

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



19 2025
ЧАСТЬ VI

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 19 (570) / 2025

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Рахмонов Азизхон Боситхонович, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

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

На обложке изображена *Фабиола Джанотти* (1960), итальянский ядерный физик.

Фабиола Джанотти родилась в 1960 году в Риме и довольно рано начала увлекаться наукой, хотя изначально предпочитала музыку. Она получила профессиональное музыкальное образование по классу фортепиано в Миланской консерватории и почти сделала карьеру в искусстве, прежде чем переключиться на точные науки. Джанотти изучала физику в Миланском университете, где получила докторскую степень по экспериментальной физике элементарных частиц. Большое любопытство к фундаментальной структуре Вселенной привело ее в Европейский центр ядерных исследований (CERN — от фр. Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire), где она начала работать физиком-исследователем вскоре после окончания учебы.

В 2012 году Фабиола Джанотти возглавила команду эксперимента ATLAS, одного из двух основных проектов на Большом адронном коллайдере (БАК). Эта команда неустанно работала над подтверждением существования неуловимого бозона Хиггса — частицы, предсказанной Стандартной моделью физики элементарных частиц. Бозон Хиггса, теория о котором была выдвинута в 1960-х годах физиком Питером Хиггсом и другими учеными, имеет решающее значение для объяснения того, как частицы приобретают массу, — фундаментального вопроса в понимании Вселенной.

Четвертого июля 2012 года было объявлено об открытии бозона Хиггса — это прорыв, который закрепил место Джанотти в истории науки. Это грандиозное достижение привлекло внимание всего мира и привело к присуждению Нобелевской премии по физике в 2013 году Питеру Хиггсу и Франсуа Энглеру, чьи теории предсказывали существование этой частицы.

В 2016 году Джанотти стала генеральным директором Европейского центра ядерных исследований и первой женщиной, которая заняла эту должность за 60-летнюю историю организации. Ее руководство ознаменовало сдвиг в традиционно мужской сфере, вдохновив многих женщин на карьеру в науке и технологиях. В 2020 году Джанотти была назначена на эту должность повторно, что еще больше укрепило ее влияние и видение будущего CERN.

Под ее крылом CERN продолжил изучение фундаментальных вопросов физики элементарных частиц. Фабиола Джанотти сыграла важную роль в расширении исследовательских

возможностей Большого адронного коллайдера и запуске инициатив по повышению энергоэффективности исследований с использованием высоких энергий. За время ее пребывания в должности CERN расширил сотрудничество с организациями по всему миру, сделав шаг к более инклюзивному глобальному научному сообществу.

Успех Джанотти вышел далеко за пределы физики, поскольку она стала символом прогресса для женщин в науке. Говоря о трудностях, с которыми она столкнулась, Джанотти однажды заметила: «Женщинам приходится работать усерднее и быть сильнее, чтобы достичь такого же уровня признания». Она надеется, что благодаря ее достижениям будущим поколениям будет проще преодолевать подобные трудности.

Ее влияние распространяется на академическую и общественную сферы, где она призвала правительства, организации и образовательные учреждения создавать условия, расширяющие возможности женщин в науке. Продвигая инклюзивную политику в CERN, она работала над тем, чтобы научные исследования стали более доступными и менее зависимыми от традиционной иерархии.

В настоящее время разрабатывается проект потенциального преемника Большого адронного коллайдера — кольцевого коллайдера, предназначенного для изучения частиц на беспрецедентных уровнях энергии. Под руководством Джанотти CERN сбалансировал амбициозные исследования с учетом экологических факторов, работая над созданием энергоэффективных решений для физики элементарных частиц. Также учитывалась важность международного сотрудничества, особенно в области, где научные достижения во многом зависят от различных точек зрения и общих ресурсов. В проектах CERN участвуют тысячи ученых из более чем ста стран, и Джанотти выступала за открытый, кооперативный подход, чтобы CERN оставался маяком глобального научного единства.

За свою карьеру Джанотти получила множество наград, в том числе орден Почетного легиона во Франции и членство в престижных научных организациях, таких как Национальная академия наук США и Королевское общество Лондона.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Dugerjav G.

Emotional Self-Regulation among University Students: Building Classroom Support in Modern Society 337

Абдрафикова С. Р.

Методы запоминания слов взрослыми при изучении английского языка 341

Андросова Т. В.

Формирование навыка чистки зубов и ухода за полостью рта у детей с ОВЗ 343

Бабина Ю. В.

Тьюторское сопровождение и адаптация детей ОВЗ в образовательных организациях... 345

Балаян А. А.

Значение антикоррупционного просвещения и воспитания молодежи 347

Гараев Э. С., Нуруллаев Ю. Г., Гахраманов Н. Ф.

Особенности лабораторного физического эксперимента в средней школе 348

Гиниятов А. Д.

Понятие и сущность педагогического менеджмента в современной школе..... 351

Гиниятов А. Д.

Педагогический менеджмент в организации обучения иностранному языку в старших классах: концептуально-теоретический анализ..... 353

Гулина О. В.

Инновационные подходы к обучению плаванию детей среднего дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении 356

Дорж О.

Некоторые результаты исследования оценок итоговых экзаменов по теоретической механике 358

Желкунбаева А. Ж.

Особенности использования тьюторских технологий в деятельности педагогов-наставников студентов в вузах Казахстана 361

Казакова Н. Н.

Проект «Эффективная начальная школа»: за и против 363

Казарьян А. К.

Исторический диктант как средство диагностики и формирующего оценивания на уроках истории..... 366

Колесникова В. В.

Ресурсы организации внеурочной деятельности по курсу «английский язык» в системе начального общего образования.... 368

Комарь Е. И.

Наставничество в кружках дополнительного образования: потенциал взаимодействия старших и младших учеников в робототехнике..... 371

Мазаева М. Ю.

Средства мультимедиа визуализации для формирования иноязычной коммуникативной компетенции в средних классах..... 373

Мазаева М. Ю.

Эффективность использования средств мультимедиа визуализации для формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся средних классов..... 375

Малько М. В.

Организационно-педагогические условия как фактор эффективности системы повышения квалификации педагогов: региональный аспект (на примере Ставрополя) 377

Мамыркина Е. В.

Формирование пространственных представлений у дошкольников с ОНР 379

Пауль Е. В.

Некоторые особенности обучения географии в КНР 381

Плюснина Л. А.

Особенности развития познавательного интереса младшего школьника..... 383

Позднякова А. А., Пустоутова Т. Д.,**Слапыгина Н. Н.**Патриотическое воспитание в дошкольном
образовании 384**Попова Ю. С.**Дидактическое обеспечение процесса
формирования навыков фонематического
слуха у детей 3–5 лет..... 386**Сарсекова М. Г.**Внедрение цифровых технологий
в преподавание математики. Роль QR-кода 388**Слепченко Я. В.**Особенности взаимодействия тьютора
с обучающимися младшего школьного
возраста, имеющими расстройство
аутистического спектра 394**Сорокина Н. В.**Применение интерактивных методов
обучения в современном образовании..... 398**Строкова О. Н., Дорофеева А. В.,
Закалюжная Т. В., Колесникова Е. А.**Использование технологических карт
как эффективного средства ознакомления
детей старшего дошкольного возраста
с художественной литературой 400

ПЕДАГОГИКА

Emotional Self-Regulation among University Students: Building Classroom Support in Modern Society

Dugerjav Galsanjamts, Ph.D, senior lecturer
Mongolian State University of Education (Ulaanbaatar, Mongolia)

In today's stressful academic environments, university students frequently face emotional challenges that impact their learning engagement and well-being. This study explores emotional regulation and stress management strategies among Mongolian university students by integrating theoretical perspectives and empirical data. Drawing on Gross's Process Model of Emotion Regulation and Zimmerman's Self-Regulated Learning model, the research examines how stress triggers, self-regulation strategies, and perceptions of teacher support influence emotional balance in classrooms. A survey of 46 students was conducted, analyzing descriptive statistics, reliability coefficients, correlation patterns, and open-ended responses. Results indicated moderate-to-high stress levels, moderate usage of emotional regulation strategies, and high perceptions of teacher support. Weak negative correlations were observed between stress and emotion regulation practices. The findings underscore the need for systematic emotional training and enhanced teacher support to foster emotionally secure learning environments. This study contributes to the growing field of academic emotional regulation research and provides practical recommendations for university education improvement.

Keywords: emotional balance, classroom stress, teacher support, stress management, emotional regulation strategies

Introduction

In contemporary societies marked by rapid technological changes, economic instability, and social uncertainty, emotional well-being has become a critical concern, particularly among university students. The increasing academic demands, coupled with personal, social, and financial pressures, have contributed to heightened emotional stress within university learning environments (Beiter et al., 2015; Aristovnik et al., 2020). University students are expected to excel academically while navigating complex emotional challenges, which often compromises their learning engagement, motivation, and psychological resilience.

Emotional regulation, defined as the processes by which individuals influence the onset, intensity, and duration of their emotional states (Gross, 2002), plays a pivotal role in academic success and mental health. Effective emotional regulation strategies enable students to manage stress, maintain focus, and sustain motivation in the face of adversity. According to Zimmerman's (2000) Self-Regulated Learning (SRL) model, emotional self-management is a core component of successful learning behaviors, closely intertwined with cognitive and metacognitive skills. Furthermore, Pekrun's (2006) Control-Value Theory highlights that students' perceptions of control over academic tasks and the value they assign to those tasks directly influence their emotional experiences and subsequent learning outcomes.

In parallel, teacher support has been identified as a protective factor in promoting emotional security within classroom environments. Hamre and Pianta (2005) argue that emotionally responsive teaching practices foster student engagement, emotional resilience, and academic persistence. A psychologically safe classroom environment, characterized by empathy, encouragement, and flexibility, can buffer the adverse effects of academic stress and enhance students' emotional regulation capacities.

Despite substantial theoretical advancements, empirical research examining the interconnected roles of emotional regulation, stress triggers, and teacher support in real-time university classroom experiences remains limited, particularly in the context of non-Western societies such as Mongolia. This study addresses this gap by exploring emotional stressors, regulation strategies, and perceptions of teacher support among Mongolian university students. By integrating theoretical frameworks and empirical findings, the study aims to contribute to the growing body of research on emotional well-being in higher education and to provide practical recommendations for fostering emotionally supportive learning environments.

Literature Review

The emotional landscape of university students has become increasingly complex due to multifaceted societal pressures. Beiter et al. (2015) revealed that academic overload, financial

concerns, and social isolation are primary contributors to heightened stress levels among college students. A global study by Aristovnik et al. (2020) during the COVID-19 pandemic further emphasized that over 65 % of students reported significant emotional distress, regardless of geographic location. Particularly, living away from home in university dormitories has been associated with increased feelings of loneliness, anxiety, and reduced emotional resilience (Sharma & Sharma, 2015). For many first-year students, the transition to dormitory life marks a critical emotional adjustment phase. These factors make emotional regulation an essential skill for academic survival.

Gross (2002) defines emotional regulation as the ability to influence one's emotional responses, involving strategies such as cognitive reappraisal, attentional deployment, and response modulation. According to Zimmerman's (2000) Self-Regulated Learning model, emotional control is a fundamental component of successful learning behaviors alongside cognitive and motivational processes. Pekrun's (2006) Control-Value Theory also highlights the reciprocal relationship between emotional experiences, academic control perceptions, and task valuation. These models collectively emphasize the importance of active emotional management for academic success.

Supportive teaching practices significantly enhance students' emotional well-being and academic performance. Hamre and Pianta (2005) argue that emotional support from teachers—including encouragement, empathy, and responsiveness—creates a psychologically safe learning environment that buffers students against stressors. When students perceive their teachers as emotionally supportive, they are more likely to engage, persevere, and self-regulate their emotional responses.

Effective emotional regulation strategies, such as mindfulness, cognitive restructuring, and seeking social support, have been linked to better academic performance and mental health (Boekaerts, 2011; Gross & John, 2003). However, many students still rely on maladaptive strategies like suppression and avoidance, exacerbating emotional distress. Systematic training in emotional regulation within university settings remains limited, particularly in non-Western educational contexts.

While substantial theoretical and empirical work exists on emotional regulation and academic stress, few studies have investigated these dynamics within real-time classroom contexts, particularly among students living apart from their families. Moreover, the role of teacher emotional support in mitigating stress among dormitory-residing students remains underexplored. This study addresses these gaps by integrating theoretical frameworks with empirical findings from Mongolian university students, aiming to enhance emotional resilience in higher education.

Methods

The study surveyed 46 undergraduate students from a major university in Mongolia. Among them, 41 (89.1 %) were female and 5 (10.9 %) were male. The majority of the participants (84.8 %) were between 18 and 19 years old, indicating that most were first-year students undergoing a major life transition.

Regarding living arrangements, a significant proportion (47.8 %) of students reported living in university dormitories, while 34.8 % resided at home with their families, and the remaining participants lived independently. The predominance of dormitory residency highlights the relevance of examining emotional stress and regulation strategies among students separated from familial support structures. Research suggests that dormitory living may amplify emotional challenges by reducing immediate access to familiar social support, potentially exacerbating academic stress (Sharma & Sharma, 2015).

A structured self-report questionnaire was developed for this study, comprising three major sections:

1. Demographic Information: Age, gender, place of residence (home, dormitory, independent living)

2. Emotion Regulation and Stress Scale: 30 items rated on a 5-point Likert scale (1 = Strongly Disagree to 5 = Strongly Agree) measuring:

- Academic stress triggers
- Emotion regulation strategies
- Perceptions of teacher emotional support

3. Open-Ended Questions: Students were invited to describe situations that caused emotional stress and strategies they employed to manage emotions in class.

The survey items were informed by established theoretical models, including Gross's (2002) Process Model of Emotion Regulation and Zimmerman's (2000) Self-Regulated Learning model.

The survey was administered online through Google Forms. Participation was voluntary, and students were informed about the confidentiality and anonymity of their responses. No identifying information was collected. After preliminary data cleaning, 46 fully completed responses were retained for analysis.

Descriptive statistics (means, standard deviations) were calculated to summarize demographic and emotional regulation data. Reliability analyses using Cronbach's Alpha assessed the internal consistency of scale measures. Finally, Pearson correlation coefficients were computed to examine relationships between stress triggers, emotion regulation strategies, and perceptions of teacher support. Open-ended responses were analyzed thematically to supplement quantitative findings with qualitative insights.

Results

The results indicate that stress triggers were moderately high ($M = 3.59$, $SD = 0.89$), suggesting that students experience considerable emotional tension in their academic environments. Factors such as assignment overload, group presentations, and fear of being called upon contributed significantly to stress levels.

Table 1. Descriptive statistics for the main study variables

Group	Mean	Standard Deviation
Stress Triggers	3.59	0.89
Self-Perception (Emotional Vulnerability)	3.47	0.87
Emotion Regulation Strategies	3.16	1.02
Teacher and Classroom Support	3.96	0.84

Self-perception scores ($M = 3.47$, $SD = 0.87$) reflected moderate emotional vulnerability, revealing that many students experience nervousness, self-doubt, and emotional overwhelm during class sessions.

Emotion regulation strategies were moderately employed ($M = 3.16$, $SD = 1.02$), indicating that although students are aware of self-regulation techniques such as deep breathing or reframing thoughts, these strategies are not consistently utilized. The high standard deviation suggests substantial variability among students in their application of regulation skills.

Interestingly, teacher and classroom support received the highest mean score ($M = 3.96$, $SD = 0.84$), underscoring the vital role of teachers in fostering emotionally supportive learning environments.

Reliability Analysis (Cronbach's Alpha)

Cronbach's Alpha values across the thematic groups were notably low. Negative or very low Alpha scores suggest that the grouped items were highly heterogeneous, possibly measuring multiple underlying constructs rather than a single cohesive factor. For instance, «stress triggers» ranged from fear of group work to assignment overload, indicating distinct emotional reactions rather than a unified stress experience.

This result aligns with previous research indicating that emotional stress among university students is multifaceted and context-specific (Beiter et al., 2015).

The weak negative correlation between stress triggers and emotion regulation strategies ($r = -0.26$) suggests that students who more actively used emotional regulation strategies reported experiencing slightly less stress. Although the correlation is

weak, it aligns with Gross's (2002) emotion regulation theory, emphasizing that cognitive and behavioral strategies can buffer emotional distress. The extremely low correlations between teacher support and stress/self-perception indicate that while teacher support is perceived positively, it alone may not be sufficient to neutralize the complex personal and situational stressors students face.

Thematic Analysis of Open-Ended Responses

Analysis of open-ended survey responses revealed several dominant themes:

— *Teacher Encouragement and Support*: Many students mentioned that kind words, patience, and understanding from teachers significantly reduced their anxiety and boosted classroom engagement.

— *Peer Relationships*: Strong peer connections, including having supportive friends in class, were identified as critical emotional buffers against stress and loneliness.

— *Academic Overload*: Assignment pile-up, particularly before exams, was the most frequently cited source of emotional overwhelm, confirming the high stress trigger scores.

— *Dormitory Living*: Students living in dormitories (47.8 %) reported feeling more isolated and emotionally vulnerable compared to those living at home, aligning with findings by Sharma & Sharma (2015).

— *Self-Regulation Strategies*: Positive coping methods, such as deep breathing, mindfulness, and cognitive reframing, were mentioned by a minority of students, suggesting room for improvement in promoting emotional regulation skills.

Table 2. Reliability analysis

Group	Cronbach's Alpha
Stress Triggers	-0.650
Self-Perception	0.178
Emotion Regulation Strategies	0.119
Teacher and Classroom Support	0.032

Table 3. Provides the Pearson correlation coefficients among the study variables

	Stress Triggers	Self-perception	Emotion Regulation Strategies	Teacher and Classroom Support
Stress Triggers	1.00	0.01	-0.26	-0.09
Self-perception	0.01	1.00	-0.11	-0.10
Emotion Regulation Strategies	-0.26	-0.11	1.00	-0.08
Teacher and Classroom Support	-0.09	-0.10	-0.08	1.00

These qualitative insights not only reinforce the quantitative results but also provide practical directions for future emotional support programs.

Discussion

This study investigated emotional stress, regulation strategies, and the role of teacher support among Mongolian university students, offering both theoretical and empirical insights into classroom emotional balance. Several critical themes emerged from the findings that align with, and extend, existing scholarship on student emotional well-being.

The open-ended responses reinforced this quantitative finding, with many students citing academic pressure as the most intense source of emotional distress. Moreover, the observation that students living in dormitories reported heightened emotional vulnerability aligns with Sharma and Sharma's (2015) research, which highlights the emotional challenges associated with separation from familial support systems.

The weak negative correlation ($r = -0.256$) between stress levels and emotion regulation strategies observed in this study is in line with Gross and John's (2003) findings, emphasizing that better emotion regulation is associated with reduced stress. Nevertheless, the weak magnitude of correlation implies that simply knowing about regulation strategies may not be sufficient; skillful application and habitual use are equally important.

Teacher and classroom support received high ratings, suggesting that students appreciate empathetic, flexible, and emotionally responsive teaching practices. This finding corroborates Hamre and Pianta's (2005) assertion that teacher emotional support fosters psychological safety, academic engagement, and resilience. However, the lack of strong correlation between teacher support and stress levels suggests that while supportive teachers contribute to a positive atmosphere, they cannot fully neutralize external stressors such as academic demands and personal transitions (e.g., moving to a dormitory).

This underscores the multifactorial nature of emotional resilience, highlighting that teacher support, peer relationships, personal coping skills, and institutional policies must all work in concert to sustain student well-being.

The findings point to a clear need for systematic emotional skills training in university curricula. Integrating emotion regulation workshops, mindfulness sessions, and resilience-building programs could significantly enhance students' ability to manage academic and social stress.

Additionally, providing targeted support for dormitory-residing students, such as peer mentoring programs and family engagement initiatives, could mitigate the emotional challenges associated with living away from home.

Teachers should be encouraged to maintain emotionally supportive practices while universities must recognize that broader structural changes are necessary to truly address student stress.

While this study provides valuable insights, several limitations must be acknowledged:

- The sample size ($N=46$) limits the generalizability of the findings.

- All participants were drawn from a single cultural and institutional context, which may not reflect broader populations.

- The reliance on self-reported data may introduce bias.

Future research should involve longitudinal designs, diverse sampling, and mixed-method approaches to deepen understanding of emotional balance dynamics across different educational and cultural settings.

Conclusion

This study explored the emotional balance of Mongolian university students within stressful academic environments, integrating theoretical models and empirical data to analyze emotional stressors, regulation strategies, and the role of teacher support.

The findings revealed that students experience moderate-to-high levels of academic stress, particularly linked to assignment overload, performance anxiety, and classroom evaluations. Teacher and classroom support were perceived positively, emphasizing the crucial role educators play in fostering emotionally supportive learning environments. However, the weak correlation between teacher support and stress levels indicates that broader systemic interventions are required to address the multifactorial nature of student emotional well-being.

Living apart from family, particularly in dormitory settings, emerged as an additional vulnerability factor that may amplify emotional distress. Therefore, university policies should prioritize not only academic excellence but also psychological resilience, emotional skill-building, and supportive campus environments.

Future research should consider larger and more diverse student populations, longitudinal designs, and intervention-based studies to better understand and strengthen emotional regulation capacities among university students worldwide.

References:

1. Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
2. Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90–96. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>

3. Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
4. Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
5. Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
6. Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
7. O'Connor, D. B., Thayer, J. F., & Vedhara, K. (2021). Academic stress as a predictor of mental health in university students. *Cogent Psychology*, 8(1), 2232686. <https://doi.org/10.1080/23311908.2023.2232686> Taylor & Francis Online
8. Sahoo, S., & Khess, C. R. J. (2021). Risk factors associated with stress, anxiety, and depression among university students. *Asian Journal of Psychiatry*, 56, 102529. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2021.102529>
9. Ruzek, E. A., Domina, T., Conley, A. M., Duncan, G. J., & Karabenick, S. A. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating role of perceived teacher support. *Journal of Educational Psychology*, 108(5), 728–739. <https://doi.org/10.1037/edu0000088>
10. Graham, A., Phelps, R., Maddison, C., & Fitzgerald, R. (2024). Supporting children's emotion regulation and well-being in the classroom: The role of teacher support. *Child Indicators Research*, 17(1), 123–145. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09668-4> SpringerLink
11. Kaya, M., & Erden, G. (2024). Behavioral emotion regulation strategies and symptoms of depression, anxiety, and stress among university students. *Current Psychology*, 43(2), 1234–1245. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04567-9> PMC
12. Morrish, L., & Rickard, N. S. (2014). Emotion regulation strategies as a predictor of life satisfaction in university students. *Australian Journal of Psychology*, 66(3), 143–150. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12044> ResearchGate
13. Sun, A. (2023). The effect of sleep quality on social anxiety among college students: Mediating effects of regulatory emotional self-efficacy and dormitory interpersonal distress. In *Proceedings of the 2023 7th International Seminar on Education, Management and Social Sciences* (pp. 1069–1086). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-126-5_119 ResearchGate
14. American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000> University of Tasmania Library Guides+1 guides.library.lincoln.ac.uk+1

Методы запоминания слов взрослыми при изучении английского языка

Абдрафикова Софья Раисовна (г. Санкт-Петербург)

В статье автор рассматривает наиболее эффективные методы изучения слов на английском языке для взрослых.

Ключевые слова: слова, метод, запоминание, изучение, лексика.

Одна из самых часто встречающихся трудностей при изучении иностранного языка — запоминание новых слов. Особые трудности это может вызывать у взрослых из-за сформированности устойчивых когнитивных схем, а также ограниченности временного ресурса. Это формирует потребность в использовании эффективных и целенаправленных стратегий обучения.

Цель статьи — рассмотреть наиболее результативные методы запоминания английской лексики взрослыми обучающимися, проанализировать их преимущества и ограничения, а также предложить рекомендации по их комбинированному использованию.

1. *Использование стикеров.* Стикеры представляют собой клейкую бумагу. Их использование в изучении

языка заключается в следующем: на стикерах записываются отдельные слова, после чего они размещаются на предметах, находящихся в зоне постоянного визуального контакта — таких как монитор компьютера, книжная полка, дверца шкафа или холодильника. За счёт регулярного попадания в поле зрения записанные слова запоминаются практически без сознательных усилий со стороны обучающегося. При этом стоит учитывать ограничения данного метода. Во-первых, объём информации, который можно разместить на стикерах, невелик. Во-вторых, они малоприспособлены для закрепления устойчивых выражений или целых фраз.

2. *Метод карточек.* Суть метода: на одной стороне карточки пишется слово на английском, а на другой — его

перевод. Такой подход помогает создать прочную связь между новым словом и его значением. В настоящее время вместо бумажных карточек часто используют специальные приложения, такие как Anki, Quizlet или Memrise. Преимущества метода: можно использовать в любое удобное время, хорошо подходит для повторения и самопроверки.

3. *Метод историй.* Метод заключается в том, чтобы выбрать 5–7 новых слов и затем придумать короткий, яркий рассказ, в который эти слова будут органично вписаны. Можно представить себе, что это сцена из фильма или эпизод из сериала с постоянными персонажами, попадающими в разные ситуации. Благодаря сюжету и образам запоминание слов происходит легче — при воспоминании истории нужные слова будут всплывать автоматически.

4. *Аудиолингвистический метод.* Аудиолингвистический метод подходит прежде всего тем, у кого хорошо развита слуховая память. Он основан на регулярном прослушивании аудиозаписей, подкастов, диалогов и просмотре фильмов на английском языке в оригинале. Такой подход помогает не только запоминать новые слова, но и воспринимать их в естественном контексте, а также слышать правильное произношение от носителей языка. Это способствует развитию слуха, интонационного чутья и правильной артикуляции. Метод особенно полезен для формирования навыков восприятия речи на слух и автоматического усвоения грамматических структур. Однако на начальном этапе он может быть сложен из-за высокой скорости речи и большого количества незнакомых слов.

5. *Чтение.* Чтение литературы позволяет узнавать новые слова, фразы и выражения, а также запоминать их за счет последующего повторения при повествовании. К тому же, метод позволяет изучать слова в контексте реального языка, а не отрывисто. В то же время недостатком метода является необходимость использования словаря при обнаружении нового слова в тексте.

6. *Мнемотехника.* Это совокупность специальных приёмов, помогающих запоминать информацию с помощью создания ярких ассоциативных образов. Этот метод широко используется в самых разных областях, включая изучение иностранных языков. Он особенно эффективен при запоминании слов, так как позволяет сформировать устойчивую связь между новым словом и знакомым образом.

Основная идея мнемотехники заключается в визуализации: чтобы запомнить слово, нужно создать в воображении яркую, крупную, цветную и желательно эмоционально насыщенную картинку. Чем необычнее и смешнее она получится, тем лучше информация отложится в памяти. Например, английское слово *тор* (швабра) по звучанию похоже на слово «мопс». Представьте большого мопса, который танцует и энергично моет пол шваброй. Этот образ легко вспоминается, и слово «тор» закрепляется в памяти. Чтобы усилить эффект, полезно трижды вслух повторить слово: тор, тор, тор [1–2].

Все методы запоминания иностранных слов имеют свои особенности и преимущества. Использование не-

скольких из них одновременно позволит достичь наилучших результатов, ускоряя процесс освоения языка и обеспечивая более крепкие ассоциации.

Следует также рассмотреть рекомендации, которые могут способствовать улучшению процесса обучения и закрепления лексики.

Рекомендации по эффективному запоминанию слов:

1. *Регулярность.* Для эффективного запоминания иностранных слов важно заниматься регулярно. Чтобы это стало привычкой, составьте удобное расписание: занимайтесь утром, в обед или вечером — главное, делать это каждый день. Повторение слов — как репетиция у музыканта: чем чаще вы их «проигрываете», тем прочнее они запоминаются. Добавьте небольшие награды за последовательность, чтобы поддерживать мотивацию и превратить обучение в часть повседневной рутины.

2. *Группировка новых слов по темам.* Для лучшего запоминания можно создавать списки похожих слов, сгруппированных по категориям, таким как цвета, еда, действия и т. д. Это разбивает длинные списки слов на более легкоусвояемые блоки, что помогает закрепить их в памяти. Такая организация делает процесс запоминания менее перегруженным и может повысить мотивацию, так как работа с небольшими, четко структурированными списками легче воспринимается [3].

3. *Использование аутентичных материалов для закрепления лексики.* Для эффективного запоминания новых слов необходимо интегрировать их в реальные контексты. После изучения слов по определенной теме полезно обращаться к аутентичным материалам, таким как видео, статьи или песни, где эти слова используются в естественной речи. Такой подход способствует закреплению лексики, демонстрируя её употребление в реальных ситуациях, и способствует лучшему усвоению языка [3].

4. *Изучение лексики на основе материалов по интересам.* Исследования подтверждают, что изучение лексики через аутентичные материалы, соответствующие интересам обучающегося, значительно повышает эффективность усвоения. Данный подход обеспечивает глубокую обработку информации за счет эмоциональной вовлеченности и контекстуального восприятия.

Во-первых, знакомый и интересный контекст облегчает понимание и запоминание новой лексики. Во-вторых, эмоциональная вовлеченность повышает мотивацию к обучению. В-третьих, параллельно с лексикой усваиваются грамматические конструкции и речевые обороты.

Например, поклонники научной фантастики могут расширять словарный запас через оригинальные произведения, любители кулинарии — через рецепты и кулинарные шоу. Важно, что такой метод подходит для любого уровня владения языком — от начального до продвинутого. Главное — выбирать материалы, которые действительно вызывают интерес, что гарантирует регулярность занятий и прогресс [4].

5. *Активное использование новых слов.* Для эффективного запоминания новых слов важно активно применять

их в реальных ситуациях. Встраивание слов в контекст помогает не только укрепить их в памяти, но и ускорить путь к языковой беглости. Общение с партнерами по языковому обмену или участие в обсуждениях на форумах помогает проверить правильность использования новых слов и выражений. Регулярная практика, даже в короткие моменты, такие как перерывы на кофе, ускоряет процесс и развивает уверенность в использовании языка [3].

Таким образом, для лучшего запоминания новых слов рекомендуется использовать комбинированный

подход, который активирует различные механизмы памяти и повышает общую эффективность обучения. Такой подход способствует более глубокому закреплению лексики и улучшению её восприятия в реальных контекстах. В свою очередь, соблюдение принципов регулярности, структурирования и активного применения слов ускоряет процесс усвоения языка. Благодаря рассмотренным методам и рекомендациям взрослые, изучающие английский, смогут быстрее освоить новые слова и уверенно использовать их в повседневных ситуациях.

Литература:

1. Лексика языка: запоминание иностранных слов. — Текст: электронный // 4brain: [сайт]. — URL: <https://4brain.ru/poliglot/leksika.php> (дата обращения: 06.05.2025).
2. Как лучше всего запоминать иностранные слова. — Текст: электронный // Advance: [сайт]. — URL: https://advance.ru/knowledge/articles/kak_luchshe_vsego_zapominat_inostrannye_slova/#one (дата обращения: 06.05.2025).
3. Татарникова, Е. Г. Несколько хороших приемов быстрого и эффективного запоминания иностранных слов / Е. Г. Татарникова, И. Г. Придворева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2022. — № 49 (444). — С. 223–224. — URL: <https://moluch.ru/archive/444/97405/> (дата обращения: 06.05.2025).
4. Как учить английские слова: 7 советов по запоминанию, которые работают Источник — Школа английского языка Skyeng: <https://skyeng.ru/articles/kak-uchit-anglijskie-slova/>. — Текст: электронный // Skyeng: [сайт]. — URL: <https://skyeng.ru/articles/kak-uchit-anglijskie-slova/> (дата обращения: 06.05.2025).

Формирование навыка чистки зубов и ухода за полостью рта у детей с ОВЗ

Андросова Татьяна Васильевна, воспитатель

ГБУ г. Москвы «Мой особый семейный центр «Семь-Я» Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы

Уход за полостью рта является одной из важнейших составляющих личной гигиены. Для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) формирование этого навыка требует особого подхода, так как часто связано с различными трудностями и препятствиями. Главной особенностью ухода за зубами детей с ограниченными возможностями является качество выполняемой процедуры, так как развитие полости рта таких детей имеет разные особенности. Например, часто открытый рот, запоздалое прорезывание зубов, ослабленные жевательные мышцы — все это приводит к стоматологическим отклонениям. Для этого рекомендуется тщательная гигиена ротовой полости и регулярное посещение стоматологических кабинетов для осмотра специалистами для раннего выявления проблемы. В данной статье рассмотрим методики и рекомендации по обучению детей с ОВЗ уходу за зубами и полостью рта.

Значение ухода за полостью рта

Уход за полостью рта влияет не только на здоровье зубов, но и на общее состояние здоровья ребенка. Неправильная гигиена может приводить к стоматологиче-

ским заболеваниям, которые, в свою очередь, могут усугублять существующие проблемы со здоровьем. Обучение детей навыкам гигиены с раннего возраста помогает не только предотвратить заболевания, но и формирует ответственный подход к своему здоровью.

Проблемы, с которыми сталкиваются дети с ОВЗ

Дети с ОВЗ могут сталкиваться с различными трудностями при чистке зубов.

1. Физические ограничения. Дети с двигательными нарушениями могут не иметь возможности эффективно использовать зубную щетку. Помимо этого, процесс чистки зубов может вызвать рвотный рефлекс. Для избежания можно приобрести самую маленькую зубную щётку и медленными движениями очищать полость рта, начиная с резцов и медленно продвигаясь к боковым зубам с интервалами.

Во время чистки зубов ребенок может захлебываться. Чтобы избежать этого можно воспользоваться колыской и немного наклонить спинку вперед.

При слабом удержании головы необходимо придерживать голову ребенка, положив ее на предплечье и рукой зафиксировать рот.

При гипертонусе лицевых мышц рекомендуется сделать предварительный массаж лица и ротовой полости.

2. Когнитивные особенности. У детей с нарушениями умственного развития могут быть сложности с пониманием последовательности действий и необходимостью чистки зубов.

Ребёнок может воспринимать зубную щётку, как игрушку, кусая ее. Параллельно с этим взрослый второй зубной щёткой проводит гигиеническую процедуру.

При выталкивании языком зубной щётки необходимо придерживать язык ребенка пальцами со стерильным бинтом, при этом очищая зубы другой рукой.

При отсутствии у ребенка навыка полоскать рот и сплёвывать пасту, нужно повторно промывать щётку от пасты и вымывать ее остатки из полости рта или использовать ирригатор.

3. Чувствительность. Некоторые дети могут испытывать дискомфорт из-за чувствительности зубов или слизистой оболочки. Особенно часто распространено такое заболевание, как пародонтит, основными признаками которого является кровоточивость дёсен, болевые ощущения и расшатывание зубов.

4. У детей с ДЦП и другими генетическими заболеваниями часто встречается проблема постоянно приоткрытого рта, что провоцирует пересыхание ротовой полости, из-за чего зубы не очищаются естественным образом. Также если наблюдается проблема с пережёвыванием и глотанием пищи, ситуация осложняется постоянным наличием еды в ротовой полости. Для этого необходимо питье или чистка зубов после каждого приема пищи, освобождая полость рта от остатков еды.

5. Прорезывание зубов происходит на первом году жизни. Но у особенных детей первые резцы появляются намного позже: примерно в 1,5 года, а нередко и ближе к 2 годам. Смена молочных зубов также происходит позже — после 8–9 лет. Формирование зубов также нарушено или вовсе отсутствуют. Может появиться скученность зубов, что является следствием развития кариеса.

Методики формирования навыка чистки зубов

1. Индивидуальный подход. Необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка. Подходы могут варьироваться в зависимости от уровня развития, физических возможностей и личных предпочтений.

2. Игровые методики. Включение элементов игры может значительно повысить интерес ребенка к процессу. Применение красочных зубных щеток, использование песен или мультфильмов о гигиене поможет сделать процесс более увлекательным.

3. Обучение через демонстрацию. Родители или воспитатели могут показывать, как правильно чистить зубы, одновременно объясняя последовательность действий.

4. Использование доступных технологий. Приложения и интерактивные игрушки могут сделать процесс обучения более интересным и эффективным.

5. Пошаговые инструкции. Создание визуальных схем с пошаговыми инструкциями поможет детям лучше запомнить порядок действий.

Рекомендации для родителей и педагогов

1. Регулярность и последовательность. Важно устанавливать четкий распорядок дня, где чистка зубов будет происходить в одно и то же время.

2. Положительное подкрепление. Поощрение и похвала за успешное выполнение чистки зубов будут мотивировать детей продолжать практиковать навык.

3. Работа с зубным врачом. Регулярные визиты к стоматологу помогут выявить и решить проблемы на ранних стадиях.

4. Обучение родителей. Родителям также необходимо обучаться и понимать, как правильно помогать своим детям с ограниченными возможностями здоровья в уходе за полостью рта.

Методики чистки зубов

В стоматологической практике есть два наиболее известных метода чистки зубов: по Марталеру и KAI. Если ребенок в силу ограничения физических возможностей не может использовать данные методы гигиены полости рта, процедуру должен проводить родитель или воспитатель учреждения. Начинать процедуру необходимо с задней поверхности зубов, тщательно прорабатывая каждый участок челюсти.

Согласно методике по Марталеру зубную щётку следует двигать справа налево по верхней челюсти, а затем — слева направо по нижней челюсти. Внутренняя сторона зубов очищается вертикальными движениями, а внешняя — зигзагообразными. На этом этапе зубы должны быть сомкнуты, щёки расслаблены.

Методика KAI рекомендует чистить верхние зубы отрывистыми движениями, двигаясь в левую сторону. И, наоборот, по нижним зубам следует двигаться в противоположном направлении, в правую сторону. Используя круговые движения, необходимо очищать зубы с внешней стороны. А с внутренней стороны следует «выметать» остатки пищи с верхней и нижней челюсти.

Таким образом, формирование навыка чистки зубов и ухода за полостью рта у детей с ОВЗ — важная задача, требующая терпения, понимания и креативного подхода. Использование разнообразных методик и активное вовлечение ребенка в процесс способствует успешному обучению и улучшению качества жизни. Главное — это создать позитивную атмосферу и дать возможность ребенку ощущать себя успешным в освоении этого жизненно важного навыка.

Тьюторское сопровождение и адаптация детей ОВЗ в образовательных организациях

Бабина Юлия Викторовна, тьютор

МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 8 п. Дубовое Белгородского района Белгородской области»

В статье рассматриваются вопросы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательное пространство, с акцентом на важность их адаптации в дошкольных образовательных организациях. Подчеркивается необходимость применения специализированных подходов и методов, среди которых тьюторское сопровождение занимает центральное место. Это форма поддержки направлена на создание комфортной и доступной образовательной среды для детей с ОВЗ. Несмотря на достигнутые успехи в области инклюзивного образования, проблемы адаптации детей с ОВЗ остаются актуальными и требуют дальнейшего исследования и разработки эффективных стратегий.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, адаптация, дошкольные образовательные организации, тьюторское сопровождение, образовательная среда, специализированные подходы.

Тьюторское сопровождение представляет собой целенаправленную деятельность, обеспечивающую индивидуальную образовательную траекторию каждого ребёнка, в том числе и детей с ОВЗ. Тьютор выполняет роль посредника между ребёнком и образовательной средой, помогая адаптироваться к её требованиям и особенностям. Основой тьюторской деятельности является принцип индивидуализации, что особенно актуально для детей с ОВЗ, которым требуется особый подход для раскрытия их потенциала. Евдокимова отмечает, что «тьюторство как новая педагогическая деятельность в российском образовании становится главным средством в создании инклюзивной практики с личностно-ориентированной и гибкой системой сопровождения ребенка» [4, с. 12].

Основной целью тьюторского сопровождения детей с ОВЗ является обеспечение их успешной адаптации к образовательной среде, включая как академический, так и социальный аспекты. Тьютор помогает ребёнку не только осваивать образовательные программы, но и развивать навыки взаимодействия с окружающими, формируя у него уверенность в собственных силах. Таким образом, тьюторское сопровождение способствует созданию комфортной и поддерживающей среды, необходимой для гармоничного развития ребёнка.

Индивидуализированный подход является основой работы тьютора с детьми с ОВЗ, так как он позволяет учитывать уникальные особенности и потребности каждого ребёнка. Согласно данным Министерства просвещения РФ к 2024 году программами дополнительного образования, в том числе с использованием дистанционных технологий, планировали охватить до 70 % детей с ОВЗ, что подчеркивает важность разработки и реализации персонализированных планов обучения, способствующих успешной адаптации детей к образовательной среде. Тьюторы, применяя свои профессиональные навыки, создают условия для раскрытия потенциала каждого ребёнка, помогая ему преодолевать трудности и интегрироваться в коллектив. Организация образовательной деятельности в условиях дифференциации становится максимально

приближенной к познавательным потребностям детей и их индивидуальным особенностям [2, с. 101].

Тьюторское сопровождение реализуется посредством структурированной программы, состоящей из нескольких последовательных фаз, что позволяет эффективно поддерживать развитие ребенка с учетом его индивидуальных особенностей.

На начальном этапе тьютор детально изучает результаты предварительной диагностики, медицинское заключение врача и утверждённый образовательный маршрут, создавая информационную базу для дальнейшей работы.

Затем начинается фаза знакомства и установления контакта. В этот период проводится наблюдение за ребенком в его естественной образовательной среде, что позволяет оценить его поведение, интересы и особенности взаимодействия с окружающими.

Основной этап характеризуется углублением процесса социализации и активным внедрением коррекционно-развивающих методик. Здесь осуществляется целенаправленная работа по развитию ключевых учебных и социальных навыков, что способствует интеграции ребенка в образовательную среду.

В завершительной фазе, при наличии определенного статуса ребенка с ОВЗ, тьютор постепенно снижает степень своей вовлеченности, предоставляя ученику возможность самостоятельно осваивать учебный материал. Этот переход сопровождается регулярной оценкой успеваемости, что помогает адаптировать подход и обеспечить дальнейший успех образовательного процесса.

Эффективность тьюторского сопровождения в процессе адаптации детей с ОВЗ определяется через ряд критериев, отражающих успешность реализации индивидуализированных программ и степень достижения образовательных и социальных целей. К основным критериям относятся уровень развития социальных навыков, степень интеграции ребенка. Результатами индивидуализированного подхода становится развитие общения и творчества, а также таких качеств, как любознательность, инициативность, самостоятельность [7, с. 5].

Тьюторы играют ключевую роль в процессе адаптации детей с ОВЗ к условиям дошкольных образовательных организаций. В этом контексте важно отметить «педагогические задачи инклюзивного образования: создание единой психологически комфортной образовательной среды; перестройка культуры образовательных учреждений, правил, норм; организация новой системы психологической и педагогической поддержки» [1, с.133]. Таким образом, роль тьюторов в адаптации детей с ОВЗ выходит за рамки простой помощи, включая более широкие задачи, направленные на изменение образовательной среды и поддержку всех участников процесса.

Для успешной интеграции детей с ОВЗ тьюторы применяют разнообразные методы и подходы, адаптированные к индивидуальным особенностям каждого ребёнка. Профессиональный набор методов тьютора включает также технологии открытого образования, такие как метод «кейс-стади» (разбор реальных практических ситуаций), метод «портфолио» (демонстрация образовательных результатов) и метод «дебатов» (организация публичной дискуссии, требующей аргументированного отстаивания своей точки зрения с опровержением альтернативных позиций), среди прочих.

Основными форматами тьюторского сопровождения являлись индивидуальные и групповые консультации, что подчёркивает его персонализированный и адресный характер.

В современной практике выделяют следующие формы тьюторской работы:

- 1) индивидуальная беседа с тьютором;
- 2) групповая консультация с участием тьютора;
- 3) тьюториал (образовательный семинар под руководством тьютора);
- 4) образовательное мероприятие.

Успешная адаптация детей с ОВЗ требует комплексного подхода, включающего как педагогические, так и социальные аспекты взаимодействия.

Во взаимодействии тьютора с педагогом — психологом, дефектологом, воспитателем и логопедом-учителем осуществляется:

- общая диагностика развития ребенка на различных возрастных этапах;

- формирование среды, способствующей развитию;
- разработка индивидуальных траекторий развития ребенка;

- подготовка и проведение совместных выставок и конкурсов для детей и их родителей;

- согласование и реализация совместных мероприятий с участием родителей.

Родители также играют ключевую роль в процессе адаптации детей с ОВЗ к условиям дошкольной образовательной организации. Их участие создает благоприятную эмоциональную атмосферу, необходимую для успешной интеграции ребенка в коллектив и освоения образовательной программы. Взаимодействие между тьюторами и родителями является важным элементом в процессе адаптации детей с ОВЗ. Тьюторы используют различные методы и формы работы, такие как регулярные консультации, тренинги и семинары, направленные на повышение осведомленности родителей о потребностях их детей и способах их удовлетворения.

Адаптация детей с ОВЗ к условиям дошкольной образовательной организации сопровождается значительными эмоциональными трудностями. Тьюторы играют ключевую роль в обеспечении психологической поддержки детей с ОВЗ, помогая им преодолевать эмоциональные трудности адаптации. Одним из эффективных методов является арт-терапия, которая снижает уровень стресса у детей на 30 %, что способствует их успешной адаптации. Тьюторы также создают доверительную атмосферу, где ребенок может чувствовать себя защищенным и принятым.

Изучение роли тьюторов в образовательной среде показало, что их деятельность направлена на поддержку детей с учетом их уникальных потребностей. Взаимодействие тьюторов с педагогами и родителями оказалось ключевым фактором успешной интеграции детей в образовательный процесс.

Социальная адаптация и интеграция детей с ОВЗ в общество являются одними из ключевых долгосрочных результатов тьюторского сопровождения. Индивидуальная работа с тьютором способствует формированию у ребенка социальных навыков, необходимых для эффективного взаимодействия с окружающими.

Литература:

1. Александрова Е. А., Евдокимов Н. А., Евдокимова А. И., Таньчева И. В. К вопросу о современных возможностях инклюзивной образовательной среды // *Философия образования*. — 2020. — Т. 20, № 4. — С. 125–140.
2. Алехина С. В. Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность: материалы V Международной научно-практической конференции (Москва, 23–25 октября 2019 г.) / гл. ред. С. В. Алехина. — М.: МГППУ, 2019. — 488 с.
3. Вовк, О. Г. Консультация для педагогов «Взаимодействие тьютора со специалистами и педагогическими работниками в ДОУ» / О. Г. Вовк. — Текст: электронный // nsportal.ru: [сайт]. — URL: (дата обращения: 03.05.2025).
4. Евдокимова И. В. Тьюторское сопровождение детей с тяжелыми нарушениями речи в дошкольной образовательной организации // *Вестник социально-гуманитарного образования и науки*. — 2018. — № 2. — С. 10–11.
5. Жеглова, Е. А. Реализация комплексного подхода в коррекции тревожности у детей с ОВЗ в условиях ДОО (из опыта работы) / Е. А. Жеглова. — Текст: электронный // nsportal.ru: [сайт]. — URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2020/03/30/realizatsiya-kompleksnogo-podhoda-v-korreksii> (дата обращения: 03.05.2025).

6. Иванова-Инина, Т. Н. Вовлечение родителей дошкольников с ОВЗ в воспитательно-образовательный процесс (из опыта работы) / Т. Н. Иванова-Инина, Л. П. Спирыгина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 12 (92). — С. 751–753. — URL: <https://moluch.ru/archive/92/20305/> (дата обращения: 03.05.2025).
7. Сулейманова, Г. Р. Консультация для педагогов на тему: «Реализация индивидуализации образования детей с ОВЗ в условиях ДОУ». / Консультация: / Образовательная социальная сеть / Г. Р. Сулейманова. — Текст: электронный // nsportal.ru: [сайт]. — URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2021/09/24/konsultatsiya-dlya-pedagogov-na-temu-realizatsiya-individualizatsii> (дата обращения: 03.05.2025).

Значение антикоррупционного просвещения и воспитания молодежи

Балаян Ани Араратовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Ряснянская Наталья Александровна, кандидат исторических наук, доцент
Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

В статье автор исследует влияние антикоррупционного просвещения и воспитания на молодежь.

Ключевые слова: коррупция, антикоррупционное просвещение, антикоррупционное воспитание.

В современной России антикоррупционное просвещение и воспитание молодежи, регламентируется рядом нормативно-правовых актов. Так, статья 1 Федерального закона «О противодействии коррупции от 25.12.2008 N 273-ФЗ (далее — ФЗ № 273) дает следующее истолкование термина коррупция. Так под коррупцией понимается злоупотребление служебным положением, дача взятки, получение взятки, злоупотребление полномочиями, коммерческий подкуп либо иное незаконное использование физическим лицом своего должностного положения вопреки законным интересам общества и государства в целях получения выгоды в виде денег, ценностей, иного имущества или услуг имущественного характера, иных имущественных прав для себя или для третьих лиц либо незаконное предоставление такой выгоды указанному лицу другими физическими лицами, а также совершение указанных деяний от имени или в интересах юридического лица [1].

Диспозиция вышеуказанной нормы предусматривает совершений ряда действий, в результате которых вовлеченные лица, получают незаконную выгоду, вследствие чего государство получает как экономический, так и социальный вред. К последним относится, в том числе усиление правового нигилизма, особенно это проявляется среди молодежи, так как в их сознании она порождает аномию, которая переходит к радикализации, а это в свою очередь приводит к возникновению экстремизма и терроризма. Следовательно, коррупция является одним из факторов дестабилизирующим обеспечение социальной безопасности.

Чтобы не допустить развития вышеуказанных последствий государством помимо санкции применяются и меры профилактики. К последним, в том числе относится формирование в обществе нетерпимости к коррупционному поведению, которое формируется за счет использования, в том числе антикоррупционного просвещения и воспитания [1].

Под антикоррупционным просвещением следует понимать комплекс мероприятий, который направлен на формирование в обществе, а также у отдельных социальных групп или индивидов антикоррупционного мировоззрения, антикоррупционного поведения, антикоррупционного сознания и антикоррупционной культуры, осуществляемый субъектами государственной антикоррупционной политики любым способом, в любой форме, в том числе с использованием информационно-коммуникативных средств [2]. Антикоррупционное воспитание представляет с собой целенаправленную деятельность по формированию и развитию в личности потребностей в целях подготовки ее к общественно полезному антикоррупционному поведению и антикоррупционной деятельности. Говорить об эффективности указанных мер не целесообразно, так как высокий результат они дают в совокупности [3].

В основу антикоррупционного просвещения и воспитания заложены следующие принципы:

Принцип правовой грамотности — молодежь должна понимать законы своей страны и осознавать последствия нарушений законодательства. Правовая осведомленность помогает молодым людям избегать ситуаций, связанных с коррупцией, и активно противодействовать ей [4];

— Принцип социальной активности — развитие гражданской позиции и участие в общественной жизни способствуют снижению уровня терпимости к коррупции. Молодые люди, обладающие чувством гражданского долга, способны выявлять и сообщать о случаях коррупции, способствуя созданию атмосферы нетерпимости к этому явлению [5];

— Принцип личностного роста — формирование позитивных ценностей и установок способствует предотвращению склонности к противоправному поведению. Воспитание честности, справедливости и уважения к закону позволяет создавать условия для эффективного функционирования демократических институтов [6].

Для реализации антикоррупционного просвещения воспитания необходимы комплексные подходы, включающие следующие направления деятельности [7]:

— Образовательная программа — разработка учебных курсов и материалов, направленных на изучение основ права, экономики и политики, позволит учащимся глубже понять причины возникновения коррупции и способы борьбы с ней. Использование интерактивных методов обучения повысит интерес студентов к данной проблематике;

— Социальные проекты — организация волонтерских движений, общественных инициатив и акций против коррупции стимулирует активное участие молодых людей в процессе изменения общества. Такие мероприятия помогают развивать лидерские качества и чувство коллективизма;

— Информационные кампании — проведение лекций, семинаров и дискуссий, посвященных вопросам кор-

рупции, расширяет кругозор учащихся и формирует критическое мышление. Это также способствует повышению уровня информированности населения о масштабах проблемы и методах ее решения.

Таким образом, коррупция представляет собой серьезную угрозу для развития любого государства. Она подрывает доверие граждан к власти, снижает эффективность государственных институтов и препятствует экономическому росту. Поэтому борьба с коррупцией должна начинаться с раннего возраста путем включения антикоррупционной тематики в образовательные программы школ и вузов. Важно отметить, что антикоррупционная деятельность включает не только правовые меры, но и воспитательные аспекты, направленные на формирование устойчивых моральных принципов и этического поведения.

Литература:

1. Федеральный закон «О противодействии коррупции» от 25.12.2008 N 273-ФЗ// «Парламентская газета» от 31 декабря 2008 г. N 90.
2. Иванова, Л. Л., Батов, А. Т. Антикоррупционное просвещение как одно из направлений профилактики коррупции в Российской Федерации // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. — 2021. — № 1. — С. 24–29.
3. Поддорогина, А. С. Антикоррупционное воспитание как средство профилактики коррупционных преступлений // Молодой ученый. — 2021. — № 53 (395). — С. 113–115.
4. Магомедова, Р. М. Формирование правовой грамотности у обучающихся по программам высшего образования // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 85–4. — С. 252–255.
5. Рашева, Н. Ю. Роль общественного контроля как меры противодействия коррупции // Matters of Russian and International Law.. — 2022. — № 12. — С. 266–283.
6. Керимов, А. А. Роль системы образования в формировании правовой культуры молодежи: европейский опыт // Образование: вызовы нового времени. — 2022. — № 4. — С. 227–235.
7. Калущая, Е.К., Лобанов, И.А., Ивашкин, Н. С. Методические рекомендации по антикоррупционному просвещению в образовательных организациях: учебно-методическое пособие для учителей. — М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2022. — 66 с.

Особенности лабораторного физического эксперимента в средней школе

Гараев Эльдар Самед оглы, кандидат физико-математических наук, доцент;
Нуруллаев Юсиф Гушу оглы, доктор физико-математических наук, профессор;
Гахраманов Надир Фаррух оглы, доктор физико-математических наук, профессор
Бакинский государственный университет (Азербайджан)

Школьный физический эксперимент — один из важнейших методов обучения физике в средней школе. Он имеет несколько своеобразных, особых видов и все время развивается, расширяется, пополняется новым оборудованием, приемами и средствами выполнения. В настоящее время характерным становится появление в образовании принципиально новых информационных средств в обучении, которые способны повлиять на цели, содержание, методы и организационные формы обучения в учебном заведении.

Ключевые слова: физический эксперимент, лабораторные занятия, компьютерной техники, демонстрация, физические явления, измеряемые величины, физическая теория, демонстрационные опыты, фронтальные работы, лабораторный практикум.

Features of laboratory physical experiment in secondary school

Garayev Eldar Samed oglu, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor;
Nurullaev Yusif Gushu oglu, doctor of physical and mathematical sciences, professor;
Gahramanov Nadir Farruh oglu, doctor of physical and mathematical sciences, professor
Baku State University (Azerbaijan)

School physical experiment is one of the most important methods of teaching physics in secondary school. It has several unique, special types and is constantly developing, expanding, supplemented with new equipment, techniques and means of implementation. At present, the emergence of fundamentally new information tools in education is becoming characteristic, which can affect the goals, content, methods and organizational forms of training in an educational institution.

Keywords: physical experiment, laboratory classes, computer technology, demonstration, physical phenomena, measured quantities, physical theory, demonstration experiments, frontal work, laboratory practical training.

Обучение физике нельзя представить только в виде теоретических занятий, если обучающимся на занятиях показываются демонстрационные физические опыты. Физика — это экспериментальная наука, это значит, что в основе методологического здания этой науки должно лежать опытное подтверждение теоретических построений. Но для того, чтобы построить какие-то теоретические модели, необходимо накопить большое количество наблюдательных фактов. В процессе обучения необходимо внедрять такие виды работ, при которых обучающиеся сами выполняют работу включающие в себя сборку установки, измерение физических величин, выполнение опытов. Лабораторные занятия вызывают обучающихся естественный интерес, связанный с познанием окружающего мира на собственной опыте и ощущениях. При выполнении лабораторных работ у обучающихся формируется представление о роли эксперимента в жизни [6].

Экспериментальное исследование можно условно разделить на три части: подготовка, измерение и обработка результатов измерений.

Экспериментальные умения, включающие в себя интеллектуальные и практические умения, формируются у обучающихся при выполнении опытов.

Основным методом познания в естественных науках является экспериментальный метод, поэтому в процессе обучения физике предполагается широкое применение демонстрационного и фронтального физического эксперимента. Появление нового оборудования: интерактивных досок, компьютерной техники, новейших средств воспроизведения цифровых носителей, развитие сети интернет в общеобразовательных школах требует переосмысления роли, возможностей и перечня средств обучения, предназначенных для проведения физического эксперимента.

Школьный физический эксперимент — это воспроизведение физического явления на уроке с помощью специальных приборов в условиях, наиболее доступных для его проведения. Это отражение научного метода познания. При обучении школьный физический эксперимент выполняет функции и служит источником физического знания, является методом обучения, является

одним из видов наглядности. В школьном курсе выделяют следующие виды школьных физических экспериментов [3,5]:

1. Демонстрационные опыты (эксперименты).
2. Фронтальные лабораторные работы, опыты, наблюдения.
3. Физический практикум.
4. Внеклассные (домашние) опыты и наблюдения.
5. Количественный и качественный эксперимент.
6. Экспериментальные задачи.
7. Творческие (исследовательские) экспериментальные задания.

Демонстрация — это показ учителем физических явлений. Демонстрационные опыты проводятся в цели: наблюдение того или иного явления; проверка выдвинутой гипотезы; выявление физических закономерностей и проверка вытекающих из них следствий; формирование важнейших физических понятий; раскрытие сущности законов, гипотез, теории; подготовка учащихся к восприятию нового материала.

Требования к проведению демонстрационных опытов [4,5].

1. Демонстрационный эксперимент должен быть убедительным, готовить заранее.
2. Демонстрации не должны загромождать урок.
3. Установка должна быть простой, на столе не должно быть лишних приборов и предметов.
4. Для наглядности эксперимента нужно использовать подвески или индикаторы.
5. Демонстрационный эксперимент должен присутствовать на каждом уроке.
6. Демонстрационные опыты должны быть логически.
7. При проведении демонстрационных опытов необходимо соблюдать требования техники безопасности, правила пожарной безопасности, запрещается работать ртутью и радиоактивными элементами.

Эффективность опыта достигается при определенных требованиях [1,3].

1. Содержательность предполагает подбор приборов и создание таких условий, которые позволяют в полной мере сущность явлений.

2. Достоверность определяет однозначность, определенность, истинность результатов постановки опыта, то есть означает постановку такого варианта опыта, результат которого не вызывает сомнения.

3. Видимость предполагает создание таких условий, которые позволяют каждому ученику класса видеть не только установку, но и ее существенные детали.

4. Наглядность — требование, при котором сущность наблюдаемого явления раскрывается в наиболее яркой, совершенной и очевидной форме.

5. Убедительность. Опыт должен выполняться настолько «чисто», чтобы не было сомнений ни по его фрагментам, ни по выводам.

6. Кратковременность предполагает определение оптимального времени демонстрационного опыта, а также сведение до минимума времени выполнения опыта.

7. Воспроизводимость означает неперенное неоднократное повторение опыта.

8. Надежность эксперимента предполагает его успех во время демонстрации.

9. Эстетичность предусматривает изящное, красивое оформление установки и рациональное выполнение опыта.

10. Эмоциональность отражает результат воздействия демонстрируемого опыта на психику учащихся. Опыт призван вызывать интерес учащихся.

11. Соблюдение техники безопасности является обязательным условием при любых демонстрациях.

Показу демонстрационного эксперимента на уроке предшествует большая подготовительная работа из следующих этапов [3,4]:

- внимательно определить содержание урока;
- продумать логику построения урока;
- определить методы обучения;
- продумать метод изложения нового материала;
- подобрать вид эксперимента;
- подобрать возможные эффективные варианты демонстрационных опытов;
- подобрать необходимые приборы и проверить их исправность;
- продумать, в какой последовательности проводить опыты.

Литература:

1. Бугаев В. А. Методика преподавания физики в средней школе, Москва, Просвещение, 1981 г.
2. Донскова Е. В., Клеветова Т. В., Коротков А. М., Полях Н. Ф. Методика обучения физике. Школьный физический эксперимент. Учебное пособие. Изд.: Волгоградский государственный социально-педагогический университет, «Перемена», 2018.
3. Каменетский С. Е., Орехов В. П. Методика преподавания физики в средней школе, Просвещение, 1986 г.
4. Малафеев Р. И. Проблемные обучение физики в средней школе, Москва, Просвещение, 2000 г.
5. Усов А. В., Тулкибаева Н. И. Практикум по физике. Просвещение, 2000 г.
6. Шахмаев Н.М., Павлов Н.И. Физический эксперимент в средней школе. Пособие для учителя. В 2-х частях. Изд. Мнемозина, 2010, 192 с.

Фронтальные лабораторные работы бывают качественные и количественные. Лабораторные работы могут быть кратковременными или рассчитанными на урок [2, 6].

Все работы выполняются на однотипном оборудовании и всеми учащимися. В конце урока — обязательное коллективное обсуждение результатов работы. Фронтальные лабораторные работы и опыты дают возможность включать одновременно весь класс в поиски решения проблемы.

В зависимости от поставленной цели подбирают необходимое оборудование, наиболее рациональный и соответствующий возрастным особенностям учащихся метод выполнения работы, форму отчетности, способ обсуждения результатов. Фронтальные лабораторные работы и опыты связаны с углублением и расширением знаний, с заданиями для выработки практических умений и навыков. Фронтальные опыты отличаются от фронтальных лабораторных работ кратковременностью (5–10 мин). Они выполняются на простом оборудовании, подразумевают одно практическое действие (наблюдение или измерение). Вывод должен быть тесно связан с изложением учебного материала. Фронтальный опыт представляет собой какое-либо одно практическое действие, выполняемое учащимися без письменной инструкции под непосредственным руководством учителя, завершается выводом, сразу входящим в содержание изучаемого материала. Фронтальные опыты также можно проводить при закреплении материала, повторении пройденного, формировании умений и навыков, при изучении новых приборов [2,6].

Лабораторный практикум по физике, по сравнению с другими видами работы, представляет собой более высокую форму организации лабораторно-практических занятий [5]. Его отличает, прежде всего, большая самостоятельность учащихся, более совершенная и сложная экспериментальная база. Отличие работ физического практикума от фронтальных лабораторных работ заключается в большей самостоятельности выполнения на более сложном оборудовании; работы практикума по длительности рассчитаны на 2 урока; обработка полученных экспериментальных результатов более объемная.

Понятие и сущность педагогического менеджмента в современной школе

Гиниятов Айзат Данилович, студент магистратуры
Казанский (Приволжский) федеральный университет

Введение

Современная школа работает в условиях стремительных изменений общества и технологий, что требует от неё не просто передачи знаний, но и развития навыков самостоятельности, креативности и социальной ответственности у учеников. По словам В. А. Сластенина, традиционные административные подходы уже не справляются с такой задачей, поскольку они «не учитывают психолого-педагогических особенностей школьного коллектива» [1, с. 27]. В этой ситуации возрастает роль педагогического менеджмента, который объединяет классические управленческие функции и гуманистические подходы в педагогике. Цель статьи — раскрыть связь классических идей менеджмента с современной педагогической практикой, обозначить компетенции учителя-менеджера и дать рекомендации для внедрения таких подходов в школе.

Историко-теоретические предпосылки педагогического менеджмента

Управление в школах долгое время было строго административным, с упором на дисциплину и единообразие. Но уже в XX веке сформировалось понимание, что такой подход препятствует развитию личности ученика. Джон Дьюи отмечал необходимость демократизации школы и участия учащихся в принятии решений [14]. Значительное влияние оказали теории классического менеджмента Фредерика Тейлора и Анри Файоля, которые подчёркивали важность планирования, организации и контроля [11; 12]. Питер Друкер разработал концепцию управления по целям, которая способствовала переходу школы от директивного стиля к сотрудничеству и осознанной вовлечённости учеников и педагогов [13].

Карл Роджерс и Абрахам Маслоу заложили гуманистические основы педагогического менеджмента, акцентируя внимание на создании среды принятия и поддержки учащихся [15; 16]. В отечественной науке эти идеи получили дальнейшее развитие в трудах В. А. Сластенина и А. А. Реана, которые выделяли необходимость интеграции психолого-педагогических знаний в практику школьного управления [1; 2]. Также следует отметить вклад П. И. Пидкасистого, который разрабатывал принципы организации учебно-познавательной деятельности учащихся, что имеет непосредственное значение для построения эффективного педагогического управления [6]. Вопросы внутришкольного менеджмента и подготовки управленческих кадров в системе образования получили отражение в работах Ю. А. Конаржевского [7].

Современное понимание педагогического менеджмента

Современный педагогический менеджмент представляет собой систему целенаправленных действий по организации образовательного процесса, способствующую развитию каждого ученика. Как отмечает В. П. Беспалько, его ключевым отличием от классического менеджмента является «ориентация не на формальные показатели, а на личностное развитие учащихся» [3, с. 14]. Педагогический менеджмент ставит во главу угла создание комфортной образовательной среды, где ученик может раскрыть свой потенциал и развить внутреннюю мотивацию.

Ключевую роль в реализации педагогического менеджмента играет учитель, который выступает не просто преподавателем, но и наставником, коучем и организатором учебного процесса. А. А. Реан подчёркивает важность «мотивационного компонента в работе учителя, который напрямую влияет на учебную активность учеников» [2, с. 88]. Администрация школы, в свою очередь, должна обеспечивать ресурсы и условия для реализации такого подхода, а родители и внешнее сообщество — активно участвовать в образовательной жизни. В контексте системного подхода важны идеи Т. В. Зайцевой, подчеркивающей необходимость комплексного анализа образовательной среды и управления как динамической системы [8]. Кроме того, реализация педагогического менеджмента немыслима без внедрения современных образовательных технологий, о чём подробно пишет Г. К. Селевко [10].

Принципы и функции педагогического менеджмента:

Педагогический менеджмент базируется на принципах системности, гуманизации, мотивации, интерактивности и учёта среды [4]. Принцип гуманизации, по словам Н. В. Бордовской, предполагает создание «атмосферы взаимного уважения и поддержки, где ученик воспринимается как активный участник образовательного процесса» [4, с. 128]. Принцип мотивации, в свою очередь, включает стимуляцию учебной активности через создание ситуаций успеха и личностно значимых целей.

Эти принципы реализуются через следующие функции:

- планирование образовательного процесса и целей [12];
- организация учебной деятельности и использование интерактивных методов;
- мотивация учеников к активному участию в учёбе [5];
- контроль за результатами обучения и психологическим климатом [3];
- лидерство учителя, создание вдохновляющей атмосферы и доверительных отношений с учениками [2].

Преимущества и ограничения педагогического менеджмента

Основным преимуществом педагогического менеджмента является возможность индивидуализации образовательного процесса, которая, по словам Е. П. Ильина, «существенно повышает мотивацию и учебную активность школьников» [5, с. 212]. Ещё одним важным плюсом является гибкость в управлении образовательным процессом, позволяющая оперативно реагировать на меняющиеся условия и потребности учеников.

В то же время педагогический менеджмент может привести к рискам формализации, когда основной упор делается на отчётность и контроль, а не на содержательные аспекты обучения. Также существует риск снижения эмоционального контакта между учителем и учениками, если акцент смещается на формальное управление.

Одним из условий успешного применения педагогического менеджмента является развитие профессиональных навыков педагогов. Так, И. М. Сергеев акцентирует внимание на практическом аспекте формирования управленческой компетентности учителя [9]. В этом контексте также актуальны идеи Н. В. Кузьминой о профессионализме педагога как ключевом факторе качества образования [11]. Эффективность применения педагогического менеджмента зависит от профессионализма учителей, методической поддержки школы, степени автономии обра-

зовательного учреждения и активности взаимодействия с родителями и местным сообществом.

Заключение

Внедрение педагогического менеджмента позволяет школе отвечать современным вызовам, создавать среду, способствующую раскрытию потенциала каждого ученика. Учитель-менеджер становится ключевой фигурой, которая организует, вдохновляет и мотивирует учащихся к достижению образовательных целей.

Для успешного применения педагогического менеджмента следует учитывать рекомендации: постоянно повышать квалификацию педагогов в области управленческих технологий; обеспечивать методическую поддержку и обмен опытом среди педагогов [18]; регулярно мониторить результаты образовательной деятельности [3]; развивать автономию школ [20]; активно взаимодействовать с родителями и внешним сообществом для расширения образовательных возможностей. Важно выстраивать стратегию развития школы на основе управленческого анализа и диагностики образовательных процессов, как отмечает А. М. Кондаков [12].

Таким образом, педагогический менеджмент представляет собой эффективный инструмент для формирования современной образовательной среды, ориентированной на личностное развитие учащихся и достижение устойчивых образовательных результатов.

Литература:

1. Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для вузов. — М.: Академия, 2019. — 512 с.
2. Реан А. А. Психология педагогической деятельности: учебник. — СПб.: Питер, 2021. — 320 с.
3. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения: учеб. пособие. — М.: Просвещение, 2020. — 304 с.
4. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учеб. пособие для вузов. — СПб.: Питер, 2021. — 352 с.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы: учеб. пособие для вузов. — СПб.: Питер, 2020. — 512 с.
6. Тейлор Ф. У. Принципы научного менеджмента. — М.: Либроком, 2019. — 104 с.
7. Файоль Г. Общее и промышленное управление. — М.: Контроллинг, 2018. — 130 с.
8. Друкер П. Ф. Задачи менеджмента в XXI веке. — М.: Альпина Паблишер, 2020. — 276 с.
9. Дьюи Дж. Демократия и образование. — М.: Педагогика, 2020. — 430 с.
10. Роджерс К. Свобода учиться. — М.: Смысл, 2021. — 527 с.
11. Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб.: Питер, 2020. — 352 с.
12. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности учащихся. — М.: Пед. об-во России, 2021. — 368 с.
13. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2019. — 320 с.
14. Зайцева Т. В. Управление образовательными системами: теория и практика. — М.: Академия, 2019. — 360 с.
15. Сергеев И. М. Развитие педагогических навыков: практическое пособие. — Екатеринбург: Уральский изд. дом, 2020. — 240 с.
16. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. — М.: Народное образование, 2021. — 256 с.
17. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / ВНИИ проф.-техн. образования. — М.: Высшая школа, 1990. — 117 с.
18. Лесеберг С., Пенькова А. В. Методическая поддержка педагогов в условиях модернизации образования. — СПб.: Лань, 2020. — 256 с.
19. Кондаков А. М. Современная школа: стратегии развития. — М.: Просвещение, 2019. — 288 с.
20. Гребенюк О. С. Автономия школ как фактор повышения эффективности образования // Педагогика индивидуальности: сб. науч. ст. / Калининградский обл. ин-т развития образования. — Калининград, 2017. — С. 45–52.

Педагогический менеджмент в организации обучения иностранному языку в старших классах: концептуально-теоретический анализ

Гиниятов Айзат Данилович, студент магистратуры
Казанский (Приволжский) федеральный университет

Статья раскрывает возможности педагогического менеджмента как методологической рамки для организации учебного процесса по иностранному языку в 10–11-х классах. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований, требований ФГОС и психологических особенностей старшеклассников автор формулирует концептуальную модель урока, объединяющую проектно-коммуникативные практики, цифровые ресурсы и механизмы мотивационной поддержки. Представлены теоретические аргументы в пользу управленческого подхода учителя, описаны ключевые функции (планирование, организация, контроль, коррекция) и выделены условия их результативной реализации. Предложенные выводы адресованы учителям, методистам и разработчикам программ повышения квалификации.

Ключевые слова: педагогический менеджмент, иностранный язык, старшеклассники, учебная мотивация, проектное обучение, ФГОС.

Введение

На рубеже третьего десятилетия XXI века владение иностранным языком окончательно вышло за пределы статуса «дополнительного предмета» и превратилось в универсальный ключ к академической мобильности, карьерной конкурентоспособности и межкультурной коммуникации. «Иностранный язык уже давно перестал быть просто дополнительным предметом: сегодня он выступает мощным инструментом формирования у старшеклассников гибких навыков». Эту тенденцию усиливают процессы глобализации, развитие цифровых платформ для международного сотрудничества и растущая потребность рынка труда в специалистах, способных вести профессиональный диалог на английском или другом мировом языке.

Однако школьная практика демонстрирует противоречие: с одной стороны, **Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования** (ФГОС) требует от выпускника не только предметных, но и метапредметных и личностных результатов, связанных с критическим мышлением, коммуникативной гибкостью и толерантностью. С другой стороны, доминирует «экзамено-центричный» формат, когда значительная часть учебного времени уходит на натаскивание к ЕГЭ, что нередко подрывает внутреннюю мотивацию учащихся и сводит многообразие речевых практик к решению типовых тестовых заданий. В результате подростки видят в языке преимущественно средство получения баллов, а не инструмент реального общения.

В подобных условиях возрастает потребность в **педагогическом менеджменте** — системе управленческих действий учителя, ориентированных на целеполагание, планирование, мотивацию, организацию, контроль и коррекцию учебного процесса.

Цель статьи — провести теоретический анализ возможностей педагогического менеджмента в организации обучения иностранному языку в 10–11-х классах и предложить концептуальную модель урока, способную интегрировать требования ФГОС, экзаменационные задачи и реальные коммуникативные интересы подростков.

Психолого-педагогические особенности старшеклассников и требования ФГОС: управленческая интерпретация

Старшеклассники (15–17 лет) вступают в фазу активного профессионально-личностного самоопределения. Учёные отмечают, что на этом этапе «академические мотивы всё теснее переплетаются с карьерными ожиданиями, что придаёт учебной деятельности прагматическую направленность» [3, с. 57]. Формируется устойчивая Я-концепция, основанная на сопоставлении собственных успехов с внешними критериями признания [2, с. 118]. Ошибки, особенно публичные, воспринимаются как угроза статуса, поэтому уроку требуется безопасная атмосфера и формирующее оценивание.

Когнитивно подростки уже свободно оперируют абстракциями, способны к дедуктивному анализу и критической рефлексии [1, с. 169], однако сохраняется повышенная чувствительность к монотонности. «Длительная концентрация достигается лишь при субъективной значимости задачи» [4, с. 231]; значит, однородные тренинговые упражнения целесообразно чередовать с проектами, дебатами и анализом актуальных медиа-текстов. Эмоциональная лабильность, усиленная экзаменационным стрессом, требует от учителя точного дозирования нагрузки и позитивной обратной связи.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС-2020) выделяет три группы результатов выпускника:

- Личностные — готовность к непрерывному образованию, толерантность, ценностное отношение к культурному многообразию.

– Метапредметные — критическое мышление, коммуникативная и проектная компетентность, умение решать проблемы в сотрудничестве.

– Предметные — владение иностранным языком как средством устного и письменного общения на уровнях не ниже B1 (по CEFR) [5].

ФГОС подчёркивает необходимость «практико-ориентированных заданий, реализующих междисциплинарные связи» и формирующего оценивания, фиксирующего индивидуальный прогресс учащегося.

Управленческая интерпретация для учителя-менеджера:

Этап	Цель	Деятельность учителя-менеджера	Деятельность учащихся	Инструменты / формы
Контекстуализация (5 мин)	Включить тему в карьерную или социальную перспективу	Мини-питч: «Зачем навык нужен маркетологу/айти-специалисту»	Формулируют личную цель	Сторителлинг, визуальный тизер
Совместное проектирование (7 мин)	Согласовать задания и критерии	Обсуждает с классом формат продукта и метрику успеха	Предлагают идеи, распределяют роли	Канва проекта, Google-Jamboard
Целевая тренировка (10 мин)	Освоить языковую структуру/лексический блок	Микро-объяснение, моделирование, экспресс-практика	Выполняют drill-упр.; мгновенный peer-check	Digital quizzing, парная работа
Коммуникативный проект (15 мин)	Применить структуру в значимой задаче	Наблюдает, фиксирует ошибки, даёт подсказки	Создают продукт (подкаст, инфографика, дебаты)	Breakout-группы, Canva, Padlet
Формирующее оценивание (5 мин)	Снизить тревожность, зафиксировать прогресс	Ведёт рефлексивный опрос, соотносит с критериями	Самооценка + обратная связь по rubric	Exit-ticket, Mentimeter
Рефлексия и коррекция (3 мин)	Определить шаги развития	Предлагает «точки роста», корректирует маршрут	Заносит цели в личный трекер	Цифровой портфолио, чек-лист

Таким образом, возрастные особенности старшекласников и нормативные ориентиры ФГОС конвертируются в **управленческие стратегии** учителя:

- 1. Прогностическое целеполагание** связывает язык с реальными профессиями;
- 2. Модульное планирование** учитывает ограниченную устойчивость внимания и потребность в динамике;
- 3. Многоуровневое формирующее оценивание** поддерживает самооценку и снижает тревожность;
- 4. Ситуативное лидерство** учителя (координатор → фасилитатор → эксперт) обеспечивает баланс автономии и поддержки.

Такая управленческая рамка превращает урок иностранного языка в пространство личного выбора и профессиональной пробы, одновременно выполняя все требования ФГОС и учитывая психолого-педагогический профиль старшекласника.

Концептуальная модель урока иностранного языка в старших классах и пример приёма

Опираясь на требования ФГОС-2020 к личностным, метапредметным и предметным результатам, а также на психолого-педагогический портрет старшекласника, урок рассматривается как управляемый цикл — последовательность этапов, где каждая стадия имеет чёткие цели, инструменты и методы контроля. При этом учитель выступает в двойной роли:

- менеджера процесса (планирует, распределяет ресурсы, координирует деятельность);
- фасилитатора (создаёт безопасную среду и поддерживает внутреннюю мотивацию учащихся) [1, с. 142]- [2, с. 121].

Структура управляемого цикла:

Этап	Цель	Деятельность учителя-менеджера	Деятельность учащихся	Инструменты / формы
Контекстуализация (5 мин)	Включить тему в карьерную или социальную перспективу	Мини-питч: «Зачем навык нужен маркетологу/айти-специалисту»	Формулируют личную цель	Сторителлинг, визуальный тизер

Этап	Цель	Деятельность учителя-менеджера	Деятельность учащихся	Инструменты / формы
Совместное проектирование (7 мин)	Согласовать задания и критерии	Обсуждает с классом формат продукта и метрику успеха	Предлагают идеи, распределяют роли	Канва проекта, Google-Jamboard
Целевая тренировка (10 мин)	Освоить языковую структуру/лексический блок	Микро-объяснение, моделирование, экспресс-практика	Выполняют drill-упр.; мгновенный peer-check	Digital quizzing, парная работа
Коммуникативный проект (15 мин)	Применить структуру в значимой задаче	Наблюдает, фиксирует ошибки, даёт подсказки	Создают продукт (подкаст, инфографика, дебаты)	Breakout-группы, Canva, Padlet
Формирующее оценивание (5 мин)	Снизить тревожность, зафиксировать прогресс	Ведёт рефлексивный опрос, соотносит с критериями	Самооценка + обратная связь по rubric	Exit-ticket, Mentimeter
Рефлексия и коррекция (3 мин)	Определить шаги развития	Предлагает «точки роста», корректирует маршрут	Заносит цели в личный трекер	Цифровой портфолио, чек-лист

Эта **модульная логика** (5–7–10–15–5–3 мин) учитывает ограниченную устойчивость внимания подростков и необходимость динамики [3, с. 95]. Формирующее оценивание интегрировано после практико-ориентированной деятельности, что соотносится с идеями «оценивания как обучения» П. Блэка и Д. Уильяма [6].

Пример приёма: «Пресс-конференция экспертов» (отработка пассивного залога)

Цель: закрепить использование пассивных конструкций (Present / Past / Future Passive) в контексте актуальной экологической темы.

- Контекст.** Учитель показывает фрагмент новостного ролика о разливе нефти.
- Проектирование.** Класс решает, что итоговый продукт — пресс-конференция:
 - роли — «журналисты», «эксперты компании», «экологи»;
 - критерии — наличие не менее трёх пассивных конструкций в речи каждого эксперта.
- Тренировка.** В парах ученики трансформируют активные предложения из новостной заметки в пассивные, мгновенно проверяя друг друга.
- Коммуникативный блок.** В Zoom-комнатах группы готовят по две ключевые реплики и лист ответов на возможные вопросы. Учитель, действуя как фасилитатор, фиксирует типичные ошибки.
- Оценивание.** После пресс-конференции ученики заполняют мини-рубрику (1–3 балла за точность, уместность, выразительность), обмениваются комментариями; учитель добавляет «точки роста» каждому, опираясь на список ошибок.
- Рефлексия.** Каждый формулирует личный «шаг-завтра»: «Я потренируюсь использовать *will be done* в ответах на ...».

Приём объединяет профессиональный контекст (медиа-встреча), потребность подростков в социальном признании и формирующее оценивание, что соответствует как возрастным особенностям, так и ФГОС-требованиям к метапредметным результатам [4, с. 238]. Учитель-менеджер переводит «риск публичного неуспеха» в управляемую ситуацию сотрудничества, снижая тревожность и укрепляя коммуникативную уверенность.

Заключение

Проведённый теоретический анализ подтвердил, что педагогический менеджмент задаёт продуктивную методологическую рамку для модернизации урока иностранного языка в 10–11-х классах. Возрастные особенности старшеклассников — ориентация на профессиональное самоопределение, критическая самооценка и повышенная эмоциональная чувствительность — обуславливают потребность в уроке, который сочетает чёткую управленческую структуру с вариативными, лично значимыми задачами. Требования ФГОС-2020 к личностным, метапредметным и предметным результатам усиливают эту потребность, предъявляя к учителю функции координатора ресурсов, фасилитатора взаимодействия и аналитика индивидуального прогресса.

Предложенная концептуальная модель урока отражает управляемый цикл «контекстуализация → проектирование → тренировка → коммуникативный проект → формирующее оценивание → рефлексия». Её достоинства заключаются в следующем.

1. Логика модулей (5–7–10–15–5–3 мин) оптимизирует когнитивную нагрузку и поддерживает внимание подростков.
2. Проектная и дискуссионная доминанта делает язык инструментом решения реальных задач, тем самым усиливая внутреннюю мотивацию.
3. Формирующее оценивание встроено в каждый цикл, что снижает экзаменационную тревожность и способствует устойчивому росту самооффективности учащихся.
4. Гибкая роль учителя-менеджера (от эксперта до фасилитатора) обеспечивает баланс автономии и поддержки, необходимый для сохранения учебного интереса.

Для практики средних школ результаты исследования означают, что без радикального пересмотра учебного плана возможно повысить качество языковой подготовки: достаточно перераспределить регламент урока, внедрить модульное планирование, цифровые инструменты быстрой обратной связи и ротацию групповых ролей. Для программ повышения квалификации педагогов предложенная модель служит основой курсов, развивающих управленческую компетентность учителя иностранного языка.

Педагогический менеджмент выступает не внешним административным слоем, а внутренним механизмом, позволяющим учителю выстраивать целостную, мотивирующую и нормативно согласованную образовательную среду. Теоретические положения статьи могут стать платформой для разработки методических рекомендаций, учебно-методических комплексов и цифровых сервисов, ориентированных на формирование у старшеклассников коммуникативной компетентности, востребованной в экономике знаний и глобальном гражданстве.

Литература:

1. Беспалько В. П. Современные дидактические технологии. — М.: Педагогическое общество России, 2020. — 384 с.
2. Громыко Ю. В. Метапредметные результаты обучения: теория и практика. — М.: Изд-во НИУ ВШЭ, 2021. — 296 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — 2-е изд., испр. и доп. — СПб.: Питер, 2020. — 688 с.
4. Карпов А. В. Возрастная психология: подростковый и юношеский возраст. — М.: ФЛИНТА, 2021. — 240 с.
5. Реан А. А. Психология школьной мотивации. — СПб.: Питер, 2021. — 272 с.
6. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. — 8-е изд., испр. и доп. — М.: Академия, 2019. — 512 с.
7. Сорокина И. М. Коммуникативные техники в обучении иностранным языкам: монография. — Екатеринбург: УрФУ, 2019. — 210 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утв. приказом Минпросвещения России от 24 ноября 2020 г. № 682 (ред. от 18 ноября 2022 г.) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://fgos.ru> (дата обращения: 07.05.2025).
9. Black P., Wiliam D. Assessment for learning: putting it into practice // Assessment in Education. — 2009. — Vol. 16, № 1. — P. 7–25.

Инновационные подходы к обучению плаванию детей среднего дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении

Гулина Ольга Владимировна, инструктор по физической культуре
МБДОУ «Детский сад № 5 «Лучик» г. Прокопьевска (Кемеровская область)

Статья посвящена рассмотрению практик обучения плаванию детей среднего дошкольного возраста (4–5 лет) в условиях современного детского сада. Представлен авторский опыт разработки и реализации инновационной модели обучения, обеспечивающей высокий уровень физической подготовленности воспитанников и активное включение их в воспитательный процесс. Предложены конкретные приемы и стратегии, ориентированные на раннюю социализацию, развитие навыков плавания и предотвращение возможных рисков.

Ключевые слова: воспитанники, детский сад, плавание, инновационный подход, инновационная модель.

Актуальность проблемы обучения плаванию детей раннего возраста обусловлена необходимостью обеспечить здоровый образ жизни, развить важные жизненные навыки и снизить риски несчастных случаев, свя-

занных с водоемами. Средства массовой информации постоянно подчеркивают важность систематического обучения плаванию начиная с ранних этапов развития ребёнка. Этот факт подтверждает необходимость новых

решений и практических рекомендаций, применимых в дошкольных образовательных учреждениях.

Несмотря на значительный объем исследований и публикаций, многие существующие методики требуют доработки, учитывая современный этап технологического прогресса и специфику психофизического развития детей средней возрастной группы. Наша работа направлена на внедрение принципиально нового педагогического подхода, который бы отвечал требованиям современности и потребностям воспитанников и из семей.

Основной целью нашего подхода является обеспечение комфортного входа ребенка в среду водного пространства и достижение оптимального результата с точки зрения физического и психологического развития воспитанника. Концептуальная основа программы, по мнению Е. И. Сабаненко, предусматривает [6]:

- безопасность и постепенность — отсутствие форсированных нагрузок, безопасность на каждом этапе обучения плаванию;

- комфорт и удовольствие — ощущение комфорта в водных процедурах, доброжелательность педагогов, радостные эмоции от каждого занятия;

- активное сотрудничество с семьей — привлечение родителей к процессу обучения, разъяснение важности регулярных тренировок, предоставление консультаций и рекомендаций;

- применение новейших технологий — интеграция информационных ресурсов, мобильных приложений и цифровых устройств для повышения заинтересованности детей.

При разработке плана курса занятий были учтены рекомендации Министерства здравоохранения РФ и ФГБОУ ВО «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)» относительно стандартов обучения плаванию дошкольников.

Разработанная нами методика обучения состоит из трех последовательных фаз. Рассмотрим каждую из них [1].

I фаза. Подготовка к обучению плаванию. Перед непосредственным знакомством с водной средой дети проходят подготовку, включающую подвижные игры, простейшую аквааэробику, тренировочные занятия в сухопутных залах и ознакомительные беседы о водном пространстве.

Основная цель этой фазы — снижение тревожности, пробуждение интереса к предстоящему обучению и развитие первичных навыков контроля дыхания и движений.

II фаза. Первичное освоение водной среды. Освоив первоначальные знания и умения, ребята переходят непосредственно к водным занятиям. Во время первого знакомства с водой используется специальное оборудование: резиновые круги, надувные плавательные жилеты. Занятия строятся на игровых элементах, развивающих ориентацию в воде, овладение основными способами передвижения (движение конечностей, контроль головы над поверхностью воды). Продолжительность такой сессии — около 15 минут.

Особое внимание уделяется обеспечению безопасности, поскольку вода остается потенциальным источником опасности. Используется специальное оснащение и контролируется соблюдение норм санитарии и гигиены.

III фаза. Освоение базовых плавательных навыков. После периода адаптации ученики приступают к освоению базовых плавательных навыков. Я использую специальные методики, заимствованные из практики лечебной физкультуры и спортивно-оздоровительных комплексов: элементарный брасс, свободное скольжение на груди и животе, разучивание базовых движений ногами и руками. Благодаря постепенному усложнению заданий дети становятся более уверены в своих силах и готовы преодолевать любые трудности.

IV фаза. Комплексное сочетание освоенных навыков в играх. После ряда занятий, направленных на освоение базовых навыков плавания дошкольниками, мы активно переходим к играм на воде. Как пишет В.В. Анисимов, наибольшей популярностью у детей пользуются следующие игры [2]:

1. «Морская звезда»: детям предлагается лечь на спину, раскинув руки и ноги в разные стороны, словно морская звезда. Учитель поддерживает малыша и медленно перемещается по кругу, сохраняя равновесие. Эта игра готовит тело к свободному передвижению в воде.

2. «Дельфинчики плывут»: На уровне пояса закрепляется специальная веревка. Малыши берутся за нее обеими руками и прыгают вдоль линии, стараясь удержать голову над водой. Такая игра укрепляет мышцы живота и стимулирует интерес к движению в воде.

3. «Веселые рыбки»: Педагог бросает в бассейн легкие пластиковые кольца или мячики. Задача ребенка — собрать их с помощью специального приспособления, одновременно передвигаясь по воде. Таким образом развиваются скорость реакции и пространственная ориентация.

4. «Отважные моряки»: Используя специальный пояс, позволяющий малышу свободно двигаться в воде, дети имитируют прыжки, кувырки и другие движения. Учитель контролирует ситуацию и следит за техникой исполнения.

Кроме классических методов, широко применяются визуальные стимулы: мультфильмы, плакаты, наглядные пособия, помогающие наглядно представить процессы вдоха-выдоха, равновесия и положения тела в воде [4].

За время реализации программы накопился значительный опыт успешной адаптации детей к плаванию, роста их физической готовности и положительных отзывов от родителей. Согласно наблюдениям, дети, прошедшие полный цикл обучения, демонстрируют значительное увеличение уровня физической подготовки, уменьшение числа простудных заболеваний и общую удовлетворенность результатом.

Отдельно можем отметить работу с детьми, имеющими особые образовательные потребности. В группе риска находятся дети с нарушениями слуха, зрения, речи, задержки развития, слабым здоровьем и низкой самооценкой. Благодаря индивидуальным программам, таким

детям удастся успешно справиться с поставленными задачами и показать высокие результаты.

Таким образом, предложенная нами инновационная система обучения плаванию соответствует современным требованиям к качеству образовательного процесса и способна существенно повысить показатели физической подготовленности детей среднего дошкольного возраста. Более детальное исследование влияния методики

на состояние здоровья и успеваемость воспитанников позволило бы определить дальнейшие пути совершенствования данной программы.

Описанный опыт убедительно свидетельствует о высокой эффективности предлагаемых приёмов и стратегий. Их применение возможно в любом современном детском саду, располагающем соответствующими ресурсами и возможностями.

Литература:

1. Адамова, И. В. Методика проведения интерактивных занятий при обучении детей 3–4 лет плаванию / И. В. Адамова. — Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. — 2024. — № 2. (дата обращения: 12.04.2025).
2. Анисимов, В. В. Игра как средство обучения плаванию / В. В. Анисимов. — Мировая наука. — 2021. — № 9 (54). (дата обращения: 10.04.2025).
3. Герасимова, Ю. С. Начальное обучение плаванию детей 5–6 лет на основе сюжетно-ролевых игр / Ю. С. Герасимова. — Ученые записки университета Лесгафта. — 2009. — № 9. (дата обращения: 03.04.2025).
4. Макаrchев, В. А. Значимость обучения плаванию детей дошкольного возраста в формировании жизненно-необходимых навыков / В. А. Макаrchев. — Наука-2020. — 2021. — № 1 (46). (дата обращения: 05.05.2025).
5. Пушкарева, И. Н. Инновационные методы в процессе обучения плаванию детей дошкольного возраста / И. Н. Пушкарева, К. А. Смецкая, В. Ф. Коротких. — Педагогическое образование в России. — 2015. — № 9. (дата обращения: 07.03.2025).
6. Сабаненко, Е. И. Современные образовательные технологии физического развития дошкольника в бассейне / Е. И. Сабаненко. — Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». — 2015. (дата обращения: 15.04.2025).

Некоторые результаты исследования оценок итоговых экзаменов по теоретической механике

Дорж Оюунчимэг, кандидат технических наук, старший преподаватель
Монгольский университет науки и технологии (г. Улан-Батор, Монголия)

Теоретическая механика является одной из дисциплин технической механики из списка обязательно изучаемых предметов в учебной программе некоторых специальностей в Монгольском государственном университете науки и технологий. В данной статье мы рассматриваем результаты дистанционно и аудиторно проведенных итоговых экзаменов более 500 студентов.

Ключевые слова: теоретическая механика, итоговый экзамен, тестирование, оценка знаний.

Введение

Курс теоретической механики является одним из основных профессиональных курсов в программе подготовки специалистов с высшим инженерно-техническим образованием. В Монгольском государственном университете науки и технологий дисциплину «Теоретическая механика» студенты изучают в 2–3 кредитных часах в одном семестре (всего 3–4 кредитных часов по учебной программе), выполняют 6–8 самостоятельных работ [1]. В данной работе будем рассматривать оценки итоговых экзаменов по дисциплине Теоретическая механика более 500 студентов, изучивших в 3 кредитах.

Помимо аудиторных занятий преподаватели нашей кафедры проводят дополнительные занятия в онлайн-режиме, используя Teams, Classroom, где можно сохранить видеозапись. А также, кроме различных учебников, имеются видеоуроки наших преподавателей на ютубе, все учебные материалы представлены в открытом доступе на сайте университета. В современную эпоху глобализации и интенсивной технологизации найти любую информацию не составляет особого труда. Таким образом, при желании студент сможет самостоятельно повторить ту или иную тему в любое время, в удобном себе месте, и любое количество раз, на родном или на любом иностранном языке.

Исследования результатов итоговых экзаменов по теоретической механике

Оценка знаний и умений обучающихся является одной из фундаментальных проблем дидактики. Под оценкой знаний, умений и навыков дидактика понимает процесс сравнения достигнутого учащимися уровня владения ими с эталонными показателями, описанными в учебной программе. Одним из объективных методов педагогической диагностики является такой метод проверки знаний как тестирование. Тестирование является удобным средством для оценки знаний в конце изучения темы. При этом, проверку результатов тестирования можно проводить как во время занятия, так и после него [2].

В рамках компетентностного подхода ФЭПО используется модель оценки результатов обучения, в основу которой положена методология В. П. Беспалько об уровнях усвоения знаний и постепенном восхождении обучающихся по образовательным траекториям. Выделены четыре уровня результатов обучения студентов: узнавание, типовые ситуации, нетиповые ситуации и творчество [3].

Согласно учебному плану дисциплины «Техническая механика» проводятся следующие экзамены: 2 текущие и итоговый, оценки которых вставляются на сайте, и студент в личном кабинете может проследить за своим успехом. В 2020, 2021 годах в период пандемии коронавируса занятия и экзамены проводились дистанционно, начиная с 2022-го годов очно. Экзаменационный материал состоит из трех частей, где применялись следующие формы тестирования: вопросы с вариантами ответов, среди которых один верный; простые задачи, требующие решения в один-два действия и с вариантами ответов, среди которых один верный; задачи, требующие полного решения в пять-шесть действий и определение направления векторных величин. Результаты итоговых экзаменов по теоретической механике в 2019–2024 учебных годах в зависимости от сложности представлены в таблице 1 и на рисунке 1.

Из этих данных видно, что I и II части заданий (выбор одного правильного ответа из нескольких), студенты выполняют хорошо, а с III частью (решение конкретных задач) большинство не справилось.

Также следует отметить, что наблюдается снижение среднего результата тестирования, и высокие результаты студенты показали на онлайн-экзаменах во время пандемии.

Таблица 1. Средняя оценка итоговых экзаменов по теоретической механике

Учебный год	средняя оценка (%)			
	I часть	II часть	III часть	года
19/20 (googleforms)	62.50	67.00	35.83	55.11
19/20 (googleforms)	67.55	58.09	42.58	56.07
20/21 (googleforms)	60.04	56.10	47.83	54.65
22/23 (писм.тестирование)	55.93	45.99	23.01	41.64
23/24 (писм.тестирование)	53.61	57.51	27.95	46.36
среднее значение	59.93	56.94	35.44	50.77

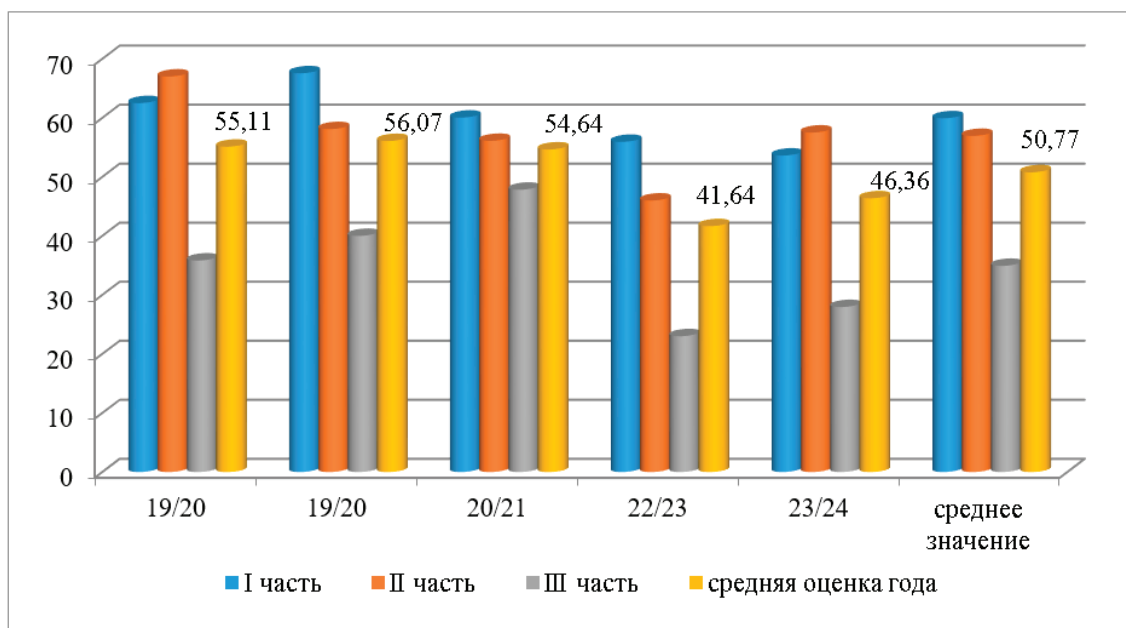


Рис. 1. Сравнение результатов средних оценок итоговых экзаменов по теоретической механике

Мы проводили анализы результатов тестирований с учетом следующих факторов, так как экзаменационные материалы были подготовлены на темы «Статика. Кинематика. Динамика» и разделены на три части в зависимости от уровня сложности заданий. Результаты представлены в таблице 2 и на рисунке 2.

Если самый высокий результат студенты показали по разделам «Статика II» и «Кинематика I», то самый низкий результат по разделам «Кинематика III» и «Динамика III».

Средний результат выполнения заданий более 500 студентов на итоговых экзаменах по теоретической механике составляет 50.28, а по разделам «Статика» и «Кинематика» выше среднего, по разделу «Динамика» ниже.

Уровень усвоения знаний студентов мы определили по методологии В. П. Беспалько и результаты показали, что в среднем более 50 % студентов усвоили материал на

уровне не ниже второго. Достигнутый второй уровень оценки результатов обучения показывает, что студенты обладают необходимой системой знаний и владеют некоторыми умениями по дисциплине. Студенты способны понимать и интерпретировать освоенную информацию, что является основой успешного формирования умений и навыков для решения практико-ориентированных задач [3].

Выводы

— Высокие результаты студенты показали на онлайн экзаменах во время пандемии дисциплин по технической механике.

— Примерно 60 % студентов исправляется с заданиями I и II части, что соответствует определенному нами

Таблица 2. Средняя оценка итоговых экзаменов по главам и уровням сложности заданий по теоретической механике

РАЗДЕЛЫ	средний результат по учебным годам					среднее значение
	19/20	19/20	20/21	22/23	23/24	
Статика I	61.25	61.52	60.00	52.97	56.37	58.42
Статика II	74.17	60.09	69.60	59.89	70.22	66.79
Статика III	60.50	39.27	27.35	32.20	57.00	43.26
Кинематика I	68.33	86.27	66.15	63.28	41.78	65.16
Кинематика II	78.00	58.69	57.55	41.36	46.13	56.35
Кинематика III	25.00	21.46	51.80	18.48	45.07	32.36
Динамика I	58.33	66.95	57.95	52.54	61.78	59.51
Динамика II	42.50	58.50	34.87	30.93	52.67	43.89
Динамика III	20.00	50.00	-	19.66	17.47	26.78
Средняя оценка	54.23	55.86	53.16	41.26	49.83	50.28

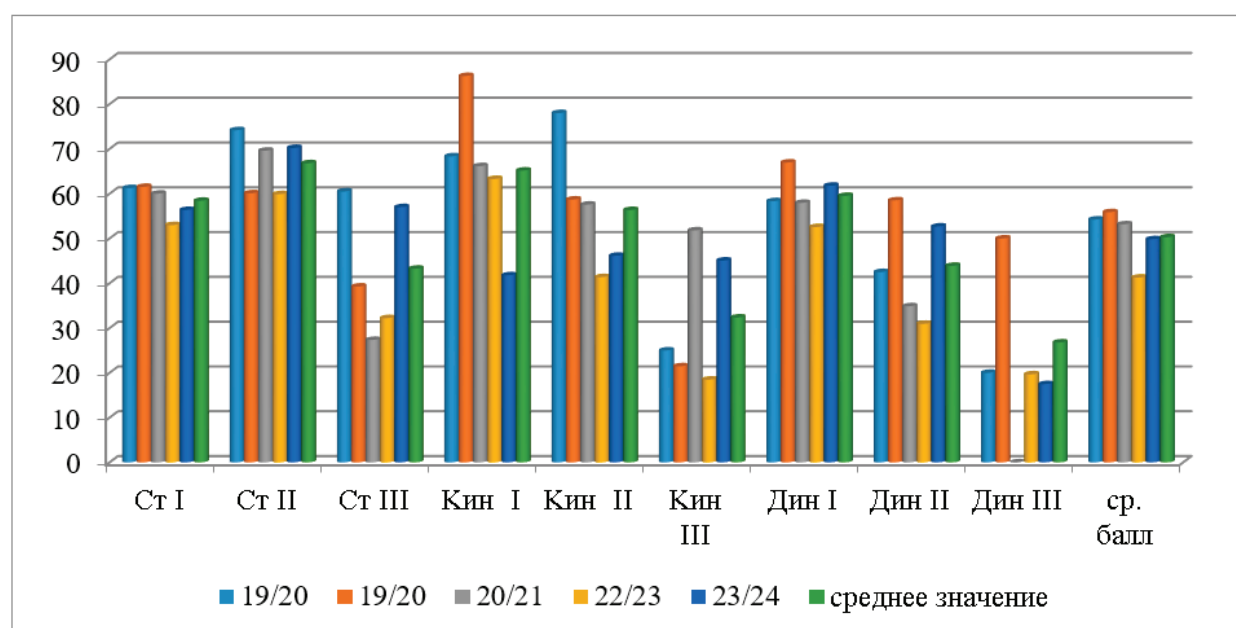


Рис. 2. Сравнение результатов итоговых экзаменов по разделам и уровням сложности заданий по теоретической механике

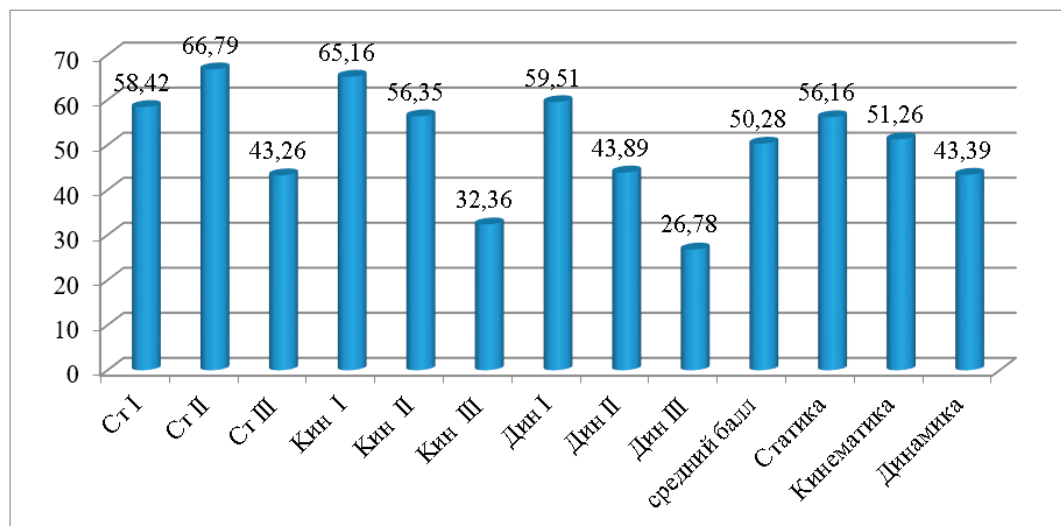


Рис. 3. Средний результат итоговых экзаменов по разделам теоретической механики

Таблица 3. Уровень усвоения знаний по методологии В. П. Беспалько

Учебный год	4-й уровень	3-й уровень	2-й уровень	1-й уровень
19/20 (googleforms)	1.29	26.18	43.35	29.18
22/23 (писм.тестирование)	0	1.69	40.68	57.63
23/24 (писм.тестирование)	6.33	6.33	32.91	54.43

по методологии В. П. Беспалько второму уровню усвоения знаний студентов.

— Материалы по разделу Статика хорошо усвоены студентами, что может быть связано с большим количеством самостоятельных работ, занимающих 48 % всех заданий.

— Основная масса плохо исправляется с решением задач III части, особенно по Кинематике и Динамике.

— В дальнейшем стоит изменить или переформировать вопросы, на которые больше всего дали не правильные ответы и сравнить результат.

Литература:

1. Дорж Оюунчимэг. Некоторые возможности применения Microsoft Excel при решении задач по теоретической механике / Оюунчимэг Дорж. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 18 (465). — С. 234–238. — URL: <https://moluch.ru/archive/465/102248/> (дата обращения: 25.04.2025)
2. Хохлач И. Н. Особенности оценочных средств для проверки знаний обучающихся по технической механике // Морские технологии: проблемы и решения — 2021, стр. 305–306
3. Педагогический анализ результатов Федерального интернет-экзамена в сфере профессионального образования — 2024, март — июль, стр. 305 https://rimsou.ru/wp-content/uploads/2024/06/pedagogicheskiy_analiz_fepo_spo_may_2024-1.pdf
4. Д. Оюунчимэг, Б. Должинсурэн «Теоретическая механика 1», Улан-Батор, 2024.

Особенности использования тьюторских технологий в деятельности педагогов-наставников студентов в вузах Казахстана

Желкунбаева Айжан Жемаловна, студент магистратуры
 Научный руководитель: Сафонцева Наталья Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор
 Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

В данной статье рассматриваются особенности использования тьюторских технологий в деятельности педагогов-наставников студентов в высших учебных заведениях Казахстана. Анализируются теоретические основы тьюторства, его роль в развитии самостоятельности студентов, формировании индивидуальных образовательных

траекторий и повышении их профессиональной компетентности. Особое внимание уделяется специфике внедрения тьюторских технологий в образовательный процесс Казахстана с учётом национальных и культурных особенностей.

Ключевые слова: тьюторские технологии, тьютор, тьюторство, педагог-наставник, высшее образование, индивидуальная образовательная траектория, Казахстан.

В современном мире образование требует новых подходов к учебному процессу. Одним из эффективных инструментов персонализации обучения является тьюторская технология. Тьюторская технология берет своё начало в Англии в XII–XIII веках, когда в Оксфордском и Кембриджском университетах начали применять систему индивидуального наставничества студентов. Впоследствии эта модель распространилась в других странах и эволюционировала в современные тьюторские технологии, ориентированные на персонализацию обучения [2]. Одним из перспективных направлений модернизации образовательного процесса является внедрение тьюторских технологий, которые способствуют индивидуализации обучения, развитию критического мышления и самостоятельности студентов. При этом важно учитывать национальные и культурные особенности, характерные для Казахстана, чтобы тьюторство органично вписывалось в образовательную систему страны.

В России тьюторство стало активно развиваться с конца XX — начала XXI века в контексте компетентностного подхода и модернизации образования, но к сожалению, в Казахстане нет тьюторов, должностные обязанности и функции тьюторов возложили на педагогов-наставников [3].

В 2008 году в России должность «тьютор» официально закреплена в числе должностей работников общего, высшего и дополнительного профессионального образования. Включение тьютора в реестр профессий делает возможным включение должности в штатное расписание школы и предполагает оплату работы из бюджетных средств [6].

Обращаясь к рассмотрению деятельности педагога-наставника в вузах Казахстана необходимо отметить, что данная профессия играет ключевую роль в сопровождении студентов на всех этапах их обучения. Его деятельность направлена на адаптацию студентов к образовательному процессу, профессиональное развитие и личностный рост.

Тьютор и наставник, какова роль педагога-наставника в вузе Казахстана и какие он выполняет функции в высших учебных заведениях [4]?

В первую очередь, адаптационная функция — помощь первокурсникам при поступлении, адаптация студентов к вузовской среде, знакомство с образовательными программами, правилами и ресурсами университета. Образовательная функция — содействие в формировании индивидуальной образовательной траектории, развитие академических навыков и консультирование по учебным вопросам, которые могут сложиться у студента и быть не решёнными [5]. Кураторская деятельность — организация работы с группой студентов, проведение встреч (онлайн, оффлайн), обсуждение актуальных проблем и путей их решения. Научное сопровождение — вовлечение сту-

дентов в научно-исследовательскую деятельность, помощь в написании курсовых и дипломных работ на помощь научным руководителям. Воспитательная деятельность — организация внеучебных мероприятий, развитие гражданской активности и лидерских качеств у студентов [1].

Помимо этих функций, педагог-наставник ведёт работу по психолого-педагогическому сопровождению лиц с ОВЗ, помогая им в выборе дальнейших стратегий. Необходимо отметить, что отдельно должности тьютора в Казахстане не имеется, все функции тьютора реализует педагог-наставник.

При внедрении тьюторства в образовательный процесс Казахстана важно учитывать национальные и культурные особенности:

- казахские традиции наставничества (ұстаздық) — передача знаний и опыта от старших к младшим играет важную роль в Казахстане, может быть использована как основа для тьюторства;

- многонациональный состав студентов — учёт различных этнических, религиозных и культурных аспектов помогает формировать инклюзивную образовательную среду;

- двуязычие и мультязычие — необходимость адаптации тьюторских методов для студентов, говорящих на казахском, русском и английском языках;

- коллективизм и уважение к авторитету — внедрение тьюторских технологий должно учитывать баланс между традиционной иерархией в обучении и развитием самостоятельности студентов.

В вузах Казахстана тьюторские технологии применяются, но не каждый педагог-наставник знает о всех тьюторских технологиях. Основные тьюторские технологии — это:

- индивидуальные образовательные маршруты — разработка персонализированных учебных программ с учётом целей студента;

- метод проектов — вовлечение студентов в исследовательскую и практическую деятельность;

- портфолио — формирование системы достижений, включающей рефлексию и анализ прогресса;

- кейс-метод — обучение на основе анализа конкретных ситуаций и проблем; наставничество и коучинг — поддержка студентов в профессиональном и личностном развитии;

- менторство — долгосрочное сопровождение, основанное на индивидуальных консультациях;

- цифровые технологии — использование онлайн-платформ, интерактивных инструментов и систем дистанционного обучения.

Использование тьюторских технологий помогает педагогам-наставникам повысить эффективность своей работы, ориентируясь на индивидуальные потребности студентов. Основные аспекты их применения включают:

— Дифференцированный подход — адаптация содержания и методов обучения к уровню подготовки и интересам студентов.

— Гибкость и вариативность — возможность корректировки образовательного маршрута в зависимости от динамики развития студента.

— Формирование рефлексивных навыков — обучение студентов самостоятельному анализу своих достижений и постановке образовательных целей.

— Использование цифровых ресурсов — применение онлайн-платформ, систем управления обучением (LMS) и электронных дневников для мониторинга прогресса.

— Организация групповой и индивидуальной работы — сочетание индивидуальных консультаций с групповыми дискуссиями и проектными заданиями.

Несмотря на преимущества, внедрение тьюторских технологий сталкивается с рядом трудностей: недостаточная подготовка преподавателей к работе в роли тьюторов; ограниченные ресурсы для внедрения персонализированных

образовательных программ; необходимость модернизации учебных планов с учётом индивидуализации обучения.

Перспективы развития тьюторства связаны с расширением использования цифровых технологий, созданием специализированных программ повышения квалификации для преподавателей и активным сотрудничеством вузов с работодателями.

В заключении хотелось бы отметить, что внедрение тьюторских технологий в образовательный процесс является важным шагом на пути модернизации высшего образования. Учёт национальных и культурных особенностей позволит сделать этот процесс органичным и эффективным, способствуя подготовке высококвалифицированных специалистов, готовых к вызовам современного мира. Для их эффективного внедрения требуется комплексный подход, включающий совершенствование педагогических компетенций наставников, внедрение цифровых инструментов и создание благоприятных условий для индивидуализированного обучения.

Литература:

1. Лях Ю. А. Тьюторские технологии в системе обучения школьников // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskie-tehnologii-v-sisteme-obucheniya-shkolnikov> (дата обращения: 25.02.2025).
2. Дьячкова М. А., Томюк О. Н. Тьюторское сопровождение образовательной деятельности: учебное пособие. Практикум / М. А. Дьячкова, О. Н. Томюк; ФГБОУ ВО «УрГПУ». — Екатеринбург, 2016. — 184 с.
3. Кузнецова, И. А. Внедрение технологии тьюторского сопровождения студентов в профессиональных образовательных организациях / И. А. Кузнецова // Современное образование: наука и практика. — 2016. — № 2(7). — С. 61–68. — EDN ZPZQXZ.
4. Кабаян, Н. В. Реализация технологии тьюторского сопровождения студентов в системе вуз — школа / Н. В. Кабаян, О. С. Кабаян // Научно-методологические и социальные аспекты психологии и педагогики: сборник статей Международной научно-практической конференции, Пермь, 10 апреля 2016 года. Том Часть 1. — Пермь: Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2016. — С. 191–193. — EDN VTJGXB.
5. Саввинова, А. О. Роль педагога-наставника в современном мире / А. О. Саввинова, Л. В. Васильева // Народное образование Якутии. — 2022. — № 4(125). — С. 120–121. — EDN MXCZQK.
6. Землина, Е. М. Проектирование системы тьюторского сопровождения обучающихся: учебное пособие / Е. М. Землина, Л. В. Горюнова; Южный федеральный университет. — Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2019. — 78 с

Проект «Эффективная начальная школа»: за и против

Казакова Наталья Николаевна, учитель начальных классов
МБОУ Лесногородская СОШ (Московская область)

В данной статье представлен всесторонний анализ проекта «Эффективная начальная школа», направленный на оценку его преимуществ и недостатков. Целью исследования является выявление сильных и слабых сторон данного проекта, а также определение факторов, влияющих на его эффективность и восприятие различными группами участников образовательного процесса.

Ключевые слова: эффективная начальная школа, начальное образование, инновации в образовании, образовательные проекты, преимущества и недостатки образования, участники образовательного процесса, методика обучения

Проект «Эффективная начальная школа» реализуется в общеобразовательных организациях Москвы

с 2018 года, Московской области — с 2021 года. Дети с повышенным темпом развития испытывают потребность

в ином количестве и качестве информации, требуют новых подходов для реализации их жизненных целей и планов. Одним из эффективных способов решения этой проблемы является реализация проекта «Эффективная начальная школа».

Проект разработан и предназначен для детей, которые успешно освоили программу дошкольного образования и к моменту перехода на уровень начального общего образования обладают навыками чтения, письма и счета. Проект позволяет таким детям формировать знания и навыки в зоне ближайшего для них развития без дублирования уже изученного материала и снижения учебной мотивации. Обучение на основании уже сформированных знаний, умений и навыков, а также его индивидуализация, позволяет учащимся сократить срок освоения основной образовательной программы начального общего образования до трех лет [6].

«Эффективная начальная школа» — это единство дошкольного и начального уровней образования, преемственность не на словах, а на деле. Это тесный контакт учителей и воспитателей, а также индивидуальный маршрут для каждого обучающегося.

Эффективная начальная школа (ЭНШ) строится на концепции позитивной мотивации к учению и предполагает следующие ключевые принципы:

1. Индивидуальный подход: учет индивидуальных особенностей, способностей и потребностей каждого ученика. Разработка индивидуальных образовательных траекторий, гибкое планирование учебного процесса.
2. Деятельностный подход: обучение через активную деятельность, проектную работу, исследовательскую деятельность, игровую практику. Акцент — на практическое применение знаний и формирование навыков в различных тематических неделях.
3. Развивающее обучение: создание условий для развития познавательных процессов (внимания, памяти, мышления, воображения и т. д.) [1].
4. Широкое использование информационно-коммуникационных технологий для повышения мотивации к обучению и обеспечения доступности информации.
5. Тесное взаимодействие учителей, родителей, учеников. Создание атмосферы доверия, взаимопомощи и поддержки.
6. Здоровьесберегающие технологии: организация учебного процесса с учетом физиологических особенностей, организация внеурочной деятельности, направленная на развитие интересов и способностей детей [3].

Прежде чем перейти к преимуществам, важно сказать, что ЭНШ — целостная система, требующая комплексного подхода к организации образовательного процесса, и если все факторы внедрения реализованы и учтены правильно, то концепция даст родителям и их детям ряд значительных выгод.

Некоторые преимущества проекта ЭНШ:

1. Программа начальной школы осваивается за три года.
2. ЭНШ закладывает прочный фундамент знаний, формирует навыки самообразования и учит детей учиться.

3. Большой объем проектной деятельности, исследовательских работ, творческих заданий стимулирует развитие креативности, воображения и нестандартного мышления, учащиеся приобретают умение выражать свои мысли.

4. Если у ребенка более высокий уровень интеллектуального и психофизиологического развития, чем у сверстников, то ЭНШ помогает сохранить мотивацию и двигаться дальше.

5. Широкий выбор образовательных программ по индивидуальным учебным планам.

Эти преимущества делают ЭНШ привлекательным не только для родителей, но и для детей: данный проект позволяет дать ребенку качественное образование и помочь ему раскрыть свой потенциал.

Несмотря на очевидные достоинства, концепция ЭНШ не лишена недостатков и связана с определенными рисками. Назовем некоторые из них:

- Дезадаптация как следствие психологической и физической перегрузки младших школьников.
- Чрезмерная интенсификация обучения как следствие высоких требований к посещаемости при снижении общих показателей здоровья и повышения заболеваемости школьников в течение учебного года.
- Эффективная начальная школа требует участия и поддержки родителей. Если родители не вовлечены в процесс обучения, эффективность системы снижается.
- Профессиональное выгорание вследствие отсутствия своевременной методической и психологической поддержки учителя [4, 5].
- Неудовлетворительные результаты диагностики приводят к тому, что ребенок переводится в обычный класс, где учатся по обычной программе, это негативно сказывается на психоэмоциональном состоянии ребенка [2].

Эти недостатки и риски важно учитывать при внедрении проекта ЭНШ в конкретной школе или при выборе программы для своего ребенка.

Успех реализации концепции ЭНШ зависит от множества факторов, которые необходимо учитывать при планировании и организации образовательного процесса. Наиболее значимые из них представлены на рисунке 1.

Ниже — краткая характеристика указанных факторов:

- Повышение квалификации, методическая поддержка и создание благоприятных условий для работы — первостепенная задача.
- Наличие современных учебных материалов, интерактивного оборудования, компьютерной техники, спортивного инвентаря способствует повышению эффективности обучения детей.
- Администрация школы должна создавать благоприятные условия для реализации ЭНШ, оказывать методическую поддержку, предоставлять все возможные ресурсы.

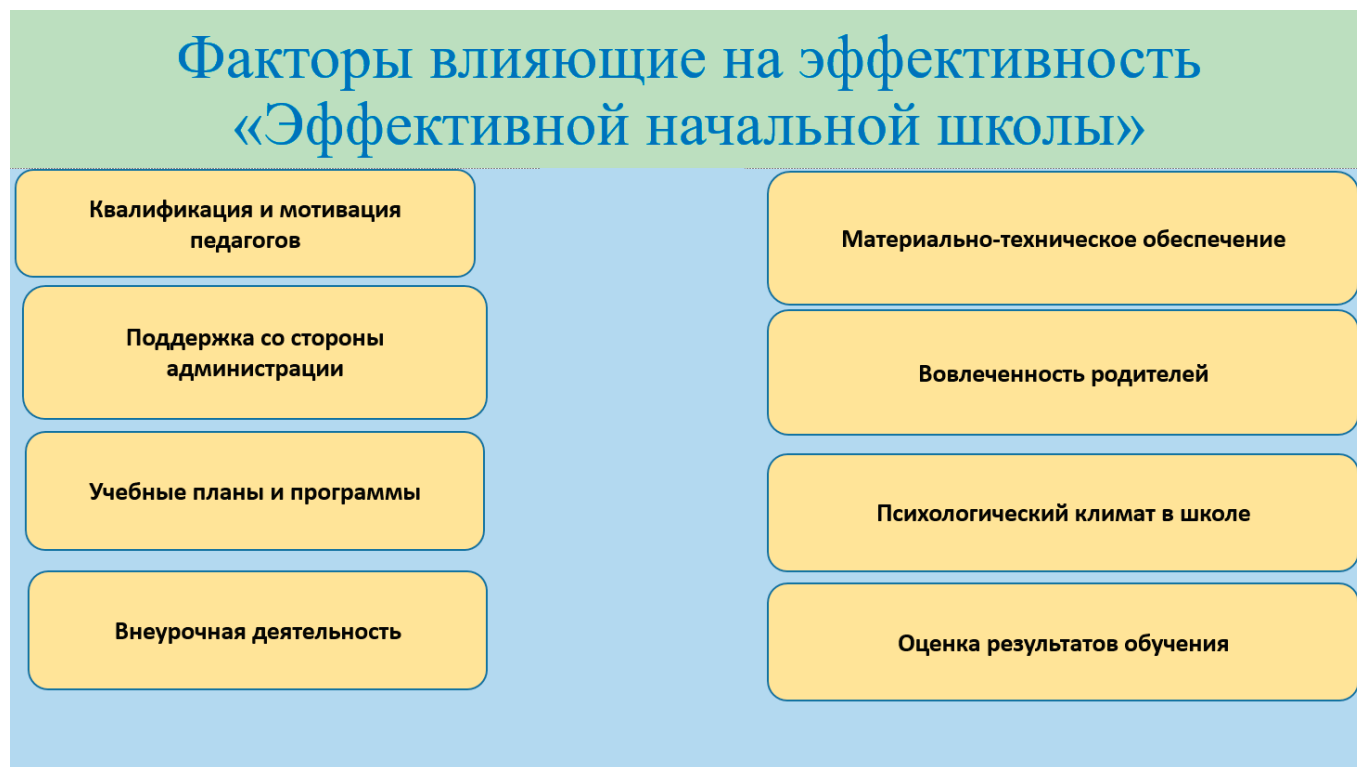


Рис. 1. Факторы, влияющие на эффективность ЭНШ

– Активное участие родителей способствует созданию благоприятной атмосферы в классе и достижению высоких результатов их детьми.

– Учебные планы и программы должны соответствовать принципам ЭНШ, учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося.

– Оценка результатов должна быть комплексной, важно использовать разнообразные методы: тесты, проектные работы, портфолио и т. д.

– Необходимо создавать психологически безопасную атмосферу для успешного обучения и развития, уделять внимание профилактике буллинга, развитию коммуникативных навыков и созданию дружественной среды с непосредственным участием школьного педагога-психолога [7].

– Необходима организация разнообразной внеурочной деятельности, соответствующей интересам и способностям детей.

Заключение

При принятии решения о внедрении ЭНШ или выборе соответствующей образовательной программы необходимо тщательно проанализировать все за и против и учесть конкретные условия, ресурсы и возможности образовательного учреждения. Важно оценить квалификацию педагогов, материально-техническое обеспечение, уровень вовлеченности родителей, и соответствие учебных планов и программ принципам ЭНШ.

Литература:

1. Воронкова, И. В. Особенности учебной мотивации обучающихся по программе «Эффективная начальная школа» / И. В. Воронкова, А. С. Беленкова // Актуальные вопросы общества, науки и образования: сборник статей V Международной научно-практической конференции, Пенза, 25 июня 2023 года. — Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2023. — С. 148–151. — EDN: GQOXYR.
2. Гурьева, Д. Х. Психолого-педагогическое сотрудничество в условиях обучения по программе «Эффективная начальная школа» / Д. Х. Гурьева // Вестник НИЦ МИСИ: актуальные вопросы современной науки. — 2020. — № 24. — С. 21–28. — EDN: FGMUGI.
3. Карпенко, А. В. Организация эффективного взаимодействия в системе «учитель — родитель» в начальной школе / А. В. Карпенко, В. А. Казанцева // Бизнес. Образование. Право. — 2024. — № 4 (69). — С. 266–271. — DOI 10.25683/VOLBI.2024.69.1112. — EDN: EPAVID.
4. Котюнина, Е. С. Отношение участников образовательного процесса к проекту «Эффективная начальная школа (1–3)» / Е. С. Котюнина, А. В. Невзорова // Научный поиск: сборник научных работ студентов, аспирантов и преподавателей. — Ярославль : Общество с ограниченной ответственностью «Филигрань», 2023. — С. 153–157. — EDN BVEXQJ.

5. Кузнецова, О. В. Инновационный проект «Эффективная начальная школа» как фактор профессионального роста педагогов и повышения качества образования младших школьников / О. В. Кузнецова // Инновационная деятельность педагога как фактор его профессионального роста и повышения качества образования: Сборник материалов III региональной научно-практической конференции, Челябинск, 11 апреля 2023 года. — Челябинск : Общество с ограниченной ответственностью «Край Ра», 2023. — С. 77–79. — EDN: EOSKQV.
6. Рахматуллина, Ш. М. Особенности и методические аспекты организации проекта «Эффективная начальная школа» как единство дошкольного и начального уровней образования / Ш. М. Рахматуллина // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. — 2024. — № 10. — С. 188–196. — DOI 10.26653/2076-4685-2024-10-19. — EDN: QAWBXA.
7. Сахина, А. Ж. Успешное внедрение инноваций: роль эффективного управления в начальной школе / А. Ж. Сахина // Профессия, что всем дает начало: роль педагога в современном образовании, Челябинск, 25 марта — 02 апреля 2024 года. — Челябинск : Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2024. — С. 439–441. — EDN: DVAYPH.

Исторический диктант как средство диагностики и формирующего оценивания на уроках истории

Казарьян Анжела Казарасовна, учитель истории и обществознания
МОБУ СОШ № 27 г. Сочи им. Раевского Н. Н.

Статья описывает опыт использования исторического диктанта на уроках истории.

Ключевые слова: средства диагностики, исторический диктант, уроки истории.

В условиях стремительной цифровизации образования и роста интереса к альтернативным методам оценивания исторический диктант остаётся наиболее результативной и действительной формой работы. Почему? Он сочетает в себе лаконичность, объективность и возможность диагностировать уровень обученности, что особенно ценно в условиях высокой учебной нагрузки. Для профессионального сообщества педагогов-историков этот метод не архаизм, а рабочий механизм для точечной коррекции знаний.

Исторический диктант в профессиональной трактовке — это не механическое воспроизведение текста, а многоуровневая проверка фактологической точности (даты, имена, термины), контекстуального понимания (связь событий и процессов), навыков структурирования информации (выделение ключевых тезисов).

Исторический диктант полностью соответствует ФГОС, т. к. формирует УУД: познавательные (работа с данными), регулятивные (самопроверка), интегрируется в современные форматы: дистанционные диктанты с использованием образовательных платформ; игровые формы работы.

В качестве примера можно привести проведение исторического диктанта на уроке истории в 7 классе:

- Этап 1: Диктант на хронологию Смутного времени.
- Этап 2: Работа в группах — составить ментальную карту причин Смуты.
- Этап 3: Рефлексия — ученики анализируют, какие ошибки в диктанте помогли им глубже понять тему.

Можно начать с микро-диктантов (5–7 минут в конце урока) и затем проанализировать ошибки через цифровые сервисы для выявления самых частых неточностей.

Профессиональная перспектива исторических диктантов очевидна. Метод может быть адаптирован под требования ФГОС, если дополнять его проектными задачами, например, после диктанта предложить ученикам создать инфографику по «провальным» темам.

Для профессионалов ценность диктанта — в его аналитической составляющей. Ошибки учащихся — это индикаторы системных проблем:

— Хронологический хаос? Значит, нужно пересмотреть подачу материала через «линии времени».

— Путаница в терминах («коллективизация», «индустриализация»? Требуется чёткие сравнительные таблицы.

— Кейс:

Формирующее оценивание: диктант как точка роста.

Ключевое преимущество метода — гибкость. Он позволяет корректировать преподавание на основе «живых» данных, индивидуализировать подход, например, дать одним ученикам отработать даты, а другим — причинно-следственные связи.

Технология работы с ошибками:

— Коллективный разбор 2–3 типичных ошибок (проецируем текст на экран).

— Персональные задания на основе пробелов (например, составить синхронистическую таблицу).

— Повторный мини-диктант через 2 недели с акцентом на «проблемные» зоны.

Несмотря на эффективность, метод вызывает споры: скептики утверждают, что диктант — это зубрёжка, он не развивает критическое мышление, однако сторонники убеждены, что без прочного фактологического фундамента анализ невозможен.

Есть иное, компромиссное решение: комбинировать диктант с кейс-заданиями.

Для повышения вовлечённости профессионалы экспериментируют с форматами:

1. Аудиодиктант — текст читает «голос из эпохи» (аудиозапись в стилистике летописца или радиосообщения XX века).

2. Визуальный диктант — запись терминов на основе карикатур или схем (например, подписать элементы политической системы СССР по плакату 1930-х).

3. Диктант-противоречие — намеренное включение ошибки, которую нужно обнаружить («Пётр I подписал указ о создании Сената в 1650 году»).

Таблица 1. Чем исторический диктант выигрывает у тестов, эссе и проектов?

Метод	Преимущества	Недостатки
Диктант	Быстрая проверка, объективность	Ограничен аналитикой
Тесты	Автоматизация, массовость	Риск угадывания
Эссе	Развивает критическое мышление	Субъективность оценки
Проекты	Охватывает комплекс навыков	Требует много времени

Проект методики разработки эффективного исторического диктанта (чек-лист для педагога):

1. Определить цель: диагностика фактов, терминов или причинно-следственной связи;

2. Подобрать текст: 1–2 абзаца с 8–10 ключевыми элементами (даты, имена, термины); включить провокационные утверждения проверки аналитики;

3. Продумать шкалу оценки: 1 балл за каждый верный ответ; дополнительные баллы за исправление ошибок в «диктанте-противоречии».

Цифровые инструменты, которые можно использовать, как технологии, усиливающие метод исторического диктанта:

— Google Forms и Quizlet: автоматизация проверки и мгновенная статистика по ошибкам. Можно добавить аудиовставки для «диктанта-погружения».

— WordCloud: визуализация частых ошибок. Например, облако тегов покажет, что 70 % учащихся ошибаются в написании «Николай II» (пишут «Николай Второй»).

— Mentimeter: интерактивный разбор ошибок в режиме реального времени. Ученики видят свои ответы анонимно и учатся на чужих примерах.

Исторические диктанты — это и исследовательская деятельность, и развитие понятийного чтения, и умение устанавливать причинно-следственные связи, т. е. данную форму работы можно успешно сочетать с «историче-

ским поиском» — после записи терминов ученики ищут их значение в архивных документах; учитель читает текст в форме «свободного диктанта» и ученики записывают по памяти.

Со стороны психологического аспекта исторические диктанты положительно влияют на учащихся: есть чёткие критерии оценки, которые снижают тревожность («Я знаю, как меня проверят»); быстрый результат даёт чувство прогресса.

Главное перед диктантом четко объяснить цель: «Это не экзамен, а карта ваших знаний», разрешить пользоваться черновиками, что снижает напряжение.

Что значит исторический диктант в арсенале современного педагога? Исторический диктант — это не пережиток прошлого, а динамичный инструмент, который при грамотном использовании даёт моментальный срез знаний; позволяет точно корректировать программу; экономит время на проверку.

Для профессионалов он остаётся инструментом-хамелеоном, который адаптируется под цифровые реалии; маркером системных проблем в обучении; стартовой точкой для глубокой работы с материалом.

Главный секрет успеха исторического диктанта умение добавлять элементы неожиданности — голоса исторических личностей, QR-коды с архивными фото, мини-дискуссии после проверки. Диктант помогает найти те самые ключи — и передать их ученикам.

Литература:

- Алексашкина, Л. Н. Курс всеобщей истории в школе: актуальные проблемы и перспективы / Л. Н. Алексашкина. — Текст: непосредственный // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2021. — № 7. — С. 23–32.
- Артамонов, М. А. Формирование у учащихся междисциплинарных причинно-следственных связей на уроках истории через работу с историческим источником / М. А. Артамонов. — Текст: непосредственный // Преподавание истории в школе. — 2020. — № 2. — С. 31–33.
- Безолюк, С. П. «Смысловое эссе»: дидактические возможности применения на уроках истории и обществознания / С. П. Безолюк, О. А. Елдинов. — Текст: непосредственный // Преподавание истории в школе. — 2021. — № 9. — С. 70–74.

4. Валишина, Д. Ш. К вопросу о единстве и многообразии на уроках истории / Д. Ш. Валишина. — Текст: непосредственный // Образование в современной школе. — 2021. — № 9/10. — С. 17–18.
5. Иванова, К. А. Цифровые образовательные ресурсы как инструмент формирования понятийного аппарата на уроках истории / К. А. Иванова. — Текст: непосредственный // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2021. — № 4. — С. 62–66.
6. Половникова, А. В. Учебные задания по истории, направленные на формирование функциональной грамотности / А. В. Половникова, М. Н. Тяжкороб. — Текст: непосредственный // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2023. — № 3. — С. 58–63. — Библиогр.: с. 62–63 (12 назв.).

Ресурсы организации внеурочной деятельности по курсу «английский язык» в системе начального общего образования

Колесникова Виктория Валерьевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Галеева Наталья Львовна, кандидат биологических наук, доцент
Московский педагогический государственный университет

Статья посвящена исследованию ресурсного обеспечения внеурочной деятельности по курсу «Английский язык» в начальной школе. В работе представлена классификация ресурсов, а также анализ ресурсообеспеченности школ России на основе созданной матрицы ресурсов. Результаты исследования могут быть использованы для оптимизации организации внеурочной деятельности и повышения ее эффективности.

Ключевые слова: ресурсы, внеурочная деятельность, английский язык, начальное общее образование, системно-ресурсный подход, матрица ресурсов, управление, образовательная организация.

В современном мире знание английского языка становится все более важным и необходимым навыком. Начиная изучение английского с ранних лет, дети имеют возможность легко освоить язык и успешно применять его в жизни. Важную роль в этом процессе играет организация внеурочной деятельности по английскому языку в начальной школе, которая предоставляет ученикам дополнительные ресурсы для развития и практики языковых навыков.

В связи с тем, что в настоящее время происходит пересмотр концепции процесса организации образовательной деятельности от стандартных форм и постоянного состава персонала к вариативному проекту, ориентированному на потребности потребителей и эффективное использование ресурсов, становится особенно актуальной проблема ресурсообеспеченности на всех уровнях управления при адаптации школ к новым условиям, включая управление организацией внеурочной деятельности.

Образовательный ресурс — это гибкий элемент учебного процесса, который можно адаптировать под различные учебные задачи. Его ценность определяется тем, насколько он способствует достижению желаемых результатов в рамках выбранной методики обучения.

Большинство исследователей выделяют два основных вида ресурсов образовательного процесса: внешние ресурсы — ресурсы среды, а также внутренние ресурсы — ресурсы личности [2]. В проведенном исследовании были рассмотрены преимущественно внешние ресурсы организации внеурочной деятельности по английскому языку

в НОО, так как данный вид ресурсов важен для проектирования грамотного управления, а также предоставляет широкий спектр возможностей для измерения и анализа.

Структура внешних ресурсов, обеспечивающих качество образовательной деятельности, включает следующие составляющие:

1. нормативно-правовые ресурсы:
 - официальные нормативные акты, регламентирующие деятельность школы;
2. информационно-методические ресурсы:
 - стратегические документы, определяющие направления методической работы школы;
 - педагогические ресурсы, снабжающие учителей знаниями и инструментами для работы с образовательными программами;
 - комплексный доступ к информационным источникам, включая интернет-порталы, библиотечные фонды, базы данных и электронные образовательные ресурсы;
3. кадровые ресурсы:
 - набор профессиональных знаний, умений и навыков педагогов, необходимых для выполнения педагогической деятельности;
 - профессионализм субъектов управления образовательным процессом, обеспечивающий эффективную реализацию образовательных программ;
4. материально-технические ресурсы:
 - оснащение образовательного учреждения в соответствии с актуальными потребностями;
5. морально-этические ресурсы:

- сплоченность педагогического коллектива в достижении общих целей;
- единство профессиональных и этических норм;
- формирование единых правил поведения и общения в образовательной среде на основе общих интересов и взаимных договоренностей;

6. социально-демографические ресурсы:

- особенности родительско-детской общности данного контингента, конструктивные связи с учреждениями социально-культурного типа, реализующими направления внеурочной и внешкольной деятельности;

7. финансовые ресурсы:

- финансирование за счет бюджетных источников;
- привлечение инвестиций в развитие образовательной деятельности [2,3].

Важной особенностью анализа ресурсного обеспечения организации является то, что в рамках системного подхода внеурочная деятельность по английскому языку может рассматриваться как система, состоящая из взаимосвязанных элементов: компетентности преподавателей, учебных материалов, технических средств, времени, характеристик образовательного пространства и т. д. Изменение одного ресурса неизбежно приводит к изменениям других. Так, положительная корреляция между ресурсами проявляется в том, что рост качества одного ресурса способствует повышению качества всей системы, в нашем случае, улучшатся качество и результаты внеурочной деятельности. В то же время стоит учитывать, что отрицательные изменения в одном ресурсе могут вызвать дестабилизацию всей системы [1].

Проведенное в рамках данной работы исследование посвящено анализу ресурсного обеспечения внеурочной деятельности по курсу «Английский язык» в начальной школе (НОО) в российских образовательных организациях. Целью работы является оценка фактического состояния ресурсной базы, выявление дисбалансов и проблемных зон для целенаправленного проектирования разработки мер по оптимизации ресурсного обеспечения.

В рамках исследования была применена методика самооценки, при которой образовательные организации-участники (из Москвы, Калининграда и Ангарска) проводили анализ собственной ресурсной базы, опираясь на разработанную авторами матрицу. Матрица включала семь ключевых категорий ресурсов: нормативно-правовые, информационно-методические, кадровые, материально-технические, морально-этические, социально-демографические и финансовые [3].

Матрица ресурсов является инструментом критерийного оценивания. В созданной матрице ресурсов в графе «Оценка» использовалась следующая шкала:

- **2 балла** — ресурсы в полном объеме доступны и активно используются во внеурочной деятельности;
- **1 балл** — ресурсы доступны, однако реализуются недостаточно активно;
- **0 баллов** — ресурсы отсутствуют.

Для определения уровня качества ресурсообеспеченности необходимо подсчитать количество баллов по всем оцениваемым параметрам. Полученная баллы соотносится с приведенными ниже интервалами:

– **Оптимальный уровень (85 %-100 %):** 22–26 баллов. Свидетельствует о высоком уровне обеспеченности необходимыми ресурсами.

– **Достаточный уровень (65 %-84 %):** 17–21 балл. Уровень обеспеченности позволяет выполнять большинство задач, но возможны определенные ограничения.

– **Критический уровень (51 %-64 %):** 14–16 баллов. Существенный дефицит ресурсов, требующий срочных мер.

– **Недопустимый уровень (50 % и ниже):** 13 баллов и ниже. Глубокий дефицит ресурсов, существенно ограничивающий деятельность.

Полученные данные были обобщены и возведены в процентное соотношение, после чего был произведен расчет средних показателей обеспеченности для каждого отдельного образовательного учреждения и каждой категории ресурсов (Таблица 1).

Анализ полученных данных выявил значительную неоднородность в уровне ресурсного обеспечения внеурочной деятельности по курсу «Английский язык» в НОО между различными образовательными организациями. Наблюдается выраженное расслоение в обеспеченности различными типами ресурсов, причем ряд школ демонстрируют явный дефицит в отдельных категориях.

Так, образовательные организации в Москве демонстрируют более высокие показатели по материально-техническим, информационно-методическим и кадровым ресурсам по сравнению со школами в других регионах.

Анализ средних показателей выявил, что социально-демографические ресурсы являются наиболее проблемной областью, что может указывать на дефицит партнерских связей и ограниченное взаимодействие с внешним сообществом. Напротив, нормативно-правовые и кадровые ресурсы, в среднем, характеризуются более высоким уровнем обеспеченности, что свидетельствует о достаточном внимании к организационному и кадровому обеспечению внеурочной деятельности на нормативном уровне.

Анализ также выявил такую тенденцию, как финансовая нестабильность. Ряд школ сталкивается с серьезными проблемами финансирования внеурочной деятельности, что ограничивает их возможности по реализации образовательных программ.

Результаты данного исследования имеют важное значение для разных групп заинтересованных лиц:

- для образовательных управленцев и администраторов данные служат основой для принятия обоснованных решений по распределению ресурсов, разработки образовательной политики и механизмов выравнивания возможностей для реализации внеурочной деятельности;
- для педагогов и методистов, осуществляющих внеурочную деятельность, исследование позволяет вы-

Таблица 1. Среднее значение ресурсообеспеченности внеурочной деятельности по курсу «Английский язык» в НОО образовательных организаций России

Группы ресурсов	ГБОУ СОШ № 1 г. Москва	ГБОУ № 2 г. Москва	ЧУ ОО г. Москва	МБОУ СОШ Калинин-град. обл.	МАОУ Гимназия г.Ангарска № 1	МБОУ СОШ г. Ангарска № 2	МБОУ СОШ г. Ангарск № 3	Среднее значение по группе ресурсов
Нормативно-правовые	50 %	100 %	50 %	50 %	100 %	100 %	100 %	78.6 %
Информационно-методические	75 %	50 %	100 %	100 %	75 %	75 %	50 %	75 %
Кадровые	75 %	100 %	100 %	100 %	50 %	50 %	75 %	78.6 %
Материально-технические	100 %	50 %	100 %	100 %	50 %	50 %	50 %	71.4 %
Морально-этические	50 %	50 %	75 %	75 %	75 %	75 %	75 %	67.8 %
Социально-демографические	0 %	50 %	75 %	25 %	50 %	50 %	50 %	42.8 %
Финансовые ресурсы	50 %	25 %	100 %	100 %	75 %	50 %	50 %	64.3 %
Среднее значение ресурсо-обеспеченности школ	57.1 %	53.6 %	85.7 %	78.6 %	57.1 %	64.3 %	64.3 %	67.3 %

явить собственные потребности в ресурсах, оценить собственные возможности, а также определить приоритетные направления работы по повышению эффективности внеурочной деятельности;

– для родительского сообщества и социальных партнеров исследование подчеркивает важность и необходимость активного участия в поддержке внеурочной деятельности по иностранному языку, а также способствует формированию понимания важности вклада внешних ресурсов для повышения качества образовательного процесса.

Таким образом, результаты анализа наглядно показывают, что социально-демографические и финансовые ресурсы являются наиболее уязвимыми областями в системе организации внеурочной деятельности, что требует безотлагательной разработки эффективных мер для улучшения ситуации и выравнивания образовательных возможностей для всех учащихся.

Разработанная матрица ресурсов внеурочной деятельности по курсу «Английский язык» учитывает разнообразие применяемых на практике ресурсов образо-

вательной организации. Данная матрица может быть использована для оценивания качества организации внеурочной работы в образовательном учреждении, с целью выявления недостатков и исправления их, а также для дальнейших научных исследований в данной области.

Исследование показало, что эффективная организация внеурочной деятельности по английскому языку в начальной школе требует комплексного подхода, учитывающего разнообразие ресурсов. Отсутствие какого-либо элемента (нормативно-правовой базы, квалифицированных кадров, материально-технического обеспечения и т. д.) может существенно снизить качество образовательного процесса.

Предложенная матрица ресурсов позволяет оценить обеспеченность образовательной организации и выявить слабые места для преобразования их в «точки роста». Результаты исследования подчеркивают важность системного-ресурсного подхода к управлению внеурочной деятельностью, а также необходимость постоянного мониторинга и адаптации к изменяющимся условиям.

Литература:

1. Лискина, Т. В. Современные подходы к определению понятия «информальное образование» / Т. В. Лискина, Н. С. Паульзен // Известия БГУ. — 2018. — № 1. — С. 131–135. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-opredeleniyu-ponyatiya-informalnoe-obrazovanie/viewer> (дата обращения: 27.04.2025)
2. Николаева, Е. И. Ресурсы развития ценностных ориентаций обучающихся во внеурочной деятельности. Психопедагогика в правоохранительных органах / Е. И. Николаева // — 2020. — № 4(75). — С. 78–83. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/resursy-razvitiya-tsennostnyh-orientatsiy-obuchayushih-sya-vo-vneurochnoy-deyatelnosti> (дата обращения 27.04.2025)
3. Чижигов В. М., Чижигов В. В. Теория и практика социокультурного менеджмента // Вестник МГУКИ. 2008. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-i-praktika-sotsiokulturnogo-menedzhmenta> (дата обращения: 27.04.2025).

Наставничество в кружках дополнительного образования: потенциал взаимодействия старших и младших учеников в робототехнике

Комарь Евгений Игоревич, учитель информатики
ОАНО «Школа и детский сад МИР» (Владимирская область)

В данной статье всесторонне исследуется феномен наставничества в системе дополнительного образования, с особым акцентом на кружки робототехники. Авторы проводят детальный анализ преимуществ системы «ученик-ученик», рассматривают психолого-педагогические аспекты такого взаимодействия, анализируют существующие модели наставничества и предлагают практические рекомендации по оптимизации этого процесса. Особое внимание уделяется формированию профессиональных и личностных компетенций как у наставников, так и у их подопечных.

Ключевые слова: наставничество, робототехника, дополнительное образование, тьюторство, педагогическое взаимодействие, STEM-образование.

Введение

В условиях стремительного развития технологий и цифровой трансформации общества система образования сталкивается с необходимостью поиска новых эффективных форм обучения. Особенно это актуально для технических направлений, таких как робототехника, где традиционные методы преподавания часто оказываются недостаточно результативными.

Наставничество, понимаемое как система партнерских отношений между более опытными и начинающими участниками образовательного процесса, представляет собой перспективную альтернативу классическим педагогическим подходам. В контексте дополнительного образования, где мотивация и личная заинтересованность учащихся играют ключевую роль, наставничество приобретает особую значимость.

Целью данного исследования является комплексный анализ потенциала наставничества в кружках робототехники, выявление его преимуществ и ограничений, а также разработка практических рекомендаций по организации эффективного взаимодействия между старшими и младшими учениками.

Теоретические основы наставничества

Исторический контекст

Феномен наставничества имеет глубокие исторические корни. Еще в античной Греции существовала система педагогического сопровождения, где более опытные ученики помогали младшим. В советской системе образования элементы наставничества активно использовались в кружках технического творчества, что во многом способствовало подготовке инженерных кадров.

Современные исследования (Smith, 2018; Johnson & Lee, 2020) показывают, что peer-to-peer обучение (обучение равных равными) является одним из наиболее эффективных методов в STEM-образовании.

Психолого-педагогические аспекты

С точки зрения возрастной психологии, взаимодействие старших и младших школьников обладает рядом уникальных характеристик:

1. Отсутствие «барьера авторитета», характерного для отношений «учитель-ученик»
2. Более естественная коммуникация на «одном языке»
3. Высокая степень доверия и открытости
4. Возможность формирования устойчивых межличностных связей

Как отмечает Вygотский в своей теории зоны ближайшего развития, взаимодействие с более компетентными сверстниками является мощным катализатором когнитивного развития.

Модели наставничества в робототехнике

1. Проектное наставничество

Наиболее распространенная модель, при которой старшие ученики выступают в роли руководителей проектных групп. В такой системе:

- Младшие участники получают практический опыт работы в команде
- Наставники развивают управленческие навыки
- Обе группы углубляют свои профессиональные знания

Пример: подготовка к соревнованиям «РобоФинист», где успешные команды формируются по принципу вертикальной интеграции.

2. Тьюторское сопровождение

Индивидуальная или групповая работа по освоению конкретных навыков:

- Программирование микроконтроллеров
- 3D-моделирование и прототипирование
- Решение олимпиадных задач

3. Соревновательное наставничество

Особая форма подготовки к конкурсам, когда опытные участники:

- Делятся тактиками решения нестандартных задач
- Проводят тренировочные соревнования
- Анализируют ошибки и предлагают пути их исправления

Эмпирическое исследование

Для оценки эффективности наставничества нами было проведено исследование в трех кружках робототехники г. Челябинска. В эксперименте участвовало 120 детей в возрасте 10–16 лет.

Методика:

1. Контрольная группа (традиционное обучение) — 40 чел.
2. Экспериментальная группа (с элементами наставничества) — 80 чел.

Результаты:

Динамика учебных достижений в контрольной и экспериментальной группах

Показатель	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Успеваемость	68 %	89 %
Участие в соревнованиях	45 %	82 %
Призовые места	12 %	43 %
Сохранение мотивации	61 %	94 %

Как видно из представленных данных, система наставничества демонстрирует значительное преимущество по всем ключевым показателям.

Практические рекомендации

На основе проведенного исследования предлагается следующий алгоритм внедрения системы наставничества:

1. Отбор наставников

- Техническая компетентность
- Коммуникативные навыки
- Лидерский потенциал

2. Подготовительный этап

- Тренинги по педагогическому взаимодействию
- Методические семинары
- Психологические консультации

3. Организация работы

- Четкое распределение ролей
- Система мониторинга и обратной связи
- Регулярные методические встречи

4. Мотивационная система

- Портфолио достижений
- Система бонусов и поощрений
- Возможность участия в престижных мероприятиях

Заключение

Проведенное исследование убедительно демонстрирует, что система наставничества в кружках робототехники обладает значительным педагогическим потенциалом. Она позволяет не только повысить эффективность учебного процесса, но и способствует формированию важных личностных качеств у всех участников образовательного взаимодействия.

Перспективными направлениями дальнейших исследований могут стать:

- Разработка унифицированных методик оценки эффективности наставничества
- Изучение долгосрочного влияния такого опыта на профессиональное самоопределение
- Адаптация модели для различных возрастных групп.

Литература:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 2014.
2. Johnson M., Lee A. Peer-to-Peer Learning in STEM Education. — Springer, 2020.
3. Smith P. Mentorship in Technical Education. — Cambridge University Press, 2018.

Средства мультимедиа визуализации для формирования иноязычной коммуникативной компетенции в средних классах

Мазаева Марина Юрьевна, студент магистратуры
Московская международная академия (г. Москва)

В данной научной статье рассматривается целесообразность и возможность использования средств мультимедиа-визуализации для формирования иноязычной коммуникативной компетенции в средних классах. Проанализированы научные исследования, посвященные особенностям познавательной деятельности обучающихся средних классов. Дано определение средствам мультимедиа-визуализации, выявлены преимущества их использования в обучении. Проведен анализ интернет-ресурсов на предмет возможности их использования в обучении иностранному языку.

Ключевые слова: мультимедиа-визуализация, иноязычная коммуникативная компетенция, средние классы, средства обучения, цифровые образовательные ресурсы, интерактивное обучение

Multimedia visualization tools for the formation of foreign language communicative competence in junior high school

Mazayeva Marina Yuryevna, student master's degree
Moscow International Academy

The scientific article examines the expediency and possibility of using multimedia visualization tools for the formation of foreign language communicative competence in the junior high school. The scientific researches devoted to the peculiarities of cognitive activity of junior high school students are analysed. The definition of multimedia visualization tools is given, the advantages of their use in teaching are revealed. The analysis of digital educational resources for the possibility of their use in teaching a foreign language is conducted.

Keywords: multimedia visualization, foreign language communicative competence, junior high school, teaching tools, digital educational resources, interactive teaching

XXI век — это время внедрения цифровых технологий во все аспекты человеческой деятельности, включая образовательную сферу. В условиях активной цифровизации обучения особое значение приобретают средства мультимедиа-визуализации. Цель работы — определить целесообразность и возможность использования средств мультимедиа-визуализации для формирования иноязычной коммуникативной компетенции в средних классах.

При разработке учебных программ необходимо принимать во внимание специфику когнитивного развития подростков. Среди ключевых особенностей учащихся средних классов следует выделить:

При разработке учебных программ необходимо принимать во внимание специфику когнитивного развития подростков. Среди ключевых особенностей учащихся средних классов следует выделить:

- избирательность восприятия, проявляющаяся в способности длительно концентрироваться на интересующих темах [3, с. 7–8];
- преобладание смыслового запоминания над механическим заучиванием [10];
- развитие абстрактно-логического мышления и способности к гипотетическим рассуждениям [7, с. 43–44];
- более осмысленную речь с выраженной эгоцентрической направленностью [9];
- недостаточную сформированность волевой регуляции, вызывающую трудности самоорганизации [4];
- эмоциональную неустойчивость и активный поиск личностной идентичности [5].

Описанная выше информация свидетельствует о необходимости применения на уроках наглядных, структурно организованных дидактических материалов с четкой логической последовательностью. Кроме того, на уроках должно быть предусмотрено регулярное чередование различных видов учебной активности. Реализация указанных особенностей возможна при внедрении средств мультимедиа-визуализации в обучение.

Мультимедиа-визуализация, определяемая как комплексное сочетание текстовых, графических, анимационных, аудиовизуальных и интерактивных компонентов [6, с. 189], представляет собой эффективный педагогический инструмент. Ее преимущества обусловлены физиологическими особенностями зрительного восприятия и когнитивными механизмами обработки информации. К основным достоинствам визуализированного учебного материала относят высокую информативность, концентрацию материала, простоту в обработке, мультиформатность представления информации, а также ее ускоренное усвоение [8, с. 7, 9].

Эффективность запоминания значительно возрастает при активизации различных каналов восприятия. В этом контексте мультимедиа-визуализация служит мощным инструментом, позволяющим усваивать учебный материал не только через зрительный канал, но и посредством слухового восприятия и эмоционального вовлечения.

Практическое применение средств мультимедиа-визуализации в образовательном процессе дает комплексный положительный эффект. Во-первых, они способствуют оптимальной организации учебной деятельности через систематическое чередование различных форм работы, что полностью соответствует психологическим особенностям подростков. Во-вторых, такие технологии существенно снижают уровень усталости обучающихся и одновременно повышают информационную насыщенность, привлекательность и интерактивность занятий.

С методической точки зрения важно, чтобы преподаватели в своей работе последовательно реализовывали принцип наглядности. Это предполагает тщательно продуманную структуризацию учебного материала и его презентацию таким образом, чтобы обеспечить максимально полное понимание, усвоение и использование. Как отме-

чают некоторые ученые, грамотное использование средств мультимедиа-визуализации оказывает существенное положительное влияние на развитие творческого потенциала обучающихся [12, с. 143].

Несмотря на обоснованную необходимость внедрения средств мультимедиа-визуализации в процесс обучения, анализ учебно-методического комплекса «Spotlight» (учебника и рабочей тетради к нему) О. В. Афанасьевой, Д. Дули, И. В. Михеевой для 8–9 классов выявил существенный дисбаланс между традиционными средствами визуализации и средствами мультимедиа-визуализации. Наблюдается наличие значительного количества первых, в то же время вторые представлены в минимальном объеме (4 штуки в 8 классе, 3 штуки в 9 классе), а в рабочих тетрадях полностью отсутствуют.

Для внедрения средств мультимедиа-визуализации в образовательный процесс преподаватели могут использовать интерактивные презентационные материалы и лонгриды, цифровые картографические материалы и виртуальные экспозиции, обучающие видеоролики, электронные учебные пособия, специализированные веб-приложения. Применение всех указанных средств мультимедиа-визуализации основано на понимании психологических характеристик, они, как правило, отличаются простотой в применении и создании, обеспечивают высокий уровень информативности и интерактивности. Кроме этого, к преимуществам средств мультимедиа-визуализации относим интерактивность, включение геймификации и анимации в процесс обучения, реализацию мультисенсорного восприятия и возможность нелинейной организации учебного материала, наличие возможности для осуществления коммуникации с носителем языка, адаптивность к индивидуальным особенностям обучающихся, быструю автоматизированную систему контроля знаний и подбора дополнительных упражнений (в зависимости от типа ошибок), высокий потенциал для организации самостоятельной работы вне класса.

Применение современных средств обучения способствует изменению образовательной парадигмы, где центральное место занимает самостоятельная познавательная деятельность учащихся, а педагог становится помощником, организатором учебного процесса [11].

Анализ показал, что существует большое разнообразие интернет-ресурсов, и преподаватели могут использовать их для создания средств мультимедиа-визуализации для формирования каждой компетенции, входящей в состав иноязычной коммуникативной компетенции.

Таким образом, было установлено, что использование средства мультимедиа-визуализации для формирования иноязычной коммуникативной компетенции целесообразно, так как учитывает ключевые особенности познавательной деятельности обучающихся, обладает рядом преимуществ перед традиционными средствами обучения, насчитывает большое количество ресурсов, которые могут быть использованы преподавателями на уроках.

Литература:

1. Английский язык: 8-й класс: учебник / Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс. — 14-е изд., перераб. — Москва: Express Publishing: Просвещение, 2023. — 153 с.
2. Английский язык: 9-й класс: учебник / Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс. — 14-е изд., перераб. — Москва: Express Publishing: Просвещение, 2023. — 232 с.
3. Бочина М. Г. Особенности развития учеников среднего школьного возраста (10–15 лет) // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2015. № 36. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-uchenikov-srednego-shkolnogo-vozrasta-10-15-let-1> (дата обращения: 20.03.2025).
4. Высоцкий А. И. Волевая активность школьников и методы ее изучения: учеб. пособие / А. И. Высоцкий. — Челябинск: Челяб. ГПИ, 1979. — 295 с.
5. Игнатович С. С., Магдалинова Ю. Д., Мамбеталина А. С. Психологические особенности развития эмоциональной сферы подростков // Педагогика: история, перспективы. 2023. № 1–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-razvitiya-emotsionalnoy-sfery-podrostkov> (дата обращения: 20.03.2025).
6. Катханова Ю. Ф., Левашова Е. А., Салтыкова Г. М. Визуализация учебной информации средствами мультимедиа // Преподаватель XXI век. 2021. № 3–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vizualizatsiya-uchebnoy-informatsii-sredstvami-multimedia> (дата обращения: 26.03.2025).
7. Кенжебаева К. Б. Особенности развития мышления в подростковом возрасте // Теория и практика современной науки. 2020. № 11 (65). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-myshleniya-v-podrostkovom-vozraste> (дата обращения: 20.03.2025).
8. Мырзахметова А. Ж., Хлебников И. Д., Николаев И. В. Практические рекомендации по развитию информационной культуры обучающихся. Часть 1. Технологии развития навыков визуализации при обучении истории. — Караганда: ТОО «ColorPRINT 2022», 2022. — 79 с.
9. Невзорова М. С., Бурцева К. А., Попова А. Н. Возрастно-психологические особенности освоения языка и речевой культуры в подростковом возрасте // Наука и образование. 2023. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozrastno-psihologicheskie-osobennosti-osvoeniya-yazyka-i-rechevoy-kultury-v-podrostkovom-vozraste> (дата обращения: 20.03.2025).
10. Семерикова А. А. Характеристика памяти подростков // Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017035094> (дата обращения: 20.03.2025).
11. Coleman L. O., Gibson P., Cotten S. R., Howell-Moroney M., Stringer K. Integrating computing across the curriculum: the impact of internal barriers and training intensity on computer integration in the elementary school classroom. — J. Educ. Comput. Res., 2016. — 294p.
12. Norlis O., Ramli R., Kapi A. Multimedia Education Tools for Effective Teaching and Learning // Journal of Telecommunication, Electronic and Computer Engineering. 2017. Vol.9 No.2–8. — P. 143–146.

Эффективность использования средств мультимедиа визуализации для формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся средних классов

Мазаева Марина Юрьевна, студент магистратуры
Московская международная академия (г. Москва)

Приведено понятие средств мультимедиа-визуализации. Изучена эффективность использования средств мультимедиа-визуализации для формирования иноязычной коммуникативной компетенции и повышения мотивации обучающихся средних классов.

Ключевые слова: средства мультимедиа-визуализации, иноязычная коммуникативная компетенция, средние классы

В настоящее время идет процесс цифровизации образования, который подразумевает внедрение новых подходов, методов и средств в обучение с целью повышения его эффективности, адаптивности, доступности. В данной

статье речь идет о средствах мультимедиа-визуализации и эффективности их использования для формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся средних классов.

Под средствами мультимедиа-визуализации мы понимаем комплексное сочетание текстовых, графических, анимационных, аудиовизуальных, интерактивных компонентов и гиперссылок [3, с. 189].

В рамках преддипломной практики был проведен эксперимент, цель которого заключалась в проверке гипотезы исследования, по которой внедрение средств мультимедиа-визуализации в обучение иностранному языку способствует интенсификации процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции и повышению мотивации обучающихся.

В рамках эксперимента было выполнено несколько задач:

- разработан тест, шкалы оценки и ключи для проведения предэкспериментального и постэкспериментального тестирования;
- организовано предэкспериментальное тестирование с целью установления исходного уровня сформированности аудирования, чтения, говорения и письменной речи, проведен анализ полученных данных;
- создана технология формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся 8–9 классов, основанная на внедрении средств мультимедиа-визуализации и учитывающая наиболее распространенные ошибки, выявленные в ходе предэкспериментального тестирования;
- реализовано обучение английскому языку в соответствии с разработанной технологией;
- проведено постэкспериментальное тестирование для оценки уровня сформированности аудирования, чтения, говорения и письменной речи;
- проанализированы результаты предэкспериментального и постэкспериментального тестирования, сформулировать выводы;
- проведено психолого-педагогическое тестирование, направленное на выявление уровня мотивации после экспериментального исследования.

Экспериментальной базой стали 4 группы английского языка: 2 группы 8 класса и 2 группы 9 класса, в каждой параллели была 1 экспериментальная и 1 контрольная группа, в общем сумме в эксперименте приняло участие 60 обучающихся.

На диагностирующем этапе было организовано тестирование, призванное оценить исходный уровень языковой подготовки обучающихся. Результаты данного тестирования показали, что общий уровень владения языком достаточно высокий, поскольку не было ни одной

неудовлетворительной оценки. При этом преобладали хорошие оценки, а отличных и удовлетворительных оценок оказалось примерно одинаковое количество. Анализ баллов, полученных за отдельные блоки заданий, указал на наличие определенных сложностей в выполнении заданий, связанных с говорением и письмом.

Формирующий этап включал в себя разработку технологии формирования иноязычной коммуникативной компетенции с внедрением средств мультимедиа-визуализации в средних классах. В основе технологии лежит использование учебного материала учебника «Spotlight» для 8–9 классов [1, 2], дополненных и расширенных за счет применения средств мультимедиа-визуализации на каждом этапе учебного процесса. В рамках этого же этапа было проведено 2 контрольные работы, их результаты свидетельствуют о позитивной динамике в усвоении материала.

В рамках контрольного этапа было проведено постэкспериментальное тестирование (задания по форме соответствовали предэкспериментальному, но отличались по содержанию) и исследование уровня учебной мотивации обучающихся.

Результаты итогового тестирования демонстрируют значительное улучшение показателей в экспериментальных группах. Количество удовлетворительных результатов сократилось в два раза (с 27 % до 13 % в обеих группах), тогда как количество отличных оценок увеличилось почти вдвое (с 26 % до 40 % в 8(1) и с 20 % до 40 % в 9(1)).

Анализ средних баллов выявил устойчивый рост по всем видам речевой деятельности в экспериментальных группах. В 8(1) классе наиболее выраженный прогресс зафиксирован в аудировании (улучшение на 1.37 балла) и устной речи (рост на 1.27 балла). Учащиеся 9(1) класса показали наибольшие успехи в говорении (увеличение на 1.33 балла) и восприятии речи на слух (улучшение на 0.87 балла).

В отличие от экспериментальных, контрольные группы продемонстрировали либо отсутствие положительной динамики, либо снижение результатов по основным языковым компетенциям.

Психолого-педагогическое тестирование, проведенное по завершении эксперимента, показало значительные различия в мотивации к обучению между экспериментальной и контрольной группами. В экспериментальной группе, где использовались средства мультимедиа-визуализации, наблюдались более высокие показатели по

Таблица 1. Результаты контрольных работ за 6–8 модули

	Отличная оценка			Хорошая оценка			Удовлетворительная оценка		
	6	7	8	6	7	8	6	7	8
8(1) экспериментальная группа	29 %	46 %	53 %	42 %	46 %	40 %	29 %	8 %	7 %
8(2) контрольная группа	29 %	21 %	20 %	42 %	50 %	47 %	29 %	29 %	33 %
9(1) экспериментальная группа	40 %	54 %	53 %	33 %	33 %	40 %	27 %	13 %	7 %
9(2) контрольная группа	29 %	27 %	21 %	42 %	46 %	46 %	29 %	27 %	33 %

всем ключевым аспектам. Так, 85 % обучающихся выразили заинтересованность в изучении английского языка, 75 % проявили желание посещать занятия, 80 % регулярно выполняли домашние задания, а 85 % были удовлетворены методикой преподавания. 90 % обучающихся экспериментальной группы отметили, что использование мультимедийных средств делает процесс обучения более интересным, а 85 % считают, что это помогает лучше понимать материал. Основным мотивом к обучению стало получение новых знаний (80 %). В контрольной группе, где мультимедиа-визуализация не применялась, данные показатели были заметно ниже: 45 % — заинтересованность, 35 % — желание посещать, 65 % — регулярное выполнение домашних заданий, 60 % — удовлетворенность методикой. Получение хорошей оценки оставалось основным мотивом для 65 % обучающихся контрольной группы. Итоги анкетирования подтверждают положи-

тельное воздействие мультимедийной визуализации на учебную мотивацию, заинтересованность и успеваемость обучающихся.

Итоговая проверка знаний выявила, что в группах, где применялись экспериментальные методики, результаты оказались лучше, чем в контрольных группах по целому ряду критериев. Наблюдается уменьшение числа студентов, получивших удовлетворительные оценки, и увеличение количества тех, кто продемонстрировал отличные знания. Кроме того, в экспериментальных группах зафиксированы более высокие средние баллы по всем видам речевой деятельности. Это позволяет сделать вывод о том, что использование средств мультимедиа-визуализации на занятиях по иностранному языку оказывает положительное влияние на формирование иноязычной коммуникативной компетенции и способствует повышению заинтересованности обучающихся в изучении предмета.

Литература:

1. Английский язык: 8-й класс: учебник / Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс. — 14-е изд., перераб. — Москва: Express Publishing: Просвещение, 2023. — 153 с.
2. Английский язык: 9-й класс: учебник / Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс. — 14-е изд., перераб. — Москва: Express Publishing: Просвещение, 2023. — 232 с.
3. Катханова Ю. Ф., Левашова Е. А., Салтыкова Г. М. Визуализация учебной информации средствами мультимедиа // Преподаватель XXI век. 2021. № 3–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vizualizatsiya-uchebnoy-informatsii-sredstvami-multimedia> (дата обращения: 26.03.2025).

Организационно-педагогические условия как фактор эффективности системы повышения квалификации педагогов: региональный аспект (на примере Ставрополя)

Малько Мария Владимировна, студент магистратуры
Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

В статье рассматриваются организационно-педагогические условия как ключевой фактор эффективности системы повышения квалификации педагогических работников. Представлены теоретические основания понятия, результаты эмпирического исследования, проведенного среди педагогов и руководителей образовательных организаций города Ставрополя. Обоснованы направления совершенствования системы повышения квалификации на основе анализа проблем и выявленных дефицитов.

Ключевые слова: повышение квалификации, профессиональное развитие, организационно-педагогические условия, цифровизация, СКИРО ПК и ПРО, педагогические кадры.

Введение

Современная система образования в России сталкивается с вызовами, связанными с внедрением новых образовательных стандартов, цифровизацией и усилением внимания к качеству образовательных результатов. В этих условиях особую актуальность приобретает система повышения квалификации педагогов как инструмент их профессионального развития. Однако эф-

фективность данной системы во многом зависит от организационно-педагогических условий, в которых реализуются программы повышения квалификации. Это включает в себя как организационные аспекты (доступность, инфраструктура, режим обучения), так и педагогические (качество программ, уровень преподавателей, методическая поддержка).

1. Теоретические аспекты организационно-педагогических условий повышения квалификации

Организационно-педагогические условия представляют собой совокупность факторов, обеспечивающих эффективную реализацию образовательного процесса. В контексте повышения квалификации к ним относятся:

инфраструктурные условия (материально-техническая база, учебные помещения, доступ к цифровым ресурсам);

содержательные условия (актуальность и практическая направленность программ, соответствие требованиям ФГОС и профстандарта);

процессуальные условия (формы и методы обучения, интерактивность, индивидуализация); кадровые условия (компетентность преподавателей курсов, наличие тьюторского сопровождения);

мотивационные условия (возможность выбора, признание результатов ПК внутри организации).

Современные исследования подчеркивают, что эффективность повышения квалификации значительно возрастает при использовании личностно-ориентированного и компетентностного подходов, а также при учёте контекста профессиональной деятельности педагога.

2. Эмпирическое исследование в городе Ставрополе: цели, методика, выборка

Цель исследования — объявить проблемные зоны в организации повышения квалификации педагогов в городе Ставрополе и определить перспективные направления совершенствования условий обучения.

Методы: анкетирование педагогов и руководителей образовательных организаций; качественный анализ ответов, включая открытые вопросы; статистическая обработка результатов.

В исследовании приняли участие 113 респондентов: 84 педагога и 29 руководителей образовательных учреждений. Основным местом прохождения курсов повышения квалификации является Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования (далее — СКИРО ПК и ПРО), что делает полученные данные репрезентативными для анализа региональной практики.

3. Основные результаты исследования

3.1. Уровень удовлетворенности системой повышения квалификации

Только 21 % респондентов полностью удовлетворены качеством программ.

49 % отметили, что программы частично соответствуют их профессиональным интересам.

30 % считают темы формальными или неактуальными.

3.2. Формы и условия обучения

58 % проходили смешанные (очно-дистанционные) курсы.

32 % — полностью дистанционные.

Только 25 % удовлетворены качеством обратной связи и методическим сопровождением в дистанционном формате.

3.3. Материально-техническая база СКИРО ПК и ПРО

40 % отметили дефицит современной техники, нестабильный Wi-Fi, слабую мультимедийную поддержку.

36 % испытывали неудобства, связанные с расписанием и формальностью организации. 3.4. Индивидуализация и мотивация

52 % респондентов считают, что курсы не учитывают их реальные запросы.

67 % выразили заинтересованность в гибком выборе тем и графика обучения.

4. Обсуждение результатов: проблемы и противоречия
Результаты исследования подтверждают наличие системных дефицитов:

несоответствие содержания программ актуальным задачам современной школы;

ограниченные возможности выбора формата и тематики обучения;

низкая вовлечённость педагогов в проектирование программ повышения квалификации;

слабая цифровая образовательная среда.

Цифровизация, с одной стороны, расширяет доступ к обучению, но, с другой — обостряет проблемы качества и методического сопровождения, особенно в случаях формального подхода к организации курсов.

5. Рекомендации по совершенствованию условий повышения квалификации

На основе анализа данных и обобщения педагогической практики предлагаются следующие меры:

Актуализация содержания программ: пересмотр тематики с ориентацией на реальные потребности педагогов и вызовы цифровой среды.

Развитие цифровой инфраструктуры СКИРО ПК и ПРО: обновление техники, обеспечение стабильного доступа к интернету, создание цифровой библиотеки.

Внедрение гибких образовательных траекторий: модульность, микрокурсы, свободный выбор тем.

Поддержка преподавателей курсов: их переподготовка по цифровой педагогике и интерактивным методам.

Создание системы обратной связи и оценки качества курсов со стороны участников.

Расширение форм внутришкольной повышения квалификации: семинары, стажировки, взаимное обучение как часть официального повышения квалификации.

Заключение

Организационно-педагогические условия являются ключевым фактором эффективности системы повышения квалификации педагогов. Без их модернизации любые формальные изменения в программах не приведут к реальному росту профессионализма. Региональный опыт города Ставрополя демонстрирует необходимость гибкой, адаптивной и ориентированной на запросы педагогов системы повышения квалификации, сочетающей цифровые возможности с практической направленностью обучения.

Формирование пространственных представлений у дошкольников с ОНР

Мамыркина Елена Валерьевна, учитель-логопед
МБОУ «Средняя школа № 2» г. Вилючинска (Камчатский край)

В статье рассматриваются трудности формирования пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР). Недостатки в развитии представлений о пространстве отрицательно влияют на познавательную деятельность воспитанников с расстройствами речи. В статье определены условия, необходимые для качественного формирования пространственных представлений. Автор акцентирует внимание на необходимости проведения целенаправленной развивающей работы и создания специальной программы по коррекции и развитию пространственно-временных представлений и использования их в активной речи детей дошкольного возраста с расстройствами речи. Рассматриваются ключевые принципы и этапы реализации программы с описанием, применяемых игровых технологий. В статье также обсуждаются методы и приёмы, которые могут быть использованы педагогами и родителями для развития пространственных представлений у детей с ОНР. Статья представляет интерес для специалистов в области коррекционной педагогики, логопедов, психологов и родителей детей с ОНР. Она может быть использована в качестве методического пособия при разработке программ и методик коррекции и развития пространственных представлений у детей с ОНР.

Введение

Пространственные представления включают в себя восприятие, осознание и воспроизведение пространственных отношений между объектами. Согласно исследованиям Н. Я. Семаго и М. М. Семаго, у детей с ОНР наблюдается задержка в развитии этих навыков по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Проблема формирования пространственных представлений — одна из наиболее сложных и актуальных проблем, так как ориентировка в пространстве как психологический феномен в его разнообразных формах играет важнейшую роль в процессах биологического и социального взаимодействия человека с окружающей средой. Поэтому дошкольный возраст является благоприятным периодом для формирования и развития пространственных представлений. Дети с ОНР часто испытывают трудности в восприятии и воспроизведении пространственных отношений, что связано с недостаточным развитием речевой активности и общей когнитивной сферы.

Своевременное формирование пространственных представлений — одно из главных условий полноценного развития ребёнка. Многочисленные исследования показывают, что наличие хорошо развитых пространственных представлений предсказывает успешность обучения в будущем. Работы Б. Г. Ананьева и Е. Ф. Рыбалко подтверждают, что в любом виде деятельности детей в процессе обучения пространственная ориентировка играет важную роль в усвоении знаний и навыков. Если у ребёнка недостаточно развиты или искажены пространственные представления, это негативно сказывается на его интеллектуальном развитии: ему сложно собирать целое из частей, воспроизводить заданные формы и выполнять графические задания.

Проблемы могут возникать и в письме: ребёнку бывает трудно различать расположение отдельных элементов букв, что приводит к ошибкам, таким как написание «3» вместо «Е» или «R» вместо «Я». Также могут наблюдаться

нарушения в высоте, ширине и наклоне букв, что, конечно, влияет на качество и скорость письма.

Исследования показывают, что уровень вербализации пространственных представлений у детей напрямую связан с их общим речевым развитием. Важно обратить внимание на усвоение пространственных понятий детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР), поскольку у них не сформированы все компоненты речевой системы. Кроме того, анализ различных нарушений чтения и письма у младших школьников показывает, что недостаток пространственных представлений часто является причиной этих проблем. Все это подчеркивает важность изучения данной темы.

В связи с этим, цель исследования заключается в разработке программы, направленной на коррекцию нарушений пространственных представлений у старших дошкольников с речевыми нарушениями. Для достижения этой цели были определены следующие задачи:

1. Изучить научные и теоретические основы пространственных представлений в контексте общего развития дошкольников.
2. Определить содержание методики для исследования пространственных представлений у старших дошкольников с разными уровнями речевого развития (ОНР и нормальное развитие).
3. Исследовать особенности и уровень формирования пространственных представлений у детей с ОНР по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками.

Для решения этих задач будут применяться следующие методы:

- Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы.
- Эмпирические: диагностика пространственно-временных представлений и лексики у детей.
- Психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы.
- Анализ и интерпретация полученных данных.

Основой для экспериментального исследования послужила комплексная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи от 3 до 7 лет, разработанная Н. В. Нищевой, а также программа формирования пространственных представлений Н. Я. Семаго и методика диагностики, предложенная Н. Я. Семаго и М. М. Семаго. Также будут использоваться авторские игры, направленные на развитие пространственных представлений у данной категории детей. Однако заметим, что в программе Н. В. Нищевой недостаточно внимания уделяется игровым методикам для развития пространственных понятий и отсутствует блок коррекции.

Для успешного формирования пространственных представлений у детей с ОНР необходимо создание специальных образовательных условий. Они включает в себя:

- Индивидуальный подход к каждому ребенку;
- Использование разнообразных дидактических материалов;
- Организацию групповых занятий для стимулирования взаимодействия между детьми.

Методика диагностики пространственных представлений, разработанная Н. Я. Семаго и М. М. Семаго, позволяет оценить уровень формирования этих представлений у детей. Программа, предложенная Н. Я. Семаго для коррекции и развития пространственных представлений у дошкольников и младших школьников, определяет последовательность работы и содержание на каждом этапе, включая обязательную вербализацию всех про-

странственных отношений. Она также выделяет организационные аспекты коррекционной деятельности, такие как форма проведения занятий, их продолжительность, режим и состав групп.

Следует отметить, что задания, предложенные авторами, в основном направлены на развитие пространственных представлений на импрессивном уровне. Дети должны самостоятельно разрабатывать задания, основываясь на образцах, предоставленных взрослыми, что способствует интеграции пространственных понятий в их экспрессивную речь.

Основной целью программы является развитие пространственных представлений и активное использование в речи слов, обозначающих пространственные отношения, в контексте изучаемых лексических тем. Активное использование пространственного словаря детьми, в сочетании с количественными, качественными и временными характеристиками и предположно-падежными конструкциями, сделает их высказывания более содержательными и эмоциональными.

Таким образом, формирование пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи является важной задачей для педагогов и специалистов в области коррекционной педагогики. Эффективные методы коррекции, основанные на игровой деятельности и активной вербализации, могут значительно улучшить уровень пространственного мышления у таких детей и способствовать их успешной социализации.

Литература:

1. Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М., 1964.
2. Бурачевская О. В. Особенности восприятия пространства старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи / О. В. Бурачевская // Молодой ученый. — 2015. — № 8.
3. Градова Г. Н. Формирование пространственных представлений дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ...канд.пед. наук:13 00.03/ Г. Н. Градова. СПб., 2010
4. Медведева, Е.Ю., Ольхина, Е. А. К вопросу о коррекции и развитии пространственных представлений у дошкольников с ОНР/ Балтийский гуманитарный журнал 2019 Т. 8 № 3 (28)
5. Медведева Е. Ю., Максимова И. В. Коррекционно-развивающая работа по вербализации пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Перспективы науки и образования [Электронный ресурс]. — 2017, № 6.
6. Нищева Н. В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2019, — 240 с.
7. Семаго Н. Я. Формирование пространственных и элементарных математических представлений: Демонстрационный материал. М.: Айрис-Пресс, 2005–24 с.
8. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие / Н. Я. Семаго. — Москва: Айрис — пресс, 2007–112 с.
9. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — М.: Айрис-пресс, 2004–224 с.
10. Филичева, Т. Е., Туманова Т. В., Чиркина Г. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М.: ДРОФА, 2009–189 с.

Некоторые особенности обучения географии в КНР

Пауль Елена Валерьевна, студент магистратуры
Московский педагогический государственный университет

В статье автором представлена краткая информационная справка об обучении географии в китайских школах, сравнение преподавания географии и какие основные блоки можно наблюдать в учебниках по географии.

Ключевые слова: география, Китайская Народная Республика, образование, школа.

Географическое образование в российских школах ориентировано на формирование у обучающихся комплексного, системного представления о своей стране и о Земле в целом. Методика обучения географии основывается на широком овладении практическими умениями использования географической информации в жизни. Географическое образование в Китае, в отличие от российского, нацелено не на комплексное изучение территорий, а на изучение своей страны, создание на его основе общего представления, и отдельных геосистем, которые взаимодействуют со страной.

География как учебный предмет занимает не слишком значимое место в школьной программе КНР. Программа рассчитана на 2–3 года (в зависимости от программы) и предполагает изучение с 7 по 9 классы [3].

В качестве примера рассмотрим один урок в программе 7 класса по теме «Земной шар» (地球仪). В учебнике материал представлен последовательно, структурированно. В целом можно выделить несколько смысловых блоков и характерных особенностей методического аппарата учебника [1].

1) В начале параграф представлен текст, в котором очень кратко изложено содержание учебного материала в контексте, что на этом уроке будут изучать ученики.

2) История открытия Земного шара и кто в Китае первым предполагал о наличии у Земли какой-либо

формы. Почему Земной шар имеет шарообразную форму, а не плоскую.

3) Первое кругосветное путешествие Магеллана и доказательство того, что Земля шарообразная. Практически каждый абзац сопровождается иллюстративным материалом. Например, как первое кругосветное путешествие [см. рис. 1].

Стоит подчеркнуть, что не только само повествование в китайских учебниках ведется с позиции взгляда КНР на мир, но и карта изображена в такой проекции, что при визуализации Китай становится центром мира, главной страной.

4) Что такое Земля, земной шар, уменьшенная модель Земли — глобус, из чего состоит глобус, а также строение земного шара (широта, долгота, северный и южный полюса). Уделяется внимание делению земного шара на западное и восточное, южное и северное полушария, создавая четкое представление о «границах». Снова делается акцент, где располагается КНР и Пекин [см. рис. 2].

5) Объяснение про нахождение координат при помощи широты и долготы. В учебнике приводится пример координат $40^{\circ}\text{N}, 116^{\circ}\text{E}$, что соответствует расположению Пекина. Других инструктивных текстов в параграфе нет, благодаря чему можно предположить, что алгоритм определения географических координат объясняет учитель в классе.



图1-1-7 麦哲伦船队环球航行路线示意

可写为116°E。

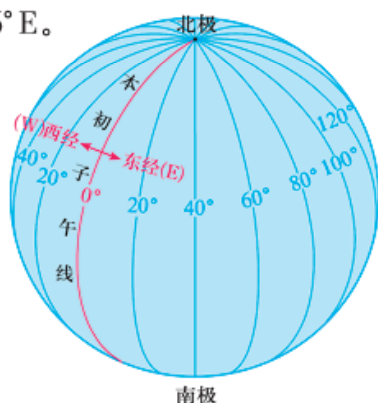


图1-1-10 经度的划分

问题思考

读图1-1-10, 思考下列问题。

1. 本初子午线两侧的经线度数分别向哪个方向增大?
2. 找出相对的两条经线, 它们的经度有怎样的规律?

任何一个经线圈, 都可以把地球分成相等的两个半球。为了避免0°和180°经线组成的经线圈将欧洲和非洲的一些国家分隔到两个半球上, 国际上习惯用20°W和160°E组成的经线圈来划分东西半球。

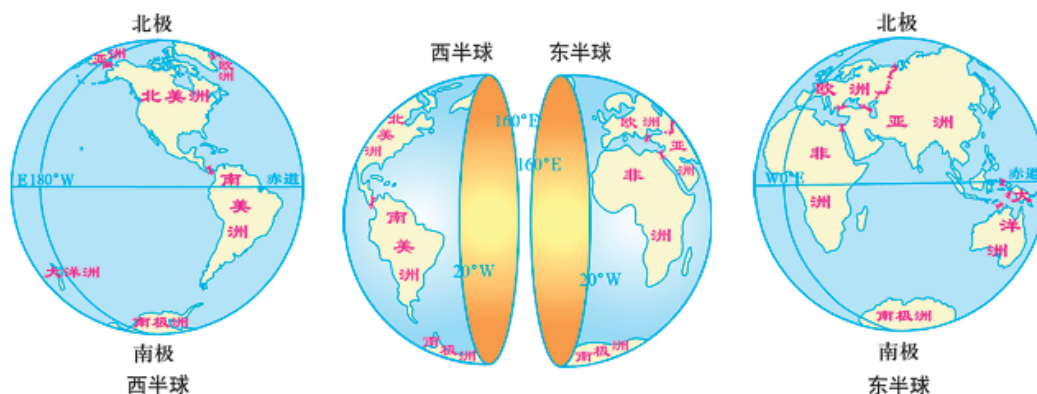


图1-1-11 东西半球的划分

Рис. 2. Схема деления планеты Земля на западное и восточное полушарие, представленная в учебнике [2, с. 6]

Необходимо подчеркнуть: после каждой темы есть рубрика «Ответ на вопросы», которые направлены на закрепление изученного материала. Например, «Кто такой Магеллан и что он сделал?», «Что такое 0° и 180°?», «Какие невидимые линии есть на планете и как они называются?», «Определите координаты следующих городов из списка ...» и т. д.

В конце каждого параграфа имеется «Географическая вставка», в которой описан интересный факт по пройденной теме урока. В параграфе по теме «Земной шар» изложен факт о начале отсчета нулевого меридиана [2].

Если проанализировать содержание всех параграфов учебника для 7 класса, то можно обнаружить четную структуру каждой темы: название темы — деление темы на смысловые блоки в историческом ключе (от старейшего до новейшего) — примеры, расчёты или факты в сравнении с Китайской Народной Республикой и его географией (столица, провинции, моря и горы и др.), не других стран. Можно предположить, что такой подход применяется для того, чтобы ученики средней школы, в первую очередь, знали и любили свою страну.

Литература:

1. Ван Юй. Активные методы обучения в современном Китае: теория и практика применения // Наука и школа. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivnye-metody-obucheniya-v-sovremennom-kitae-teoriya-i-praktika-primeneniya> (дата обращения: 27.10.2024).
2. 吴志峰主编. 义务教育教科书: 地理七年级. 上册. — 广州: 广东教育出版社: 广东人民出版社, 2024. — 126 с. — ISBN 978-7-5548-5996-4.
3. 中国地理常识/国家汉语国际推广领导小组办公室, 中华人民共和国国务院侨务办公室编. — 北京: 华语教学出版社, 2006. — 226 с. — ISBN 7-80200-234-6.

Особенности развития познавательного интереса младшего школьника

Плюснина Лариса Анатольевна, воспитатель
ГБОУ г. Москвы «Школа № 1158»

Познавательное развитие младших школьников на сегодня является одной из актуальных и сложных проблем в сфере образования. Данной проблемой на протяжении нескольких десятков лет занимаются различные ученые, исследуют развитие интереса к учебе у детей младшего школьного возраста.

Данную проблему исследовали такие ученые, как: Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Г. И. Щукина, Л. И. Божович, Л. С. Рубенштейн, Б. Г. Ананьев.

Личность маленького ребенка формируется постепенно и для ее формирования необходимо развить в ребенке познавательный интерес. Обязательно, должны найтись пути внедрения полноценных условий усвоения учащимися школьной программы, развития их познавательной деятельности, не перегружая тем самым ребенка. Одной из основных задач школы является помощь в устранении пробелов в знании учащихся, в эффективности освоения младшим школьником базовой программы, в формировании познавательного интереса к учебе. Эффективным способом освоения нового материала или повторение ранее изученного материала происходит за счет творческих и нетрадиционных уроков. На данном этапе жизни нужно учитывать информационные технологии, цифровые образовательные ресурсы и сервисы, которые направлены на повышение наглядности и интерактивности процесса обучения. Соединение игровых и интерактивных приемов обучения будет наилучшим образом способствовать развитию познавательного интереса у младшего школьника.

Движущей силой человечества является интерес. Интерес можно определить, как положительное действие, ощущаемое человеком особенно важным для него. Познавательный интерес направлен именно на школьника и влияет на его положительное отношение к познанию. Как писал Л. С. Выготский «Интерес — как бы естественный двигатель детского поведения, он является верным выражением инстинктивного стремления, указанием на то, что деятельность ребенка совпадает с его органическими потребностями» [9, с. 367]. Именно поэтому вся воспитательная и образовательная деятельность требует особого интереса ребенка. Прежде чем призвать ребенка что-то сделать, нужно заинтересовать его, увидеть, что у него есть силы на освоение данного дела, понять, хватит ли знаний у ребенка, а педагогу необходимо качественно руководить, контролировать и направлять его деятельность.

Проникая в многообразие наук и мира в целом, отражать в сознании сущностные стороны и причинно-следственные связи, противоречивость и закономерность, дает право детям познавать окружающий мир не только

с целью биологического и социального ориентира, но и в самом существенном отношении человека к миру.

Мировосприятие происходит в том случае, если познавательный интерес включен в познавательную деятельность и тесно связан с формированием личностных отношений. Поэтому, познание себя и науки сопряжено между собой и работает в массе и совокупности. Более того познавательный интерес является необходимым помощником в активизации всех психических процессов человека. А, при помощи усложнения познавательной деятельности, ее целей и задач, ее реализации побуждают личность к постоянному преобразованию действительности.

Главной особенностью познавательного интереса является активизация, обогащение и насыщение не только познавательного процесса, но и любой другой деятельности человека. Другими словами, если познавательный интерес у ребенка запущен верно и правильно, то не страдает не только школьная деятельность, но и сфера жизни. Ведь, в жизни нам тоже необходимы определенные знания и умения в том или ином деле, например, как в труде человек использует инструменты и материалы и должен знать в какой ситуации и как ими может воспользоваться. Любой вид человеческой деятельности начинается с поиска знания, любимый вид деятельности человек обязательно изучит и сделает это с большим желанием и рвением.

«Познавательный интерес — интерес, который приобретает с годами, а не с рождения человека, способствует улучшению его жизнедеятельности, формируется в социальных условиях его существования» [2, с. 385].

Познавательный интерес состоит из нескольких компонентов:

1. Познавательная активность — это стремление у ребенка познать новые знания и умения, приобрести личный опыт в любой сфере жизнедеятельности, проявление инициативы, самостоятельности, готовности к выполнению определенных целей и задач в достижении положительного результата.
2. Познавательная потребность — это желание получить новую информацию, новые знания. Познавательная потребность есть потребность в процессе познавательной деятельности, а не просто в ее результате.
3. Познавательная самостоятельность — это личный приобретенный опыт человека, предполагающий умение использовать его в различных жизненных ситуациях.
4. Степень выраженности познавательного интереса — это оценивание ученика в его отношении к учебным задачам, поведенческих аспектах, выраженность учебно-познавательного интереса.
5. Уровень развития интереса — это упорядоченность всех знаний, умений и навыков, а так совокупность таких

факторов, как мышление, память, внимание и любознательность.

Интерес необходим для активного роста и стимуляции деятельности, предметных, учебных, творческих действий и жизнедеятельности в целом. Изучив огромный опыт прошлого, опираясь на психолого-педагогические труды различных ученых можно говорить об условиях реализации развития и укрепления познавательного интереса младших школьников.

Самым важным и прочным фундаментом для построения познавательного интереса у школьника является опора на догадки, на изучение, размышление, мыслительное напряжение, ситуации противоречивости суждений, столкновение различных позиций, в котором необходимо разбираться самостоятельно, принимать решение, отстаивать определенную точку зрения.

Также для реализации оптимальных условий познавательного развития необходимо учесть все самое важное для процесса обучения, не отходя от программы. Стойкий познавательный интерес формируется при сочетании эмо-

ционального и рационального в обучении. Еще К. Д. Ушинский подчеркивал, как важно серьезное занятие для детей сделать полезным и интересным, заинтересующим их.

Познавательный интерес необходим в обучении младших школьников, для его реализации нужны творческие, интеллектуальные, интерактивные виды деятельности, но, что процесс познания стал эффективным, а главное полезным, необходимо учитывать жизнедеятельность каждого ребенка и стараться внедрить ее в процесс обучения, ведь познавательный интерес у ребенка начинается задолго до школы, тогда, как ребенок познает этот мир вокруг себя, активно ищет пути решения в проблемных ситуациях, ориентируется на свои знания, которые приобрел в социуме, и, когда все эти факторы работают в совокупности, ребенку легче освоить материал. Формирование и развитие познавательного интереса часть широкой проблемы воспитания всесторонне развитой личности. Поэтому необходимость формирования познавательных интересов школе имеет социальное, педагогическое и психологическое значение.

Литература:

1. Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. / Б. М. Бим-Бад — М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. — 528с.
2. Гришкова, Г.Н. «Развитие познавательного интереса школьника в игровой деятельности». / Г. Н. Гришкова, И. Б. Юсубова // Начальная школа — 2004 — № 11. — С.41–45.
3. Завалеева Д. П. Развитие познавательного интереса у детей дошкольного возраста // Педагогический портал «Время Развития» 04.10.2023. URL: <https://vremyarazvitiya.ru/razvitie-poznavatelno-go-interesa-u-detej-doshkolnogo-vozrasta/> (09.05.2025).
4. Карамышева, Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. В вопросах и ответах/ Т. В. Карамышева — СПб.: Издательство «Союз», 2001. — 192 с.
5. Коджаспирова, Г. М. Технические средства обучения и методика их использования. /Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров — М., 2003. — 435с.
6. Пономаренко В. А. Сущность и структура познавательной самостоятельности детей дошкольного возраста // Наука через призму времени. -2023.-№ 5 (74). <https://naupri.ru/journal/3643.php> (06.05.2025).
7. Рендакова, Е. М. Создание игровых комплектов и их применение в обучении младших школьников/Е. М. Рендакова, Л. М. Ковокшанова // Начальная школа. — 2000. — № 11. — С. 77–83.
8. Юркевич В. Что такое познавательная потребность // Журнал для родителей и педагогов «Семья и школа». (29.04.2025)

Патриотическое воспитание в дошкольном образовании

Позднякова Анастасия Александровна, воспитатель;

Пустоутова Татьяна Дмитриевна, воспитатель;

Слапыгина Наталья Николаевна, воспитатель

МДОУ «Детский сад № 5» с. Центральное Ракитянского района Белгородской области

В данной статье авторы рассматривают актуальность патриотического воспитания в дошкольном образовании.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, дошкольное образование, патриотизм.

В современном мире, характеризующемся разрушением традиционных ценностей, особую актуальность приобретает патриотическое воспитание подрастаю-

щего поколения. Именно в дошкольном возрасте формируется фундамент личности, закладываются основы гражданственности, любви к Родине, уважения к её истории

и культуре. Патриотизм — это не просто любовь к своей стране, это сложное и многогранное чувство, включающее в себя гордость за свою Родину, ответственность за её будущее, готовность к её защите.

В России 2025 год объявлен Годом защитника Отечества, что является ещё одним подтверждением значимости патриотического воспитания. В этой связи особую роль приобретает работа педагогических коллективов дошкольных образовательных организаций (далее ДОО), направленная на формирование у детей первых представлений о Родине, её героях, символах и традициях.

Целью данной статьи является обобщение опыта патриотического воспитания в детском саду, описание эффективных форм и методов работы с дошкольниками, а также демонстрация практических примеров реализации патриотических проектов.

В багаже дошкольного педагога существует множество форм и методов работы, направленных на патриотическое воспитание.

Тематические занятия. Посвящаем занятия истории России, её героям, символам, традициям, культуре, используя различные виды деятельности: рисование, лепка, аппликация, конструирование.

Беседы. Ведём диалоги с детьми о важных исторических событиях, подвигах героев, традициях и обычаях, учим рассуждать и выражать своё мнение.

Чтение художественной литературы. Читаем произведения русских писателей и поэтов, воспевающих красоту родной природы, подвиги героев, любовь к Родине, развивая у детей образное мышление.

Рассматривание иллюстраций и фотографий. Изучаем государственные символы России, пейзажи родной природы, портреты героев Отечества, расширяя кругозор детей.

Просмотр видеоматериалов. Используем документальные фильмы, мультфильмы, видеоролики, посвященные истории России, её культуре, природе, делая процесс обучения более интересным.

Игры. Организуем дидактические, сюжетно-ролевые и подвижные игры, направленные на формирование представлений о Родине, её героях, символах, традициях, развивая командный дух.

Проектная деятельность. Реализуем патриотические проекты, направленные на изучение истории родного края, знакомство с героями Отечества, сохранение народных традиций, воспитывая исследовательский интерес.

Экскурсии. Посещаем музеи, выставки, памятные места, связанные с историей России, погружая детей в атмосферу прошлого.

Праздники и развлечения. Проводим праздники, посвященные Дню Победы, Дню защитника Отечества, Дню России, прививая любовь к праздникам и традициям.

Работа с родителями. Организуем родительские собрания, консультации, мастер-классы, вовлекая роди-

телей в процесс патриотического воспитания, укрепляя связь между детским садом и семьей.

Особое место в организации патриотического воспитания занимает патриотическая комната. Это специально оборудованное пространство, где собраны экспонаты, отражающие историю и культуру России, родного края. Комната становится центром притяжения, где дети могут изучать, узнавать и гордиться своей Родиной.

В патриотической комнате рекомендуем разместить:

- Государственные символы России (флаг, герб, гимн), чтобы дети знали и уважали их.
- Карты России, родного края, чтобы дети понимали географию своей страны.
- Фотографии известных людей, внесших вклад в развитие России, родного края, чтобы вдохновлять детей примерами.
- Книги, иллюстрации, фотографии, рассказывающие об истории России, родного края, расширяя кругозор детей.
- Предметы быта, народные костюмы, изделия народных промыслов, чтобы знакомить с культурой и традициями.

– Военную форму, оружие, фотографии героев Великой Отечественной войны и других военных конфликтов, чтобы чтить память героев.

– Альбомы с фотографиями детей, участвующих в патриотических мероприятиях, показывая достижения детей.

– Детские рисунки, поделки, посвященные теме Родины, чтобы развивать творческие способности.

В нашем детском саду патриотическое воспитание является одним из приоритетных направлений работы. Мы убеждены, что только систематический подход, творческий подход и личный пример педагогов способны привить детям любовь к Родине.

Наша патриотическая комната является центром притяжения для детей и родителей. Здесь регулярно проводятся тематические занятия, беседы, игры, экскурсии. В комнате мы постарались создать максимально полное и наглядное представление об истории и героизме нашей страны. С этой целью было выделено два основных направления: «Великая Отечественная война» и «Специальная военная операция» (далее СВО).

Направление «Великая Отечественная война» посвящено подвигу советского народа в борьбе с фашизмом. Здесь представлены экспонаты, рассказывающие о ключевых событиях войны, о героях-фронтовиках и тружениках тыла. Дети могут увидеть фотографии тех лет, копии наград, письма с фронта, предметы быта военных лет. Всё это помогает им проникнуться духом того времени, понять цену мира и свободы, и почувствовать благодарность к тем, кто отстоял нашу Родину.

Направление СВО посвящено современным героям, которые сегодня защищают интересы России. Здесь представлены фотографии участников СВО, наших земляков, рассказывающие об их подвигах и самоотверженности. Мы стараемся донести до детей информацию о том, что

героизм — это не только подвиги прошлых лет, но и реальность сегодняшнего дня. Это направление также включает в себя детские рисунки и поделки, выражающие поддержку нашим военнослужащим.

Создание этих двух направлений позволяет нам сформировать у детей целостное представление о героизме, преемственности поколений защитников Отечества и их неразрывной связи с историей нашей страны.

Особое место в нашей работе занимает подготовка к празднованию Дня Победы. Каждый год дети готовят праздничный концерт для ветеранов Великой Отечественной войны, шлют открытки и подарки, участвуют в возложении цветов к памятникам героям, в акциях и конкурсах. Это помогает детям понять ценность мира и свободы, уважать подвиг советского народа.

В рамках Года защитника Отечества мы реализовали ряд мероприятий, направленных на формирование у детей представлений о защитниках Отечества, об армии, о военной технике.

– Приняли участия в акциях «Стихи читаем о Войне», «Алая гвоздика», «Окна Победы», «Бессмертный полк», «Георгиевская ленточка».

– Провели увлекательные тематические занятия «Великие битвы», «Помним и гордимся!».

– Организовали познавательные часы «Подвиг блокадного Ленинграда», «Гвоздика — символ Победы».

– Организовали яркую выставку детских рисунков «Защитники Отечества», где каждый ребёнок мог выразить свою любовь и признательность героям.

– Провели спортивный праздник «Будущие солдаты», где ребята смогли продемонстрировать свою силу, ловкость и смелость.

Организовали встречу с участником СВО, который поделился своими воспоминаниями и вдохновил ребят на новые подвиги.

Эти мероприятия позволили нам сформировать у детей уважение к защитникам Отечества, понимание значимости их подвига и готовность быть достойными гражданами своей страны.

Патриотическое воспитание — это не просто слова, это кропотливая, ежедневная работа, требующая от педагогов терпения, творчества и преданности своему делу. Это сложный и многогранный процесс, требующий системного подхода, творческой инициативы и активного участия педагогов, родителей и всего общества. Только совместными усилиями мы сможем воспитать достойных граждан своей страны, любящих свою Родину, уважающих её историю и культуру, готовых к её защите.

Дидактическое обеспечение процесса формирования навыков фонематического слуха у детей 3–5 лет

Попова Юлиана Сергеевна, студент

Научный руководитель: Гончарова-Тверская Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Фонематический слух играет ключевую роль в успешном овладении речью ребенком. Именно благодаря этому качеству ребенок способен различать звуки родного языка, понимать речь окружающих и самостоятельно воспроизводить слова правильно. Формирование фонематического слуха начинается в раннем возрасте и продолжается на протяжении всего дошкольного периода. Важность проблемы связана с тем, что нарушение фонематического восприятия ведет к серьезным трудностям в освоении грамоты, в чтении и письме. В статье представлены особенности дидактической организации развивающих упражнений, используемых для формирования фонематического слуха у детей трех-пятилетнего возраста. Особое внимание уделено играм и занятиям, направленным на закрепление навыков правильного звукопроизношения и подготовки детей к обучению грамоте.

Ключевые слова: фонематический слух, звуковое восприятие, игра, детская психология, раннее обучение, фонетика, дошкольный возраст.

Введение

Формирование навыков фонематического слуха — важный этап раннего развития ребенка. Уже начиная с первых месяцев жизни малыш учится воспринимать и дифференцировать отдельные звуки окружающей среды. Эта способность позволяет ему впоследствии освоить родную речь и подготовить почву для успешного освоения письма и чтения. Отсутствие полноцен-

ного фонематического слуха затрудняет процесс общения и часто сопровождается серьезными проблемами в обучении. Понимание важности своевременного формирования этого умения привело к разработке специальных игровых методик и дидактических материалов, помогающих ребенку развить необходимые способности. Настоящая статья рассматривает наиболее эффективные способы развития фонематического слуха у детей дошкольного возраста.

Основная часть

Фонематический слух — это способность различать звуковые единицы в словах, что является важным элементом грамотности и успешного обучения чтению. Особенно актуально формирование этого навыка у детей 3–5 лет, находящихся на начальном этапе обучения письму и чтению.

Дидактическое обеспечение процесса формирования фонематического слуха играет ключевую роль в успешной подготовке детей к грамотному чтению. В данной статье мы рассмотрим методики, приемы и задачи, направленные на развитие фонематического слуха у детей дошкольного возраста, а также выявим эффективные стратегии работы с маленькими детьми для достижения оптимальных результатов.

Развитие фонематического слуха у детей 3–5 лет имеет большое значение в формировании основ грамотности и успешного обучения грамоте в дальнейшем. Фонематический слух представляет собой способность различать и осознавать звуки речи в словах. Этот навык необходим для правильного произношения звуков, распознавания слов, а также понимания структуры и особенностей языка. Процесс формирования фонематического слуха начинается на раннем этапе развития ребенка и продолжается в течение всего детского возраста. Важно поддерживать и развивать этот навык, так как он является основой для грамотного чтения и понимания текста. Способность различать и анализировать звуки речи помогает детям лучше усваивать звуковую структуру языка и строить правильные артикуляционные навыки. Помимо этого, развитие фонематического слуха способствует формированию аудитивного внимания и памяти, что оказывает положительное влияние на общее когнитивное развитие ребенка. Все эти аспекты подчеркивают важность и необходимость сбалансированного и целенаправленного дидактического подхода к формированию фонематического слуха у детей в возрасте от 3 до 5 лет.

Дети 3–5 лет находятся в критическом возрасте для развития фонематического слуха, что является важной предпосылкой для успешного обучения грамоте. Методы и приемы формирования данного навыка должны быть разнообразными и захватывающими, чтобы максимально заинтересовать детей.

Одним из эффективных методов является игровой подход, включающий использование различных занимательных заданий и упражнений. Например, игры со звуками, где дети должны определить, какой звук они слышат, предоставляют отличную практику для развития фонематического слуха.

Еще одним полезным приемом является использование аудиоматериалов, специально разработанных для тренировки слухового восприятия. Дети могут слушать различные звуки, определять их и различать между собой, что способствует развитию навыков фонематического слуха.

Важно также использование методики фонематизации, при которой дети знакомятся с набором фонем и учатся различать их. Этот подход помогает детям осознать звуковую структуру языка и развить умение выделять фонемы в словах.

Таким образом, разнообразные методы и приемы играют важную роль в формировании навыков фонематического слуха у детей 3–5 лет, подготавливая их к успешному обучению грамоте.

Игры и упражнения играют ключевую роль в развитии фонематического слуха у детей возраста 3–5 лет. Через интерактивные и увлекательные задания дети могут улучшить свою способность различать звуки в словах и выделять их. Игры на ассоциации «звук — буква», на слуховое восприятие, ритмические упражнения и многие другие формы игр активно помогают детям развивать фонематический слух. Важно, чтобы игры были разнообразными и привлекательными, чтобы поддерживать интерес детей и максимально эффективно развивать их навыки восприятия звукового материала. Педагоги и родители могут сотрудничать в создании и проведении таких игр, чтобы обеспечить детям оптимальные условия для формирования фонематического слуха.

Для успешной реализации образовательных целей важно создать оптимальные условия, обеспечивающие формирование навыков фонематического слуха. Среди основных факторов выделяются следующие аспекты:

1. Игровые формы деятельности, позволяющие легко вовлечь ребенка в образовательный процесс и сделать его увлекательным.
2. Разнообразие дидактических приемов и пособий, позволяющих систематически развивать умение слышать и распознавать звуки речи.
3. Регулярность занятий, обеспечивающая постепенное накопление опыта восприятия различных акустических сигналов.

Одним из действенных подходов в формировании фонематического слуха является проведение тематических игр и занятий. Примеры таких игр:

- Игра «Кто сказал?» развивает способность узнавать источник звука.
- Упражнения типа «Угадай слово» помогают учиться выделять начальные согласные звуки.
- Повторение слогов и простых ритмических структур способствует развитию внимания к звучащей речи.

Особое значение имеет создание специальной предметно-развивающей среды, включающей разнообразные музыкальные инструменты, материалы для рисования и лепки, карточки с изображениями предметов и животных, используемые для развития слухового внимания и восприятия.

Важнейшим условием эффективности такой работы становится взаимодействие родителей и педагогов, которые совместно формируют благоприятную среду для усвоения необходимых навыков.

После проведения комплекса дидактических мероприятий по формированию навыков фонематического слуха у детей 3–5 лет необходимо провести оценку полученных результатов. Для этого можно использовать различные методики: аудиовизуальное тестирование, звуковые диктанты, игровые задания и т. д. Оценка проводится как индивидуально, так и в групповой форме. В ходе оценки выявляются уровень развития фонематического слуха у каждого ребенка, его способности к различению звуков, пониманию речи на слух и другие аспекты. Результаты определяются в табличной или графической форме, что позволяет учителю адекватно оценить эффективность примененных методов и при необходимости внести коррективы в дальнейшую работу. Оценка результатов формирования навыков фонематического слуха является важным этапом в процессе обучения и помогает достичь поставленных целей в работе с детьми данного возраста.

Для эффективного формирования навыков фонематического слуха у детей 3–5 лет необходимо использовать специальные методики и подходы. Педагогам рекомендуется создавать игровую и позитивную обстановку во время занятий, чтобы привлечь внимание детей и сделать процесс обучения увлекательным. Важно использовать разнообразные звуковые и речевые упражнения, направленные на развитие слухового восприятия и ана-

лиза звуков. Для этого можно проводить звуковые игры, упражнения на различение звуков, а также использовать аудиоматериалы с четким произношением фонем. Для закрепления навыков полезно использовать карточки с изображением предметов и буквами, чтобы дети могли ассоциировать звуки с конкретными буквами и словами. Важно помнить о постоянной практике и повторении материала, чтобы закрепить полученные знания и навыки. Такой комплексный подход поможет детям успешно сформировать навыки фонематического слуха и подготовиться к обучению грамоте.

Заключение

Эффективное формирование навыков фонематического слуха у детей обеспечивает базу для дальнейшего успешного освоения языковой компетенции. Используя игровые приемы и специальные дидактические материалы, педагоги создают комфортные условия для развития способностей малыша. Таким образом, качественная организация образовательного пространства помогает преодолеть трудности, возникающие вследствие нарушения восприятия звуков речи, что существенно улучшает уровень готовности ребенка к дальнейшему школьному обучению.

Литература:

1. Колесникова, Е. В. Развитие фонематического слуха у детей 4–5 лет: учебно-методические пособие к рабочей тетради «От слова к звуку» [Текст] / Е. В. Колесникова. — М. : Ювента, 2016. — 80 с. URL: <https://zimmer-nfdou34.edumsko.ru/documents/doc/1919618>
2. Коноваленко, В. В. Экспресс-обследование фонематического слуха и готовности к звуковому анализу у детей дошкольного возраста [Текст] / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. — М. : Гном-Пресс, 2000. — 16 с. URL: https://nsportal.ru/sites/default/files/2022/01/28/v.v._konovalenko_s.v._konovalenko_ekspress-obsledovanie_fonematicheskogo_sluha_i_gotovnosti_k_zvukovomu_analizu.pdf&embedded=true
3. Корнев, А. Н. Дислексия и дисграфия у детей [Текст] / А. Н. Корнев. — СПб. : Гиппократ, 1995. — 224 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_bibl_195530/
4. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. — СПб. : Союз, 1999. — 160 с. URL: https://elenalogoped.ucoz.net/korrekcija_obshhego_nedorazvitiya_rechi.pdf
5. Левина, Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей [Текст] / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина // Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. — М. : Просвещение, 1967. — С. 53–65. URL: https://www.pedlib.ru/Books/4/0286/4_0286-53.shtml#book_page_top

Внедрение цифровых технологий в преподавание математики. Роль QR-кода

Сарсекова Мерует Габиткызы, студент магистратуры
Западно-Казахстанский университет имени Махамбета Утемисова (г. Уральск, Казахстан)

Статья посвящена исследованию применения QR-кодов в процессе преподавания математики в общеобразовательной школе. Рассматриваются теоретические и методические аспекты цифровизации учебного процесса, выявляются дидактический потенциал QR-кодов, формулируются рекомендации по их использованию в целях повышения мо-

тивации и качества усвоения учебного материала. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы, подтверждающие эффективность внедрения QR-кодов в образовательную практику.

Ключевые слова: цифровые технологии, QR-код, преподавание математики, дифференцированный подход, цифровизация образования, интерактивность, визуализация.

Введение

Современное образование претерпевает значительные изменения под влиянием цифровых технологий. Преподавание математики требует новых подходов, способствующих повышению мотивации учащихся, вовлеченности и качества усвоения материала. В этом контексте особенно актуально использование QR-кодов как инструмента, позволяющего оперативно интегрировать цифровой контент в учебный процесс и обеспечивать гибкость подачи материала.

Несмотря на активное развитие цифровой среды, многие школы сталкиваются с трудностями в эффективной интеграции цифровых ресурсов. Отсутствие методических разработок, недостаточная подготовленность педагогов и ограниченность технических ресурсов затрудняют внедрение таких инструментов, как QR-коды, в практику преподавания математики. Возникает необходимость в научно обоснованной методике использования QR-кодов как средства поддержки учебного процесса.

Цель исследования — определить дидактический потенциал QR-кодов в обучении математике и разработать методические рекомендации по их внедрению в школьную практику.

Задачи исследования:

- Проанализировать теоретические основы цифровизации математического образования;
- Выявить возможности и преимущества QR-кодов в учебной деятельности;
- Разработать методику применения QR-кодов на уроках математики;
- Провести эксперимент по внедрению QR-кодов и оценить их влияние на образовательный процесс.

Объект исследования — процесс преподавания математики в общеобразовательной школе.

Предмет исследования — использование QR-кодов как средства цифровой поддержки учебной деятельности по математике.

Методы исследования:

- теоретический анализ научной и методической литературы;
- педагогическое наблюдение;
- анкетирование учащихся и учителей;
- опытно-экспериментальная работа;
- количественный и качественный анализ результатов.

Краткий обзор литературы по теме Вопросы цифровизации образования активно освещаются в трудах российских и зарубежных исследователей (И. В. Роберт, А. В. Хуторской, Ю. А. Власов, М. Fullan и др.). Использование QR-кодов рассматривается в контексте развития mobile learning, формирования цифровой грамотности и повышения интерактивности уроков. Однако методические аспекты внедрения QR-кодов именно в преподавание математики изучены недостаточно, что и определяет актуальность настоящего исследования.

Теоретические основы применения цифровых технологий в обучении математике

Современные подходы к цифровой трансформации учебного процесса

Цифровая трансформация образования предполагает не просто использование технологий, а качественное переосмысление методов обучения с целью повышения его эффективности, интерактивности и доступности. Согласно концепции цифровой школы и Стратегии цифровизации образования, ключевыми принципами становятся персонализация, гибкость, мобильность и ориентация на формирование цифровой грамотности. В математическом образовании это проявляется в активном использовании интерактивных платформ, облачных сервисов, видеоуроков, геймификации и цифровых средств визуализации, позволяющих сделать абстрактные понятия более наглядными и понятными для учащихся.

Инструменты цифровизации (электронные учебники, мобильные приложения, онлайн-тестирование, дополненная реальность и т. п.) позволяют перейти от традиционной модели «учитель — учебник — доска» к более динамичной и индивидуализированной системе обучения, способной адаптироваться под темп и стиль учащегося.

Место QR-кода среди цифровых инструментов

QR-код (Quick Response Code) представляет собой двумерный штрихкод, способный закодировать разнообразную информацию: текст, ссылки, изображения, задания, видео и др. Он стал универсальным инструментом

быстрой передачи и получения данных в учебной среде. Благодаря простоте генерации, доступности считывания с помощью смартфонов и гибкости применения, QR-коды легко интегрируются в бумажные и цифровые материалы.

В контексте преподавания математики QR-код выполняет роль связующего звена между офлайн и онлайн-обучением, обеспечивая:

- мгновенный доступ к дополнительным материалам (видеоуроки, презентации, интерактивные задания);
- поддержку дифференцированного подхода (разные QR-коды для разных уровней подготовки);
- включение элементов смешанного и мобильного обучения.

Кроме того, QR-коды могут использоваться в контрольно-оценочной деятельности, квест-уроках, на математических стендах и при самостоятельной работе учащихся.

Психолого-педагогические обоснования использования QR-кодов в обучении

Применение QR-кодов опирается на принципы деятельностного, личностно-ориентированного и конструктивистского подходов. Психологически важно, что QR-коды стимулируют активное взаимодействие учащегося с материалом, способствуют развитию самостоятельности, исследовательской активности и повышению мотивации.

С точки зрения возрастной психологии, учащиеся склонны воспринимать визуальные и краткие формы подачи информации лучше, чем текстовые описания. Это особенно актуально для подростков, которые демонстрируют высокий уровень цифровой компетентности и интерес к технологиям.

Также QR-коды помогают реализовать зону ближайшего развития (по Л. С. Выготскому), создавая условия, при которых ученик получает доступ к информации в удобной форме, что позволяет работать с материалом чуть выше текущего уровня понимания. Использование QR-кодов способствует также формированию метапредметных навыков: умения находить, фильтровать и применять информацию, работать с цифровыми источниками, планировать собственную деятельность.

Возможности и преимущества использования QR-кодов на уроках математики

Интерактивность и визуализация

QR-коды позволяют преобразовать традиционный урок математики в интерактивное занятие, где учащиеся не только воспринимают информацию, но и активно взаимодействуют с ней. С помощью QR-кодов можно мгновенно переходить к визуализированным моделям, анимациям, интерактивным графикам или обучающим видео, что облегчает понимание абстрактных математических понятий. Такая форма подачи способствует лучшему восприятию материала, особенно при объяснении тем, требующих наглядности (например, графики функций, геометрические построения, алгоритмы вычислений).

Обеспечение доступности информации

Использование QR-кодов существенно упрощает доступ к учебным ресурсам. Учащиеся могут сканировать код и мгновенно переходить к нужным материалам: текстам заданий, решениям примеров, тестам, видеоурокам или пояснительным схемам. Это особенно актуально для детей с ОВЗ и учащихся, пропустивших занятия, а также для дистанционного или смешанного формата обучения. Учебная информация, представленная через QR-коды, может быть структурирована и обновляться по мере необходимости без изменения основного бумажного носителя.

Индивидуализация обучения

QR-коды позволяют эффективно реализовать принципы дифференцированного подхода. Учитель может подготовить несколько вариантов заданий по уровням сложности и закодировать их в разные QR-коды. Это дает возможность каждому ученику работать в собственном темпе, согласно уровню подготовки и интересам. Таким образом, создаются условия для персонализированного образовательного маршрута, при котором учащийся чувствует контроль над процессом и имеет возможность выбора.

Активизация познавательной деятельности учащихся

QR-коды способствуют формированию исследовательского и деятельностного подхода к обучению. Их использование вовлекает учеников в самостоятельный поиск, анализ и интерпретацию информации. Такой формат делает урок более динамичным и мотивирующим, поскольку включает элементы игры, интриги и открытия. Применение QR-кодов

в квестах, викторинах, математических марафонах и проектах позволяет разнообразить формы взаимодействия с учебным содержанием и развивает метапредметные компетенции.

Примеры использования QR-кодов в 10–11 классах

Алгебра

Тема: Производная и её применение (10 класс)

QR-коды к видеоурокам и анимациям — например, визуализация касательной к графику функции, графическое представление производной в разных точках.

Интерактивные симуляции — через QR-ссылки к GeoGebra или Desmos, где учащиеся могут исследовать поведение функции и её производной. Задания с QR-кодами по уровням сложности — базовые задачи, задачи с параметром, задания из ЕНТ/ЕГЭ формата.

Тема: Логарифмические и показательные уравнения (11 класс) QR-ссылки на разбор типичных ошибок при решении и краткие алгоритмы. Интерактивные тесты с немедленной проверкой и автоматической статистикой ошибок.

QR-квест — решение цепочки уравнений, где каждая правильная задача открывает следующий код.

Тема: Комбинаторика и элементы теории вероятностей QR-коды к симуляторам экспериментов (например, генераторы случайных чисел, броски кубика), визуализирующие вероятностные закономерности. Ссылки на таблицы биномиальных коэффициентов, формулы и задачи с пояснениями.

Геометрия

Тема: Стереометрия (10–11 класс)

QR-ссылки на 3D-модели многогранников и тел вращения в GeoGebra или Sketchfab — учащиеся могут вращать фигуру, смотреть её с разных углов. Анимации доказательств теорем (например, о взаимном расположении прямых и плоскостей).

Интерактивные задания — «Узнай тело по сечению», «Найди объем/площадь поверхности».

Тема: Тригонометрия (10–11 класс)

QR-коды к динамическим окружностям и графикам (синус, косинус, тангенс) с возможностью изменять параметры и наблюдать поведение функций. Визуальные шпаргалки с формулами приведения, основными тождествами, графиками. Практические задания — QR-коды с задачами из реального контекста (строительство, инженерия, оптика), требующими применения тригонометрии.

Разработка и встраивание QR-кодов в учебные материалы

Создание QR-кодов требует предварительного отбора цифрового контента, соответствующего целям и задачам урока. Сначала педагог определяет, какие элементы содержания могут быть трансформированы в цифровой формат — это могут быть видеонструкции, интерактивные задания, внешние ссылки, иллюстрации, пояснительные тексты, мультимедийные презентации. После этого создаются QR-коды, которые затем встраиваются:

- в презентации и печатные раздаточные материалы;
- на доске или в тетради ученика;
- в дидактические карточки, учебные постеры, стенды;
- в сборники самостоятельных и контрольных работ.

Важно обеспечить соответствие содержимого QR-кода возрастным, дидактическим и санитарно-гигиеническим нормам. Контент должен быть лаконичным, наглядным и проверенным на актуальность.

Инструменты для генерации и размещения QR-кодов

Существует множество онлайн- и офлайн-инструментов для создания QR-кодов. К числу самых удобных относятся:

- qr-code-generator.com;
- GoQR.me, QR Code Monkey (бесплатные сервисы с расширенными функциями);
- Canva, Google Документы, PowerPoint (встроенные генераторы);
- Microsoft Forms, Google Forms — позволяют создавать интерактивные тесты и получать на них QR-ссылки;
- Dynamic QR-коды — позволяют обновлять контент без изменения кода (например, через Bit.ly, Beaconstac).

Для печатного размещения QR-коды можно интегрировать в рабочие тетради, дидактические карточки, на страницы учебников и методических разработок. В цифровом формате коды размещаются в презентациях, интерактивных досках (Jamboard, Padlet), на образовательных платформах.

Интеграция с другими цифровыми платформами

Эффективность QR-кодов возрастает при их сочетании с цифровыми образовательными платформами:

Google Classroom — размещение QR-кодов с переходом к домашним заданиям, видеолекциям, формам обратной связи;

GeoGebra — динамические модели функций, геометрические построения, задания по алгебре и геометрии;

LearningApps, Kahoot, Quizizz — создание игровых упражнений, тестов, викторин, доступных через QR;

YouTube — собственные или рекомендованные обучающие видео;

Padlet, Wakelet — цифровые доски с коллективным участием, ссылки на которые встраиваются в QR-код.

Подобная интеграция позволяет выстраивать многоканальную подачу материала, учитывать цифровые привычки учащихся и увеличивать охват взаимодействия.

Технологическая карта урока с использованием QR-кодов

Внедрение QR-кодов должно быть заранее запланировано в структуре урока. Ниже приведён пример фрагмента технологической карты.

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Использование QR-кодов
Актуализация знаний	Демонстрирует QR с задачей-головоломкой	Сканируют, решают, обсуждают	QR-ссылка на интерактивную задачу в LearningApps
Объяснение нового материала	Объясняет тему, подкрепляя QR-медиа	Сканируют и смотрят видео	QR-ссылка на анимацию производной или видеоразбор
Первичное закрепление	Раздаёт карточки с заданиями	Решают по вариантам	Каждый QR — своя версия задачи по уровню сложности
Рефлексия	Проводит экспресс-опрос через форму	Отвечают со смартфонов	QR на Google Form с закрытыми и открытыми вопросами

Такой подход обеспечивает мобильность, повышает мотивацию и вовлечённость обучающихся, способствует формированию цифровой грамотности и самостоятельности.

Практические результаты и анализ эксперимента

Описание опытно-экспериментальной работы

Опытно-экспериментальная работа проводилась в рамках апробации методов внедрения QR-кодов в преподавание алгебры и геометрии в 10–11 классах. Цель эксперимента — определить влияние использования QR-кодов на уровень усвоения материала, мотивацию и вовлечённость обучающихся.

Эксперимент охватывал два этапа: констатирующий (изучение начального уровня знаний и мотивации) и формирующий (внедрение QR-технологий в учебный процесс). Были разработаны QR-коды к различным типам заданий: ссылки на теоретические материалы, видеоразборы, интерактивные тесты и задания с визуализацией.

Целевая аудитория

В эксперименте участвовали учащиеся 10 классов общеобразовательной школы (две группы: экспериментальная и контрольная). Обе группы имели средний уровень подготовки по предмету. В экспериментальной группе использовались QR-коды в течение двух месяцев (по 2 урока в неделю), в контрольной — традиционные методы преподавания (учебник, устные пояснения, доска).

Показатели эффективности

После завершения этапа внедрения были собраны и проанализированы следующие показатели:

Успеваемость:

Повышение средней оценки по итоговому тестированию в экспериментальной группе составило на 0,7 балла по сравнению с контрольной.

Количество учащихся, допустивших критические ошибки, снизилось на 12 %.

Вовлечённость:

На уроках с QR-кодами наблюдался рост активности учащихся: 78 % отметили, что им интереснее выполнять задания через цифровые форматы. 64 % учащихся проявляли инициативу в сканировании QR-кодов с дополнительными материалами вне урока.

Обратная связь:

По результатам анонимного анкетирования, 78 % учеников оценили формат как «удобный и полезный».

Учителя отметили рост самостоятельности и инициативности при выполнении заданий, а также улучшение дисциплины за счёт повышения мотивации.

Сравнительный анализ с традиционным подходом

Параметр	Традиционное обучение	С использованием QR-кодов
Мотивация учеников	Средняя, нестабильная	Выше, устойчивая, положительная
Доступ к материалам	Ограничен учебником	Расширен через мультимедийные ресурсы
Активность и вовлечённость	Преимущественно пассивная	Преимущественно активная
Уровень усвоения	Средний	Выше среднего
Поддержка индивидуализации	Ограниченная	Повышенная (разноуровневые задания)

Таким образом, внедрение QR-кодов в обучение математике способствует повышению образовательных результатов, созданию интерактивной среды и активизации учебной деятельности. Полученные данные подтверждают эффективность данной технологии как средства цифровой трансформации учебного процесса.

Выводы и основные результаты исследования

Проведённое исследование подтвердило актуальность внедрения цифровых технологий, в частности QR-кодов, в образовательный процесс при обучении математике в старших классах. Разработка и внедрение QR-кодов в структуру учебных материалов позволяет:

- Повысить мотивацию и вовлечённость учащихся;
- Обеспечить доступность и интерактивность изучаемого материала;
- Реализовать индивидуальный подход в обучении;
- Улучшить усвоение учебного материала и сократить количество типичных ошибок.

Экспериментальные данные показали, что использование QR-кодов способствует более высоким образовательным результатам по сравнению с традиционными методами преподавания, а также формированию цифровой грамотности у школьников.

Практическая значимость

Результаты исследования обладают высокой практической значимостью и могут быть применены:

- Учителями математики при модернизации учебного процесса и разработке наглядных цифровых материалов;
 - Методистами и разработчиками образовательных платформ при создании интерактивных пособий и цифровых модулей;
 - В системе повышения квалификации педагогов в качестве примера эффективной цифровизации образования;
 - При организации смешанного и дистанционного обучения на платформах типа Google Classroom, GeoGebra и др.
- Предложенная методика встраивания QR-кодов может быть адаптирована для разных уровней подготовки учащихся и применима в других учебных дисциплинах.

Перспективы дальнейших исследований

Дальнейшее развитие темы предполагает:

- Исследование эффективности использования QR-кодов при изучении других разделов математики (математический анализ, стереометрия, основы статистики);
- Создание типовых цифровых модулей на основе QR-технологий для широкого внедрения в образовательную практику;
- Анализ долгосрочного влияния применения QR-кодов на развитие самостоятельности, цифровой грамотности и метапредметных компетенций учащихся;
- Расширение исследования на различные категории обучающихся, в том числе в условиях инклюзивного образования.

Литература:

1. Бим-Бад Б. М. Психология образования: словарь / Б. М. Бим-Бад. — М.: Владос, 2002. — 384 с.
2. Глушкова Н. В. Цифровая трансформация образования: тенденции и перспективы // Образование и наука. — 2020. — Т. 22, № 6. — С. 34–50.
3. Дьяконов В. Ю. Информационные технологии в образовании: учебное пособие / В. Ю. Дьяконов. — М.: Форум, 2019. — 240 с.
4. Зимняя И. А. Психология обучения: учебник для вузов / И. А. Зимняя. — М.: Логос, 2005. — 384 с.
5. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е. С. Полат. — М.: Академия, 2020. — 272 с.
6. Герасимов С. В., Кудряшова И. А. Использование QR-кодов в образовательной среде // Информационные технологии и телекоммуникации в образовании. — 2021. — № 3. — С. 55–60.
7. Казаков А. В. Внедрение цифровых инструментов в преподавание математики // Современные проблемы науки и образования. — 2022. — № 2. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=XXXXXX> (дата обращения: 09.05.2025).
8. Лаврентьев И. И. Геометрия в школе: цифровой формат обучения // Вестник педагогических наук. — 2023. — № 5 (47). — С. 89–96.
9. Цыбулько И. П. Цифровые технологии в ЕГЭ: QR-коды и онлайн-платформы // Математика в школе. — 2022. — № 1. — С. 12–15.

Особенности взаимодействия тьютора с обучающимися младшего школьного возраста, имеющими расстройство аутистического спектра

Слепченко Яна Васильевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Землина Екатерина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

В современном мире наблюдается интенсивный рост числа детей с расстройствами аутистического спектра. Это требует поиска новых подходов к их обучению и взаимодействию с другими учениками. Инклюзивное образование предоставляет детям с РАС возможность получить полноценное образование. В свою очередь, педагоги получают мотивацию для развития своих компетенций, чтобы адаптировать образовательную среду под нужды таких учеников. Однако в этой области всё ещё есть проблемы. И здесь на помощь приходит тьютор.

Цель данной статьи — исследовать эффективность тьюторской поддержки для детей с аутизмом в инклюзивной среде. Обосновать, что индивидуальное тьюторское сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра — это ключевой элемент успешного образовательного процесса в условиях инклюзии.

Ключевые слова: инклюзия, тьютор, дети с расстройствами аутистического спектра, тьюторское сопровождение, образовательный процесс, индивидуальный образовательный маршрут, образовательное пространство, социализация, адаптация.

Features of the tutor's interaction with students with autism spectrum disorder in primary school age group

Slepchenko Yana Vasilievna, student master's degree

Scientific advisor: Zemlina Ekaterina Mikhailovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
South Federal University (Rostov-on-don)

The growing number of children with autism spectrum disorders in educational settings has highlighted the need for innovative approaches to ensure equal participation of these students alongside their typically developing peers. Inclusive education provides children with ASD the opportunity for full educational experience, while also motivating teachers to enhance their skills to tailor the learning environment to the needs of these students. However, there are still numerous challenges in this area. And, of course, the key to overcoming these challenges lies in the role of the tutor. In this article, I will explore the unique characteristics, responsibilities, and significance of tutor support for children with autism spectrum disorders in the context of inclusive education.

Keywords: inclusion, tutor, children with autism spectrum disorders, tutorial support, educational process, individual educational route, educational space, socialization, adaptation.

Согласно официальной информации, предоставленной Министерством здравоохранения Российской Федерации, в нашей стране проживает около 37 тысяч детей с диагнозом «аутизм» и 593 взрослых человека с таким же диагнозом. Однако в 2013 году Минздрав подтвердил, что распространённость расстройств аутистического спектра в детской популяции составляет 1 %. Это означает, что в России на самом деле более 300 тысяч детей с аутизмом и не менее миллиона взрослых людей с РАС, поскольку аутизм не лечится и не исчезает после достижения 18 лет. Это также означает, что более 90 % людей с аутизмом в России не имеют официального диагноза [1].

Исследования, проведённые на разных континентах, таких как Азия, Европа и Северная Америка, показали, что расстройства аутистического спектра проявляются у мальчиков в четыре раза чаще, чем у девочек. В марте 2023 года Центр по контролю и профилактике заболеваний США предоставил новые данные: аутистические расстройства встречаются у одного из 36 детей в возрасте восьми лет. При этом у мальчиков они диагностируются в среднем в 3,8 раза чаще, чем у девочек. В ходе исследования были использованы данные, собранные в 2020 году. Выборка исследования была обширной: всего было проанализировано 226 339 детей, из которых 6245 имели диагноз «РАС». Исследование проводилось в 11 штатах США, и его результаты показывают, что в среднем у 8-летних детей РАС встречается примерно в 2,77 % случаев, то есть 1 ребёнок из 36 имеет этот диагноз [2].

В развитии детей с расстройствами аутистического спектра можно выделить несколько ключевых аспектов. Один из них — это трудности в общении. Дети с такими нарушениями часто испытывают проблемы с коммуникацией, что затрудняет процесс формирования устной речи. Кроме того, у детей с аутизмом есть особенности восприятия информации в диалоге. Они могут испытывать трудности с концентрацией внимания и периодически раздражаться из-за внешних факторов в процессе обучения.

Также у детей с расстройствами аутистического спектра часто наблюдаются проблемы с когнитивными функциями. Им сложно переключаться между задачами из-за особенностей работы нервной системы. Это может проявляться в разных сферах: моторной, речевой и интеллектуальной, а иногда и во всех сразу. Особенно сложно преодолеть инертность мышления. Это необходимо учитывать при сопровождении ребёнка с аутичным расстройством в учебной деятельности [3].

Порой ребёнок с расстройством аутистического спектра может производить впечатление человека с нарушениями зрения и слуха. Он не реагирует на предметы вокруг, не вздрагивает и не оборачивается на громкие звуки, но при этом может реагировать на слабые звуковые и визуальные стимулы.

Ребёнок может отказываться переодеваться или носить любую одежду, кроме нескольких определённых вещей. Также при аутизме часто нарушается чувство опасности: ребёнок ведёт себя так, будто у него отсутствует инстинкт самосохранения. Такое поведение может быть опасным для здоровья и привести к серьёзным травмам [4].

Характерные черты развития детей с расстройствами аутистического спектра проявляются также в том, что они не могут в полной мере проявить свои умения и таланты в образовательной среде.

Тьютору, сопровождающему детей данной нозологической категории, необходимо принимать во внимание особенности их развития и поведения и строить общение с ними, учитывая их индивидуальные потребности [5].

В процессе инклюзивного обучения тьютор может столкнуться с рядом проблем, которые затрагивают различные аспекты: теоретический, организационный, методический и психологический.

Теоретические проблемы: недостаточное знание особенностей развития детей с расстройствами аутистического спектра и методов их обучения.

Организационные проблемы: сложности в координации работы с учителями, специалистами и родителями, а также в адаптации учебных материалов и программ под потребности обучающихся с РАС.

Методические проблемы: трудности в разработке индивидуальных образовательных маршрутов, подборе подходящих методик и технологий обучения для детей с аутичными расстройствами.

Психологические проблемы: необходимость учитывать особенности эмоционального и психологического состояния учеников данной нозологической категории, а также поддерживать их мотивацию и уверенность в своих силах.

Для того чтобы обеспечить эффективную работу с детьми с расстройствами аутистического спектра, тьютору необходимо создать специальную образовательную среду, которая будет учитывать индивидуальные потребности каждого ребёнка. Это возможно только при условии тесного сотрудничества всех участников образовательного процесса (обучающегося с РАС, его родителей или законных представителей, тьютора, педагогического состава образовательного учреждения и коррекционных специалистов).

Чтобы создать и внедрить гармоничную образовательную среду для детей с РАС, необходимо выполнить ряд условий:

- обеспечить регулярную специализированную поддержку;
- последовательно включать ребёнка в процесс освоения индивидуального образовательного маршрута;
- создать условия для эффективного освоения материала с учётом индивидуальных особенностей ребёнка.

Тьютор — это ключевой элемент в системе взаимодействия между ребёнком с расстройствами аутистического спектра и образовательной средой. Он помогает создать сбалансированный и результативный процесс обучения и развития ребёнка [6].

Чтобы ребёнок с РАС мог успешно социализироваться и получать качественное образование, необходимо создать условия для его сопровождения тьютором. Важно вовлечь родителей в образовательный процесс, ведь они ближайшее окружение ребёнка, и их отношение к учёбе играет ключевую роль в достижении высоких результатов. Грамотная работа тьютора и педагогов поможет ребёнку адаптироваться к школьной жизни и успешно продолжить обучение [7].

Среди ключевых особенностей работы с детьми, страдающими расстройствами аутистического спектра, можно выделить следующие:

- создание для ребёнка с РАС в классе спокойного и уединённого места, где он сможет побыть один. Важно, чтобы у обучающегося с РАС была возможность при необходимости выйти из класса и взять с собой любимый предмет (игрушку например). Также рекомендуется, чтобы ученик данной нозологической категории сидел на последней парте, где он постепенно адаптируется к школьной обстановке.

- строгое соблюдение личных границ. Ни в коем случае нельзя повышать голос. Аутичные дети негативно реагируют на чрезмерную эмоциональность и нарушение их личных границ. Повышение голоса может вызвать у них сильный стресс, который будет долго проходить. А телесный контакт в некоторых случаях может восприниматься как жестокое нарушение границ. Общение с обучающимся данной нозологической категории должно быть негромким, а в некоторых случаях, особенно если ребёнок возбуждён, даже шёпотом. Тьютор должен избегать прямого взгляда на ребёнка и резких движений.

- избегание прямых вопросов и требований к ребёнку о продолжительности выполнения задания в случае отказа. Если ребёнок не принимает инструкции и правила, которые предлагает тьютор, ни в коем случае нельзя их навязывать. Не стоит ожидать немедленного ответа на заданный вопрос. Обработка информации у всех происходит по-разному. Кому-то требуется 10 секунд, кому-то — минута, а кому-то и больше. Если задавать один и тот же вопрос несколько раз, рассчитывая на более быстрый ответ от ребёнка с аутичным расстройством, можно только усугубить ситуацию.

- доброжелательная атмосфера в образовательном учреждении важна для успешного обучения ребёнка с РАС.

- схематичность и визуализация. Аутичным детям легче воспринимать информацию в виде схем, поэтому тьютору следует опираться на них в своей работе. Дети с аутизмом лучше воспринимают информацию визуально, чем на слух. Самый простой способ коммуникации с таким ребёнком — визуализация. В качестве визуальной поддержки можно использовать фотографии, рисунки,

трёхмерные предметы и написанные слова. Это значительно облегчает общение тьютора с ребёнком.

- положительное подкрепление. Важно дожидаться момента, когда ученик с аутичным расстройством сделает то, что от него хотел тьютор, и сразу же поощрить его. Поощрения могут быть самыми разнообразными. Кто-то из детей с удовольствием сделает что-то за чупа-чупс, а другой согласится и за капусту. Ребёнку данной нозологической категории необходима постоянная поддержка взрослого, его одобрение, чтобы он мог перейти к более активным и сложным отношениям с окружающим миром. Здесь очень важно уметь чувствовать настроение ребёнка и понимать его поведение. В процессе работы с ребёнком с РАС выявляются стимулы, на которые тьютор может опираться при сопровождении [8].

Чтобы обеспечить наиболее результативное тьюторское сопровождение для этой группы учащихся, требуются особые подходы, инструменты и ресурсы. Среди них:

- метод систематического обучения;
- визуальная поддержка;
- методы и приёмы, используемые в рамках прикладного анализа поведения (АВА);
- методы альтернативной коммуникации (карточки PECS, жесты, глобальное чтение, предметные символы, графические символы);
- стратегии преодоления проблем с адаптацией.

Тьюторское сопровождение ребёнка с РАС включает в себя три компонента:

- помощь на уроках;
- помощь в соблюдении режима;
- помощь во время внеурочной деятельности.

В процессе обучения тьютор оказывает поддержку ребёнку на разных уровнях. Эти уровни зависят от индивидуальных особенностей и возможностей ученика. На первом уровне тьютор постоянно помогает ребёнку, выполняя все действия вместе с ним. Это наиболее интенсивный уровень поддержки. На втором уровне тьютор направляет ребёнка, помогая ему понять задание и выполнить его. Например, учитель даёт небольшое задание всему классу, а тьютор объясняет его ребёнку с РАС или подсказывает, как его надо выполнить. На третьем уровне поддержка тьютора становится менее интенсивной. Он помогает ребёнку только в организации своей работы. Например, тьютор подсказывает, что надо выйти к доске, поднять руку или взять необходимые материалы. Также тьютор сопровождает обучающегося данной нозологической категории в течение всего учебного дня. Он помогает ему с самого утра, когда ребёнок приходит в школу, и до вечера, когда его забирают.

Сюда входит:

- сопровождение в другой кабинет (при необходимости);
- помощь в выполнении санитарно-гигиенических процедур;
- помощь в подготовке к уроку физкультуры (помочь переодеть ребенка);
- организация перемен.

Сопровождение обучающегося с РАС во внеурочной деятельности включает в себя:

- сопровождение на прогулке: тьютор помогает ребёнку одеться, добраться до места, следит за поведением и контролирует его;
- сопровождение ребёнка в столовую, раздевалку, туалет;
- сопровождение ребёнка на школьных мероприятиях [9].

Основываясь на вышесказанном, можно сделать заключение, что тьютор, который разбирается в особенностях сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования, может обеспечить качественное обучение детей данной нозологической категории в соответствии с их возможностями здоровья в любой образовательной организации. В работе с детьми с РАС тьютор должен уделять особое внимание этическим аспектам.

Учитывая разнообразие расстройств аутистического спектра, тьютор должен быть предельно осторожен и внимателен в работе с каждым ребёнком, а также хорошо понимать особенности его поведения. Все коммуникации

с ребёнком с РАС должны происходить в позитивной эмоциональной атмосфере, с соблюдением дистанции и избеганием эмоционально насыщенных физических взаимодействий [10].

Таким образом, тьюторское сопровождение играет ключевую роль в успешном обучении, социализации и адаптации ребёнка с расстройствами аутистического спектра. Тьютор работает вместе с родителями, учителями и другими участниками образовательного процесса. Благодаря совместной работе и выбранным стратегиям ребенок с РАС может успешно социализироваться, адаптироваться и усваивать учебный материал. Также он развивает социально-бытовые навыки.

В процессе работы с тьютором ребёнок данной нозологической категории постепенно учится обходиться без постоянной поддержки тьютора, а в некоторых случаях — самостоятельно справляться с учёбой. Цель тьюторского сопровождения — не только передать ребёнку знания и навыки, научить его учиться и применять полученные в школе знания на практике, но и помочь ему осознать смысл и ценность результатов своего взаимодействия с миром.

Литература:

1. Письмо Министерства здравоохранения РФ № 15–3/407 от 15.03.2021 г.
2. Гончаренко М. С., Манелис Н. Г., Семенович М. Л., Стальмахович О. В. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общей ред. Хаустова А. В., Манелис Н. Г. — М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. — 177с.
3. Зеленюк М. А. Роль технологии тьюторского сопровождения в современном образовательном процессе // Сборник материалов XI Региональной научно-практической конференции аспирантов, соискателей, молодых ученых и магистрантов. Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого. 2015. [Электронный ресурс]: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24721217>
4. Калашникова С. А., Елохина К. А. Тьюторское сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования: системно — ресурсный подход // Ученые записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2018. Т. 13, № 3. С. 33–40. DOI:10.21209/2542-0089-2018-13-3-33-40. [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskoe-soprovozhdenie-detey-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya-sistemno-resursnyy/viewer>
5. Феррои Л. М., Панюшева Т. Д. Обучение особых детей общению // Аутизм и нарушения развития. 2007. № 2. С. 48–56.
6. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 10-е. Москва: Теревинф, 2016. 288 с.;
7. Организация специализированной помощи при раннем детском аутизме: Методические рекомендации / Сост. В. М. Башина, И. А. Козлова, В. С. Ястребов, Н. В., Симашкова и др. М.: Медицина, 1989.
8. Питере Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. М.: Гуманитарный изд. центр «ВЛАДОС», 2003. 238 с
9. Лубовский В. И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование — 2013 — № 5-с.
10. Письмо Министерства просвещения РФ от 20.02.2019 г. Ме ТС-551/07 «О сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью».
11. Как проявляются симптомы расстройств аутистического спектра (РАС) у детей раннего возраста. Пособие для родителей, семьи и друзей. Москва. Фонд «Выход», 2019. — 36с.

Применение интерактивных методов обучения в современном образовании

Сорокина Наталия Вячеславовна, студент

Научный руководитель: Ломохова Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Пензенский государственный университет

В статье рассматривается важность обновления образовательной системы с помощью интерактивных методов обучения, которые помогают развивать у учащихся необходимые знания и навыки.

Ключевые слова: образование, методы обучения, интерактивное обучение.

С каждым годом наше общество модернизируется и совершенствуется путем поиска и развития новых возможностей повышения качества нашей жизни. Эти изменения не могли не коснуться и системы современного образования. Методисты и педагоги находятся в постоянном поиске новых методов обучения и способов их внедрения в образовательный процесс для улучшения качества получаемых учащимися знаний и умений, поскольку многолетний опыт традиционного обучения показывает, что оно не способствует развитию новых компетентностей и гибких навыков человека XXI века и нуждается в дополнении и обновлении. В сегодняшнем мире глобальной информатизации, чтобы успешно социализироваться современный человек должен уметь соответствовать быстро меняющимся требованиям.

Современный выпускник школы должен быть всесторонне развит как личность, уметь самостоятельно мыслить и излагать свою точку зрения, аргументировать свою позицию, уметь сравнивать и анализировать, находить творческие пути решения задач и быть способным к саморазвитию. Поэтому современная школа призвана обеспечить учащихся необходимыми образовательными условиями для формирования навыков личностного развития и способствовать осознанию ими важности постоянного мотивированного самосовершенствования [8].

Интерактивное обучение является возможностью вовлечения учащихся в учебный процесс с помощью социального взаимодействия. Одной из основных форм классического преподавания является объяснение педагогом темы, где происходит трансляция учителем информации и получение ее учеником.

Интерактивные формы обучения, наоборот, вовлекают учащихся во взаимодействие между собой, где они разбирают новую тему и тренируют практические навыки [4].

Огромным преимуществом такой формы является вовлечение всех учеников в познавательную деятельность, учебный процесс. Создание интерактивных условий позволяет учащимся чувствовать свою успешность, самостоятельность, продуктивность и полезность в обществе.

Интерактивные средства — это инновация, которая способствует улучшению образовательного процесса. Их использование делает обучение более интересным, современным и разнообразным благодаря использованию разнообразных технических средств и программ, позволяющих взаимодействовать с компьютером. Согласно Э. Г. Азимову и А. Н. Щукину, интерактивные средства обучения — сред-

ства обучения, построенные на использовании информационно-компьютерных технологий (электронного учебника, мультимедиа, компьютерных учебных программ) [1].

А. Р. Баранова, Г. Р. Еремеева, Р. А. Ладнер отмечают, что в современной педагогике понятие интерактивных технологий неразрывно связано с информационными технологиями, что подразумевает использование информационно-образовательных ресурсов. Применение электронных ресурсов при изучении иностранного языка направлено на достижение конкретного практического результата, который имеет значение для учащегося [2]. Использование интерактивных образовательных средств предоставляет уникальную возможность автоматической проверки действий учащихся. Например, в процессе выполнения контрольной работы такие средства могут автоматически отслеживать действия ученика, проверять правильность выполненной работы и даже предоставлять полезные подсказки без непосредственного участия преподавателя. Однако необходимо помнить, что, несмотря на все достоинства интерактивных средств, они не могут полностью заменить практические занятия с использованием реальных объектов. Вместо этого они могут эффективно дополнять образовательный процесс, обогащая его и предоставляя учащимся дополнительные возможности для запоминания иноязычной лексики [6]. Интерактивные средства, такие как разнообразные игры, кроссворды, ребусы, тесты и викторины, легко интегрируются в учебную программу [5].

Рассмотрим конкретные примеры интерактивных средств обучения. Так, приложение для интерактивной доски OpenBoard открывает возможности для оптимизации процесса обучения и повышения мотивации учащихся. М. В. Чилингарян отмечает, что преимущество данного средства заключается в том, что информация учащихся воспринимается, анализируется и передается быстрее благодаря использованию всех каналов восприятия [9].

Существует три основных канала восприятия информации: зрительный, слуховой и кинестетический. Важно отметить, что каждый человек обладает всеми тремя способами восприятия, но предпочитает использовать один из них как основной. Понимание основного способа восприятия помогает учащимся лучше усваивать информацию и облегчает им доступ к новым знаниям [3]. Преподаватель должен разрабатывать учебные материалы, учитывая основной метод восприятия информации учащихся. При использовании интерактивной доски данная потребность отпадает, поскольку объединяются различные стили об-

учения, включая визуальный, слуховой и кинестетический, что способствует более легкому погружению в языковую среду. Это повышает интерес к предмету за счет творческих заданий, которые снижают уровень стресса и развивают разнообразные коммуникативные навыки.

Использование приложения OpenBoard активно используется в московских школах и предоставляет учителям мощный инструмент для использования разнообразных мультимедийных материалов при объяснении новой лексики. Учитель может записывать информацию на доске и сохранять записи, включая примечания, сделанные в процессе урока. Этот инструмент позволяет создавать уроки с использованием текста, изображений, звуков, видео, отдельных и интерактивных элементов и анимации, что способствует обогащению учебного процесса.

Для работы с лексикой сервис предлагает такие инструменты, как карандаш, ластик, маркер для выделения, курсор, взаимодействие с элементами (палец), ладонь, масштаб, указка, отрезок, текст, выделение области, экранная клавиатура, запись экрана. Можно выполнять такие упражнения при работе с лексикой: выводить новые слова на доску, с дефиницией и транскрипцией [7]. Учащиеся могут повторять за диктором, отрабатывая при этом произношение. На интерактивную доску можно выводить иностранные слова, а рядом писать их перевод. Также есть функция «шторка», за которой можно прятать верный перевод, данное упражнение можно использовать при самопроверке. Так как в школе новая лексика обычно выдается ученикам в виде списка, ее достаточно трудно выучить и поставить верное произношение.

Приложение OpenBoard для интерактивной доски может сделать процесс обучения более увлекательным и эффективным.

Однако при использовании интерактивной доски возникают определенные трудности. Учителя должны не

только обладать навыками работы с компьютером, но и уметь эффективно применять эти навыки в своей педагогической деятельности для улучшения процесса обучения. Кроме того, часто возникают технические проблемы, такие как неполадки с электронной ручкой, проблемы с соединением между доской и компьютером, задержки в реакции доски на движения руки учителя, а также негативное воздействие солнечного света на визуальные элементы работы с интерактивной доской. Все эти аспекты требуют внимательного внедрения и подготовки для эффективного использования данной технологии в образовательном процессе.

Интерактивные средства могут быть эффективным инструментом для формирования лексических навыков в школе. Использование интерактивных средств активизирует вовлеченность учеников в учебный материал, способствуя более глубокому усвоению слов и фраз.

Однако внедрение интерактивных средств в образовательный процесс требует подготовленности учителей и достаточного ресурсного обеспечения. Интерактивные средства позволяют создать обстановку, максимально приближенную к реальным коммуникативным ситуациям, в которых учащиеся могут использовать изучаемую лексику. Это помогает им не только запомнить слова, но и научиться правильно их использовать в речи. Сочетание интерактивных средств с традиционными методами обучения, может привести к еще более эффективному формированию лексических навыков учащихся.

Таким образом, интерактивные игры, онлайн-платформы, мобильные приложения и другие форматы делают процесс обучения увлекательным и привлекательным, а взаимодействие с интерактивными инструментами стимулирует интерес и мотивацию учащихся к изучению иностранного языка.

Литература:

1. Азимов, Э. Г., Шукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Азимов, Э. Г., Шукин, А. Н. — Москва: Издательство ИКАР, 2009—448 с.
2. Баранова, А. Р. Интерактивные технологии на занятиях по иностранному языку / Баранова, А. Р., Еремеева, Г. Р., Ладнер, Р. А. // Казанский педагогический журнал. — 2016. — № 5 (118). — С. 164–168
3. Гриндер, Д. Из лягушек — в принцы / Д. Гриндер, Р. Бендлер. — Воронеж: МОДЭК, 1995. — 240 с.
4. Дудковская, И. А. Некоторые аспекты организации интерактивного обучения / И. А. Дудковская // Конструктивные педагогические заметки. — 2023. — № 11–2(20). — С. 109–119.
5. Исмаилова, Б. И. Использование нестандартных методов обучения школьников на уроке информатики / Б. И. Исмаилова // Общество: социология, психология, педагогика. — 2018. — № 2. — С. 76–83.
6. Матлин, А. О. Интерактивные средства обучения в образовательном процессе / А. О. Матлин, С. А. Фоменков // Известия ВолгГТУ. — 2013. — № 7. — С. 110–114.
7. Осипова, О. П. Использование интерактивного оборудования в образовательном процессе / О. П. Осипова — Текст: электронный // Вопросы интернет образования: электронный журнал. — 2019. — № 1. — URL: http://violet.uhim.info/Violet_71/cd_site/articles/art_2_7.htm
8. Токомбаева, Ж. Ю. «использование инновационных технологий в работе с учениками средних классов» / Ж. Ю. Токомбаева, А. Ж. Абылкасымов // Научные открытия. — 2024. — № 4. — С. 150–157.
9. Чилингарян, М. В. Использование информационно-образовательных технологий на уроках английского языка / М. В. Чилингарян — Текст: электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт»: электронный журнал. — 2016. — № 12. — URL: <https://e-koncept.ru/2016/76148.htm>

Использование технологических карт как эффективного средства ознакомления детей старшего дошкольного возраста с художественной литературой

Строкова Ольга Николаевна, старший воспитатель;
Дорофеева Анастасия Владимировна, воспитатель;
Закалюжная Татьяна Викторовна, воспитатель;
Колесникова Елизавета Александровна, воспитатель
МАОУ детский сад № 49 «Весёлые нотки» г. Тольятти (Самарская область)

В статье автор раскрывает аспекты эффективного использования технологических карт в процессе ознакомления детей старшего дошкольного возраста с художественной литературой.

Ключевые слова: художественная литература, технологическая карта, дети старшего дошкольного возраста, сказки.

В активно развивающемся цифровом обществе формирование у детей интереса к художественной литературе — одна из важнейших задач, которую ФОП ДО ставит перед учреждениями дошкольного образования. Несмотря на четкую конкретизацию задач по каждому возрасту дошкольного детства, федеральная программа оставляет за педагогами право выбирать методики и технологии, наиболее органично вписывающиеся в воспитательно-образовательный процесс с учетом потребностей детей, в том числе с ОВЗ. Центральным мотиватором развития читательского интереса в дошкольном возрасте является восприятие и чтение книги, что расширяет общие представления ребенка, в доступной форме знакомит его с ближайшим окружением, а также формирует его личностную культуру и внутренний мир.

Тенденция последнего времени складывается таким образом, что педагогам становится все труднее решать задачи по приобщению дошкольников к миру литературы. Родительское сообщество, так же, как и воспитатели детских садов, отмечает резкое снижение интереса детей к чтению и рассматриванию произведений художественной литературы. Это объясняется тем, что сегодня уже в младшем возрасте дети предпочитают книгам иные, интерактивные источники информации: смартфоны, планшеты, компьютеры и т. д. Результатом этого является стойкое нежелание или категоричный отказ от чтения в школьном возрасте [1, С. 118].

Еще одной причиной можно считать и тот факт, что в условиях изменившейся жизни и увеличением мультимедийного пространства вокруг дети не видят наглядного примера, как обращаться с книгой. Домашнее чтение стало настолько редким явлением, что дети принудительно попадают в ситуации речевой депривации, так как почти не слышат грамотную литературную речь [2, С. 38].

Эту проблему подчеркивают психологические и педагогические исследования по изучению проблемы развития читательских интересов у детей старшего дошкольного возраста (Гурович Л. М.); а также психолого-педагогические положения о влиянии педагогических условий на развитие читательских интересов у старших дошкольников (Колобова О. А.).

Именно поэтому педагогами нашего учреждения было принято решение создать вокруг воспитанников развивающую читательскую среду, в которой дети будут не пассивными наблюдателями и слушателями, а активными участниками и создателями своего уникального мира читательских интересов. Для успешного решения поставленных задач, коллектив нашего учреждения разработал и апробировал долгосрочный проект «Развитие 4К-компетенций и интереса к книге у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с художественной литературой». Несмотря на результаты многолетних исследований, которые регулярно доказывают важность ознакомления дошкольников с литературой, среди их авторов нет единого представления об условиях оптимизации данного процесса. Однако в данных исследованиях недостаточно глубоко изучены все потенциальные возможности современных технологий, одной из которых является использование технологических карт в процессе ознакомления детей с художественной литературой.

Несомненным плюсом данной технологии является не только развитие читательских интересов у детей старшего дошкольного возраста, но и обеспечение условий для формирования у детей креативности, критического мышления, коммуникации и коллаборации — важнейших 4К-компетенций, которые способствуют становлению успешной и гармоничной личности ребенка.

При реализации данной технологии педагоги берут за основу сказки, которые являются средством формирования у детей положительного образа читающего человека и поддерживают их интерес к книге с помощью доступных детям форм и способов — литературных викторин, посещения библиотек, совместного чтения детей и взрослых, создания иллюстраций и т. д.

Почему выбор авторов-педагогов остановился на сказках?

- Сказки — это ключ к развитию детского воображения и креативности;
- Сказки способствуют развитию критического мышления, вовлекая детей в процесс анализа и решения проблем;

- Сказки помогают детям научиться конструктивно общаться и работать в группе;
- Сказки открывают новые возможности для творческих заданий, ролевых игр и активных обсуждений.

Технологическая карта помогает педагогам не только структурировать образовательную деятельность, но и сделать её более понятной и доступной для детей. Важно, чтобы каждый этап занятия был продуман, а все задачи, методы и приемы — чётко сформулированы. Здесь и приходит на помощь технологическая карта, которая служит своего рода «маршрутом» для педагога, помогает сориентироваться в ходе работы над художественным произве-

дением в зависимости от реакции и актуальных потребностей детей.

При разработке структурных компонентов технологической карты авторы-педагоги учитывали возможность постепенного усложнения в соответствии с возрастом детей, их читательским опытом и индивидуальными особенностями (в том числе у детей с ОВЗ). Авторы также предусмотрели вариант изменения содержания, что дает возможность использовать шаблон технологической карты практически в любой образовательной деятельности. Для конкретизации содержания технологической карты она представлена в таблице 1

Таблица 1. Шаблон технологической карты по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с произведениями художественной литературы

№	Название этапа	Содержание
1	«Введение в сказку»	Постановка четких целей. Активизация знаний детей: расскажите о героях, задайте вопросы о том, что они знают об этой сказке, проиллюстрируйте начало сказки или используйте сюрпризный момент
2	«Выбери, оцени, почему это самое важное»	Определение наиболее ярких и значимых событий или действий героев: выберите одно событие, которое, по вашему мнению, должно быть в центре внимания. Почему именно оно? Разделите сказку на части и задавайте вопросы: «Почему герой поступил именно так?», «Что было бы, если бы герой поступил по-другому?», «Как бы вы поступили на его месте?»
3	«Почему — проанализируй, разложи, сравни»...	Определение взаимосвязи между характерами и поступками героев: подумайте, как бы изменился выбранный вами важный момент в сказке, если бы характер героев был робким, честным, хитрым?
4	«Составь, придумай, формулируй, спланируй»	Придумывание новых концовок: стимулируйте воображение детей, не ограничивайтесь классическими финалами и придумайте, как могли бы закончиться известные сказки, если бы...
5	«Применяй, используй, проиллюстрируй»...	Презентация сказки: придумайте разнообразные игры и творческие задания для детей, которые помогут презентовать (обыграть) сказку. Например, это могут быть ролевые игры, творческие задания, проблемные ситуации и т. д.

Благодаря грамотно оформленной технологической карте, педагог успешно достигает поставленной цели, а при тщательном планировании методов и приемов данная технология будет важным элементом развивающей читательской среды, где дети смогут делиться множеством идей, учиться слушать друг друга и работать в группе. Исполь-

зование знакомых сказок поможет детям научиться анализировать, сопоставлять и делать осознанные выводы о персонажах и событиях, что непосредственно оказывает влияние на формирование 4К-компетенций и интереса к книге у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с художественной литературой.

Литература:

1. Гурович, Л. М. Проблема содержания работы по ознакомлению детей с художественной литературой в детском саду [Текст]: Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Л. М. Гурович / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — С. 501–510.
2. Колобова, О. А. Эффективные формы и методы работы по развитию интереса к художественной литературе у детей среднего дошкольного возраста / О. А. Колобова. — Текст: непосредственный // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). — Т. 0. — Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. — С. 37–45. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/146/6129/> (дата обращения: 03.05.2025).
3. Кулагина, И. Ю. Психология развития и возрастная психология / И. Ю. Кулагина. — 3-е изд. — М.: Академический проект, 2021. — 464 с.
4. Миронова, Н. П. Как научить ребёнка любить литературу [Текст] / Н. П. Миронова // Дошкольное воспитание. — 2005. — № 5. — С. 117–121.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 19 (570) / 2025

Выпускающий редактор Г. А. Письменная
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 21.05.2025. Дата выхода в свет: 28.05.2025.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.