



**НАУЧНЫЙ
ФОРУМ**
nauchforum.ru

ISSN: 2542-1263



№5(96)

НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

МОСКВА, 2025



НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

*Сборник статей по материалам ХСХVI международной
научно-практической конференции*

№ 5 (96)
Май 2025 г.

Издается с октября 2016 года

Москва
2025

УДК 159.9+37

ББК 74+88

НЗ4

Председатель редколлегии:

Лебедева Надежда Анатольевна – доктор философии в области культурологии, профессор философии Международной кадровой академии, член Евразийской Академии Телевидения и Радио.

Редакционная коллегия:

Ахмерова Динара Фирзановна – канд. пед. наук, доц., доц. кафедры ОиДПиП НФИ КемГУ, Россия, г. Новокузнецк;

Капустина Александра Николаевна – канд. психол. наук, доц. кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет», Россия, г. Санкт-Петербург;

Монастырская Елена Александровна – канд. филол. наук, доцент, кафедра «Иностранные языки», Кемеровский технологический институт пищевой промышленности, Россия, г. Кемерово;

Орехова Татьяна Федоровна – д-р пед. наук, проф. ВАК, зав. кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Россия, г. Магнитогорск;

Спасенников Валерий Валентинович – д-р психол. наук, проф., зав. кафедрой инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Брянский государственный технический университет», Россия, г. Брянск.

НЗ4 Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам ХСVI междунар. науч.-практ. конф. – № 5 (96). – М.: Изд. «МЦНО», 2025. – 92 с.

ISSN 2542-1263

Статьи, принятые к публикации, размещаются на сайте научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU.

ISSN 2542-1263

ББК 74+88

© «МЦНО», 2025

Оглавление

Доклады конференции на русском языке	6
Раздел 1. Педагогика	6
1.1. Коррекционная педагогика	6
КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ВОСПРИЯТИЯ ЭМОЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ Бурдакова Анна Андреевна	6
КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА Денисова Анна Анатольевна	13
РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР СРЕДСТВАМИ КОРРЕКЦИОННОЙ РИТМИКИ Колесникова Татьяна Юрьевна	19
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРЯЖЁННОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР Монгуш Челээш Хаяевна	26
1.3. Теория и методика обучения и воспитания	30
ВЛИЯНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА НА УСВОЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО: ПРИМЕРЫ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ Абдрафикова Софья Раисовна	30
ЭЛЕКТРОННЫЕ ПЛАТФОРМЫ И ПРИЛОЖЕНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И РЕЗУЛЬТАТОВ Горбанева Полина Александровна	32
СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ Дутко Наталья Петровна	39

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ Хамидуллина Нигина Алишеровна	45
1.4. Теория и методика профессионального образования	51
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА Басирова Аделя Рубиновна	51
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОЖАТОГО В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСКОГО ЛАГЕРЯ Измайлов Рамиль Равилович	55
ВНУТРИКОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА Лядова Анна Михайловна	61
1.5. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры	66
СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА Волков Василий Владиславович	66
Раздел 2. Психология	72
2.9. Социальная психология	72
ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПОДРОСТКОВ Исина Айзада Саламатқызы	72
ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ: СРАВНЕНИЕ МАТЕРИНСКОГО И ОТЦОВСКОГО ПОДХОДОВ Рашитова Луиза Камилевна	79

Conference papers in English	84
Section 1. Pedagogy	84
1.4. Theory and methodology of professional education	84
BREAKING THE SILENCE FOR OVERCOMING STUDENTS' FEAR OF SPEAKING IN A FOREIGN LANGUAGE Ayazhan Abdulgaziz	84

РАЗДЕЛ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ВОСПРИЯТИЯ ЭМОЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Бурдакова Анна Андреевна

*магистрант,
Московский государственный
психолого-педагогический
университет
РФ, г. Москва*

Артёмова Ева Эдуардовна

*научный руководитель,
канд. пед. наук, доцент,
Московский государственный
психолого-педагогический университет
РФ, г. Москва*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности восприятия эмоций у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) и методы коррекционной работы, направленной на формирование их эмоциональной сферы. Представлена комплексная коррекционная программа, включающая три взаимосвязанных блока: 1) развитие паралингвистических средств общения (мимика, пантомимика); 2) восприятие эмоций через художественно-эстетическую деятельность (изобразительное искусство, музыку); 3) формирование эмоциональной лексики. Статья будет полезна дефектологам, психологам, логопедам и другим специалистам, работающим с детьми с ЗПР.

Ключевые слова: Задержка психического развития, дошкольники, восприятие эмоций, эмоциональное развитие, коррекционная работа, эмоциональная лексика, вербализация эмоций.

Эмоциональное развитие дошкольников представляет собой сложный многоаспектный процесс, играющий ключевую роль в их социализации и адаптации к окружающему миру. У детей с задержкой психического развития (ЗПР) этот процесс имеет существенные особенности, обусловленные спецификой их когнитивного и эмоционального развития. Разработка специальной коррекционной программы обусловлена необходимостью преодоления характерных для данной категории детей трудностей в эмоциональной сфере, что является важным условием их успешной социализации и подготовки к школьному обучению.

Особенности восприятия эмоций детьми с ЗПР. Процесс идентификации эмоций у детей представляет собой сложный механизм сопоставления воспринимаемого эмоционального объекта с имеющимися в психике эталонными представлениями, что позволяет опознать и категоризировать эмоцию в контексте типичных переживаний. У детей с ЗПР этот процесс существенно затруднен в первую очередь из-за недостаточной сформированности самих эмоциональных эталонов. Важно отметить, что структура эмоционального эталона не является статичной – она изменяется в зависимости от модальности эмоционального состояния, и для успешного распознавания ребенку необходимо научиться выделять ведущий, наиболее информативный компонент экспрессии.

Способность детей с ЗПР к успешному распознаванию эмоций определяется целым комплексом факторов. Особое значение в этом процессе имеют речевые нарушения, которые у детей с ЗПР носят системный, комплексный характер. Недостаточная сформированность словарного запаса, особенно в области эмоциональной лексики, создает серьезные препятствия для точного обозначения воспринимаемых эмоциональных состояний.

Теоретико-методологические основы коррекционной работы. Фундаментом разработанной коррекционной программы стало научное положение о ключевой роли речевой деятельности в процессе осознания и категоризации эмоциональных состояний. При этом важно учитывать двустороннюю связь между эмоциональной и когнитивной сферами. В. К. Вилюнас подчеркивает: «существуют убедительные данные, свидетельствующие о том, что эмоции, в свою очередь, являются важнейшим фактором регуляции процессов познания» [1, с. 8]. Это положение особенно значимо для работы с детьми с ЗПР, у которых наблюдается взаимовлияние когнитивных и эмоциональных трудностей.

В исследовании Т.И. Власовой [2] особое внимание уделяется принципу наглядности, который был положен в основу разработанной программы.

Вербализация эмоционального опыта выполняет важнейшую функцию – она позволяет ребенку совершить качественный переход от конкретного, ситуативного восприятия эмоций к их обобщенному пониманию и осмыслению. Важность речи в восприятии и понимании эмоций подчеркивалась многими исследователями. Как отмечают Е.И. Изотова и Е.В. Никифорова, «вербальное средство внешней репрезентации когнитивного компонента представлений определяет осознанность знаний об эмоциональных явлениях, а также степень их конкретности – обобщенности на основе овладения детьми языком эмоций». [3, с. 116] Вербальное выражение эмоций важно и для понимания эмоциональных переживаний, и для их управления (П.М. Якобсон, Я. Рейковский, С.Л. Рубинштейн, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Л.С. Выготский и др.) [5]

Следует подчеркнуть, что задача, стоящая перед педагогом в контексте развития речевых навыков у детей, заключается не только в расширении словарного запаса, но и в формировании точного понимания значений слов и их корректного применения в коммуникации (О. И. Соловьева, И. И. Срезневский, Е.И. Тихеева, К.Д. Ушинский). [4]

Диагностическое исследование уровня восприятия эмоций и речевого развития у дошкольников с ЗПР. Экспериментальное исследование проводилось с участием двенадцати детей в возрасте шести-семи лет. Диагностический комплекс включал два взаимосвязанных блока: изучение особенностей восприятия эмоциональных состояний и оценку уровня речевого развития. Для исследования эмоциональной сферы применялись адаптированные методики Е. И. Изотовой «Эмоциональная идентификация» и «Эмоциональная пиктограмма», направленные на оценку способности распознавать, дифференцировать и воспроизводить шесть базовых эмоциональных состояний. Результаты показали, что 83 % воспитанников демонстрируют низкий и минимальный уровни эмоционального восприятия, при этом наиболее успешно опознается эмоция радости (58 % верных идентификаций), тогда как эмоция удивления вызывает наибольшие затруднения (23 % верных идентификаций).

После подсчета результатов за выполнение всех диагностических заданий были определены уровни восприятия эмоций для каждого учащегося за диагностику в целом. Учащиеся продемонстрировали следующие уровни успешности:

- 1 уровень успешности (достаточный) – 0 %
- 2 уровень успешности (средний) – 25 %
- 3 уровень успешности (низкий) – 58 %
- 4 уровень успешности (минимальный) – 17 %

Исследование речевого развития осуществлялось с использованием адаптированного варианта методики Е.А. Стребелевой, включавшего оценку словарного запаса, грамматического строя речи и способности к построению связных высказываний. Диагностика выявила, что 75 % детей имеют низкий и минимальный уровни речевого развития. Наибольшие трудности наблюдались в понимании переносных значений слов (17 % успешных выполнений) и словообразовательных процессов (24 % правильных ответов). Наличие взаимосвязи между уровнем речевого развития и способностью к вербализации эмоциональных состояний подчеркивает необходимость комплексного подхода в коррекционной работе. Полученные результаты легли в основу разработки дифференцированной программы коррекционного воздействия, направленной на одновременное развитие эмоциональной и речевой сферы у детей с задержкой психического развития.

Содержание и методы коррекционной работы. Реализуемая коррекционная программа включала три взаимосвязанных и дополняющих друг друга блока, каждый из которых решал конкретные задачи и вносил свой вклад в общее развитие эмоциональной сферы детей с ЗПР.

Блок 1. Развитие паралингвистических средств общения. Данный блок работы был направлен на формирование и совершенствование невербальных способов восприятия и выражения эмоциональных состояний. В процессе занятий детей последовательно учили различать и дифференцировать эмоции по их мимическому выражению, используя специально разработанный наглядный материал: схематические пиктограммы, реалистичные фотографии, тематические иллюстрации.

Например, при изучении эмоции «радость» педагог демонстрировал детям характерные изменения в мимике на иллюстрациях, фотографиях и собственным примером: расслабленное положение бровей и лба, легкое прищуривание глаз, приподнятые уголки губ. Детям предлагалось не только пассивно наблюдать эти изменения, но и активно воспроизводить их перед зеркалом, что способствовало осознанию связи между внутренним эмоциональным состоянием и его внешним выражением. Особое внимание уделялось преодолению характерной для детей с ЗПР фрагментарности восприятия эмоциональной экспрессии. Постепенно дети учились учитывать всю совокупность мимических изменений, что существенно повышало точность распознавания эмоций.

Блок 2. Восприятие эмоций через художественно-эстетическую деятельность. Творческие задания и упражнения этого блока позволяли закрепить и углубить понимание эмоциональных состояний через различные сенсорные каналы восприятия. Дети создавали поделки и тематические аппликации, передавая различные эмоциональные состояния через цветовую гамму, графические формы.

Например, для изображения грусти дети сознательно выбирали холодные синие и серые тона, создавая «плачущие», ниспадающие линии, тогда как для передачи радости использовались яркие, теплые цвета и округлые, «танцующие» формы. Такой подход не только развивал эмоциональную сферу, но и способствовал формированию важных сенсорно-перцептивных навыков.

Музыкальные упражнения занимали особое место в коррекционной работе. После прослушивания эмоционально насыщенных фрагментов (например, «Времена года» А. Вивальди или «К Элизе» Л. ван Бетховена), дети обсуждали, какое настроение передает музыка, какие ассоциации она вызывает. Затем они пытались выразить свои впечатления от эмоционального состояния в рисунках, создавая зрительные образы. Эти задания не только обогащали эмоциональный опыт, но и развивали ассоциативное мышление, способность к синестезии – межсенсорному переносу восприятия.

Блок 3. Формирование эмоциональной лексики. Работа над развитием речевого компонента эмоциональной сферы строилась поэтапно, с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка. На начальном этапе дети знакомились с базовыми эмоциями (радость, грусть, злость, страх, удивление, стыд), учились правильно называть их.

Следующий этап предполагал расширение эмоционального словаря через введение синонимических рядов («веселье» – «радость») и антонимических пар («грустный» – «веселый», «добрый» – «злой»). Для закрепления этих лексических единиц использовались разнообразные игровые приемы, среди которых особой эффективностью отличалась игра «Скажи наоборот», где детям предлагалось подобрать противоположное по смыслу слово к заданному эмоциональному состоянию.

Кульминацией работы стало обучение использованию эмоциональной лексики в связной речевой деятельности. Дети составляли небольшие рассказы по сюжетным картинкам, описывая эмоциональное состояние персонажей и причины, вызвавшие эти переживания. Для детей, испытывающих трудности в самостоятельном построении высказываний, разрабатывались специальные наглядные опоры в виде схем (мнемодорожки) с ключевыми вопросами: «Кто изображен на картинке?», «Какое у него настроение?», «Почему он так себя чувствует?»

Результативность коррекционной работы. При проведении контрольного эксперимента был применен диагностический инструментарий, направленный на оценку восприятия эмоций: «Эмоциональная идентификация» и «Эмоциональная пиктограмма» (Е. И. Изотова). Проведенный контрольный эксперимент наглядно продемонстрировал существенные положительные изменения в эмоциональном развитии детей

экспериментальной группы. У участников значительно улучшилась точность распознавания мимических паттернов, повысилось понимание эмоционального контекста различных ситуаций, заметно активизировалось использование эмоциональной лексики в спонтанной речи.

После подсчета результатов за выполнение всех диагностических заданий были определены уровни восприятия эмоций для каждого учащегося за диагностику в целом. Учащиеся продемонстрировали следующие уровни успешности:

- 1 уровень успешности (достаточный) – 20 %
- 2 уровень успешности (средний) – 80 %
- 3 уровень успешности (низкий) – 0 %
- 4 уровень успешности (минимальный) – 0 %

В контрольной группе, где проводились лишь традиционные занятия без специального акцента на развитие эмоциональной сферы, прогресс оказался значительно менее выраженным. Это убедительно доказывает эффективность разработанного комплексного подхода, интегрирующего развитие речи, мимической экспрессии и творческих способностей.

Таким образом, систематическая и целенаправленная коррекционная работа не только помогает детям с ЗПР преодолеть трудности в восприятии и выражении эмоций, но и создает прочную основу для их успешной социальной адаптации, что является важнейшим условием подготовки к школьному обучению и полноценной жизни в обществе.

Список литературы:

1. Вилюнас В.К., Гиппенрейтер Ю.Б. Психология эмоций. Тексты / Под редакцией В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – Москва : Издательство московского университета, 1984. – 288 с.
2. Власова, Т.И. Принцип наглядности обучения в ракурсе теории духовно ориентированного образования / Т.И. Власова // Науковедение. 2014. №5 (24). С. 1-10.
3. Изотова, Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – Москва : Академия, 2004. – 288 с. – ISBN 5-7695-1540-6.
4. Кондратенко, И.Ю. Формирование эмоциональной лексики дошкольников с общим недоразвитием речи: монография / И. Ю. Кондратенко. – Санкт-Петербург : Каро, 2006. – 240 с. – ISBN 5-89815-751-4.
5. Яшина, В.И. Овладение эмоционально-оценочной лексикой старшими дошкольниками: Монография / В. И. Яшина, Е. А. Ставцева. – Москва : Прометей, 2016. – 190 с. – ISBN 978-5-9907123-3-1.

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Денисова Анна Анатольевна

магистрант,

*Московский государственный
психолого-педагогический университет,
РФ, г. Москва*

Аннотация. В статье рассматриваются результаты экспериментального исследования уровня сформированности зрительного восприятия у детей 5,5-6 лет с нарушением интеллекта.

Ключевые слова. Зрительное восприятие, сенсорное развитие, интеллектуальные нарушения, умственная отсталость.

В последнее время остро встает вопрос о возможностях развития детей с нарушением интеллекта, а также их воспитания, обучения и подготовки к социально-трудовой адаптации. Известные представители отечественной дошкольной педагогики и психологии (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Л.В. Кузнецова и другие) [1; 5; 6] справедливо считали, что дети с нарушением интеллекта способны к развитию, то есть у них могут возникать качественно новые, более сложные психические образования. Это положение подтверждается многочисленными экспериментальными исследованиями и наблюдениями. Следует помнить, что развитие ребенка с нарушением интеллекта осуществляется на аномальной основе, что обуславливает его замедленность, своеобразные черты и существенные отклонения от нормального развития.

Психика ребенка с нарушением интеллекта представляет собой своеобразную систему, дефектность которой обуславливает различные отклонения протекающих психических процессов и деятельности в целом.

Актуальным в аспекте исследуемой проблемы является мнение многих ученых (С.Я. Рубинштейна, В.Г. Петровой, М.С. Певзнер и многих других) [2; 3; 4] о том, что развитие зрительного восприятия и внимания детей с нарушением интеллекта формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности.

Зрительное восприятие у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта имеет огромное значение для их развития и существенно отличается от восприятия их нормально развивающихся сверстников. Благодаря сенсорному воспитанию такие дети развивают свои способности в восприятии и формируют адекватное представление о внешних характеристиках объектов, таких как форма, размер, цвет, вкус, запах и пространственное положение. Именно через восприятие предметов начинается их познание окружающего мира. Образы, полученные в процессе восприятия, служат основой для развития других познавательных процессов, таких как мышление, воображение и память.

Дети с нарушениями интеллекта, которые освоили действия по образцу с использованием зрительной ориентировки, испытывают трудности при выборе из множества элементов. Им сложно различать схожие свойства, они не учитывают эти свойства при взаимодействии с предметами. Неправильное восприятие у таких детей негативно сказывается на их готовности к школе, что приводит к ошибкам в письме, создании рисунков и неточностям в выполнении рукодельных заданий. Иногда они также испытывают сложности с повторением движений на уроках физической культуры.

Полноценное восприятие является необходимым для различных видов игровой, учебной и трудовой деятельности. Оно служит основой для познания окружающего мира. Л.С. Выготский [6] подчеркивает, что восприятие играет важную роль в развитии мышления и речи ребенка: речь не может развиваться без соответствующего восприятия. Только благодаря восприятию человек может говорить и мыслить. Умственное развитие невозможно без надежной основы в виде полноценного восприятия. В настоящее время основная цель школьного образования заключается в гуманистическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья. Процесс их интеграции в общество и вовлечение в обучение в обычных школах подчеркивает необходимость создания оптимальных условий для их адаптации. Нарушение зрительного восприятия у таких детей мешает им полноценно воспринимать информацию из окружающего мира, что приводит к проблемам в общении и затрудняет адаптацию. Поэтому, в контексте перехода к инклюзивному обучению, разработка индивидуализированной психокоррекционной помощи для этих детей становится одной из ключевых задач коррекционной психологии.

В связи с этим, основная суть исследования заключается в выявлении и описании наиболее эффективных методов и подходов в педагогической практике, которые способствуют развитию зрительного восприятия у детей дошкольного возраста.

С целью выявления особенностей зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта было организовано экспериментальное исследование указанной темы.

При проведении нашего экспериментального исследования были задействованы два образовательных учреждения:

1. МБДОУ детский сад №8, находящийся по адресу: г. Красногорск бульвар Космонавтов д. 3.
2. Коррекционно-развивающий центр «Расти», г. Красногорск Ильинское ш. д. 18.

В исследовании приняли участие 10 детей 5,5–6 лет с нарушением интеллекта умеренной степени, которые были разделены на две группы по 5 человек в каждой – экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ). Познавательное развитие у них отстает во всех психических процессах приблизительно в равной степени. У всех детей внимание неустойчиво, они быстро теряют интерес к своей деятельности и утомляются. При выраженном системном недоразвитии речи дети могут выполнять простые речевые инструкции, новые и более сложные инструкции необходимо подкреплять действием педагога. Восприятие новой информации является для них сложным процессом.

Диагностика зрительного восприятия предполагает выявить насколько хорошо ребенок ориентируется в размере, форме и цвете предметов, как у него сформирован целостный образ предметов и может ли он ориентироваться в пространстве вокруг себя. Основной диагностический метод – метод обучающего эксперимента и наблюдение. Для исследования уровня сформированности сенсорных представлений у дошкольников с нарушением интеллекта нами были выбраны адаптированные методики Л.А. Венгера [2–4], Е.А. Стребелевой [7].

В диагностическую программу были включены пять блоков, по 2 задания в каждом:

I блок – задания, нацеленные на изучение знания и восприятия цвета;

II блок – задания, способствующие изучению знания и восприятия геометрических форм;

III блок – задания, направленные на выявление восприятия величины;

IV блок – задания, нацеленные на обследование зрительного восприятия предметов на картинках;

V блок – задания, нацеленные на обследование ориентации в пространстве.

Во время выполнения диагностических заданий уделялось внимание тому, насколько ребенок понимает задание, желает ли взаимодействовать

со взрослым, готов ли принимать помощь взрослого, вызывает ли задание интерес, критичен ли к результатам своей работы. В целом подобранные задания помогли определить проблемные зоны в формировании сенсорных эталонов. При проведении констатирующего эксперимента в ходе выполнения детьми диагностических заданий были сформулированы следующие критерии оценки успешности их выполнения:

Ребенок принимает и понимает задание, может выполнить задание с небольшими ошибками, после обучающего эксперимента делает задание самостоятельно, заинтересован в конечном результате – 2 балла;

Ребенок принимает и понимает задание, но выполняя его, использует хаотичные действия, в условиях обучения действует адекватно, но после обучения не переходит к выполнению задания, отсутствует метод проб, к конечному результату безразличен – 1 балл;

Ребенок не принимает и не понимает задание, не может выполнить, в условиях обучения действует неадекватно (берет игрушки в рот, бросает их и т.д.) – 0 баллов.

За выполнение диагностики респонденты могли получить максимальное количество баллов за все исследование – 20, минимальное – 0.

Первую группу (0–5 баллов) детей характеризуют отсутствие интереса к игрушкам, нежелание участвовать в совместных играх с педагогом, неумение решать познавательные задачи, а также неадекватное поведение в учебных ситуациях. Анализ их показателей свидетельствует о значительном недоразвитии общих интеллектуальных навыков. Низкий уровень успешности.

Во вторую группу (5–13 баллов) входят дети, которые эмоционально реагируют на игрушки, но не могут играть самостоятельно, а охотно участвуют в играх, организованных взрослым. Их действия с игрушками носят процессуальный характер. При попытке выполнить практические задания самостоятельно, дети действуют хаотично, без четкой системы. Однако в ходе обучения они способны выполнять задания правильно, хотя после этого не применяют освоенные способы действий на практике (например, не используют метод проб). У них не сформированы предпосылки к продуктивным видам деятельности (интерес, орудийные действия, зрительно-двигательная координация). Показатели обследования этой группы детей говорят о значительном недоразвитии общих интеллектуальных умений. Недостаточный уровень успешности.

Третью группу (13–20 баллов) составляют дети, которые проявляют интерес к игрушкам и охотно взаимодействуют с ними. Они активно включаются в совместные игры со взрослым и способны выполнять предметно-игровые действия самостоятельно. При решении практических задач они чаще используют перебор вариантов, однако после обучения

начинают применять более осознанный подход (метод проб). Эти дети демонстрируют интерес к продуктивным видам деятельности, таким как конструирование и рисование, но без помощи взрослого не могут выполнить задание полностью. После обучения они успешно справляются с предложенными заданиями. Достаточный уровень успешности.

По результатам анализа выполненных диагностических заданий обучающихся с нарушением интеллекта, 20 % из них набрали от 0 до 5 баллов, что является показателем низкого уровня развития зрительного восприятия. Остальная часть испытуемых показали недостаточный уровень развития зрительного восприятия и пространственных представлений, набрав от 5 до 13 баллов. Среди испытуемых с нарушением интеллекта никто не показал достаточный уровень развития зрительного восприятия.

Результаты экспериментального исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Установление контакта и вовлечение в деятельность: большинство дошкольников с интеллектуальными нарушениями из группы «Особый ребенок» и из коррекционного центра способны вступить в продуктивное взаимодействие с педагогом и участвовать в организованных занятиях.

2. Выполнение инструкций: дети могут воспроизводить простые действия по показу, образцу или жестовой подсказке. Речевые инструкции выполняются реже и с большими трудностями.

3. Недостаточность предметного исследования: уровень сформированности действий, направленных на изучение внешних свойств предметов, остается крайне низким как в игровой, так и в учебной деятельности.

4. Особенности восприятия предметов: дошкольники практически не учитывают внешние признаки объектов (форму, цвет, размер) в процессе деятельности. Их фиксация происходит либо случайно, либо после многократного повторения.

5. Характер взаимодействия между детьми: контакты между сверстниками возникают редко, чаще носят невербальный характер и сопровождаются эмоциональным напряжением. Совместная деятельность отсутствует, а общение в основном иницируется взрослым.

6. Факторы, стимулирующие познавательную активность: интерес к исследованию предметов может возникать при их необычном внешнем виде (яркий цвет, крупный размер), нестандартном использовании, а также под прямым руководством взрослого. Проведённое экспериментальное исследование позволило не только установить общие закономерности сенсорно-перцептивного развития дошкольников

с интеллектуальными нарушениями, но и определить оптимальные условия для проведения констатирующего индивидуального психолого-педагогического эксперимента.

Список литературы:

1. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. – М.: Изд.-во МГУ, 1982. – 336 с.
2. Венгер Л.А. Развитие восприятия и сенсорное воспитание в дошкольном возрасте: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. (731) / АПН СССР. Науч.-исслед. ин-т психологии. – Москва, 1968. – 37 с.
3. Венгер Л.А., Пилюгина Э.Г., Венгер Н.Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Кн. для воспитателя дет. сада / под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с.
4. Венгер Л.А., Пилюгина Э.Г., Максимова З.Н., Сысуева Л.И. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников: пособие для воспитателей детского сада. – М.: Просвещение, 1973. – 95 с.
5. Воспитание и обучение детей младшего дошкольного возраста : книга для воспитателя детского сада / под ред. Г.Н. Годиной, Э.Г. Пилюгиной. – М.: Просвещение, 1987. – 158 с.
6. Назарова Н.М., Аксенова Л.И., Богданова Т.Г., Морозов С.А. Специальная педагогика : учеб. для студ. учреждений С 718 высш. проф. образования / под ред. Н.М. Назаровой. – 11-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 396 с.
7. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: кн. для педагога-дефектолога. – М.: ВЛАДОС, 2022. – 183 с.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР СРЕДСТВАМИ КОРРЕКЦИОННОЙ РИТМИКИ

Колесникова Татьяна Юрьевна

магистрант,

*Московский государственный
психолого-педагогический университет,
РФ, г. Москва*

Аннотация. В работе рассматриваются особенности эмоционально-волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и содержание коррекционно-развивающей работы по формированию и развитию понимания и воспроизведения эмоций, элементарных волевых процессов, саморегуляции средствами коррекционной ритмики.

Ключевые слова: задержка психического развития; эмоционально-волевая сфера; саморегуляция; коррекционная ритмика.

Известно, что при задержке психического развития (ЗПР) отмечаются нарушения эмоционально-волевой сферы. Затруднения при восприятии и воспроизведении эмоций и недостаток волевых качеств мешает успешной социализации и общению детей с ЗПР. Приемы формирования эмоционально-волевой сферы у дошкольников недостаточно обширно представлены в психолого-педагогической литературе. Таким образом, изучение данной проблемы является своевременным и актуальным.

Мы провели исследование, целью которого было выявление особенностей эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и определение содержания комплекса занятий по коррекционной ритмике, направленного на развитие эмоционально-волевой сферы у детей данной категории.

Объект исследования: особенности эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: развитие эмоционально-волевой сферы у старших дошкольников с задержкой психического развития средствами коррекционной ритмики.

Задачи исследования:

- Выявить особенности эмоционально-волевой сферы у старших дошкольников с задержкой речевого развития;

- Определить содержание работы по развитию эмоционально-волевой сферы на занятиях по коррекционной ритмике;
- Провести контрольный эксперимент, направленный на оценку качества проведённой коррекционной работы.

Методологические основы исследования

Учение Л.С. Выготского о сложной структуре дефекта психического развития и о соотношении зон ближайшего и актуального развития у проблемных детей.

Представление о единстве законов нормального и аномального развития и об общих и специфических закономерностях аномального развития (Т.А. Власова, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский и др.).

Представление о структуре задержки психического развития (К.С. Лебединская; В.И. Лубовский; И.Ф. Марковская; И.А. Коробейников, Н.В. Бабкина; У.Ф. Ульяновка и др.).

Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении особенностей эмоционально-волевой сферы у старших дошкольников с задержкой речевого развития.

Практическая значимость исследования состоит в определении содержания работы по развитию эмоционально-волевой сферы на занятиях коррекционной ритмикой у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Исследования отечественных ученых позволяют сделать выводы, что у дошкольников с задержкой психического развития, как правило, затруднено социальное развитие. Вследствие недоразвития эмоционально-волевой сферы страдает его личностное становление – формирование самосознания, самооценки, системы "Я". Дети с ЗПР имеют определённую специфику в формировании эмоционально-волевой сферы. Они испытывают сложности с распознаванием эмоций и эмоциональных состояний, как своих, так и других людей. Им сложно выражать эмоции и сопровождать их соответствующей мимикой и жестиком, у них также есть трудности с саморегуляцией и самоконтролем.

Задачи констатирующего этапа были следующие:

- выявить особенности восприятия эмоций на слух по интонации говорящего;
- выявить особенности воспроизведения и передачи эмоций с помощью интонации;
- выявить особенности понимания и воспроизведения эмоций с помощью мимики и пантомимики;
- выявление сформированности подражательной способности;

- выявление сформированности способности проявлять волевое усилие в ожидании нужного момента в совместных действиях (свою очередь в игре);
- выявление сформированности способности регулировать свои движения, опираясь на выбранные команды (звуковые, музыкальные, словесные).

В соответствии с поставленными задачами были проведены шесть заданий констатирующего эксперимента. Использовались методики Л.П. Стрелковой, Марии Монтессори, Г.А. Волковой и Т.Э. Тютюнниковой.

В констатирующем исследовании приняли участие 18 детей 5–6 лет, из которых было сформировано 3 группы: экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) группы состояли из детей с ЗПР, в группу сопоставительного анализа (ГСА) вошли участники исследования с нормативным развитием.

По результатам исследования была проведена количественная обработка и качественный анализ. На основе критериев качественного анализа и балльной оценки были определены четыре уровня успешности выполнения диагностических заданий.

I уровень (высокий) – 18-24 баллов

Дети данной группы самостоятельно и охотно справляются с поставленными задачами. Все эмоции понимаются и передаются верно. Задействованы мимика и пантомимика. Эта группа детей отличается высокой концентрацией внимания и высоким уровнем саморегуляции, могут дождаться нужного момента.

II уровень (достаточный) – 12-17 баллов

Дети этой группы понимают и принимают задание. Эмоции понимаются и передаются верно, но допускают ошибки, которые дети исправляют самостоятельно или при минимальной помощи взрослого. Мимика и пантомимика у детей этой группы задействованы достаточно. У этих детей достаточная концентрация внимания и достаточный уровень саморегуляции. Они могут дождаться нужного момента.

III уровень (недостаточный) – 6-12 баллов

Ребенок понимает и принимает задание, но эмоции в основном понимаются и передаются неверно, мимика и пантомимика задействованы минимально. Задание выполняется с активной помощью взрослого. У этих детей недостаточная концентрация внимания, недостаточный уровень саморегуляции. Часто они не могут дождаться нужного момента или своей очереди.

IV уровень (низкий) – 0–5 баллов

Дети этого уровня не понимают и не принимают заданий. Эмоции понимаются такими детьми и передаются неверно, либо вообще не понимаются и не передаются. Эти дети не задействуют мимику и пантомимику при передаче эмоций. Дети не следят за сменой движений, не пытаются их повторить или действует неадекватно. У этих детей выражена низкая концентрация внимания и низкий уровень саморегуляции, они не могут дождаться нужного момента или своей очереди.

Проведя исследование, мы получили следующие результаты. Они представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Распределение результатов по уровням успешности выполнения заданий диагностического комплекса (%) на констатирующем этапе

Уровень успешности	ЭГ	КГ	ГСА
I – высокий			100
II – достаточный			
III – недостаточный	17	33	
IV – низкий	83	67	

Исходя из этих результатов, мы видим, что все участники исследования из группы сопоставительного анализа показали высокий уровень успешности в выполнении заданий, направленных на выявление особенностей эмоционально-волевой сферы, и задания не вызвали у них особых затруднений.

Из полученных данных следует, что ни один ребенок из ЭГ и КГ не достигает достаточного уровня в выполнении диагностических заданий на заданные параметры, определяющие уровень развития эмоционально-волевой сферы. Дети из этих групп не различают эмоций, выраженных интонационно в речи и не используют эмоциональную окраску в интонации, не могут передавать эмоции посредством мимики и пантомимики. У этих детей слабо развита способность к саморегуляции, к элементарным волевым актам.

Результаты констатирующего эксперимента подтверждают предположение автора статьи о необходимости проведения коррекционно-развивающей работы по развитию эмоционально-волевой сферы у старших дошкольников с ЗПР. Чтобы обеспечить комплексный подход к обучению и вызвать интерес к занятиям по развитию эмоционально-волевой сферы мы выбрали средства коррекционной ритмики.

В основу занятий коррекционной ритмикой был положен комплексно-тематический метод в сочетании с наглядностью и с помощью следующих методических приемов: демонстрацией движений и эмоций; совместного выполнения упражнений; словесной инструкцией; пояснениями с точным показом упражнения. Использовалась групповая форма работы.

Разнообразное музыкальное сопровождение, сюжетная тематика занятий способствовали созданию доброжелательной, эмоционально окрашенной атмосферы, позволяли поддерживать позитивное эмоциональное состояние у дошкольников, их внимание и интерес, что в целом способствовало развитию их эмоциональности, саморегуляции, музыкальных и творческих способностей.

Введение речевого материала в разных формах (тексты песен, хоро-водов, инсценировок на заданную тему, команды водящего в подвижных играх, ритмодекламации), помимо развития лексического словаря у дошкольников, позволило провести целый ряд упражнений, способствующих развитию произвольного внимания, понимания и воспроизведения эмоций в интонационно и с помощью мимики и пантомимики.

Каждое занятие коррекционной ритмикой проходило в игровой форме с обязательным музыкальным сопровождением по конкретной лексической теме. Продолжительность занятий была 30–35 минут.

Занятие состояло из трех основных частей: подготовительная (5–8 минут), основная (20–25 минут) и заключительная (3–5 минут).

В структуру занятий входили такие виды деятельности, которые формируют и развивают интересующие нас психические качества.

Подготовительная часть занятия необходима для подготовки наших участников к моторной и речевой нагрузке и включает в себя всевозможные виды ходьбы и бега с движениями рук, с изменением темпа и направления движений, с перестроениями. Такие упражнения учат детей ориентироваться в пространстве и развивают саморегуляцию: формируют произвольное внимание, память, тренируют реакции торможения, развивают слуховое внимание и, конечно, общую моторику.

На основной части занятия, которой отводилось 20–25 минут, особое внимание нами уделялось формированию и развитию эмоционально-волевой сферы: интонационной выразительности, развитию восприятия и воспроизведения эмоций с помощью интонации, мимики и пантомимики, а также развитию концентрации внимания и элементарных волевых актов: развитию их способности к саморегуляции, навыка ожидания своей очереди, соблюдения правил коллективной игры и развитию творческого воображения.

Также в работу с детьми были включены упражнения на регуляцию мышечного тонуса, прослушивание музыки для снятия эмоционального и мышечного напряжения; игры-драматизации стихотворного, прозаического текстов на самые различные темы и сюжеты.

Заключительная часть занятий включала в себя различные релаксационные упражнения, которые способствовали восстановлению дыхания, снятию мышечного и эмоционального напряжения.

По окончании формирующего эксперимента было проведено повторное обследование интересующих нас психических качеств по тем же методикам. В результате данных повторного обследования мы можем видеть, что показатели детей экспериментальной и контрольной группы улучшились, но показатели экспериментальной группы выросли гораздо значительнее, чем контрольной. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Распределение результатов по уровням успешности выполнения заданий диагностического комплекса (%) на контрольном этапе

Уровень успешности	ЭГ	КГ
I – высокий	17 %	
II – достаточный	83 %	50 %
III – недостаточный		50 %
IV – низкий		

В экспериментальной группе 5 участников показали достаточный уровень успешности и один участник показал высокий уровень, в то время, как в контрольной группе только 3 участника (50 %) показали достаточный уровень, а остальные 3 участника (50 %) остались на недостаточном.

Мы видим, что у участников исследования из КГ динамика развития по интересующим нас параметрам эмоционально-волевой сферы выражена в гораздо меньшей степени, чем у участников исследования из ЭГ, в которой проводилась коррекционно-развивающая работа средствами коррекционной ритмики.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал, что проведенная нами коррекционно-развивающая работа является эффективной. У участников ЭГ выявлена выраженная положительная динамика в развитии интересующих нас качеств эмоционально-волевой сферы. Дети стали лучше чувствовать различные эмоции, передаваемые интонацией в речи, понимать их, научились самостоятельно передавать эмоции с помощью речевой интонации, изменяя силу, высоту, тембр голоса; научились понимать мимику и пантомимику, относящуюся к определенному эмоциональному

состоянию, стали активнее использовать мимику и пантомимику в передаче собственных эмоций; повысилась подражательная способность детей, дети стали внимательнее слушать и повторять за педагогом движения, интонации и действия; у детей повысилась способность сосредотачиваться, проявлять для этого волевое усилие, способность распределять свое внимание и переходить от одного действия к другому, согласно правилам коллективной игры; повысились и способности детей к саморегуляции, к элементарным волевым актам, они стали лучше концентрировать слуховое внимание на заданных параметрах и теперь могут быстро изменить положение тела, либо характер движений, реагируя на правила игры или определенные сигналы.

В результате нашего исследования мы убедились, что включение в комплексную коррекционно-развивающую работу занятий по коррекционной ритмике, направленных на развитие интересующих нас качеств эмоционально-волевой сферы является эффективным.

Список литературы:

1. Бабкина Н.В., Коробейников И.А. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики // Клиническая и специальная психология. – 2019. – Том 8. – № 3. – С. 125–142.
2. Бабушкина Р.Л. Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи. / Р.Л. Бабушкина, О.М. Кислякова / Под ред. Г.А. Волковой. – СПб.: КАРО, 2005. – 145 с.
3. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1995. – 341 с.
4. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.
5. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии // Выготский Л.С. Психология. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 984–989.
6. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики.
7. Сорокова М.Г. Воспитание и обучение дошкольников по системе Монтессори: учеб. пособие. – М.: Неолит, 2020. – 440 с.
8. Стрелкова Л.П. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. – М., 1999.
9. Ульенкова У.В. К проблеме ранней компенсации ЗПР // Дефектология. – 1980. – № 1. – С. 3-9.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРЯЖЁННОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Монгуш Челээш Хаяевна

студент,
ФГБОУ ВО Тувинский государственный
университет,
РФ, г. Кызыл

Кара-оол Любовь Салчаковна

научный руководитель,
канд. филол. наук, доцент,
ФГБОУ ВО Тувинский государственный
университет,
РФ, г. Кызыл

Аннотация. В данной работе рассматривается использование арт-терапии как метода коррекции эмоциональной напряженности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР).

Ключевые слова: арт-терапия, коррекция эмоциональной напряжённости у дошкольников, дети старшего дошкольного возраста, дети с задержкой психического развития (ЗПР).

Задержка психического развития (ЗПР) – это темповое отставание развития психических процессов и незрелость эмоционально-волевой сферы у детей, которые потенциально могут быть преодолены с помощью специально организованного обучения и воспитания. Дети старшего дошкольного возраста с ЗПР отличаются, как правило, эмоциональной неустойчивостью. Дети с ЗПР часто испытывают значительные трудности в регулировании своих эмоций, что может проявляться в повышенной тревожности, импульсивности и агрессивности.

Их эмоциональные реакции могут быть неадекватными к ситуации, что затрудняет социальные взаимодействия и приводит к конфликтам. Понимание этих особенностей является ключевым для разработки эффективных методов коррекции и поддержки, таких как арт-терапия, которая может помочь детям научиться лучше выражать и регулировать свои эмоции, [2].

У детей с задержкой психического развития (ЗПР) занятия арт-терапии дают положительную динамику в качественном развитии воображения, формирования его творческого компонента. Обеспечиваются становление знако-символической функции мышления, произвольного внимания, коррекции психоэмоционального состояния, а также развитие многих компонентов личности детей данной группы [1].

Мы в ходе практики, которая проводилась на базе МБДОУ д/с № 30 г. Кзылыа, Республики Тыва апробировали использование арт-терапии в коррекции эмоциональной напряжённости у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Всего в компенсирующей группе числятся 14 детей, из них 5 детей с ЗПР, 9 детей с РАС.

Для работы по коррекции эмоциональной напряжённости мы использовали такие занятия по арт-терапии, как:

«Собери эмоцию»

Цели: учить определять по отдельным мимическим фрагментам выражённую эмоцию; развивать умение осознавать эмоцию; развивать цветоощущения.

Содержание игры: потребуется лист с пиктограммами, разрезанные на части наборы пиктограмм, цветные карандаши, листы бумаги. Детям даётся задание собрать пиктограммы так, чтобы получилось правильное изображение эмоции. Затем ведущий показывает лист с образцами пиктограмм, чтобы дети могли проверить. Можно попросить детей нарисовать любой рисунок, выбрав карандаш, соответствующий собранной эмоции (по мнению ребёнка).

«Моё настроение. Настроение группы.»

Цели: учить детей осознавать свои эмоции и выражать их через рисунок.

Содержание игры: каждый ребёнок из группы рисует своё настроение на листе бумаги карандашом одного цвета. Затем работы вывешиваются и обсуждаются. Можно взять один большой лист и предложить детям выбрать подходящий своему настроению цвет карандаша и изобразить своё настроение. В результате можно увидеть общее настроение группы. Игра рассматривается, как вариант рисуночных тестов. Необходимо обратить внимание на то, какие цвета использовали дети, что рисовали и в какой части листа.

«Волна»

Цели: учить концентрировать внимание; управлять своим поведением.

Содержание игры: детям предлагается изобразить море, которое, в зависимости от погоды может быть самым разным.

Ведущий даёт команду «Штиль!» Все дети замирают. По команде «Волна!» дети выстраиваются в линию и берутся за руки. Ведущий указывает силу волны, а дети приседают и с интервалом 1-2 секунды встают, не отпуская рук. Игра заканчивается командой «Штиль!» (предварительно можно побеседовать о художниках – маринистах, показать репродукции картин Айвазовского).

После проведения коррекционной работы в процессе контрольного обследования эмоциональной напряжённости детей старшего дошкольного возраста с ЗПР было выявлено, что в экспериментальной подгруппе значительно снизился уровень напряжённости: у двух воспитанников уровень напряжённости снизилось, а у одного воспитанника осталось на том же уровне.

«Создание рисунка по кругу»

Цели: установление межличностных контактов; создание в группе благоприятного микроклимата; развитие мелкой моторики и воображения.

Содержание игры: все сидят в кругу. У каждого участника лист бумаги и карандаш или ручка. За одну минуту все что-нибудь рисуют на своих листах. Далее передают лист соседу справа, а получают лист от соседа слева. Дорисовывают что-нибудь за одну минуту и опять передают лист соседу справа. Игра идет пока лист не вернется к хозяину. Затем все рассматривают и обсуждают. Можно устроить выставку.

Игра «Художники»

Цель: развивать способность и выражать различные эмоции на бумаге.

Содержание игры: участникам игры предъявляются пять карточек с изображением детей с разными эмоциональными состояниями и чувствами. Нужно выбрать одну карточек и нарисовать историю, в которой выбранное эмоциональное состояние является основной сюжета. По окончании работы проводится выставка рисунков.

Дети отгадывают, кто является героем сюжета, а автор работы рассказывает изображенную историю.

Таким образом, регулярные занятия арт-терапией помогают детям не только снизить уровень эмоционального напряжения, но и развивают навыки саморегуляции, улучшают коммуникацию с окружающими. Взаимодействуя через творчество, дети учатся выражать свои чувства, что

играет важную роль в их социальном взаимодействии и личном развитии. Арт-терапия является ценным инструментом в коррекции эмоциональной напряженности у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Она предоставляет возможности для самовыражения и развития, снижая уровень стресса и способствуя более положительному восприятию окружающего мира.

Список литературы:

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании: учеб. для вузов / под ред. Е.А. Медведевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2024. – 274 с.
2. Микляева Н.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с задержкой психического развития : учеб. и практикум для вузов / Н.В. Микляева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2024. – 328 с.

1.3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ВЛИЯНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА НА УСВОЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО: ПРИМЕРЫ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

Абдрафикова Софья Раисовна

выпускник,

Санкт-Петербургский политехнический

университет Петра Великого,

РФ, г. Санкт-Петербург

В современном мире наблюдается повышенный интерес к изучению иностранных языков, обусловленный различными целями – от профессиональных до культурных. Однако процесс освоения нового языка сопряжён с рядом трудностей, одной из которых является языковая интерференция. Под этим явлением понимается негативное влияние уже усвоенных языковых норм (обычно родного языка) на изучаемый язык, что приводит к ошибкам в устной и письменной речи. В лингвистике интерференция рассматривается как нарушение правил взаимодействия двух языков в сознании билингва, проявляющееся на разных уровнях: фонетическом, грамматическом, лексическом и культурном [4, с.1].

Термин «Интерференция» – (от лат. *inter* – между собой, взаимно и *ferio* – касаюсь, ударяю) – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языковых, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного [2].

Основные виды интерференции на примере русского и английского языков и способы коррекции

1. Фонетическая. Проявляется во влиянии звуковой системы русского языка на произношение английского, проявляющееся в отклонениях от фонетической нормы.

- Автоматическое оглушение согласных: «dog» [dɒg] → [dɒk], «have» [hæv] → [hæf].
- Проблемы с долготой гласных: «ship» [ʃɪp] и «sheep» [ʃi:p] звучат одинаково.
- Произношение «немых» букв: «k» в «knee».

- Проблемы с отсутствующими звуками: звук [θ] (как в «think») часто говорят как [s] или [f] → «think» звучит как «sink» или «fink».
- и другие [1, с. 3–7].

Для коррекции данного вида интерференции рекомендуется использовать упражнения, целью которых является осознанная имитация учениками звуков иностранного языка.

Например, при использовании записей диктора ученикам предлагается повторять за ним слова «bag», «map», «have», «map» и т.п. для развития правильного произношения звука [æ] в середине слова. После обучающиеся должны назвать слова с аналогичным звуком, которые им известны.

Второй тип упражнений предполагает активное восприятие со стороны учащихся. Здесь важно не просто повторять слова за диктором или учителем, а после этого выполнять задание, связанное с конкретным звуком, который был услышан во время имитации. В качестве примера можно привести задание повторить за учителем слова «think», «they», «other», «brother», «thin», «thanks» и т.п., а затем выбрать из их числа слова со звуком [ð].

Третий тип упражнений включает в себя фонетическую зарядку, которую полезно использовать как в начале занятия для переключения учащихся на иностранный язык, так и в середине урока для плавного перехода к другим видам работы. Сюда относятся песни, скороговорки и стихи. При этом важно акцентировать их внимание на правильной постановке ударения, интонации, отдельных звуков [3, с. 36–37].

2. Лексическая. Выражается в изменениях в составе лексического инвентаря, а также в функциях и употреблении лексических единиц, в их смысловой структуре, вызванных межъязыковыми связями.

- Нарушение лексической сочетаемости: «make photos» (рус. «делать фото») вместо «take photos», «look the picture» вместо «look at the picture».
- Концептуальная интерференция «house/home» → «Moscow is my house town», «learn/study» → «I study to drive a car»
- Игнорирование культурно-специфичной семантики «complexion» → «комплексия» вместо «цвет лица», «liquor» → «ликёр» вместо «крепкий алкоголь».
- Интерференция служебной лексики: «go in Moscow» (рус. «в Москву») вместо «go to Moscow».
- И другие [1, с. 3–7].

Для преодоления лексико-семантической межъязыковой интерференции можно использовать переводные упражнения, помогающие прояснить значения многозначных слов. Например, учащимся предлагается

перевести слова, часто вызывающие интерференцию, такие как brilliant, magazine, data и другие.

Другой тип упражнений предполагает выбор учениками правильного перевода выделенного слова: I like this artist.

- a) артист,
- b) художник,
- c) скульптор.

Для отработки лексической сочетаемости подойдёт упражнение «сортировка», при котором учащемуся потребуется соотнести слова. Например: Take: photos, a shower, a break, notes. Make: a decision, a mistake, a plan, money.

Преодолеть лексическую интерференцию, вызванную явлением полисемии, можно посредством применения на уроках следующих упражнений.

Ученикам предлагается определить значение выделенных слов в каждом предложении, а затем подобрать синонимы к данным словам. Данное упражнение способствует развитию умения различать некоторые значения многозначного в разных контекстах: He runs fast. «To run» – является словом с множеством значений: бежать, управлять, работать (о механизмах) и другие [3, с. 37–39].

3. Грамматическая интерференция. Под ней принято понимать нарушение билингом правил соотнесения грамматических систем родного и неродного языков, проявляющихся в речевых отклонениях от грамматической нормы. Исследователи объясняют грамматическую интерференцию расхождениями в грамматическом строе родного и изучаемого языков.

Отсутствие артиклей в русском языке, что затрудняет их употребление в английском: «I have dog» вместо «I have a dog».

Ошибки в порядке слов: «She every day reads» вместо «She reads every day».

Неправильное использование времён: перенос русской логики времени на английскую систему времен: «He said he is tired.» вместо «He said he was tired» [1, с. 3–7].

Для успешного преодоления грамматической интерференции необходимо систематически использовать специально разработанные упражнения. Эти задания выполняют двойную функцию. Во-первых, они помогают учащимся четко осознать как общие черты, так и принципиальные различия между грамматическими системами родного и изучаемого языков. Во-вторых, позволяют эффективно обрабатывать типичные проблемные ситуации, возникающие из-за интерференции.

Особую роль в этом процессе играют репродуктивные упражнения, которые включают несколько основных типов заданий. Среди них наиболее эффективными являются упражнения на идентификацию грамматических форм, различные варианты подстановочных упражнений, задания на трансформацию и расширение грамматических структур, а также вопросно-ответные формы работы. Каждый из этих типов упражнений направлен на формирование конкретных навыков и помогает учащимся преодолевать определенные виды грамматических трудностей.

Хорошим примером практического применения такого подхода может служить упражнение на перевод предложений с русского на английский язык с обязательным выбором между грамматическими структурами Present Perfect и Past Simple. В ходе выполнения этого задания учащиеся не просто механически переводят фразы, а учатся осознанно выбирать нужную временную форму, анализируя контекст и смысловые оттенки. Подобные упражнения особенно ценны тем, что они одновременно решают несколько задач: закрепляют изучаемую грамматическую тему, развивают языковую догадку и помогают преодолевать типичные ошибки, вызванные интерференцией [3, с. 39–40].

Таким образом, интерференция – естественное и закономерное явление при изучении иностранного языка. Для русскоязычных студентов она проявляется в фонетике, лексике, грамматике и синтаксисе. Однако при правильно выстроенной методике и внимательном подходе преподавателя можно существенно снизить её негативные последствия.

Список литературы:

1. Абакумова И.А., Веденева А.С. Различия в актах языковой интерференции при обучении взрослых и детей иностранному языку (на примере русского и английского языков) // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/40PDMN122.pdf> (дата обращения: 30.04.2025).
2. Интерференция // Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tapemark.narod.ru/les/197c.html> (дата обращения: 30.04.2025).
3. Межъязыковая интерференция при обучении английскому в средней общеобразовательной школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elib.pnzgu.ru/files/eb/doc/uw9wxbJpWZLy.pdf> (дата обращения: 01.05.2025).
4. Linguistic and Cultural Interference Its Expression in English and Russian [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54366836> (дата обращения: 30.04.2025).

**ЭЛЕКТРОННЫЕ ПЛАТФОРМЫ И ПРИЛОЖЕНИЯ
КАК ИНСТРУМЕНТ МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО
ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕМ
ЗВЕНЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ПУТИ
ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ
И РЕЗУЛЬТАТОВ**

Горбанева Полина Александровна

*студент,
Донской государственной
технической университет,
РФ, г. Ростов-на-Дону*

Присс Елена Арсентьевна

*научный руководитель,
канд. филол. наук, доц.,
Донской государственной
технической университет,
РФ, г. Ростов-на-Дону*

**ELECTRONIC PLATFORMS AND APPLICATIONS AS
A TOOL FOR MULTIMODAL ENGLISH LANGUAGE
LEARNING IN SECONDARY SCHOOL: PATHWAYS
FOR ENHANCING LEARNING MOTIVATION
AND OUTCOMES**

Polina Gorbaneva

*Student,
Don State Technical University,
Russia, Rostov-on-Don*

Elena Priss

*Scientific Supervisor,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Don State Technical University,
Russia, Rostov-on-Don*

Аннотация. В статье рассматриваются электронные платформы как современный инструмент реализации мультимодального подхода в обучении английскому языку школьников среднего звена. Обосновывается

значимость мультимодальности с учетом когнитивных и психологических особенностей подростков, выделяются пути повышения мотивации и качества обучения. Особое внимание уделено интеграции цифровых технологий в учебный процесс.

Abstract. The article discusses electronic platforms as a modern tool for implementing a multimodal approach in teaching English to secondary school students. The significance of multimodality is justified, taking into account the cognitive and psychological features of adolescents, and pathways for increasing motivation and improving learning outcomes are highlighted. Special attention is given to the integration of digital technologies into the educational process.

Ключевые слова: мультимодальность, электронные платформы, обучение английскому языку, подростки, ИКТ, мотивация, образование.

Keywords: multimodality, electronic platforms, English language learning, adolescents, ICT, motivation, education.

Введение. Современное образование развивается в условиях цифровой трансформации, и особенно это заметно в методике преподавания иностранных языков. Интерактивные электронные платформы становятся важнейшими средствами мультимодального обучения, позволяя задействовать разные каналы восприятия информации – визуальный, аудиальный, кинестетический. Это особенно важно для школьников среднего звена, поскольку именно в этом возрасте формируются устойчивые учебные привычки и мотивация к обучению.

Мультимодальность как современная методологическая основа. Мультимодальное обучение предполагает использование различных типов стимулов и модальностей для усвоения учебного материала. В теории мультимодальности, разработанной А.А. Кибриком [1] и New London Group [5], выделяются лингвистическая, визуальная, аудиальная, пространственная и жестовая модальности. Применение мультимодального подхода позволяет учащимся воспринимать информацию одновременно через несколько каналов, делая обучение более глубоким и осознанным.

В условиях цифровизации мультимодальность приобретает ключевое значение, позволяя гибко адаптировать процесс обучения под нужды учащихся. Как отмечает М. Коздра, мультимодальный подход способствует интеграции новых технологий в образовательный процесс, сохраняя при этом гуманистический вектор образования [2].

Возрастные особенности учащихся среднего звена и их восприятие. Учащиеся среднего звена (11-14 лет) находятся на стадии активного личностного и интеллектуального формирования. В этот период происходят

значительные изменения в когнитивной сфере: развивается абстрактное мышление, логика, способность к анализу и обобщению. Однако, как подчеркивают Л.С. Выготский и Ж. Пиаже, подростки еще нуждаются в конкретных опорах и наглядности, что делает мультимодальные методы особенно актуальными.

Психологи и педагоги выделяют ряд характеристик, свойственных данной возрастной группе:

- Фрагментарное внимание и клиповое мышление, формируемое под влиянием цифровой среды. Мультимодальные платформы позволяют структурировать материал в короткие, яркие и интерактивные блоки, что делает обучение более доступным и увлекательным.

- Эмоциональность и стремление к самовыражению. Подростки нуждаются в признании и проявлении индивидуальности. Платформы, предлагающие креативные задания (создание диалогов, мини-фильмов, комиксов), удовлетворяют эту потребность.

- Социальная ориентированность. Участие в командных проектах, совместных играх усиливает мотивацию и формирует навыки сотрудничества.

- Высокая чувствительность к оценке и обратной связи. Геймифицированные элементы – баллы, рейтинги, значки – создают ощущение прогресса и стимулируют к регулярной работе.

Важно, чтобы образовательная среда учитывала не только познавательные, но и личностные потребности учащихся. Как подчеркивает Г.А. Монахова [4], мультимодальные технологии способны не только повысить эффективность обучения, но и способствовать личностному развитию подростков через проектную и исследовательскую деятельность. Это особенно значимо в период активного формирования самооценки и идентичности, когда ученик начинает осознавать свою роль в образовательной и социальной среде.

Таким образом, мультимодальный подход позволяет выстраивать процесс обучения в соответствии с возрастными и психологическими особенностями подростков, усиливая как их академическую успеваемость, так и внутреннюю мотивацию к обучению.

Электронные платформы как средство реализации мультимодального обучения. ИКТ сегодня – неотъемлемая часть обучения. Такие платформы как MyQuiz, Duolingo, Wordwall, Ремемба и другие позволяют использовать визуальные и звуковые элементы, игровые механики, делая упражнения интерактивными и формируя у школьников ключевые компетенции. Как пишет Е.В. Копеева, цифровые технологии усиливают мотивацию к обучению и позволяют учитывать индивидуальные стили восприятия [3].

В качестве примера можно привести работу с платформой Duolingo, где учащиеся выполняют задания, используя слуховую и визуальную модальности. Упражнения на распознавание речи, перевод, построение фраз стимулируют активное участие, а всесторонняя система геймификации удерживает внимание подростков и способствует регулярности занятий.

Также активно применяется платформа Wordwall, позволяющая создавать интерактивные викторины, карточки, игры в формате «найди пару» и прочее. Эти инструменты используются как на уроке, так и в рамках домашних заданий, что расширяет учебное пространство за пределы школы.

Стоит отметить MyQuiz – платформу, которая дает возможность проводить командные викторины в реальном времени, что особенно эффективно в групповой работе. Учащиеся не только повторяют лексику и грамматику, но и учатся кооперации и критическому мышлению.

Мультимодальные платформы обеспечивают всестороннее развитие речевых навыков – чтения, письма, аудирования и говорения – в условиях максимально приближенных к реальной языковой практике. Это делает процесс обучения не только эффективным, но и увлекательным для подростков.

Пути повышения мотивации и качества обучения. Интеграция мультимодальных платформ в образовательный процесс позволяет добиться нескольких целей:

- повысить мотивацию за счет интерактивности, визуализации и игрового контекста;
- повысить качество усвоения материала благодаря многоканальному восприятию;
- обеспечить индивидуализацию и гибкость обучения;
- сформировать у учеников устойчивую потребность в саморазвитии и языковом росте.

Эффективность мультимодального подхода подтверждается практическими наблюдениями и исследованиями: он способствует развитию не только языковых, но и метапредметных компетенций – критического мышления, саморегуляции, сотрудничества.

Несмотря на очевидные преимущества, внедрение мультимодальных платформ сталкивается с рядом препятствий:

- недостаточная техническая оснащенность школ;
- низкий уровень цифровой грамотности учителей;
- ограниченное время на уроке при насыщенной программе;
- в некоторых случаях сопротивление со стороны родителей и учеников, не привыкших к цифровым форматам обучения.

Для решения этих проблем необходима системная поддержка со стороны администрации школы и образовательных органов, проведение курсов повышения квалификации для учителей, а также популяризация успешных кейсов.

Заключение. Мультимодальные интерактивные платформы открывают новые горизонты в обучении английскому языку в общеобразовательной школе. Учитывая когнитивные особенности подростков, они позволяют сделать процесс более эффективным, увлекательным и мотивирующим. Их внедрение требует методической гибкости, технической подготовки и теоретического осмысления, однако дает устойчивый результат в виде роста интереса, активности и качества обучения.

Список литературы:

1. Кибрик А.А. Мультимодальная лингвистика // Когнитивные исследования. – 2010. – №4. – С. 134–152.
2. Коздра М. Мультимодальность в обучении русскому как иностранному // Актуальные вопросы описания и преподавания РКИ : междунар. интернет-конф. – М.: ГИРЯ им. А.С. Пушкина. – 2018. – С. 509–517.
3. Копаева Е.В. Использование современных образовательных технологий в обучении информатике // Филологические науки. – Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2016. – № 6 (60). – Ч. 3. – С. 195–198.
4. Монахова Г.А. Мультимодальные технологии в учебном процессе высшей школы // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 11. – С. 158–160.
5. New London Group. A pedagogy of multiliteracies: Designing social features // Harvard Educational Review. – Cambridge. – Mass., 1996. – V.66. – №1. – P. 60–92.

СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Дутко Наталья Петровна

*канд. психол. наук, доцент,
Московский педагогический государственный
университет,
РФ, г. Москва*

SUBJECT-ORIENTED TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE USING DIGITAL TECHNOLOGIES

Natalya Dutko

*PhD in Psychology, Moscow Pedagogical State
University,
Russia, Moscow*

Аннотация. В статье рассматривается подход субъектно-ориентированного обучения в контексте преподавания русского языка как иностранного (РКИ) с акцентом на использование цифровых технологий. Обсуждаются методы и инструменты, которые позволяют учитывать индивидуальные потребности и интересы обучающихся, а также способы повышения их вовлеченности и мотивации. Анализируются примеры успешной практики применения онлайн-ресурсов, мобильных приложений и интерактивных платформ в процессе обучения. Статья также затрагивает вызовы и перспективы интеграции цифровых технологий в субъектно-ориентированное обучение РКИ.

Abstract. The article examines the subject-oriented learning approach in the context of teaching Russian as a foreign language (RCT) with an emphasis on the use of digital technologies. The methods and tools that allow taking into account the individual needs and interests of students, as well as ways to increase their involvement and motivation, are discussed. The examples of successful practice of using online resources, mobile applications and interactive platforms in the learning process are analyzed. The article also touches on the challenges and prospects of integrating digital technologies into subject-oriented RCT learning.

Ключевые слова: субъектно-ориентированное обучение; цифровые технологии; русский язык как иностранный; мотивация; методы.

Keywords: subject-oriented learning; digital technologies; Russian as a foreign language; motivation; methods.

В условиях стремительного развития цифровых технологий и их интеграции в различные сферы человеческой деятельности, включая образование, актуализируется вопрос о применении цифровых технологий в процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Особое внимание в данном контексте следует уделить субъектно-ориентированному подходу, важнейшие истоки которого можно найти в трудах К.Д. Ушинского, который подчеркивал, что образование должно быть направлено на развитие личности ребенка, а не просто на передачу знаний.

Субъектно-ориентированное обучение представляет собой парадигму, ориентированную на активную роль учащегося в образовательном процессе, который сам выбирает направления и формы обучения, взаимодействуя с преподавателем и другими учащимися на равных. В рамках данной парадигмы преподаватель не просто передает знания, но и создает условия для личностного роста и развития каждого обучающегося.

Индивидуально-ориентированное обучение, напротив, фокусируется на адаптации образовательного процесса под индивидуальные особенности каждого учащегося. Это включает в себя учет таких факторов, как уровень знаний, когнитивные стили, темп обучения и индивидуальные предпочтения. Цель данной парадигмы заключается в оптимизации образовательного процесса для достижения максимальной эффективности усвоения материала.

Личностно-ориентированное обучение расширяет рамки индивидуально-ориентированного подхода, включая в рассмотрение не только когнитивные, но и аффективные аспекты личности учащегося. Это означает учет интересов, ценностей, мотивации, а также развитие социальных и эмоциональных компетенций. В данном контексте образовательный процесс рассматривается как средство личностного роста и формирования целостной личности, способной к саморегуляции и социальной адаптации.

Основные различия между субъектно-ориентированным, индивидуально-ориентированным и личностно-ориентированным подходами заключаются в акценте на различных аспектах образовательного процесса: субъектно-ориентированное обучение фокусируется на активном участии учащегося и его взаимодействии с образовательным окружением, индивидуально-ориентированное – на адаптации процесса

под индивидуальные особенности учащегося, а личностно-ориентированное – на комплексном развитии личности, включая когнитивные, аффективные и социальные компоненты.

Цифровизация образования открывает новые перспективы для реализации субъектно-ориентированного подхода в преподавании РКИ. Цифровые технологии предоставляют широкий спектр инструментов, которые позволяют персонализировать учебный процесс, сделать его более интерактивным и увлекательным.

Одним из примеров таких инструментов являются онлайн-сервисы, позволяющие структурировать и систематизировать учебный материал. Например, сервис *Barabook* (<https://barabook.ru>) предоставляет возможность создания картотек, содержащих единицы, актуальные для изучения определенной темы [2, с. 65]. Это могут быть иностранные слова, даты, математические и химические формулы, термины, идиомы и любая другая текстовая или графическая информация.

Другим примером является онлайн-генератор прописей (<https://tobemum.ru>), который позволяет трансформировать введенный текст в прописи с различными параметрами разметки страницы, шрифта и вида линии. Это способствует развитию каллиграфических навыков и повышению мотивации учащихся.

Мобильные приложения, такие как *Skyeng*, *Lingualeo* и *WordSteps*, предлагают интерактивные задания и упражнения для практики различных аспектов языка. Они позволяют учащимся изучать русский язык в любое время и в любом месте, что особенно актуально для тех, кто не имеет возможности живого общения с носителями языка. [5, с. 35]

Сервис *Skyeng* предоставляет комплексную платформу для изучения русского языка как иностранного, охватывая широкий спектр образовательных функций и инструментов. Рассмотрим ключевые аспекты его функционала. Платформа предлагает широкий спектр интерактивных упражнений и заданий, направленных на развитие всех аспектов языковой компетенции, включая грамматику, лексику, чтение, письмо и устную речь. Также *Skyeng* предлагает обширный банк тестов для определения текущего уровня владения языком и отслеживания динамики прогресса, что позволяет объективно оценивать эффективность обучения.

С помощью мобильного приложения *Lingualeo* при изучении лексики можно создавать классификации по тематическим категориям, таким как овощи, фрукты, животные, предметы быта, профессии, еда, транспорт и многое другое. Это позволяет систематизировать знания и облегчает запоминание новых слов.

Кроме того, в приложении можно использовать различные режимы изучения, например, карточки со словами, аудиозаписи с произношением, тесты и игры. Всё это помогает не только запоминать новые слова, но и практиковать их использование в контексте.

Также в *Lingualeo* можно отслеживать прогресс в изучении лексики, видеть статистику и анализировать свои успехи. Это мотивирует продолжать обучение и совершенствовать свои языковые навыки.

Мобильное приложение *WordSteps* представляет собой инновационный инструмент для освоения русского языка как иностранного. Данное приложение позволяет обучающимся, изучающим русский язык как иностранный эффективно работать над следующими ключевыми компонентами: освоение тематически организованного словарного запаса, включающего такие области, как семейные отношения, профессиональная деятельность, образовательный процесс, питание, путешествия и др.; детальное изучение грамматических форм и конструкций, таких как временные формы глаголов, падежные системы, склонение и спряжение имен и других частей речи; углубленное понимание и закрепление устойчивых выражений и фразовых глаголов, являющихся важной составляющей речевой практики; правильное произношение слов; расширение словарного запаса; подготовка к экзаменам или тестам по русскому языку; изучение специальной терминологии в различных областях (например, медицина, техника, искусство).

В сети Интернет представлены разнообразные онлайн-платформы с адаптивным обучением, которые предлагают персонализированные задания и материалы на основе анализа уровня владения языком и интересов учащихся. Это позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося и адаптировать учебный процесс под его потребности, свой выбор мы остановили на «ЯКлассе». Преимущества его обусловлены интеграцией с «Российским учебником», что позволяет осуществлять образовательный процесс в школе при смешанном обучении [1, с. 4].

И.В. Дмитриев, Р.Б. Горский, С.В. Кравченко подчеркивают, что одним из лучших школьных проектов является цифровой образовательный ресурс «ЯКласс» [3, С.107].

Рассмотрим онлайн-платформу «ЯКласс» для РКИ, её основные возможности:

Платформа предлагает множество интерактивных упражнений на грамматику (спряжение глаголов, падежи, времена), лексику (тематические словари, фразеологизмы), орфографию и пунктуацию. Упражнения выполняются в формате тестов с автоматической проверкой, что позволяет сразу увидеть ошибки и улучшить знания.

«ЯКласс» содержит краткие и понятные объяснения правил русского языка, которые могут быть полезны для иностранцев на начальном и среднем уровнях. Кроме того, платформа использует игровые элементы: баллы за выполненные задания, рейтинги среди пользователей, сертификаты за достижения. Это помогает поддерживать интерес к изучению языка.

Учителя РКИ могут создавать собственные задания на платформе.

Проектная деятельность также играет важную роль в реализации субъектно-ориентированного подхода к обучению. Учащиеся могут выполнять индивидуальные проекты, соответствующие их образовательным интересам и потребностям, такие как создание блога, посвящённого русской культуре, или подготовка мультимедийной презентации на тему русского языка. Данный вид деятельности способствует развитию креативных способностей учащихся, а также закреплению языковых навыков в контексте практического применения.

Цифровые технологии предоставляют преподавателю возможность оперативно получать обратную связь от учащихся и адаптировать учебный процесс в реальном времени. Онлайн-тесты, опросы и другие формы обратной связи позволяют выявлять трудности, с которыми сталкиваются учащиеся, и корректировать методику обучения с учётом полученных данных.

Однако интеграция цифровых технологий в процесс обучения русскому языку как иностранному сопряжена с рядом вызовов [4, с.47]. Среди них можно выделить необходимость разработки специализированных цифровых инструментов, адаптированных под конкретные образовательные потребности и уровень владения языком иностранными учащимися. Кроме того, важным аспектом является подготовка преподавателей к эффективному использованию цифровых технологий в образовательном процессе.

В заключение следует отметить, что интеграция цифровых технологий в субъектно-ориентированное обучение русскому языку как иностранному представляет собой перспективное направление, способное значительно повысить качество и эффективность образовательного процесса. Однако успешная реализация данного подхода требует решения ряда задач, связанных с разработкой инновационных цифровых инструментов, подготовкой квалифицированных педагогических кадров и обеспечением безопасности данных учащихся.

Список литературы:

1. Гиматдинова, Г.Н. Возможности использования онлайн-сервиса «ЯКласс» для формирования регулятивных универсальных учебных действий обучающихся 7–9 классов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – № 8 (август). – С. 87–99.
2. Дзюба, Е.В. Электронные образовательные ресурсы в структуре урока русского языка как иностранного // Педагогическое образование в России. 2021. № 6. С. 24–34.
3. Дмитриев, И.В., Торский, Р.Б., Кравченко, С.В. Цифровая платформа как технология проектирования и реализации образовательных траекторий школьников в модели дополнительного образования «Территория интеллекта» // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2019. – № 5 (27). – С. 107–116.
4. Загуменникова, Н.В. Особенности преподавания русского языка как иностранного в цифровой среде // Вопросы преподавания русского языка и специальных дисциплин иностранным гражданам на предвузовском этапе обучения в современных условиях: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под общ. ред. В.В. Шмельковой. Пенза, 2021. С. 45–49.
5. Лебедева, М.Ю., Куваева, А.С. Синхронный онлайн-урок по РКИ как особая форма обучения в цифровой среде // Русский язык за рубежом. 2020. № 2 (279). С. 27–33.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Хамидуллина Нигина Алишеровна

студент,

Казанский инновационный университет

им. В.Г. Тимирязова,

РФ, г. Казань

Фахрутдинова Резида Ахатовна

д-р пед. наук,

Казанский федеральный университет,

РФ, г. Казань

Аннотация. В статье рассмотрены теоретико-методологические основания и практическое воплощение инновационных подходов к подготовке педагогов дошкольных образовательных учреждений (ДОО), ставящих целью повышение качества профессиональной подготовки специалистов, способных обеспечить полноценное воспитание и развитие детей младшего возраста. Анализируется влияние современных тенденций на изменение требований к уровню подготовки педагогов и предлагаются возможные меры для их эффективного удовлетворения.

Ключевые слова: педагоги ДОО, инновационные подходы, профессиональная подготовка, дошкольное образование, информационная культура.

Введение

Сегодня успешность и конкурентоспособность страны во многом зависят от качества человеческого капитала, основу которого закладывают именно специалисты сферы дошкольного образования. Эффективность воспитания и обучения детей в раннем детстве определяется качеством подготовленности педагогов, что делает проблему модернизации их подготовки чрезвычайно актуальной задачей.

Приоритетное направление реформы дошкольного образования России заключается в переходе от традиционного к инновационному обучению, ориентированному на активные формы познания, индивидуализацию образовательных процессов и вовлечение семьи в образовательную среду. Современный детский сад становится пространством, где ребёнок

получает первые социальные роли, учится взаимодействовать с окружающим миром и усваивает нормы культуры и общества.

Именно поэтому возникает необходимость разработки эффективных моделей подготовки специалистов нового типа, владеющих инновационными технологиями и методами педагогической деятельности.

Тенденции изменения требований к профессиональным компетенциям педагогов ДОО

Изменившиеся условия жизни диктуют совершенно иной подход к оценке результатов педагогической деятельности. Современный специалист дошкольного учреждения должен владеть новыми видами компетенций:

Компетенции в области цифровой грамотности и информационной безопасности, поскольку цифровая среда всё активнее входит в жизнь дошкольников.

Способность разрабатывать индивидуальные траектории развития каждого воспитанника с учётом особенностей здоровья, темперамента и психологических характеристик.

Навык построения партнёрских отношений с семьёй ребёнка, привлечение родителей к участию в образовательном процессе.

Готовность адаптироваться к изменениям внешней среды, самостоятельно искать необходимую информацию и приобретать недостающие знания.

Кроме того, особое внимание уделяется вопросам сохранения физического и психического здоровья детей, профилактике нарушений речи и поведения. Эти процессы требуют особой подготовки педагогов, знающих принципы здоровьесберегающей педагогики и владеющих диагностическими методиками выявления отклонений в развитии.

Концептуальные основы инновационной подготовки педагогов ДОО

Основополагающим фактором успешной подготовки педагогов является концепция непрерывного профессионального образования, предполагающая взаимосвязанное изучение теории и практики на протяжении всей карьеры педагога. Основные положения данной концепции включают следующие компоненты:

1. Модульность образовательной программы

Образование педагогов строится на модульной основе, позволяющей студентам постепенно углублять свои знания и формировать необходимые навыки путём прохождения специализированных курсов и практик. Например, модули могут включать такие дисциплины, как:

- Основы возрастной психологии и физиологии;
- Методы диагностики и коррекции поведенческих расстройств;
- Организация игрового пространства;
- Обучение иностранным языкам и музыке;
- Финансовое управление ресурсами ДОО.

Модули обеспечивают гибкость образовательной программы, позволяя обновлять содержание в зависимости от изменений стандартов и запросов рынка труда.

2. Интерактивные формы обучения

Интерактивные методы стимулируют активное включение студента в учебный процесс, развивают креативность и инициативность. Среди популярных форматов можно выделить:

- Семинары-дискуссии,
- Кейс-стадии (анализ конкретных ситуаций),
- Мастер-классы ведущих экспертов отрасли,
- Вебинары и видеоконференции,
- Игровые занятия.

Такие подходы формируют готовность молодого специалиста к решению нестандартных задач, эффективному общению и работе в команде.

3. Повышение роли самостоятельной работы студентов

Самостоятельная работа играет ключевую роль в формировании ответственности и инициативы будущего педагога. Она включает выполнение индивидуальных проектов, написание эссе, ведение дневника наблюдений, разработку дидактических материалов и другие виды активности, способствующие развитию профессионально значимых качеств.

4. Информационно-коммуникативные технологии (ИКТ)

Цифровые ресурсы становятся неотъемлемым инструментом профессиональной деятельности педагогов. Студентам предлагается освоить разнообразные инструменты, такие как:

- Электронные журналы и школьные порталы,
- Приложения для мониторинга посещаемости и успеваемости,
- Онлайн-тестирования и тренажёры для самооценки,
- Платформы дистанционного обучения.

Эффективное владение этими инструментами позволит будущему специалисту своевременно реагировать на запросы учеников и семей, поддерживать контакт с внешним окружением и оперативно получать обратную связь.

Реализация инновационных подходов в системе подготовки педагогов ДОО

Практическое внедрение предложенных концептуальных основ осуществляется поэтапно. Приведём некоторые рекомендации по созданию эффективной образовательной среды для подготовки педагогов.

1. Построение учебно-воспитательного комплекса

Учебно-воспитательные комплексы объединяют высшую школу, колледжи и детские сады в единую сеть, где студенты получают возможность погружаться в реальную практику с первых семестров обучения. Такая интеграция создаёт благоприятные условия для приобретения опыта практической деятельности ещё до окончания вуза.

2. Использование дистанционных образовательных технологий

Современные педагогические вузы широко применяют дистанционные курсы, обеспечивая доступ к высококачественным учебным материалам независимо от географического расположения студентов. Эта форма помогает совмещать очное и дистанционное обучение, предоставляя больше возможностей для самостоятельного освоения дисциплин.

3. Совместные проекты с работодателями

Важнейшей частью подготовки являются стажировки и практика непосредственно в реальных учреждениях дошкольного образования. Во многих регионах реализуется программа наставничества, когда опытные педагоги берут шефство над студентами последних курсов, передавая им ценные знания и помогая интегрироваться в коллектив.

4. Международное сотрудничество

Участие российских университетов в международных программах обмена даёт молодым специалистам уникальный шанс ознакомиться с зарубежным опытом, перенять лучшие практики и расширить кругозор. Сотрудничество с ведущими европейскими и азиатскими вузами обогащает педагогику новыми идеями и перспективами.

Оценка эффективности инновационных подходов к подготовке педагогов ДОО

Оценка эффективности внедряемых новшеств проводится посредством анализа следующих показателей:

- Уровень удовлетворённости работодателей деятельностью выпускаемых специалистов.
- Результаты государственных экзаменов и тестов по профстандартам.
- Отзывы самих педагогов о качестве полученных знаний и умений.
- Количество публикаций, выступлений на конференциях и участия в конкурсах профессионального мастерства среди выпускников.

Помимо количественных индикаторов важно учитывать качественные показатели, такие как степень вовлеченности студентов в активную научно-исследовательскую деятельность, количество дипломных работ и диссертаций, выполненных на высоком уровне.

Проведённые мониторинговые исследования подтверждают положительное воздействие предлагаемых мер на качество подготовки педагогов, выражающееся в росте конкурентоспособности на рынке труда, увеличении числа трудоустроившихся выпускников и положительной динамике рейтинговых оценок отечественных вузов.

Заключение

Переход на инновационный путь развития отечественной системы подготовки педагогов предполагает отказ от устаревших догматичных подходов и переход к активным формам обучения, творческому поиску и открытости новому опыту. Инновационные подходы открывают большие перспективы для дальнейшего совершенствования кадрового потенциала нашей страны и достижения высоких уровней качественного воспитания детей дошкольного возраста.

Подготовленный таким образом педагог способен уверенно справиться с разнообразием возникающих педагогических задач, формируя поколение образованных, здоровых и творческих граждан России.

Список литературы:

1. Алексеева О.Б. Современные тенденции в профессиональном обучении педагогов ДОУ / О.Б. Алексеева // Детский сад: теория и практика. – 2023. – № 2. – С. 3–12.
2. Безруких М.М. Роль игры в современном дошкольном образовании / М.М. Безруких // Вестник науки и образования. – 2022. – № 11. – С. 23–30.
3. Белошистая А.В. Управление проектами в сфере дополнительного образования детей и взрослых / А.В. Белошистая. – М.: Инфра-М, 2023. – 240 с.
4. Виноградова Н.Ф. Особенности подготовки педагогов дошкольных образовательных учреждений в условиях глобализации / Н.Ф. Виноградова // Педагогика. – 2022. – № 6. – С. 5–14.
5. Гуткина Л.Н. Возрастная психология. Учебник для вузов / Л.Н. Гуткина. – М.: Аспект пресс, 2023. – 320 с.
6. Данилова В.В. Социально-психологическая адаптация ребёнка к детскому саду / В.В. Данилова. – СПб.: Речь, 2022. – 208 с.
7. Демакова И.Д. Совершенствование системы управления персоналом образовательных учреждений / И.Д. Демакова // Кадровый менеджмент. – 2023. – № 1. – С. 15–23.

8. Исаев Д.Н. Здоровье и развитие ребёнка дошкольного возраста / Д.Н. Исаев. – М.: Просвещение, 2022. – 288 с.
9. Кан-Калик В.А. Преподаватель и воспитатель XXI века: новая профессия, новое сознание / В.А. Кан-Калик. – М.: Владос, 2023. – 240 с.
10. Каширин В.П. Развитие творческого потенциала дошкольников средствами искусства / В.П. Каширин. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2022. – 184 с.

1.4. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Басирова Аделя Рубиновна

студент,

Казанский инновационный университет

им. В.Г. Тимирязова,

РФ, г. Казань

Фахрутдинова Резида Ахатовна

д-р пед. наук,

Казанский федеральный университет,

РФ, г. Казань

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования профессиональных компетенций студентов педагогических специальностей с использованием проектно-деятельностного подхода. Подробно проанализирован механизм воздействия данного подхода на развитие профессиональных навыков будущих педагогов. Особое внимание уделено результатам эмпирического исследования, подтверждающего эффективность такой методики. Материал предназначен для преподавателей и организаторов образовательного процесса, заинтересованных в улучшении качества подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: проектно-деятельностный подход, профессиональная компетенция, педагогика, проектирование, студенты педвуза, современные технологии обучения.

1. Введение

Сегодня российский рынок предъявляет высокие требования к качеству подготовки педагогических кадров. Будущие учителя должны владеть набором компетенций, необходимых для успешной работы

в условиях быстро меняющегося образовательного пространства. Один из наиболее перспективных методов, помогающий формировать такие компетенции, – проектно-деятельностный подход, предполагающий активную позицию студентов в учебном процессе и направленную подготовку к будущей профессиональной деятельности.

II. Понятие проектно-деятельностного подхода

Проектно-деятельностный подход характеризуется рядом признаков, отличающих его от традиционных методов обучения:

- Высокая доля самостоятельности и активности студентов;
- Направленность на достижение конкретного результата (создание продукта);
- Возможность учиться через решение реальных задач, связанных с будущей профессией;
- Преобладание креативных и оригинальных решений над стандартизированными подходами.

Данный подход зарекомендовал себя как эффективный инструмент подготовки высококлассных специалистов, способных оперативно реагировать на запросы современной школьной и университетской реальности.

III. Особенности формирования профессиональных компетенций

Современная система образования ставит перед будущими педагогами ряд задач, успешно решаемых посредством проектно-деятельностного подхода:

- Развитие организационно-коммуникативных способностей;
- Освоение информационных технологий и медиаобразования;
- Тренировка принятия самостоятельных решений;
- Углубленное знакомство с психологическими и возрастными особенностями учеников.

Реализуя проектно-деятельностный подход, студенты приобретают следующие навыки:

Способность анализировать проблемы и предлагать обоснованные решения;

Работоспособность в команде и умение распределять обязанности;

Умение презентовать результаты своей работы и защищать свои идеи публично.

Особенностью проектно-деятельностного подхода является тесная интеграция теории и практики, благодаря чему студенты сразу видят, как применяются теоретические знания в реальной обстановке.

IV. Эмпирическое исследование

Авторы провели масштабное исследование с участием студентов педагогического института, направленное на изучение эффективности проектно-деятельностного подхода. Группа из 40 студентов четвертого курса факультета начальных классов участвовала в двухнедельном экспериментальном проекте по разработке сценария праздничного мероприятия для дошкольников.

Исследование состояло из нескольких этапов:

Подготовительный этап: вводная лекция о структуре детского праздника, тренинг по командообразованию.

Основное задание: студенты создавали сценарий мероприятия, используя индивидуальные творческие идеи и групповую работу.

Презентация и защита проекта: каждая группа защищала свой проект перед комиссией, состоявшей из преподавателей и приглашенных экспертов.

Результатом исследования стало значительное повышение уровня профессиональных компетенций у большей части участников. Было отмечено снижение страха публичных выступлений, увеличение уверенности в собственных силах и лучшее понимание возрастных особенностей дошкольников.

V. Экспериментальные результаты и анализ

Анализ полученных данных показал:

- Рост заинтересованности студентов в изучении дополнительной специальной литературы и пособий;
- Улучшение качества выполненных проектов и увеличение количества оригинальных идей;
- Повышение общего уровня удовлетворенности работой, выполненной студентами;
- Более позитивное отношение к выбранной специальности и желание продолжать заниматься педагогической деятельностью.

Эти результаты подтверждают гипотезу о положительном влиянии проектно-деятельностного подхода на формирование профессиональных компетенций будущих педагогов.

VI. Ограничения и трудности реализации

Несмотря на очевидные плюсы, проектно-деятельностный подход имеет ряд ограничений и трудностей, с которыми сталкиваются организаторы образовательного процесса:

- Недостаточная техническая оснащённость аудиторий и нехватка необходимого оборудования;
- Отсутствие достаточного числа квалифицированных преподавателей, умеющих организовать подобные проекты;
- Трудности в подборе оптимального соотношения между индивидуальными и групповыми формами работы.

Однако даже несмотря на указанные ограничения, практика показывает, что проектно-деятельностный подход способен принести значительные плоды, обеспечивая необходимое количество качественных знаний и умений будущим педагогам.

VII. Выводы и рекомендации

Итогом исследования стал однозначный вывод о высокой эффективности проектно-деятельностного подхода в формировании профессиональных компетенций студентов педагогических специальностей. Чтобы реализовать данный подход в полную силу, необходимы следующие меры:

- Разработать и утвердить программу специального курса, посвящённого проектной деятельности;
- Создать сеть консультантов и наставников, имеющих опыт реализации аналогичных проектов;
- Организовать доступ к необходимой литературе и материалам, повышающим осведомлённость студентов в вопросах проектирования.

Важно подчеркнуть, что внедрение проектно-деятельностного подхода должно сопровождаться постоянным контролем и обратной связью, что позволит гибко корректировать стратегию и повышать общую эффективность образовательного процесса.

Список литературы:

1. Бондаревская Е.В., Брызгалова С.И. Основы педагогической теории: учеб.-метод. пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2020.
2. Буряк В.К. Педагогические технологии в высшей школе // Вестник Пермского университета. – Вып. – № 3. – 2021.
3. Голованова Н.Ф. Воспитание и развитие личности студента вуза // Педагогика. – № 6. – 2022.
4. Иванов И.П. Современные подходы к обучению и воспитанию школьников. – М.: Просвещение, 2023.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОЖАТОГО В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСКОГО ЛАГЕРЯ

Измайлов Рамиль Равилович

студент

Казанский инновационный университет

им. В.Г. Тимирязова,

РФ, г. Казань

Фахрутдинова Резида Ахатовна

д-р пед. наук,

Казанский федеральный университет,

РФ, г. Казань

Аннотация. Статья посвящена изучению путей формирования профессиональной компетентности вожатого в условиях современного детского лагеря. Анализируются факторы, влияющие на качество подготовки вожатых, предлагаются рекомендации по совершенствованию системы обучения и практическому сопровождению их деятельности. Исследуются инновационные подходы и практические инструменты, повышающие профессионализм работников лагерей, обеспечивающие эффективное выполнение ими функциональных обязанностей и содействующие достижению высоких результатов воспитательно-развивающей деятельности.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, вожатый, детский лагерь, воспитание детей, образовательная деятельность

I. Введение

Современный детский лагерь предъявляет высокие требования к уровню профессионализма сотрудников, особенно тех, кто непосредственно работает с детьми – вожатых. Их компетенция оказывает значительное влияние на успех всей воспитательной деятельности, эмоциональное состояние детей и общее благополучие пребывания ребёнка в лагере.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью обновления существующих моделей подготовки вожатых, разработки новых методик, инструментов и механизмов, способствующих повышению уровня их готовности к выполнению профессиональных обязанностей.

Вопросы формирования профессиональной компетентности вожатых рассматривались ранее такими исследователями, как Д.Н. Лебедев, Е.Б. Бережнова, Т.Г. Морозова, однако тема остаётся актуальной и нуждается в дополнительном изучении применительно к современным реалиям функционирования детских оздоровительных учреждений.

Цель данной работы заключается в разработке рекомендаций по улучшению системы подготовки вожатых и обеспечению качественного формирования их профессиональной компетентности.

Задачи исследования:

- проанализировать современное состояние вопроса подготовки вожатых;
- определить перечень ключевых профессиональных компетенций вожатого;
- изучить существующие модели подготовки и оценить их эффективность;
- разработать рекомендации по оптимизации учебного процесса и внедрению инновационных практик;
- представить конкретные механизмы мониторинга и оценки уровня сформированности профессиональных компетенций.

Методы исследования: изучение научной литературы, опросы экспертов и участников лагерных смен, анкетирование персонала и детей, экспертные обсуждения, анализ документов.

Объект исследования: система подготовки вожатых в российских детских лагерях.

Предмет исследования: механизм формирования профессиональной компетентности вожатого.

Гипотеза исследования: внедрение инновационных методов и систематизация образовательной деятельности способствуют значительному увеличению уровня профессиональной компетентности вожатых.

II. Понятие профессиональной компетентности вожатого

Профессиональная компетентность включает в себя совокупность знаний, умений, навыков и личных качеств, необходимых специалисту для успешного выполнения возложенных на него профессиональных обязанностей.

Ключевые компетенции вожатого, необходимые для успешной работы в детском лагере:

- Организационно-методические компетенции: организация развлекательных мероприятий, создание игровых ситуаций, ведение документации.

- Коммуникативные компетенции: взаимодействие с детьми, родителями, коллегами.
- Педагогические компетенции: использование педагогических приёмов, построение учебно-воспитательного процесса.
- Креативно-творческие компетенции: способность находить нестандартные решения, организовывать креативные проекты.
- Личностные компетенции: эмоциональная устойчивость, внимательность, готовность помогать другим.

Данные характеристики являются основой для эффективной реализации профессионально значимых компетенций.

III. Современные тенденции в формировании профессиональной компетентности вожатого

Сегодня формируются новые образовательные стандарты, предусматривающие подготовку вожатых с использованием активных методов обучения, основанных на взаимодействии и обратной связи с учащимися. Ведётся активная разработка дистанционных курсов, онлайн-платформ и цифровых ресурсов, предназначенных для обучения вожатых.

Инновационные методы включают:

- Проектную деятельность и моделирование реальных ситуаций,
- Использование информационных технологий и мультимедийных материалов,
- Интерактивные семинары и мастер-классы,
- Участие в конференциях и форумах.

Важно отметить значимость практической подготовки вожатых. Особый акцент делается на получении конкретных навыков ведения массовых мероприятий, обеспечении безопасности детей, профилактике конфликтов и разрешении кризисных ситуаций.

Одним из перспективных направлений является введение модульных программ подготовки вожатых, предлагаемых ведущими образовательными учреждениями страны. Они предполагают вариативный подход, учитывающий разнообразие типов детских лагерей и специфику регионов.

Обучение вожатых проходит преимущественно на базе профильных центров дополнительного образования, институтов повышения квалификации, вузов и колледжей. Формируются специализированные учебные курсы, соответствующие актуальным стандартам профессиональной деятельности.

Опрос, проведённый среди опытных преподавателей-практиков, показал, что значительная доля респондентов считает необходимым усиление акцента на формировании управленческих навыков и повышение уровня цифровой грамотности вожатых.

IV. Проблемы и перспективы формирования профессиональной компетентности вожатого

Исследование показало наличие ряда проблем, препятствующих эффективному формированию профессиональной компетентности вожатых:

- Недостаточная координация между органами власти и работодателями,
- Отсутствие единых стандартов обучения и сертификации,
- Низкий уровень материальной заинтересованности работодателей,
- Неравномерное распределение нагрузки между отдельными участниками процесса подготовки.

Проблема низкой заработной платы зачастую ограничивает привлечение квалифицированных кадров, снижает привлекательность должности вожатого и препятствует полноценному профессиональному развитию молодых специалистов.

Для устранения указанных недостатков предлагается реализация следующих мер:

- Совершенствование нормативно-правового регулирования в части определения статуса и квалификационных требований к работникам детских лагерей,
- Повышение доступности качественных образовательных программ и ресурсных центров,
- Предоставление стимулов работодателям за предоставление возможности участия вожатых в программах повышения квалификации,
- Внедрение цифровых платформ для непрерывного обучения и обмена профессиональным опытом.

Перспективы развития связаны с расширением сотрудничества между государственными структурами, общественными организациями и коммерческими предприятиями, занимающимися организацией детского отдыха. Такое сотрудничество позволит создать интегрированную систему подготовки вожатых, соответствующую международным стандартам качества.

V. Результаты исследования и выводы

Полученные данные свидетельствуют о наличии существенного разрыва между требованиями рынка труда и уровнем подготовки выпускников профильных образовательных организаций.

Многие выпускники испытывают недостаток базовых компетенций, необходимых для самостоятельной работы в качестве вожатых.

Рекомендации по устранению указанного недостатка включают:

- Увеличение количества часов практических занятий и стажировки,
- Расширение возможностей для прохождения дополнительной специализации,
- Активизацию партнёрства образовательных учреждений с работодателями,
- Улучшение инфраструктуры подготовки, включая цифровую платформу для обучающихся.

Выводы подтверждают гипотезу исследования о том, что использование инновационных методов и систематизированный подход к образованию способны значительно повысить уровень профессиональной компетентности вожатых.

Предлагаемый алгоритм действий предусматривает три этапа:

- Предварительная оценка потребностей и текущего уровня компетентности кандидатов на должность вожатого.
- Определение необходимого набора компетенций и выбор оптимальной траектории обучения.
- Мониторинг динамики развития компетенций и своевременная коррекция образовательной стратегии.

Это обеспечит постепенное накопление профессиональных навыков и формирование устойчивого кадрового резерва высококвалифицированных специалистов.

VI. Заключение

Формирование профессиональной компетентности вожатого – ключевая задача, определяющая качество предоставления услуг в сфере детского отдыха и оздоровления.

Решение этой задачи требует комплексного подхода, объединяющего усилия государственных органов, образовательных учреждений и коммерческих структур.

Разработанные рекомендации направлены на улучшение системы подготовки вожатых и предлагают чёткую структуру поэтапного повышения их профессиональной компетентности.

Последовательная реализация предложенного алгоритма повысит конкурентоспособность российского рынка туристических услуг и улучшит показатели удовлетворённости потребителей услугами отдыха и оздоровления детей.

Список литературы:

1. Баринов Я.В. Управление качеством в туристской индустрии. М.: Инфра-М, 2022.
2. Боголюбов Л.Н. Обществознание. Учебник для 10–11 классов общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2021.
3. Бордовская Н.В. Образование взрослых: организационная культура и профессиональное развитие. СПб.: Питер, 2020.
4. Давыдова Г.П. Психологические аспекты профессиональной подготовки педагогов. Барнаул: Алтайский государственный университет, 2021.

ВНУТРИКОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА

Лядова Анна Михайловна

магистрант,

Федеральное государственное бюджетное

образовательное учреждение высшего образования

Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет,

РФ, г. Пермь

INTERNAL CORPORATE TRAINING AS A MEANS OF IMPROVING THE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF A TEACHER

Anna Lyadova

Master's student at the Faculty of History,

Federal State Educational Institution

of Higher Professional Education

Perm State Humanitarian Pedagogical University,

Russia, Perm

Аннотация. Исследование отношения педагогов и руководителей школ Пермского края к концепции корпоративного обучения. Необходимость постоянного повышения методической компетенции педагогического состава. Конкретизация понятия «внутрикорпоративное обучение» в рамках учебного заведения.

Abstract. A study of the attitude of teachers and school leaders of the Perm Region to the concept of corporate education. The need for continuous improvement of the methodological competence of the teaching staff. Specification of the concept of «internal corporate training» within the educational institution.

Ключевые слова: внутрикорпоративное обучение; методические компетенции; повышение квалификации; модернизация образования; педагогический профессионализм.

Keywords: internal corporate training; methodological competencies; professional development; modernization of education; pedagogical professionalism.

В настоящее время одной из важных проблем системы образования является недостаточно эффективные в современных условиях методы повышения квалификации педагогов. Особо остро эта проблема ощущается в сельской местности.

Актуальность выбранной темы заключается в том, что современные требования образовательной системы и изменения в обществе ставят перед педагогами множество задач, которые требуют незамедлительного решения. Чтобы отвечать актуальным вызовам образования и социума, а также эффективно справляться с ними, педагогам необходимо постоянное повышение квалификации.

Объект исследования: внутрикорпоративное обучение педагогов.

Предмет исследования: педагоги и руководители школ Пермского края.

Исследование проведено с целью формирования положительного образа внутрикорпоративного обучения как метода повышения методической компетенции педагогов.

Задачи исследования:

- 1) Уточнить определение «внутрикорпоративное обучение».
- 2) Проанализировать статистические данные социального опроса о корпоративном обучении в школах Пермского края.
- 3) Обосновать значимость реализации внутрикорпоративного обучения в школах.

К сожалению, традиционные курсы в большинстве случаев не соответствуют общественным потребностям и редко применяются на реальной педагогической практике. В настоящее время одним из эффективных методов повышения методической компетенции педагогов является «внутрикорпоративное обучение». Впервые это понятие возникло в сфере менеджмента предприятий, но быстро распространилось и в других сферах, в том числе и в образовании [6, с. 65].

Под внутрикорпоративным обучением понимается специально организованная форма неформального образования учителей, которая характеризуется определёнными чертами и отличается от традиционных курсов повышения квалификации [7].

Корпоративное обучение – это повышение профессионального мастерства внутри школы с помощью различных мероприятий, например: взаимопосещения уроков и их анализа, проведения и посещения мастер-классов, семинаров и конференций, участия в круглых столах, дискуссиях и деловых играх, организации наставничества и коучингового сопровождения.

И.К. Кобзенко и Л.В. Абдалина в своих работах отмечают, что в школах необходима ориентация не на подготовку специалиста, а на его

развитие, личностный рост, раскрытие потенциала [4, с. 238]. А главной идеей корпоративного обучения как раз является минимальное количество лекций и максимум практики прямо на рабочем месте, что является продуктивной альтернативой традиционным курсам повышения квалификации.

В первую очередь, задачей такого обучения является максимальная вовлеченность сотрудников организации. Во-вторых, система должна иметь опережающий характер повышения квалификации за счет адаптивности и мобильности. В-третьих, обязательна непрерывность получения профессиональных навыков и знаний. В-четвёртых, индивидуальный подход, то есть ориентация на социальное-личностное развитие и карьерный рост [3, с. 133]. В одном из источников сказано, что современная модель повышения квалификации должна обладать свободой выбора [2, с. 105].

В статье Е.Л. Фруминой отмечается, что профессиональное образование и повышение квалификации учителей должны, в соответствии с требованиями времени, иметь непрерывный характер и быть адекватными новым целям школьного образования [9]. Каждый учитель должен понимать, что процесс его обучения продолжается всю жизнь: он учится сам и учит других [5, с. 554].

Как внутрикорпоративное обучение влияет на педагогическую компетентность? Предположим, что если в образовательном учреждении реализуются программы внутрикорпоративного обучения для педагогов, то уровень их методической компетентности повышается.

Исследователи отмечают, что «внутрикорпоративное обучение приведет в действие интеллектуальный ресурс педагогического коллектива образовательного учреждения, вовлекая каждого учителя в процесс развития профессиональных компетенций, поскольку оно нацелено на совместную работу педагогического коллектива, мотивируя учителей, и позволяет решить индивидуальные задачи школы» [8, с. 60].

В рамках дисциплины «Методология и методы педагогического исследования» группой студентов был проведён социальный опрос об отношении учителей и руководителей школ Пермского края к концепции корпоративного обучения. Было опрошено 70 человек, из которых 55,7 % (39 человек) – это педагоги города Перми, 32,9 % (23 человека) – педагоги сельской местности Пермского края, 11,4 % (8 человек) – другие города края.

На вопрос: «Укажите, насколько Вы знакомы с концепцией корпоративного обучения педагогов?» 55,7 % (39 человек) «что-то слышали» о концепции, 20 % (14 человек) «хорошо знакомы», 17,1 % (12 человек)

«совсем не знакомы», 7,1 % (5 человек) «затрудняются ответить» на поставленный вопрос. Анализируя данные, можно прийти к выводу, что внутрикорпоративное обучение в образовательных учреждениях Пермского края ещё недостаточно развито. Из 70 опрошенных учителей и руководителей школ активно пользуются этим способом повышения методической компетенции всего 14 человек, а 12 человек вовсе с ним не знакомы.

Рассмотрим подробнее диаграмму (Рисунок 1. Применяется ли в Вашей школе модель корпоративного обучения педагогов?).

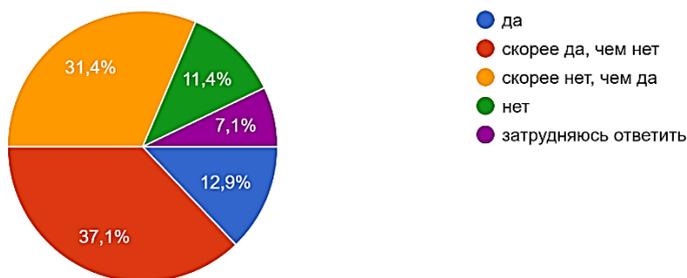


Рисунок 1. Применяется ли в Вашей школе модель корпоративного обучения педагогов?

Ответы на вопрос о применении в школах модели корпоративного обучения педагогов также подтверждают факт того, что внутрикорпоративное обучение в образовательных учреждениях Пермского края находится на начальной стадии развития. А в школах сельской местности большинство даже и не слышали об этой методике.

В отличие от ведущих мировых практик, где обучение учителей все чаще происходит в рамках самих образовательных организаций, внутрикорпоративное обучение педагогов в России пока не получило должного развития. Это говорит о том, что мы отстаем в переходе от традиционных форм повышения квалификации к более гибким и неформальным [1].

Решение большинства проблем образования начинается с качественной подготовки учителей. Современные педагоги должны быстро разбираться и уметь применять на практике любые инновации. Только гибкость и многофункциональность преподавателя может помочь донести до ученика конкретную дисциплину [10]. Чтобы добиться этих целей, необходимо обновлять традиционные курсы повышения квалификации

и переходить на более современную систему – организовывать внутрикорпоративное обучение педагогов в каждом образовательном учреждении.

Список литературы:

1. Абдулаева О.А., И.А. Греку. Внутрифирменное и корпоративное обучение учителей: анализ понятий // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63–1. – С. 4–8.
2. Гололобова Н.Л. Повышение квалификации педагогов через организацию сетевого взаимодействия // ОНВ. – 2015. – № 1 (135). – С. 105–107.
3. Калинкина Е.Г. Внутрикорпоративное повышение квалификации как фактор эффективного развития кадрового потенциала в условиях современного образования // Вестник ННГУ. – 2012. – № 2-2. – С. 132–134.
4. Кобзенко И.К., Л.В. Абдалина. Характеристика процесса внутришкольного повышения квалификации педагога // Социально экономические явления и процессы. – 2010. – № 6. – С. 238–241.
5. Колинченко А.В. Повышение квалификации педагога // Молодой ученый. – 2016. – № 25 (129). – С. 552-554. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/129/35812/> (дата обращения: 30.04.2025).
6. Матукина А.Н. Внутрикорпоративное обучение педагогов как способ формирования нового педагогического профессионализма // Russian Journal of Education and Psychology. – 2018. – № 6. – С. 61–75.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2024). – [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/ (дата обращения: 30.04.2025).
8. Фёдоров О.Д., О.И. Николенко. Внутрикорпоративное обучение в системе непрерывного педагогического образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 3-48. – С. 57–70.
9. Фрумина Е.Л. Непрерывное образование для педагогов: модели и особенности // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / ред. Г.А. Ключарев. – М.: ИС РАН, 2008. – С. 274-292.
10. Шамсутдинов Р.Р., А.Р. Абдурахманова. Роль тьютора в системе дистанционного обучения // Молодой ученый. – 2014. – № 4 (63). – С. 1134-1135. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/63/9835/> (дата обращения: 30.04.2025).

1.5. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Волков Василий Владиславович

*студент,
ФГБОУ ВО Набережночелнинский
государственный педагогический университет,
РФ, г. Набережные Челны*

Селиверстова Наталья Николаевна

*научный руководитель,
канд. пед. наук, доцент
кафедры физической культуры и спорта,
биологии и методики их преподавания,
ФГБОУ ВО Набережночелнинский
государственный педагогический университет,
РФ, г. Набережные Челны*

COMPARATIVE ANALYSIS OF HEALTH INDICATORS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS

Vasily Volkov

*Student,
Federal State Budgetary Educational Institution
of Higher Education Naberezhnye Chelny State
Pedagogical University,
Russia, Naberezhnye Chelny*

Natalia Seliverstova

*Scientific supervisor,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department
of Physical Culture and Sports, Biology
and Methods of Teaching Them,
Naberezhnye Chelny State Pedagogical University,
Russia, Naberezhnye Chelny*

Аннотация. Исследование посвящено анализу уровня здоровья студентов различных факультетов в течение двух учебных лет (2023–2024 и 2024–2025). В ходе работы были изучены данные о здоровье студентов нескольких факультетов. Результаты исследования могут быть полезны для разработки программ по укреплению здоровья студентов и оптимизации учебного процесса.

Abstract. The study is devoted to the analysis of the health level of students of various faculties during two academic years (2023–2024 and 2024–2025). In the course of the work, data on the health of students from several faculties were studied. The results of the study can be useful for developing programs to promote student health and optimize the learning process.

Ключевые слова: уровень здоровья, факультет, студенты, исследование.

Keywords: health level, faculty, students, research.

Актуальность. В условиях современного общества вопрос здоровья студенческой молодёжи приобретает особую актуальность. Высокий уровень здоровья является одним из ключевых факторов успешной учебной деятельности и будущей профессиональной реализации молодых людей. В связи с этим оценка состояния здоровья студентов различных факультетов становится важной задачей для образовательных учреждений.

Целью данного исследования является анализ уровня здоровья студентов нескольких факультетов: педагогики и психологии, математики и информатики, филологии, историко-географического факультета и физической культуры. В ходе работы были изучены данные о здоровье студентов и разработаны рекомендации по улучшению состояния их здоровья.

Для достижения поставленной цели были проведены сравнительные анализы показателей здоровья студентов различных факультетов в течение двух учебных лет (2023–2024 и 2024–2025). Были выбраны

группы с наилучшими и наихудшими показателями здоровья для более детального изучения и формулирования рекомендаций.

Результаты исследования позволяют получить представление о текущем состоянии здоровья студентов, выявить проблемные области и разработать меры по улучшению ситуации. Это, в свою очередь, может способствовать повышению качества обучения и общему благополучию студенческой молодёжи.

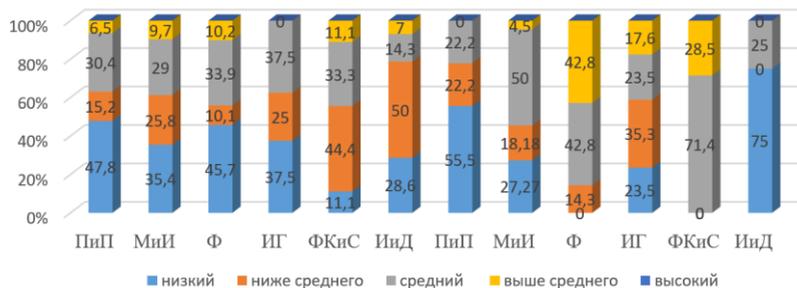


Рисунок 1. Распределение по уровням здоровья студентов первого курса на факультетах по гендерным особенностям, 2023-2024 учебный год, %

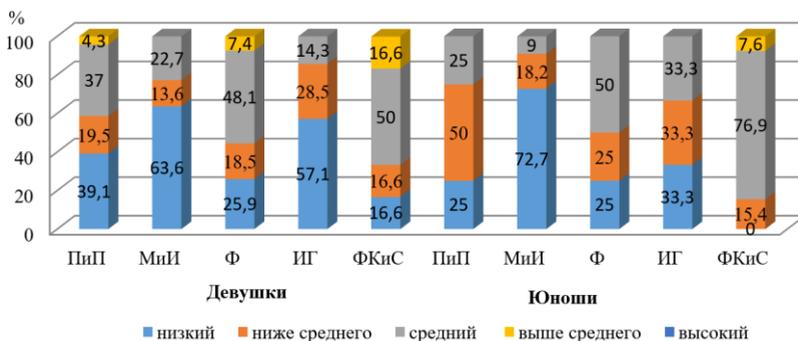


Рисунок 2. Распределение по уровням здоровья студентов первого курса на факультетах по гендерным особенностям, 2024-2025 учебный год %

В 2023–2024 учебном году среди студенток факультета педагогики и психологии 47,8 % наблюдался низкий уровень здоровья, а в 2024–2025

году этот показатель снизился до 39,1 %. Доля студенток с уровнем здоровья ниже среднего увеличилась с 15,2 % до 19,5 %. Средний уровень здоровья девушек возрос с 30,4 % до 37 %, а процент студенток с уровнем здоровья выше среднего уменьшился с 6,5 % до 4,3 %.

Среди студентов мужского пола факультета педагогики и психологии в 2023–2024 году низкий уровень здоровья был у 55,5 %, в 2024–2025 году – у 25 %. Доля студентов с уровнем здоровья ниже среднего среди парней увеличилась с 22,2 % до 50 %. Средний уровень здоровья у парней составил 22,2 % в 2023–2024 году и 25 % в 2024–2025 году. Случаев, когда уровень здоровья превышал средние значения, не было зарегистрировано.

В 2023–2024 учебном году уровень здоровья среди девушек факультета математики и информатики составил 35,4 %, а в 2024–2025 году увеличился до 63,6 %. Уровень здоровья ниже среднего у девушек 2023–2024 года составил 25,8 %, а у девушек, начавших обучение в 2024–2025 году, снизился до 13,6 %. Средний уровень здоровья у девушек 2023–2024 года был зафиксирован на показателе 29 %, а у первокурсниц 2024–2025 года – 22,7 %. Величина уровня здоровья выше среднего среди девушек, поступивших к обучению в 2023–2024 учебном году, составила 9,7 %, а среди поступивших в 2024–2025 году не была зарегистрирована.

Среди студентов мужского пола факультета математики и информатики в 2023–2024 году уровень здоровья с низкими показателями составил 27,27 %, а в 2024–2025 году возрос до 72,2 %. Уровень здоровья ниже среднего среди студентов 2023–2024 года составил 18,18 %, а среди студентов 2024–2025 года – 18,2 %. Средний уровень здоровья студентов, поступивших в 2023–2024 году, составлял 50 %, а в 2024–2025 году снизился до 9 %. Уровень здоровья выше среднего среди парней был зарегистрирован только в 2023–2024 году и составил 4,5 %.

В 2023–2024 учебном году среди студенток факультета филологии 45,7 % имели низкий уровень здоровья; 10,1 % – ниже среднего; 33,9 % – средний уровень; 10,2 % – выше среднего. В 2024–2025 году уровень здоровья у 25,9 % студенток был низким; у 18,5 % – ниже среднего; у 48,1 % – средним; у 7,4 % – выше среднего.

Среди студентов мужского пола факультета филологии в 2023–2024 году низкий уровень здоровья не был зафиксирован, в 2024–2025 году он составил 25 %. Уровень здоровья ниже среднего в 2023–2024 году был 14,3 %, в 2024–2025 году – 25 %. Средний показатель здоровья для первой группы – 42,8 %, для второй – 50 %.

В 2023–2024 учебном году уровень здоровья студенток историко-географического факультета составил 37,5 %, а в 2024–2025 году показатель для поступивших девушек достиг 57,1 %. Доля студенток с уровнем

здоровья ниже среднего увеличилась с 25 % до 28,5 %. Среднее значение уровня здоровья студенток 2023–2024 года – 37,5 %; у девушек, поступивших в 2024–2025 году – 14,3 %. Случаев с уровнем здоровья выше среднего не было зарегистрировано.

Среди студентов мужского пола историко-географического факультета уровень здоровья с низкой оценкой в 2023–2024 году составил 23,5 %, в 2024–2025 году – 33,3 %. Уровень здоровья ниже среднего у ребят, зачисленных в 2023–2024 году, составил 35,3 %, у студентов, начавших обучение в 2024–2025 году, – 33,3 %. Средний уровень здоровья среди студентов, поступивших в 2023–2024 году, составил 23,5 %, среди поступивших в следующем учебном году – 33,3 %. Уровень здоровья, превышающий средний, был зафиксирован только у студентов, поступивших в 2023–2024 году, и составил 17,6 %.

В 2023–2024 учебном году среди девушек факультета физической культуры и спорта низкий уровень здоровья составил 11,1 %, а в 2024–2025 году увеличился до 16,6 %. Удельный вес девушек с уровнем здоровья ниже среднего в 2023–2024 году составил 44,4 %, а в 2024–2025 году прогнозируется снижение до 16,6 %. Средний уровень здоровья среди девушек, поступивших в 2023–2024 году, был зафиксирован на уровне 33,3 %, а у студенток 2024–2025 года возрос до 50 %. Высокий уровень здоровья у девушек в 2023–2024 году составил 11,1 %, а в 2024–2025 году – 16,6 %.

Среди юношей факультета физической культуры и спорта в течение двух исследуемых годов не было выявлено случаев низкого уровня здоровья. Средний уровень здоровья среди студентов, зачисленных в 2023–2024 году, составил 71,4 %, а среди студентов 2024–2025 года – 76,9 %. Уровень здоровья ниже среднего среди юношей, поступивших в 2024–2025 году, составил 15,4 %, тогда как среди студентов 2023–2024 года такой уровень не был зафиксирован. Уровень здоровья выше среднего у студентов 2023–2024 года составил 28,5 %, а у студентов 2024–2025 года снизился до 7,6 %.

Анализ уровня здоровья студентов различных факультетов за два учебных года выявил следующие тенденции:

на факультете педагогики и психологии отмечается снижение низкого уровня здоровья среди студенток, однако есть увеличение доли студенток с уровнем здоровья ниже среднего. Рост среднего уровня здоровья свидетельствует о положительных изменениях, хотя снижение процента студенток с уровнем здоровья выше среднего требует дальнейшего мониторинга.

Среди студентов мужского пола факультета педагогики и психологии наблюдается снижение процента парней с низким уровнем здоровья,

но высокий процент студентов с уровнем здоровья ниже среднего продолжает вызывать обеспокоенность.

На факультете математики и информатики наблюдается увеличение процента студентов с низким уровнем здоровья и снижение показателей для групп ниже и выше среднего уровня здоровья, что требует разработки мер по улучшению здоровья студентов.

На факультете филологии отмечается снижение процента студенток с низким и ниже среднего уровня здоровья и увеличение студенток со средним уровнем, что может быть результатом внедрения программ поддержки здоровья.

На историко-географическом факультете выявлены тревожные тенденции в здоровье студенток, особенно среди новопоступивших, что требует внимания и разработки мер по улучшению их здоровья.

На факультете физической культуры и спорта наблюдается рост как низкого, так и высокого уровня здоровья у девушек, что может быть связано с изменениями в условиях жизни или методах обучения. Снижение процента студентов с высоким уровнем здоровья требует дальнейшего анализа и внедрения профилактических мер.

Список литературы:

1. Иванов А.А., Петрова Е.С. Здоровье студентов педагогических вузов : тенденции и проблемы // Вестник образования и науки. – 2018. – № 4. – С. 23-28.
2. Коваленко О.Н., Смирнов К.Г. Факторы, влияющие на здоровье студентов педагогических специальностей // Здоровье молодежи : научные труды. – 2019. – Т. 17. – № 2. – С. 98-105.
3. Федорова М.В., Захарова Л.Д. Анализ состояния здоровья студентов педагогических факультетов // Вопросы педагогической медицины. – 2020. – № 6. – С. 45-50.

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ

2.9. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПОДРОСТКОВ

Исина Айзада Саламатқызы

студент,
Евразийский Национальный Университет
имени Л.Н.Гумилева,
Республика Казахстан, г. Астана

Исина Бакытжан Капановна

преподаватель казахского языка и литературы,
Назарбаев Интеллектуальная школа г. Караганды,
Республика Казахстан, г. Караганда

THE IMPACT OF FAMILY EDUCATION ON THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF A TEENAGER

Aizada Isina

Student,
L.N. Gumilyov Eurasian National University,
Republic of Kazakhstan, Astana

Bakytzhan Isina

Teacher of Kazakh language and literature,
Nazarbayev Intellectual School of Karaganda,
Republic of Kazakhstan, Karaganda

Аннотация. Цель исследования – теоретическое обоснование взаимосвязи семейного воспитания и психологического благополучия подростков. Метод – анализ психолого-педагогической литературы, относящейся к исследованию феномена «психологическое благополучие», семейного воспитания и психологии подростков. Результат: семейное воспитание – значимый фактор риска психологического неблагополучия личности подростков. Вывод: идеального типа воспитания не существует, однако демократический тип наиболее эффективен в вопросах достижения психологического благополучия подростков с оговоркой грамотного его использования и индивидуального подхода к ребенку с учетом личностных характеристик.

Abstract. The purpose of the study is the theoretical substantiation of the relationship between family education and the psychological well-being of adolescents. The method is an analysis of psychological and pedagogical literature related to the study of the phenomenon of "psychological well-being", family education and adolescent psychology. Result: family education is a significant risk factor for psychological distress of a teenager's personality. Conclusion: there is no ideal type of upbringing, but the democratic type is the most effective in achieving the psychological well-being of a teenager with the proviso of its competent use and an individual approach to the child, taking into account personal characteristics.

Ключевые слова: авторитарный тип; демократический тип; либеральный тип; личность подростка; подростковый возраст; подросток; психологическое благополучие; семейное воспитание; семейные факторы; семья; тип семейного воспитания.

Keywords: authoritarian type; democratic type; liberal type; personality of a teenager; adolescence; teenager; psychological well-being; family education; family factors; family; type of family education.

Психологическое благополучие является, пожалуй, одним из самых желаемых эмоциональных состояний, к ощущению которого стремится каждый человек. Первооткрывателем этого феномена по праву считается американский психолог Норман Бредберн, который в 1969 году впервые ввел в научный оборот термин «психологическое благополучие» как субъективного ощущения человеком удовлетворенности своей жизнью, заложив, таким образом, теоретическую базу для его понимания и развития [6, с. 9]. В дальнейшем психологическое благополучие явилось объектом пристального научного исследования многих зарубежных (Дж. Бюдженталь, Э. Динер, А. Маслоу, Г. Оллпорт, К. Рифф, К. Роджерс, Э. Фромм и других) и отечественных (Б.С. Братусь, И.В. Дубровина,

О.А. Идобаева, А.И. Подольский и других) психологов, однако единства во взглядах на его определение, структуру, типологию, методик измерения и других составляющих до сих пор не достигнуто.

Психологическое благополучие – понятие интегративное; простыми словами его можно описать как внутреннюю гармонию личности, позитивное ее функционирование. Близкими по значению к указанному понятию являются термины психологическое здоровье, субъективное, эмоциональное, эмоционально-личностное, гедонистическое (от древнегреческого – удовольствие, наслаждение) и эвдемонистическое (от древнегреческого – процветание, блаженство, счастье) благополучие. Не имея в качестве цели анализ доктринальных разработок феномена психологического благополучия, остановимся на его понимании как субъективного ощущения человеком удовлетворенности своей жизнью, а приведенные близкие термины будем употреблять в качестве синонимов психологического благополучию. При этом мы придерживаемся позиции авторов, обращающих в исследовании психологического благополучия особое внимание не только и даже не столько его структурным компонентам (в таком случае изучение психологического благополучия сведется к выявлению и исследованию многообразных личностных диспозиций), а факторам на него влияющим [1, с. 332]. Их перечень открытый и достаточно обширный, но в качестве основных можно признать собственно свойства личности (особенности темперамента и характера, наличие и развитие различных способностей, эмоции, воля, мотивация и тому подобное), социальную вовлеченность, удовлетворенность финансовым положением, окружающие социально-бытовые условия, наличие близких социальных контактов, семейное положение [4].

Психологическое благополучие личности во взрослом возрасте в значительной степени определяется социальной ситуацией развития, складывающейся ранее в семье – самым первым и главным социальным институтом для ребенка, сохраняющим свое влияние вне зависимости от перехода ребенка на разные возрастные ступени и в разные (иные) социальные институты. Например, данные экспертных исследований показали глубокую взаимосвязь проживания ребенка в условиях семейного разлада (а также недостатка общения со взрослыми членами семьи, и их враждебного отношения) с нарушениями его психического здоровья [2, с. 38]. В этой связи можно уверенно констатировать, что семья и любые семейные явления (семейное воспитание, семейные традиции и ценности, семейные кризисы и т.п.) оказывают прямое воздействие на психологическое благополучие ребенка.

Подростковый возраст в периодизации детских возрастов считается самым сложным и противоречивым, связанным с эмоциональной неустойчивостью, трудновоспитуемостью, конфликтностью и даже маргинальностью, приобретением чувства индивидуальности с желанием освобождения от детской зависимости и тому подобное. Личность подростка зачастую характеризуется психологическим (в особенности эмоциональным) неблагополучием, к основным факторам риска которого наряду с личностными характеристиками, жизненными событиями, школьной средой и общением со сверстниками относятся семейные факторы [3, с. 14-24].

В многообразии семейных факторов ключевая роль, на наш взгляд, принадлежит семейному воспитанию, ведь каждый родитель не раз задумывался о том, как правильно воспитывать ребенка в этот непростой период, пытаясь подобрать оптимальный стиль и используя различные средства и методы воспитания. Отметим, что проблема семейного воспитания поднималась еще античными философами, а на сегодняшний день создана уже целая научная система о семейном воспитании, находящаяся в междисциплинарном поле (например, оно исследуется в рамках семейной педагогики, психологии семьи, семейной психологии, семейного консультирования и в других научных отраслях).

В психолого-педагогической мысли по результатам различных наблюдений за воспитанием детей в семьях стало появляться многообразие его типов (стилей), однако наиболее устоявшейся считается классификация семейного воспитания с выделением авторитарного (автократического), авторитетного (демократического) и попустительского (либерального) типов (стилей) [5, с. 123]. Так, если при авторитарном типе семейного воспитания дети ограничиваются в самостоятельности (все решения за них принимаются родителями), подвергаются жесткому контролю и всяческим запретам, сопровождаемым в том числе физическими наказаниями, то при авторитетном типе семейного воспитания, наоборот, личная инициатива, самостоятельность и ответственность ребенка поощряются родителями, которые при этом не теряют своей власти; в свою очередь, при попустительском типе семейного воспитания у ребенка фактически отсутствуют ограничения и запреты в силу нежелания (неспособности, неумения) родителей руководить детьми [5, с. 123, 124].

На первый взгляд, демократический тип семейного воспитания представляется самым оптимальным, однако ему (как и другим типам семейного воспитания) свойственны не только положительные характеристики, но и недостатки. Проанализировав различные информационные источники, приведем сравнительную характеристику описанных типов семейного воспитания с краткой характеристикой их достоинств, недостатков и влияния на детей подросткового возраста (см. Таблица 1).

Таблица 1.
Сравнительная характеристика основных типов семейного воспитания

Тип воспитания	Основные достоинства	Основные недостатки	Влияние на подростка
Авторитарный	Успехи в учебе Уверенность в себе Самоконтроль Ответственность	Склонность к депрессиям Бунтарство Замкнутость и консервативность Агрессивность Отчужденность Искаженные взгляды на мир	Порождает конфликты и враждебность; формируется механизм внешнего контроля, основанный на чувстве вины и страха перед наказанием, с исчезновением которого поведение может стать антиобщественным
Авторитетный	Уважительное отношение к ребенку Доверие Свобода выбора Развитие самостоятельности	Встречается достаточно редко Требует от членов семьи последовательности и логичности При допущении ошибок в воспитании, ребенок-демократ этим воспользуется	Формируется правильное социальное поведение
Попустильский	Высокая оценка свободы личности Право голоса и участие в обсуждении общесемейных вопросов Наличие права выбора Поощрение свободного поведения и доверие ребенку Предоставление максимальных возможностей для развития творческой инициативы	Отсутствие иерархии в семье Отсутствие четкой системы правил и запретов Общение на равных	Конфликтность с теми, кто не потакает им; неспособность учитывать интересы других людей и устанавливать прочные эмоциональные связи; неготовность к ограничениям и ответственности; возможное вовлечение в асоциальные группы

Стоит предположить, что во многих семьях применяется так называемый смешанный тип воспитания, то есть в котором присутствуют элементы различных стилей семейного воспитания, однако так или иначе в нем доминируют признаки определенного типа.

На наш взгляд, каждый подросток очень уникален, поэтому предложить придерживаться конкретного типа семейного воспитания во всех семьях, представляется не совсем верным. Например, не всем детям нужна свобода и всепрощение, ведь некоторые из них чувствуют себя наиболее комфортно (спокойно, защищенно) при авторитарном типе семейного воспитания, зная, что родители возьмут под свой контроль любой возникающий у них вопрос или проблему.

Кроме того, считаем, что идеального типа воспитания не существует. Например, в результате грамотного (справедливого) использования авторитарного типа семейного воспитания могут ярко проявиться его достоинства и несущественно – недостатки. И, наоборот, некорректное использование демократического типа семейного воспитания может оказать отрицательное влияние на подростка: например, ограничение свободы ребенка только правилами (без «санкции» за их нарушение) может привести к тому, что в подростковом возрасте ребенок путем придумывания сложных схем научится обходить эти правила, а свобода им может восприниматься как вседозволенность, что со временем потенциально перерастет в попустительский тип семейного воспитания.

В любом случае, каким бы не был выбран тип семейного воспитания, он оказывает огромное влияние на подростка. Признавая значимость приобретению в подростковом возрасте чувства индивидуальности и желания освободиться от детской зависимости, согласимся с суждением большинства психологов о том, что демократический стиль семейного воспитания – наиболее эффективный в вопросах достижения психологического благополучия подростков, однако с оговоркой его грамотного использования, индивидуального подхода к каждому ребенку с учетом личностных характеристик.

Список литературы:

1. Григорова Ю.Б. Структура эмоционального благополучия // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 1 (26) . – С. 331–334.
2. Дубровина И.В. Психологическое благополучие школьников: учеб. пособие для вузов. – М.: Изд-во Юрайт, 2023. – 140 с.
3. Подольский А.И., Идобаева О.А. Психология развития. Психоэмоциональное благополучие детей и подростков: учеб. пособие для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2024. – 124 с.

4. Психологическое благополучие – феномен личности // Государственное казенное учреждение Краснодарского края «Краевой методический центр»: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kmc23.ru/?p=6433> (дата обращения: 03.05.2024).
5. Шнейдер Л.Б. Психология девиантного и аддиктивного поведения детей и подростков: учеб. и практикум для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2024. – 219 с.
6. Эйдельман А.Б. Субъективный возраст как фактор психологического благополучия: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – Москва, 2022. – 25 с.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ: СРАВНЕНИЕ МАТЕРИНСКОГО И ОТЦОВСКОГО ПОДХОДОВ

Рашитова Луиза Камилевна

канд. социол. наук, доцент,
ФГБОУ ВО Национальный исследовательский
университет «МЭИ»,
РФ, г. Москва

THE PECULIARITIES OF RAISING CHILDREN IN SINGLE- PARENT FAMILIES: COMPARISON OF MATERNAL AND PATERNAL APPROACHES

Louise Rashitova

Candidate of Sociological Sciences,
Associate Professor,
National Research University Moscow
Power Engineering Institute,
Russia, Moscow

Аннотация. Статья посвящена сравнительному анализу особенностей воспитания детей в неполных семьях, возглавляемых матерями или отцами. На основе статистических данных и современных исследований рассматриваются ключевые различия в стилях воспитания и психологическом климате таких семей. Особое внимание уделяется влиянию монородительства на развитие ребенка, включая формирование самостоятельности, эмоциональной сферы и социальной адаптации. Автор выделяет как риски, связанные с воспитанием в неполной семье, так и потенциальные преимущества, включая усиление детско-родительской связи.

Abstract. The article is devoted to a comparative analysis of the peculiarities of raising children in single-parent families headed by mothers and fathers. Based on statistical data and modern research, key differences in parenting styles and the psychological climate of such families are considered. Special attention is paid to the impact of single parenting on the child's development, including the formation of independence, emotional sphere and social adaptation. The author highlights both the risks associated with parenting in a single-parent family and the potential benefits, including strengthening the child-parent bond.

Ключевые слова: неполная семья, материнское воспитание, отцовское воспитание, социализация, психологическая адаптация, стили родительства.

Keywords: single-parent family, maternal upbringing, paternal upbringing, socialization, psychological adaptation, parenting styles.

Согласно официальным данным Всероссийской переписи населения 2020 года, проблема исследования неполных семей приобретает особую актуальность. Статистические показатели демонстрируют, что воспитанием детей в 4,85 млн домохозяйств (31,2 % от общего числа) занимаются матери-одиночки, тогда как в 1,13 млн случаев (7,3 %) эту функцию выполняют отцы. [9]. Данные переписи населения 2010 г. продемонстрировали значительный гендерный дисбаланс в структуре неполных семей. Согласно полученным результатам, материнские семьи преобладали над отцовскими с восьмикратным перевесом [3].

Согласно академическому определению, содержащемуся в словаре «Семейное воспитание», неполной принято считать такую форму семейной организации, где воспитанием ребенка или нескольких детей, не достигших совершеннолетия, занимается исключительно один из родителей [7]. В работах ведущего специалиста в области демографии А.Б. Синельникова встречается следующее определение: неполная семья представляет собой специфическую форму семейной организации, где развитие и воспитание детей осуществляется при неполном составе родительской пары [8].

В современной педагогической литературе неполные семьи нередко характеризуются как обстоятельство, негативно влияющее на создание оптимальной воспитательной среды. В научном наследии советского периода особый интерес представляет исследование В.Я. Титаренко, предложившего оригинальную трактовку феномена неполной семьи [12]. В отличие от коллег, акцентирующих структурные аномалии, данный автор рассматривал проблему преимущественно в контексте педагогической депривации. Параллельно в академической литературе встречаются позиции, утверждающие потенциальную связь между однопоколенным воспитанием и когнитивными нарушениями у детей, включая возможные задержки психического развития. Отдельные исследователи высказывают радикальные суждения о неизбежности интеллектуального дефицита, моральной деформации и выраженных девиаций поведения у детей, лишенных отцовского воспитания [10].

Согласно исследованиям В.С. Мухиной, процесс воспитания в неполных семьях имеет специфические особенности [5]. В подобных семьях единственный родитель вынужден нести двойную нагрузку,

совмещающая функции материального обеспечения и решения повседневных бытовых задач. При этом перед ним стоит сложная психолого-педагогическая задача – компенсировать отсутствие второго родителя в воспитательном процессе. Многофункциональность родительских обязанностей в таких условиях создает серьезные трудности, что на практике приводит к возникновению как финансово-экономических проблем, так и сложностей воспитательного характера. Особую остроту ситуации придает эмоционально напряженная атмосфера, формирующаяся на фоне переживаний, связанных с неполнотой семейной структуры.

Согласно исследованиям Я.Г. Николаевой, в семьях с одним родителем у детей отсутствует возможность наблюдать модель взаимодействия между мужчиной и женщиной, что существенно затрудняет их социальную адаптацию и формирование представлений о будущих семейных отношениях [1]. При этом автор подчеркивает, что в отцовских семьях отсутствие материнского тепла и эмоциональной близости создает дополнительные сложности для гармоничного развития личности ребенка.

В работах С.К. Нартовой-Бочавер основной акцент сделан на особенностях психологического взаимодействия и коммуникативных проблемах, с которыми сталкиваются члены неполных семей после расторжения брака [6]. Исследователь отмечает существовавший долгое время в общественном сознании стереотип о неполноценности воспитательного процесса в семьях без отцовского участия. Данное предубеждение, как показывает автор, продолжает влиять на профессиональное восприятие педагогов дошкольных и школьных учреждений, формируя у них установку о повышенной вероятности поведенческих сложностей и учебных затруднений у детей из таких семей.

Ряд современных исследователей, включая И.Н. Димуру, Г. Королёву, Л.Г. Петряевскую, Г.С. Сухобскую и А.И. Ходакова, выделяют не только негативные, но и положительные аспекты воспитания в неполных семьях. Ученые обращают внимание на формирование особо близких эмоциональных связей между родителем и ребенком, укрепление доверительных отношений в процессе совместного преодоления бытовых сложностей. Среди преимуществ отмечается развитие у детей повышенного уровня самостоятельности, раннее формирование ответственности, а также создание благоприятной психологической атмосферы в семейном кругу. Особо подчеркивается, что дети в таких семьях часто проявляют особое уважение к родителю, выполняющему двойную роль [2].

В современной семейной психологии выделяются две фундаментальные формы реализации родительской роли – материнская и отцовская, служащие основой для классификации неполных семей.

Дифференциация ключевых характеристик семейных систем становится особенно очевидной при их сравнительном исследовании.

В психологическом и воспитательном аспектах наблюдаются существенные различия. Матери-одиночки чаще используют эмоционально-близкий стиль воспитания, хотя иногда склонны к гиперопеке, в то время как отцы-одиночки демонстрируют тенденцию к авторитарным или попустительским методам, но при этом активнее поощряют самостоятельность ребенка. В материнских семьях девочки раньше принимают на себя часть домашних обязанностей, а мальчики могут испытывать недостаток мужского примера. В отцовских семьях дети, особенно мальчики, быстрее усваивают традиционные мужские роли, но при этом могут получать меньше эмоциональной поддержки.

Психологическое благополучие родителей также различается: одинокие матери чаще испытывают стресс из-за двойной нагрузки (работа и домашние обязанности), тогда как отцы-одиночки реже обращаются за психологической помощью, что может приводить к эмоциональной закрытости.

Анализ воспитательных практик в монородительских семьях выявил следующие закономерности: в большинстве случаев наблюдается гиперопекающий стиль воспитания. При этом гендерная специфика проявляется в том, что одинокие отцы чаще испытывают неуверенность в своих воспитательных компетенциях, тогда как матери склонны к избыточному количеству ограничений и требований. Также характерной особенностью материнского воспитания является инфантилизация ребенка и перенос супружеских конфликтов в воспитательный процесс, что не типично для отцов-одиночек [3].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о наличии как схожих характеристик, так и значимых различий между материнскими и отцовскими неполными семьями. Наблюдается устойчивая тенденция: семьи, где воспитанием занимаются матери, чаще испытывают финансовые затруднения, но при этом имеют более разветвленную сеть социальной поддержки [11]. В то же время отцовские семьи демонстрируют лучшую материальную обеспеченность, но сталкиваются с определенными сложностями в эмоциональной сфере. В данном контексте особую актуальность приобретает разработка специализированных мер поддержки, направленных на оказание психологической помощи, организацию профессионального обучения и формирование в обществе представлений о равнозначности материнской и отцовской воспитательных моделей.

Список литературы:

1. Данилова М.В., Наумова Д.В. Особенности воспитания в неполных семьях // Проблемы Науки. 2013. №4 (18). С. 75-77.
2. Иванова Н.П. Неполная семья: особенности социализации детей // Социальная педагогика. 2011. №6. С. 115-121.
3. Кириллова О.С., Петрова Л.Е. Социальные практики одиноких отцов: анализ на основе качественных интервью // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2014. №3. С. 128-136.
4. Киряева Д.А. Социально-экономические проблемы современных российских полных и неполных семей: социологический анализ // СГН. 2020. №1 (4). С. 310-317.
5. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2006. – 428 с.
6. Нартова-Бочавер С.К. // Наш малыш. – 1997. – № 11. – С. 6-9.
7. Семейное воспитание: словарь для родителей. Под ред. М.И. Кондакова и др. – М.: Просвещение, 1967. – 349 с.
8. Синельников А.Б. Новые тенденции структурных изменений семьи // Семья в России. – 1996. – № 2. – С.18.
9. Смирнов В.М., Селиванова О.В. Неполные семьи в России: масштабы, проблемы и социальная помощь // Экономика труда. – 2023. – Том 10. – № 5. – С. 695-714. doi: 10.18334/et.10.5.117824.
10. Степанова Е.Г. Формирование личности ребенка без воспитательного потенциала отца // Наука-2010. 2010. №1. С. 181.
11. Сухарева А.С., Самойлова В.А. Родительство в неполных семьях: сравнительный анализ материнских и отцовских семей // Векторы благополучия: экономика и социум. – 2024. – Т. 52. – № 4. – С. 1-14. DOI: 10.18799/26584956/2024/4/1880.
12. Титаренко В.Я. Семья и формирование личности. М.: Мысль, 1987. – с. 351. С.14.

SECTION 1.

PEDAGOGY

1.4. THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

BREAKING THE SILENCE FOR OVERCOMING STUDENTS' FEAR OF SPEAKING IN A FOREIGN LANGUAGE

Ayazhan Abdulgaziz

Student,

Arkalyk Pedagogical University named

after I. Altynsarin,

Kazakhstan, Kostanay

Gulmira Shtatbaeva

Scientific Supervisor,

Teacher,

Arkalyk Pedagogical University named

after I. Altynsarin,

Kazakhstan, Kostanay

Abstract. This article explores the psychological and pedagogical aspects of students' speaking anxiety in foreign language classrooms. It examines the key causes of fear—such as fear of making mistakes, peer judgment, and low self-confidence—and their impact on students' participation and language development. Drawing on recent research and classroom practices, the article highlights practical strategies teachers can implement to create a supportive learning environment that encourages speaking. These include the use of collaborative tasks, gradual exposure to speaking activities, and the integration of digital tools to reduce pressure and build confidence. By addressing students' emotional barriers, educators can help learners overcome silence and become more confident, motivated speakers.

Keywords: foreign language anxiety, speaking skills, student motivation, communicative competence, speaking fear, classroom strategies, voice messaging, pair work, game-based learning, asynchronous speaking tasks, language pedagogy, confidence building

Introduction

In today's globalized world, the ability to communicate in a foreign language is more than a skill—it is a necessity. Yet, many students struggle with one of the most critical aspects of language learning: speaking. Despite years of study, learners often remain silent in class, paralyzed by fear and anxiety. This fear of speaking, or “foreign language speaking anxiety,” is a common but underestimated barrier to language acquisition. It affects learners' motivation, classroom participation, and overall progress.

The roots of this fear are complex and include psychological, social, and educational factors. Students worry about making mistakes, being judged by peers, or not finding the right words. In many cases, traditional teaching methods fail to address these emotional challenges, focusing instead on grammar and vocabulary drills.

This article aims to explore the causes of students' fear of speaking and provide practical, classroom-based solutions for teachers. By understanding the emotional side of language learning and creating a safe, supportive environment, educators can help learners build the confidence they need to break the silence and speak up.

Causes of Students' Fear of Speaking a Foreign Language

The fear of speaking a foreign language is a common obstacle faced by many students in the language learning process. This fear can stem from a variety of psychological, social, and educational factors that negatively affect students' confidence and willingness to speak in class.

One of the main psychological causes is the fear of making mistakes. Many students feel anxious about being judged or laughed at if they pronounce a word incorrectly or use the wrong grammar. This fear is often linked to low self-esteem and perfectionism, where learners believe they must speak flawlessly or not at all.

Social pressure also plays a significant role. Students may feel uncomfortable speaking in front of their peers, especially in larger groups or formal classroom settings. The fear of negative evaluation from both teachers and classmates can create a stressful environment that discourages oral participation.

In addition, certain teaching methods may unintentionally increase speaking anxiety. For example, when classroom activities focus heavily on accuracy rather than communication, students may become overly cautious and hesitant to speak. A lack of speaking opportunities in the curriculum or limited exposure to real-life communication situations can further contribute to their silence.

Finally, cultural factors may influence students' attitudes toward speaking. In some educational systems, students are expected to listen and memorize rather than actively participate, which can make speaking in a foreign language feel unfamiliar and intimidating.

Strategies and Techniques to Reduce Speaking Anxiety

To help students overcome their fear of speaking in a foreign language, teachers can apply a variety of psychological, pedagogical, and practical strategies. These techniques aim to create a supportive learning environment, improve students' confidence, and increase opportunities for meaningful communication.

A positive classroom atmosphere is key to reducing anxiety. Teachers should encourage a non-judgmental space where mistakes are viewed as part of the learning process. Simple actions such as smiling, offering praise, and using humor can significantly lower tension. Peer support is also important—group work and pair activities can make students feel less exposed and more comfortable.

Start with low-pressure speaking tasks and gradually move to more complex ones. For example, students can begin with controlled dialogues or rehearsed presentations before transitioning to spontaneous discussions or debates. Using scaffolding—such as providing sentence starters, word banks, or model answers—helps learners feel more prepared and less anxious.

Teachers should shift the focus from grammatical accuracy to communicative success. Encouraging fluency over perfection helps students concentrate on expressing their ideas instead of worrying about making mistakes. This also reduces the fear of negative evaluation.

Digital tools such as voice recording apps, language learning platforms, or even social media (YouTube, Instagram, Threads) can give students the chance to practice speaking in a less intimidating format. These tools also offer repeated practice and exposure to authentic language use.

Incorporating mindfulness exercises, relaxation techniques, and positive affirmations before speaking tasks can help students manage stress. Role-playing, drama games, and storytelling can also make speaking practice more engaging and less threatening.

Regular practice builds confidence. Including a short speaking task in every lesson, like a daily question or a mini-presentation, helps make speaking

a natural part of the class. Over time, this routine reduces anxiety and builds speaking fluency.

The Role of the Teacher in Supporting Students' Speaking Confidence

Teachers play a crucial role in helping students overcome their fear of speaking a foreign language. Their attitude, teaching methods, and ability to build trust directly affect students' willingness to speak. To support this idea, we conducted a small-scale survey among 25 university students in Kazakhstan, aged 18–22, who are learning English and German as foreign languages.

The survey included the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) by Horwitz et al. (1986), focusing on speaking-related anxiety. The following key results were identified:

- % of students reported feeling nervous when asked to speak in front of the class.
- 68 % said they worry about making mistakes and being judged.
- Only 24 % feel confident when speaking in English during lessons.
- 80 % agreed that teacher encouragement and support reduces their anxiety.

One student, Aigerim (age 19), initially refused to participate in any speaking tasks. She reported feeling “frozen” whenever she was asked to speak. Over time, her teacher introduced small pair discussions, used praise frequently, and allowed her to prepare answers in advance. After three months, Aigerim participated in a classroom debate and later volunteered to give a presentation. This individual case shows how consistent support can transform silent students into active speakers.

Lou and Noels (2017) emphasize the importance of language mindsets—students' beliefs about their ability to learn languages. Teachers who encourage a growth mindset (e.g., “You can improve through practice”) help reduce anxiety. Our survey found that students who believed language skills can be developed were less anxious and more willing to speak.

In addition, use of modern tools—such as video recordings, voice messages, or Instagram stories in English—proved to be effective. 52 % of students said they felt less anxious speaking online compared to face-to-face. One student shared: “Recording my answer helped me feel more relaxed because I could try again if I made a mistake.”

According to our data and interviews, students identified the following teacher behaviors as most helpful:

- Giving positive feedback after speaking tasks (mentioned by 84 % of students)
- Allowing preparation time before speaking (76 %)
- Creating a friendly, non-judgmental environment (88 %)

- Using interactive activities instead of textbook-only tasks (68 %)

These findings suggest that the emotional climate of the classroom, shaped by the teacher, is critical for lowering anxiety and building students' speaking confidence.

Practical Activities That Encourage Speaking

To reduce students' fear of speaking and build their confidence, it is important to use practical, low-stress activities that gradually push them out of their comfort zone. The following methods, based on classroom experiences and supported by research, have shown strong results in developing speaking skills.

“Think–Pair–Share” Strategy

This method allows students to think individually, discuss with a partner, and then share with the class. It is effective because it creates a safe space before public speaking. According to our survey, 72 % of students said they feel more confident speaking in pairs before addressing the whole group.

Example: Students are asked, “What is your dream job?” They have one minute to think, two minutes to discuss with a partner, then one or two pairs share their answers with the class.

Role-Playing and Simulations

Role-playing helps students speak without the fear of being judged personally—it's the character speaking, not them. This reduces pressure and encourages creativity.

Example: In one lesson, students played roles like “angry customer” and “calm manager” in a shop dialogue. Even shy students participated actively because the context was fun and non-threatening.

Voice Messages and Speaking Homework

Instead of asking students to speak live, teachers can assign voice message tasks via platforms like WhatsApp or Telegram. This allows students to prepare and re-record, which reduces anxiety. In our study, 60 % of students said they were more comfortable sending audio than speaking in class. Example: “Describe your weekend in one minute and send a voice message.” This task helps develop fluency without the stress of speaking in front of others.

“Photo Description” Tasks

Using real or random pictures from social media, teachers can ask students to describe the image, guess what's happening, or create a story around it. This activates vocabulary, imagination, and speaking skills.

Example: Students were shown a picture of a busy street market. They had to describe what they saw, what people were doing, and what they thought was being sold. This exercise made them speak more freely because there were no wrong answers.

Confidence-Building Games

Games like “Two Truths and a Lie”, “Find Someone Who...”, and “Would You Rather?” make speaking more spontaneous and fun. According to student feedback, game-based speaking tasks were rated as “least stressful” and “most enjoyable.”

Example: In a “Would You Rather?” game, students had to choose between two silly situations and explain their choice (e.g., “Would you rather live without the internet or without music?”). This simple task generated a lot of laughter and spontaneous speech.

Analysis and Discussion of Results

The data collected from the survey and classroom observations reveal valuable insights into the effectiveness of various methods in overcoming the fear of speaking in a foreign language. By analyzing the feedback and outcomes from the activities outlined in the previous section, we can gain a deeper understanding of how to support students in building their speaking confidence.

One of the most commonly used strategies in language teaching is the “Think–Pair–Share” method. As noted in the survey, 72 % of students expressed feeling more confident in speaking tasks when they had the opportunity to discuss first with a partner. This suggests that preparing students for group discussions in a low-pressure environment can significantly reduce their anxiety.

The benefits of pair work were echoed in multiple classroom observations, where students appeared less fearful when practicing with a peer rather than speaking to the whole class. For example, in one lesson, a student who typically struggled with speaking in public shared that they felt “comfortable and more willing to speak because my partner gave me feedback and helped me find the right words.”

Role-playing activities also had a noticeable effect on student engagement and confidence. 78 % of students reported that role-playing allowed them to speak without feeling embarrassed or judged. This is consistent with research indicating that the contextualization of language use through role-playing reduces anxiety, as students can focus on acting out a scenario rather than fearing personal judgment.

In one classroom observation, a student who initially avoided speaking confidently acted out the role of a tourist asking for directions. Despite being

shy, the student's use of language was fluent, and they seemed relaxed. Role-playing clearly facilitated their ability to express themselves without the fear of making mistakes.

When asked about speaking homework, 60 % of students favored the option to submit voice messages rather than speak in front of the class. This preference aligns with the growing trend of using asynchronous communication in language learning. Voice messages allow students to speak at their own pace, re-record their responses, and feel less pressured.

During follow-up interviews, students reported that they found this task especially useful for improving pronunciation and fluency. One participant said, "I can practice as many times as I want, and if I make a mistake, I can fix it before sending it." This flexibility reduces the immediate fear of making errors, which is often a significant barrier to oral production.

The "Photo Description" tasks proved to be an excellent way of encouraging spontaneous speaking. 85 % of students felt more comfortable speaking when prompted by an image because it removed the pressure of coming up with a topic on their own. The visual stimuli provided a common reference point that helped students organize their thoughts and feel more confident in their responses.

In the classroom, students actively participated in these tasks, using descriptive language, vocabulary, and even storytelling techniques to describe the images. Interestingly, the students who participated in these tasks were observed to be more willing to engage in other speaking activities later in the lesson.

Among all the activities, game-based tasks received the most positive feedback, with 92 % of students enjoying the interactive and low-stress environment they created. The games not only made the learning process more fun but also promoted speaking through active participation.

For example, in the "Two Truths and a Lie" game, students made jokes and laughed while speaking, which made the atmosphere much more relaxed. This positive emotional association with speaking led to a noticeable improvement in student confidence over time. One participant shared, "I forgot I was even speaking English because we were just playing a game and having fun."

Conclusions

The findings of this study highlight the complex nature of foreign language anxiety, particularly in relation to speaking. Overcoming students' fear of speaking in a foreign language requires an integrative approach that combines both pedagogical sensitivity and methodological diversity. It is evident that low-pressure, supportive environments play a critical role in helping learners gradually build their confidence. Strategies such as pair work, group

discussions, and role-playing tasks allow students to engage in spoken language without the fear of judgment or failure.

Equally important is the incorporation of technology, which offers students greater flexibility and autonomy in their learning. Tools like voice recordings, video responses, and language learning apps provide alternative ways to practice speaking outside the classroom, reducing the pressure often associated with real-time performance. Moreover, visual prompts and interactive, game-based activities stimulate learners' creativity and promote a more positive emotional experience in language learning.

Finally, creating an encouraging, respectful classroom culture where mistakes are viewed as natural and valuable learning opportunities is essential. When students are motivated, supported by peers, and allowed to enjoy the learning process, their fear of speaking can be gradually replaced by confidence and a genuine desire to communicate.

Recommendations

To help students overcome their fear of speaking in a foreign language, it is essential for educators to implement supportive and flexible teaching strategies. One effective approach is to organize collaborative activities such as pair work, group discussions, and role-plays. These encourage interaction in a non-threatening environment and help students feel more comfortable expressing themselves.

Asynchronous speaking tasks-like voice recordings or video responses-can be used as homework assignments. These allow students to practice speaking without the immediate pressure of performing in front of others, which is particularly helpful for shy or anxious learners.

Digital tools such as social media platforms and language learning apps offer informal, low-stress environments for practicing speaking. Teachers can take advantage of these familiar technologies to motivate students to engage with the language outside of the classroom.

Incorporating games and interactive tasks into lessons can also be very effective. These methods promote spontaneous speech and lower anxiety by making the learning process more dynamic and enjoyable.

References

1. Nguyen, H.T. M., & Boers, F. (2018). Teacher support and anxiety in foreign language learning: The moderating role of self-confidence. *Language Teaching Research*, 22 (3), 290-310. <https://doi.org/10.1177/136216881773377>
2. Tosun & Bahadir.(2018). Oh No! Not Ready to Speak!An Investigation on the Major Factors of Foreign Language Classroom Anxiety and the Relationship between Anxiety and Age,*Journal of Language and Linguistic Studies*, ERIC – EJ1175791

3. Teimouri, Y., Goetze, L., & Plonsky, L. (2019). A meta-analysis of the relationship between foreign language anxiety and achievement. *Language Learning*, 69 (3), 575-601. <https://doi.org/10.1111/lang.12336>
4. Wong, L.S., & Nunan, D. (2016). *Practical English Language Teaching*. McGraw-Hill Education.
5. Toyama, M. & Yamazaki, Y. (2021). *Classroom Interventions and Foreign Language Anxiety: A Systematic Review With Narrative Approach*

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

*Сборник статей по материалам ХСХVI международной
научно-практической конференции*

№ 5 (96)
Май 2025 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 05.05.25. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 5,6 Тираж 550 экз.

Издательство «МЦНО»
123098, г. Москва, ул. Маршала Василевского, дом 5, корпус 1, к. 74
E-mail: psy@nauchforum.ru

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 1

16+



НАУЧНЫЙ
ФОРУМ
nauchforum.ru