



**БАЛТИЙСКИЙ
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ИММАНУИЛА КАНТА**

ТВОРЦЫ И НАСТАВНИКИ

**Сборник статей по материалам
VI международной научно-практической конференции
молодых ученых «Творцы и наставники»**

Научное электронное издание

**Калининград
2025**

БАЛТИЙСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. ИММАНУИЛА КАНТА

ТВОРЦЫ И НАСТАВНИКИ

Сборник научных статей по материалам
VI Международной научно-практической конференции
молодых ученых «Творцы и наставники»

Научное электронное издание

Калининград
Издательство Балтийского федерального университета им. И. Канта
2025

© Оформление, БФУ им. И. Канта, 2025
ISBN 978-5-9971-1017-8

Рецензенты

А. А. Ворновская, канд. пед. наук,
доц. Балтийского федерального университета им. И. Канта;
Т. П. Мишуrowsкая, канд. пед. наук,
директор МАОУ гимназия № 40 им. Ю. А. Гагарина

Творцы и наставники : сборник статей по материалам VI Международной научно-практической конференции молодых ученых «Творцы и наставники» (Калининград, БФУ им. И. Канта, 26 апреля 2025 года) / отв. ред. К. А. Дегтяренко [Электронный ресурс] : научное электронное издание. — Калининград : Издательство БФУ им. И. Канта, 2025. — <https://publish.kantiana.ru/catalog/non-periodical/sborniki-trudov-konferentsiy/tvortsy-i-nastavniki/>

Публикуются статьи, посвященные актуальным проблемам педагогической теории и практики, а также практической психологии. Статьи подготовлены на основе докладов участников VI Международной научно-практической конференции молодых ученых «Творцы и наставники», прошедшей в Калининграде на базе БФУ им. И. Канта 26 апреля 2025 года.

Адресован преподавателям, студентам и аспирантам педагогических и психологических направлений подготовки, а также специалистам по тематике статей.

© Оформление, БФУ им. И. Канта, 2025
ISBN 978-5-9971-1017-8

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Бердичевская Е. Р., Якименко В. А.</i> Возможности гибкого планирования образовательной деятельности в поддержании детской инициативы старших дошкольников	5
<i>Белозерова А. С., Захарова В. А.</i> Современные технологии обучения в сетевом взаимодействии образовательных организаций, направленном на повышение качества образования	11
<i>Ван Л., Парахина О. В.</i> Дистанционные образовательные технологии в подготовке будущих учителей физической культуры в КНР: современные тенденции и перспективы	17
<i>Ваханова Д. Т., Бударина А. О.</i> Иммерсивные технологии обучения иностранным языкам в вузе	24
<i>Вострикова А. А., Дегтяренко К. А.</i> Развитие иноязычных лексических умений старших школьников с учетом регионального компонента содержания обучения английскому языку.....	31
<i>Голых К. С., Торпакова Е. А.</i> Формирование навыков словообразования у слепых и слабовидящих школьников: из опыта работы в школе-интернате	36
<i>Гомина А. В., Бударина А. О.</i> Психолого-педагогические особенности обучения иностранному языку лиц третьего возраста.....	46
<i>Гурченко В. В., Рудинский И. Д.</i> Педагогические условия формирования педагогической компетенции у студентов-химиков	52
<i>Лукьянова М. В., Семенова Е. П.</i> Модель педагогического дизайна ASSURE как средства развития монологической речи на уроках английского языка в средней школе.....	59
<i>Мерц А. В., Коробкова М. Д., Кузьмина Л. А., Смылова К. В., Зекеева В. А.</i> Психологическое волонтерство как механизм профессионализации психологов и расширения доступности помощи населению.....	67
<i>Павилоните Т. В., Пицик Е. Н.</i> Разработка и внедрение в образовательный процесс адаптированного цифрового контента для развития речи у младших школьников с задержкой психического развития.....	73

<i>Попова М. В., Пиццик Е. Н.</i> Аудиовизуальные средства как способ повышения доступности исторического образования.....	78
<i>Сафонова М. М., Захарова В. А.</i> Практика делегированного наставничества в ресурсном классе общеобразовательной школы	83
<i>Смылова К. В., Главатских М. В.</i> Психосоматические жалобы в связи с когнитивными искажениями у студентов.....	91
<i>Сурков И. О., Сахарова К. С.</i> Психологическое сопровождение адаптационного процесса участников СВО: проблемы и перспективы	96
<i>Чухлиб А. Ю., Полупан К. Л.</i> Мультисенсорная образовательная среда как пространство развития индивидуальных особенностей обучающихся.....	101
<i>Kaur N., Kaur M.</i> Teacher Well-being: Psychological Approaches to Prevent Burnout and Promote Resilience.....	107
<i>Mahima Sh., Anamika K., Dogra S.</i> Improving Classroom Performance of 6th Graders Using Reinforcement Techniques.....	112

ВОЗМОЖНОСТИ ГИБКОГО ПЛАНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДДЕРЖАНИИ ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Е. Р. Бердичевская, В. А. Якименко

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Статья посвящена выявлению возможностей гибкого планирования образовательной деятельности в поддержании детской инициативы. Различные модели гибкого планирования рассматриваются как адаптивный подход к организации образовательного процесса, учитывающего потребности каждого ребенка. Приведены теоретические данные о детской инициативе старших дошкольников. Выявленные возможности показывают перспективность использования гибкого планирования в поддержании данной способности.

Ключевые слова: планирование образовательной деятельности, гибкое планирование, инициатива, поддержание детской инициативы, старший дошкольный возраст

Введение

В условиях быстро меняющегося мира важно не просто передавать детям знания, а развивать у них способность к самостоятельному поиску новой информации, активно генерировать и осуществлять самые смелые идеи. Значимость поддержания детской инициативы подчеркивается в нормативных документах — Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [4] и Федеральной образовательной программе дошкольного образования [5]. В современных реалиях необходимо создавать такие условия, чтобы развивать детскую активность, самостоятельность и любо-

знательность. Внедрение гибкого подхода к планированию образовательной деятельности позволит педагогам построить работу на основе индивидуальных интересов и потребностей детей, чтобы пробудить их познавательную мотивацию. Образовательный процесс можно сделать мобильным, динамичным, интересным и продуктивным.

В настоящее время очевидно противоречие: с одной стороны, нормативные документы в сфере дошкольного образования нацеливают педагогов на поддержку детской инициативы в образовательном процессе, однако, с другой стороны, это сложно осуществить при реализации традиционного комплексно-тематического планирования образовательной деятельности. Потенциал же гибкого планирования остается пока недостаточно раскрытым.

Методология

На начальном этапе исследования мы обозначили его проблему: каковы возможности гибкого планирования образовательной деятельности в поддержании детской инициативы старших дошкольников? Объектом нашего исследования является процесс поддержания детской инициативы старших дошкольников, предметом — возможности гибкого планирования образовательной деятельности в поддержании детской инициативы старших дошкольников. Цель исследования заключается в выявлении возможностей гибкого планирования образовательной деятельности в поддержании детской инициативы старших дошкольников. Для достижения указанной цели были поставлены следующие задачи:

- 1) уточнить современные требования к планированию образовательной деятельности;
- 2) определить возможности гибкого планирования в поддержании детской инициативы старших дошкольников;
- 3) изучить опыт дошкольных образовательных организаций по реализации традиционного комплексно-тематического и гибкого планирования образовательной деятельности;

4) проверить результативность гибкого планирования образовательной деятельности в поддержании детской инициативы старших дошкольников экспериментальным путем.

Мы выдвинули гипотезу исследования: если внедрить в образовательный процесс детского сада систему гибкого планирования образовательной деятельности старших дошкольников, это положительно отразится на проявлении детской инициативы, так как такая система предполагает активное участие детей в процессе планирования и реализации различных видов образовательной деятельности. Методами исследования выступили анализ, синтез, обобщение, наблюдение, педагогический эксперимент и др.

Результат

Понятие «инициатива» определяется как стремление к идеям и действиям, которое зарождается внутри человека. Согласно А. В. Зинченко, А. А. Пепеляевой и Н. А. Филипповой, детская инициатива проявляется в свободной деятельности детей по выбору и интересам [1]. Это способность ребенка самостоятельно проявлять познавательный интерес и выдвигать идеи, выбирать деятельность, принимать решения и нести за них ответственность. В дошкольной педагогике это ключевой показатель развития личности. Поддержание детской инициативы предполагает не вседозволенность, а создание среды, в которой ребенок чувствует свою значимость и готовится к самостоятельной взрослой жизни.

В отечественной литературе подчеркивается, что образовательное событие — это специально организованный педагогический процесс с использованием грамотно созданной среды, направленный на активное участие детей в решении поставленных задач и проблем [2]. У старших дошкольников инициатива проявляется в познавательной деятельности, в рамках которой дети задают вопросы, проявляют настойчивость в по-

иске ответов. В игровой деятельности дети сами организуют игры, выбирают различные сюжеты, создают игровую среду, в общении предлагают свою помощь сверстникам и взрослым, иницируют проекты и выражают свое мнение, предлагают решения проблем. В творчестве детская инициатива проявляется в нестандартном использовании материалов, внедрении дополнительных ресурсов. Известный деятель в области дошкольного образования Л. Ю. Круглова предлагает различные модели гибкого планирования для поддержания детской инициативы: «тематические кластеры», в которых образовательный процесс строится вокруг «ядерных тем», «поточковые проекты» — длительные проекты, включающие в себя разные этапы, и др. [3]. Эти модели предполагают отказ от строго регламентированных конспектов в пользу «рамочных» планов, наблюдение за детьми для корректировки планов и партнерскую позицию педагога.

Можно выделить следующие возможности гибкого планирования образовательной деятельности в поддержании детской инициативы у старших дошкольников. Во-первых, гибкое планирование образовательной деятельности предполагает создание среды для свободного выбора. Данный аспект поможет в предоставлении вариативности активностей, чтобы дети смогли самостоятельно выбрать вид деятельности, например эксперимент с водой, строительство моста или рисование открытки. Во-вторых, поддержка спонтанных интересов, то есть погружение в темы, которые возникают неожиданно, увеличивает интерес детей и инициативность в поиске ответов. Свободная корректировка плана позволяет это сделать. Дети видят, что их интересы важны, а не игнорируются. В-третьих, развивается проектная инициатива. Дети учатся ставить цели, работать в команде и оценивать результат с помощью долгосрочных проектов, в которых, например, идея «Создать свой музей» превращается в серию действий: сбор экспонатов, оформление, экскурсии по музею и т. д. В-четвертых, гибкость

роли педагога, а именно отказ от директивной позиции в пользу партнерской, позволяет создать доверительную атмосферу в группе. Дети начинают видеть в педагоге уважаемого наставника и партнера, с которым интересно исследовать разные явления и вопросы. Также гибкое планирование дает возможность для интеграции игры и обучения. Сюжетно-ролевые игры по детским сценариям активизируют детскую инициативу, а игровые провокации развивают у детей навык придумывать решения созданных «проблем». Еще одной возможностью является рефлексия как инструмент развития инициативы. Обсуждения в конце дня, совместные размышления о проекте или дне, «Карта достижений», где дети отмечают свои реализованные идеи, помогают осознать, что действия, стремления и амбиции имеют значение и приносят свои плоды.

Таким образом, гибкое планирование позволяет трансформировать программу под актуальные интересы детей, стимулировать самостоятельность и креативность, развивать различные навыки как критическое мышление, умение работать в команде, обеспечивает легкую адаптацию, а также поддерживает мотивацию через ощущение свободы и значимости. В рамках нашего исследования был проведен теоретический анализ, который позволил получить всю необходимую информацию для подтверждения актуальности нашей работы. Изучен феномен детской инициативы и ее проявления в старшем дошкольном возрасте, уточнены современные требования к развитию личности в нормативных документах дошкольного образования, определены возможности гибкого планирования образовательной деятельности в поддержании детской инициативы у старших дошкольников.

В настоящее время реализуется эмпирический этап нашего исследования на базе МАДОУ ЦРР д/с № 122 г. Калининграда. Полученные результаты помогут нам раскрыть преимущества и риски реализации гибкого планирования образовательной деятельности, а также эмпирически обосновать его возможности в поддержании детской инициативы старших дошкольников.

Заключение

Таким образом, гибкое планирование — это не хаос, а осознанная педагогическая стратегия. Когда дети видят, что их идеи меняют мир вокруг, они растут инициативными и уверенными в себе. Использование гибкого планирования в образовательной деятельности может привести к качественным изменениям в образовательном процессе и образовательным результатам, поскольку несет в себе ряд потенциальных возможностей: создание среды для свободного выбора, поддержка спонтанных интересов, развитие проектной инициативы, гибкость роли педагога, интеграция игры и обучения и рефлексия как инструмент развития инициативы.

Список литературы

1. *Зинченко А.В., Пепеляева А.А., Филиппова Н.А.* Способы и направления поддержки детской инициативы в соответствии с ФГОС ДО // Наука в современном обществе: закономерности и тенденции развития. 2022. Т. 176. С. 213—216.

2. *Игракова О.В., Борцова М.В.* Исследование уровня инициативности дошкольников в процессе использования технологии «образовательное событие» // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-1. С. 142—146.

3. *Круглова Л.Ю.* Модели системы гибкого планирования в дошкольных образовательных организациях. Инициатива ребенка. М., 2023.

4. *Федеральный* государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 (ред. от 08.11.2022 г.) ; зарег. в Минюсте России 14.11.2013 г. № 30384. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

5. *Федеральная* образовательная программа дошкольного образования : утв. приказом Минпросвещения России от 25.11.2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» ; зарег. в Минюсте России 28.12.2022 г. № 71847. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СЕТЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ, НАПРАВЛЕННОМ НА ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

А. С. Белозерова, В. А. Захарова

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В статье представлена модель освоения современных образовательных технологий образовательными организациями с низкими образовательными результатами в рамках сетевого взаимодействия, включающего педагогический вуз, инновационные школы и школы с низкими образовательными результатами. В рамках реализации нескольких содержательных направлений реализованы стажировочные маршруты по освоению современных технологий обучения с целью повышения качества образования.

Ключевые слова: *современные технологии обучения, сетевое взаимодействие, инновационные школы, школы с низкими образовательными результатами, стажировочные маршруты, педагогический вуз, качество образования*

Введение

Повышение качества общего образования — одна из стратегических целей российской системы образования. Актуальность исследования определяется необходимостью рассмотреть возможность освоения современных технологий обучения с целью повышения качества образования в рамках сетевого взаимодействия образовательных организаций.

В научных публикациях представлены различные модели сетевого взаимодействия вузов с общеобразовательными организациями, направленные на сопровождение педагогов [2]

или инновационных образовательных практик [4]. Описаны эффективные стажировочные маршруты как форма работы с педагогами образовательных организаций в рамках освоения педагогических технологий и содержания образования [1]. Известны несколько моделей работы с образовательными организациями в фокусе повышения качества образования. Так, в России достаточно широко представлен федеральный проект «500+», предусматривающий взаимодействие двух сторон в рамках региональных образовательных систем: с одной стороны, органов управления образованием и региональных институтов развития образования (повышения квалификации учителей), с другой — общеобразовательных организаций с низкими образовательными результатами [3].

Модель, представленная в настоящей публикации, отличается от упомянутых выше моделей трехуровневой структурой, включающей педагогический вуз, пилотные площадки (инновационные школы) и сетевые площадки (школы с низкими образовательными результатами).

Методология исследования

В статье представлены данные эмпирического исследования, выполненного методом анкетирования участников сетевого взаимодействия (структурированная анкета в электронном формате). В анкетировании приняли участие педагоги и руководители сетевых площадок — общеобразовательных организаций с низкими образовательными результатами и высоким потенциалом развития, отобранные для участия в проекте «Университетский округ ПГГПУ».

Состав участников включал разные категории по различным параметрам:

— по должности: 94 % — учителя, 11 % — заместители директоров, 7 % руководители методических объединений, 2 % — директора школ (здесь и в ряде других пунктов возможен выбор нескольких вариантов, сумма ответов составляет более 100 %);

— по стажу: 50% со стажем более 25 лет, 20% — от 6 до 14 лет, 16% — от 15 до 24 лет, 13% — от 1 до 5 лет;

— по образованию: 87,9% имеют педагогическое образование (76,2% высшее, 11,7% среднее), 11,3% — непедагогическое образование (10,5% — высшее, 0,8% — среднее), 0,8% — другое;

— по территориальному расположению образовательных организаций: 42% — в сельской местности, 31% — в городе с населением более 1 млн чел., 26% — в районном центре, 2% — в поселке городского типа;

— по возрасту обучаемых: 79,8% работают в 5—9-х классах, 42,5% — в 10—11-х, 30,8% — в начальных, 2,4% — «другое» (руководители, не преподают);

— по преподаваемым предметам: участники анкетирования преподают несколько разных предметов, около 50% составили учителя русского языка и литературы, 50% — учителя начальных классов, около 30% — учителя обществознания, истории.

Далее кратко опишем модель сетевого взаимодействия и раскроем результаты анкетирования.

Результаты исследования

Модель сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализованная в рамках «Университетского округа ПГГПУ», включала в себя педагогический вуз (Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, далее — ПГГПУ), пилотные площадки (инновационные школы) и сетевые площадки (школы с низкими образовательными результатами и высоким потенциалом развития).

Сетевое взаимодействие реализовано в рамках стажировочных маршрутов для управленческих команд и учителей по содержательным направлениям, отобранным в результате комплексного анализа с учетом:

— экспертной оценки ученых ПГГПУ;

— заявок пилотных площадок (исходя из их опыта инновационной деятельности);

— мониторинга профессиональных дефицитов управленческих команд и педагогов сетевых площадок.

В 2023—2024 гг. для работы «Университетского округа ПГГПУ» были отобраны шесть содержательных направлений, представляющих современные технологии обучения: «Развитие читательской грамотности школьников на уроках в процессе изучения различных учебных предметов и во внеурочной деятельности», «Функциональная грамотность», «Современные образовательные технологии», «STEAM-подход как средство повышения качества образования», «Формирующее и констатирующее оценивание», «Организация проектно-исследовательской деятельности учащихся».

Каждое содержательное направление включало научного консультанта — ученого ПГГПУ, 1—2 пилотные площадки с инновационным опытом по данному направлению и 5—6 сетевых площадок. Каждая сетевая площадка работала в рамках одного содержательного направления, распределение велось по результатам мониторинга профессиональных дефицитов и с учетом пожелания управленческой команды сетевой площадки на старте исследования.

Стажировочный маршрут включал входное и итоговое анкетирование и делился на 3 этапа: проектировочный, обучающий и рефлексивный. На обучающем этапе управленческие команды и учителя сетевых школ освоили современные технологии обучения на базе пилотных площадок в формате семинаров-консультаций (мастер-классов, деловых игр и других форм).

Результаты сетевого взаимодействия проанализированы в нескольких аспектах. В настоящей публикации отражены результаты исследования в аспекте реализации современных технологий обучения.

Итоговое мероприятие с презентацией стажировочных маршрутов состоялось в ноябре 2024 г. в ПГГПУ. В мероприятии приняли участие более 100 педагогов из 14 муниципаль-

ных образований Пермского края. Среди участников были руководители и учителя пилотных и сетевых школ, ученые ПГГПУ. В ходе защиты-презентации стажировочных маршрутов сетевые площадки презентовали освоенные в рамках сетевого взаимодействия современные технологии обучения. Ученые ПГГПУ и представители пилотных школы выступили как эксперты. Участники итогового мероприятия смогли ознакомиться с результатами успешного взаимодействия на мастер-классах, предварительно отобранных экспертами из пилотных школ и научными консультантами из педагогического университета. Участники итогового мероприятия увидели результаты работы групп по другим содержательным направлениям и смогли обменяться опытом.

На круглом столе, посвященном подведению итогов работы, были даны экспертные оценки деятельности центров инновационного опыта. Представители пилотных и сетевых школ отметили важность овладения современными технологиями обучения, направленными на повышение качества образования, способствующими успешному решению сложных задач организации учебного процесса и развитию профессиональных навыков педагогов.

Сопоставление используемых участниками мониторинга педагогических технологий на старте и по завершении сетевого взаимодействия показало следующее. В своей профессиональной деятельности участники исследования чаще стали использовать технологии системно-деятельностного метода (вход 75%, выход 77%), игровые (66 / 70%), развития критического мышления (49 / 63%), интерактивные / цифровые (44 / 46%), развивающего обучения (32 / 38%), критериального оценивания (23 / 28%), поэтапного формирования умственных действий (17 / 20%), STEAM (2 / 6%).

Выводы

Реализованная модель сетевого взаимодействия образовательных организаций показала возможности освоения современных технологий обучения учителями сетевых площадок.

Успешная реализация разработанных педагогических практик служит повышению качества образования в Пермском крае и пополняет банк лучших практик региона. Более 200 педагогов получили возможность использовать в практической деятельности образовательные продукты данного ресурса и освоили современные технологии обучения.

Список литературы

1. *Басюк В. С., Метелкин Д. А.* Деятельность федеральных стажировочных площадок по модернизации технологий и содержания обучения: проблемы и перспективы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, №4 (41). С. 30—40. EDN ZMOBWZ.

2. *Гумерова О. В., Калинин К. А., Репина А. В.* Сетевое взаимодействие педагогических вузов в области научно-методического сопровождения учителя сельской школы // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6, №4 (23). С. 49—57. EDN NVPWDB.

3. *Денисенко И. С.* Повышение эффективности механизмов управления качеством образования как основное условие повышения результатов образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28, №5. С. 131—141. doi: 10.17759/pse.2023280510. EDN CBOSYU.

4. *Прозументова Г. Н.* Создание образовательной сети — системный эффект реализации национального проекта в классическом университете // Исследовательский университет: Опыт реализации инновационной образовательной программы. Вып. 2. Томск, 2007. С. 147—154. EDN TWXSWP.

ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В КНР: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Л. Ван, О. В. Парахина

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Рассматриваются вопросы применения дистанционных образовательных технологий при подготовке будущих учителей физической культуры в КНР. Предлагается внедрение инновационных методик преподавания в сфере физической культуры, развитие дистанционного открытого образования и рационального планирования образовательных программ. Актуализируется необходимость разработки образовательных онлайн-ресурсов в области физической культуры и спорта, основанная на национальных и институциональных особенностях, с учетом специфики регионального развития отраслевых специальностей и с использованием различных подходов к подготовке кадров. Обосновывается необходимость разработки научно обоснованной системы учебных курсов для подготовки будущих учителей физической культуры, отличающейся широтой охвата и глубиной содержания и ориентированной на обучающихся.

Ключевые слова: образование в области физической культуры, дистанционные образовательные технологии, образовательные онлайн-ресурсы, КНР

В условиях динамичного развития экономики и стремительного технологического прогресса высшее образование в КНР переживает период кардинальных преобразований, что привело к значительному увеличению количества обучаю-

щихся в образовательных организациях высшего образования и обострению конкуренции между учебными заведениями. Параллельно с этим непрерывное развитие интернет-технологий способствует становлению современного дистанционного образования как новой образовательной модели, обладающей уникальными преимуществами и постепенно становящейся неотъемлемым дополнением к традиционным формам обучения. Благодаря открытости и доступности современных образовательных онлайн-ресурсов концепция непрерывного образования может быть реализована на всех этапах жизненного цикла обучающихся для повышения квалификации и профессионального самосовершенствования исходя из их собственных образовательных потребностей. Образование в течение всей жизни становится необходимым путем развития современного человека. Качество образования отдельного специалиста является фундаментальным фактором его принятия на рынке труда [2].

Образование в области физической культуры должно соответствовать международным стандартам, учитывать национальные и институциональные особенности, ориентироваться на тенденции отрасли, эффективно использовать существующие преимущества и развивать специализированные направления в соответствии с региональными потребностями. С помощью сетевых образовательных онлайн-ресурсов необходимо аккумулировать актуальную информацию, тренды и инновации для использования в онлайн-курсах, оперативно отслеживая динамику развития отрасли и передовые технологии. Таким образом, разработка специализированных онлайн-курсов, ориентированных на приоритетные отрасли региона, является важным способом формирования уникальности образования в области физической культуры. Необходимо применять комбинированный подход, сочетающий академическое образование и профессиональную подготовку, объединяющий онлайн-обучение с краткосрочными интенсивными курсами и анализирующий получение диплома при условии профессио-

нальной сертификации на основе эффективного использования собственных преимуществ вуза для подготовки специалистов, востребованных в отрасли.

Для образования в области физической культуры и спорта в этом контексте актуальным становится вопрос преодоления ограничений традиционного обучения и применения средств современного дистанционного образования для достижения инновационного развития. Создание новых форм обучения, характерных для высшего образования, разработка научно обоснованных образовательных программ и долгосрочное планирование профессионального развития специалистов в области физической культуры являются ключевыми элементами для продвижения использования дистанционных образовательных технологий в подготовке будущих учителей физической культуры. Кроме того, преобразования в образовательных концепциях и моделях, привнесенные современными тенденциями в дистанционном образовании, имеют глубокое значение для обеспечения равенства в образовании, удовлетворения образовательных потребностей различных групп населения и повышения общего уровня профессиональных компетенций специалиста в области физической культуры. Таким образом, углубленное изучение стратегий и путей применения дистанционных образовательных технологий при подготовке будущих учителей физической культуры имеет не только теоретическую, но и значительную практическую ценность.

Современные дистанционные образовательные технологии предоставляют возможности обучения студентам из разных регионов, социальных слоев и возрастных групп. Этот способ получения образования преодолевает многочисленные ограничения традиционного образования для будущих учителей физической культуры. Развитие современного дистанционного образования дает широким слоям обучающихся возможности для получения образования. Различия в социальном статусе между специалистами, обусловленные уровнем образования,

постепенно сокращаются, что в конечном итоге неизбежно ведет к демократизации образования по своей природе и его популяризации по масштабу.

Дистанционные образовательные технологии способствуют реализации принципа индивидуализации образования, что является ключевым фактором, определяющим ценность образовательного процесса. Будущие учителя физической культуры получают возможность выбирать учебные материалы и методы обучения в соответствии со своими потребностями в обучении и структурой знаний, тем самым достигая своих учебных целей. Нестандартность современных образовательных моделей, по мнению А. Н. Дахина, связана с обоснованной упорядоченностью образовательных модулей, воспроизводящих задачи, содержание обучения, методическое планирование, способы организации образовательного процесса [3].

Гуманизированный интерфейс взаимодействия человека и компьютера, персонализированная образовательная среда, богатый учебный контент и нелинейный учебный процесс могут обеспечить эффективную подготовку будущих учителей физической культуры. В этом аспекте преподаватель должен обладать рядом значимых качеств: методической подготовленностью и методическим образом мысли, методической образованностью и культурой, методическим творческим подходом и способностью к нетривиальным решениям [4]. Эффективность модели подготовки педагогических кадров в области физической культуры может быть достигнута только при условии обеспечения и постоянного наращивания кадрового потенциала в сферах педагогического образования, общей опережающей системы подготовки кадров, основанной на требованиях работодателей к компетенциям специалистов, а также активного вовлечения работодателей в процесс обучения [1].

В контексте текущей ситуации, сложившейся в образовании в области физической культуры в КНР, на основе проведенного исследования можно сделать вывод о том, что развитие дистанционных образовательных технологий в области

физической культуры актуализирует необходимость создания сетевых образовательных платформ. При построении модели обучения с использованием сетевых образовательных платформ следует учитывать специфику профессионального образования, ориентированного на практические навыки, а не на теоретическую базу. Ключевыми аспектами являются ориентация на самостоятельное обучение студентов, активное использование сетевых платформ и образовательных онлайн-ресурсов для поддержки развития профессиональных компетенций, реализация интерактивных преимуществ дистанционного обучения, рациональное планирование образовательных программ и соблюдение баланса между теоретической и практической составляющими. Ориентируясь на обучающегося, следует четко определить его центральную роль в структуре учебных онлайн-курсов и сетевых образовательных платформ.

Разработка сетевых образовательных онлайн-ресурсов, включая курсы совместного доступа, а также программного обеспечения ориентирована на то, чтобы облегчить студентам онлайн- и офлайн-обучение и самообучение. Разработка приложений для мобильных устройств, специализированных учебных сайтов, компьютерных программ, сетевых образовательных платформ является важным аспектом подготовки будущих учителей физической культуры в современных реалиях. В связи с этим актуализируется вопрос обеспечения возможности обучения в любое время и в любом месте с использованием смартфонов, планшетов и других портативных мобильных устройств [5].

Необходимо придерживаться цели создания «обучающегося» общества, определить стратегическое направление развития физкультурного образования с использованием дистанционных образовательных технологий, а также рационально распределять, создавать и использовать образовательные онлайн-ресурсы [6].

Реализация образования в области физической культуры с использованием дистанционных образовательных технологий демонстрирует их значительный потенциал и высокую цен-

ность в современной образовательной системе. Путем внедрения новых форм обучения, избегая простого переноса традиционных методов, подчеркивая специфику профессионального образования и ориентируясь на обучающегося при планировании образовательных программ, становится возможным обеспечивать эффективную поддержку развития профессиональных компетенций будущих учителей физической культуры. С учетом национальных особенностей и специфики высших учебных заведений, а также развития региональных отраслей применяются различные инновационные методы обучения, что способствует подготовке специалистов, востребованных в отрасли. Научно обоснованное построение образовательных программ обеспечивает широту, актуальность и глубину учебного материала, а использование сетевых образовательных онлайн-ресурсов и инновационных средств обучения позволяет реализовать концепцию непрерывного образования.

Развитие современного дистанционного образования в области физической культуры оказывает многостороннее положительное влияние. Оно способствует демократизации и популяризации образования, преодолевая ограничения традиционного образования. Одновременно реализуется принцип индивидуализации образования, что позволяет эффективно применять дифференцированный подход к обучению. Кроме того, благодаря своей открытости и доступности дистанционное образование способствует распространению концепции непрерывного образования, делая «обучение на протяжении всей жизни» необходимым условием развития современного обучающегося, и обеспечивает переход от конкуренции традиционных дипломов и степеней к конкуренции индивидуальных качеств.

Список литературы

1. Бударина А. О., Дегтяренко К. А., Парахина О. В. Модель профессионализации студентов педагогических направлений подготовки в условиях современных вызовов // Самарский научный вестник. 2024. Т. 13, № 3. С. 159—165.

2. *Данэн Чж.* Размышления о построении платформы дистанционного открытого обучения для специальности «Искусство и дизайн» в высшем профессиональном образовании // Образование и профессия. 2015. №4. С. 111.

3. *Дахин А.Н.* Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность // Педагогика. 2003. №4. С. 21—26.

4. *Кирмач Г.А., Сенник Б.А.* Актуальность формирования информационной компетентности будущих учителей физической культуры в условиях дистанционного обучения // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Сер. Педагогические науки. Образование. 2024. №1 (117). С. 12—20.

5. *Синь И., Ли С.* Исследование комбинированной модели современного дистанционного образования и профессионального образования // Образование в электроэнергетике Китая. 2013. №9. С. 9.

6. *Чжан Я.* Исследование стратегии развития дистанционного высшего профессионального образования в Яньане // Современное профессиональное образование. 2016. №5. С. 39.

ИММЕРСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

Д. Т. Ваханова, А. О. Бударина

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

В статье рассмотрены теоретические предпосылки для проектирования модели формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей иностранного языка на основе иммерсивных технологий в образовательном процессе высшего учебного заведения. Выявлена сущность гибридных технологий иммерсивного обучения. Определена степень разработанности проблемы. Подробно рассмотрены частнометодические принципы при обучении иностранному языку на основе гибридных технологий иммерсивного обучения.

Ключевые слова: иммерсивные технологии, развитие профессиональной компетентности, обучение иностранным языкам в вузе, инновационные технологии, моделирование образовательной среды

Введение

В настоящее время цифровизация общества и активный процесс цифровизации образования требуют от преподавателей высших учебных заведений готовности к внедрению современных подходов и новых технологий при выстраивании индивидуального образовательного маршрута. Существует необходимость в обеспечении эффективной первичной профессионализации будущих преподавателей иностранного языка, влияющей на благополучие и жизнестойкость выпускников, а также на их конкурентоспособность на современном рынке труда [1, с. 160].

© Ваханова Д. Т., Бударина А. О., 2025

Гибридные технологии иммерсивного обучения способствуют более эффективному и результативному образовательному процессу путем повышения мотивации к изучению предмета и интереса к познанию как таковому, а также благодаря своей способности к вариативности.

Содержание образовательных программ высшего образования характеризуется недостаточной гибкостью, что замедляет реакцию на необходимость внесения изменений в построение образовательного процесса в системе профессионального образования. Значимыми причинами являются также низкий уровень готовности профессорско-преподавательского состава к применению инновационных технологий и отсутствие необходимого материально-технического оснащения. В результате возникает противоречие между существующей потребностью к подготовке компетентных специалистов, способных к осуществлению профессиональной деятельности в условиях стремительной цифровизации общества, и слабой готовностью системы образования и ее субъектов к серьезным изменениям.

Сущность гибридных технологий иммерсивного обучения

В настоящее время наблюдается тенденция к развитию гибридных технологий иммерсивного обучения, однако данные инновационные технологии редко применяются в образовательных организациях при обучении иностранному языку. Гибридные технологии иммерсивного обучения нацелены на повышение мотивации обучающихся к процессу познания и формирование более глубокого понимания своей будущей профессиональной деятельности, чему способствует подход, при котором обучающийся рассматривается как активный субъект образовательной деятельности.

Сущность гибридных технологий прежде всего связана с гибридным обучением, которое, по мнению И. Б. Яхахажиева, характеризуется смешанным форматом и обладает чертами

традиционного очного и электронного обучения. Основная отличительная черта заключается в синхронном формате проведения занятий с применением электронных технологий и цифровых инструментов, обеспечивающих фасилитацию образовательного процесса [6, с. 252].

П. В. Ткаченко отмечает, что гибридное обучение способствует технологическому прогрессу в профессиональном образовании, а также является наиболее эффективным способом реализации новых технологий при осуществлении образовательного процесса [5, с. 278]. Гибридное обучение объединяет традиционные методы преподавания в аудитории с современными интерактивными технологиями, в число которых входят гибридные технологии иммерсивного обучения.

Гибридные технологии иммерсивного обучения могут быть использованы для подготовки будущих учителей иностранного языка, поскольку позволяют выстраивать представление о среде, в которой преподавателям иностранного языка предстоит действовать. Иммерсивное обучение является практико-ориентированным и наглядным, повышая мотивацию и вовлеченность студентов в образовательный процесс. Смоделированная среда позволяет закрепить полученные компетенции в безопасном пространстве, что способствует более эффективной адаптации на этапе вхождения в профессию и закрепления в ней и минимизирует возможные ошибки, так как преподаватели проявляют большую готовность к решению возникающих трудностей при осуществлении профессиональной деятельности.

Степень разработанности проблемы

Такие отечественные и зарубежные ученые, как Т. Т. де Бэк, Г. С. Котов, М. М. Лоуверс, Дж. Мена, А. М. Тинга, Чжуан-Ци Чен, Цуй-Ю Ван, Сяо-Фэнь Шань, Лу Чжань и Шу-Цзе Чен, исследовали сущность иммерсивного обучения теоретически и экспериментально. Их работы посвящены особенно

стям применения иммерсивных технологий в образовательном процессе, возможностям использования иммерсивных технологий в развитии профессиональной компетентности, исследованию влияния данных технологий на результативность образовательного процесса [4; 7—9].

Несмотря на то что ряд аспектов использования иммерсивных технологий при обучении будущих преподавателей иностранного языка раскрыт в отечественных и зарубежных исследованиях, необходимо отметить, что особенности применения иммерсивных технологий и возможности более полного их использования в контексте формирования профессиональной компетентности будущих педагогов недостаточно изучены.

И. К. Войтович указывает, что гибридные технологии иммерсивного обучения не только способствуют развитию профессиональной компетентности будущих преподавателей иностранных языков, но и помогают развивать такие продуктивные навыки, как, например, навыки говорения. При погружении в смоделированную ситуацию студенты могут отработать различные виды говорения в безопасной среде [2, с. 77]. Для будущих учителей иностранного языка развитие данного навыка играет ключевую роль в будущем успешном профессиональном развитии. По этой причине преподавателям важно использовать современные гибридные технологии иммерсивного обучения и симуляторы ситуаций для отработки речевой деятельности на иностранном языке.

При обучении иностранному языку на основе гибридных технологий иммерсивного обучения необходимо учитывать принципы подготовки, как общедидактические (наглядности, активности, доступности), так и частнометодические. Частнометодические принципы включают в себя следующие:

1. Принцип системности: раскрывает необходимость выстраивания комплексной, адаптивной и эффективной системы обучения, учитывающей многообразие факторов, влияющих на педагогическую деятельность.

2. Принцип ситуативности: является ключевым для ситуативного подхода, в котором ситуация выступает основой для подачи материала и работы с ним. Реальные ситуации способствуют эффективному использованию знаний в ходе профессиональной деятельности.

3. Принцип индивидуализации: подчеркивает важность учета качеств личности педагога.

4. Принцип сознательности и творческой активности: будущие педагоги являются субъектами процесса профессионального развития, принимают активное участие в образовательном процессе.

5. Принцип диалогичности: предполагает активное взаимодействие между педагогическими работниками, а также их сотрудничество с другими участниками образовательного процесса с целью совместного поиска решений, обмена опытом и создания благоприятной среды для роста и развития.

6. Принцип аутентичности: определяет содержание сценариев и ситуаций, отражение ими исключительно реальных условий и вызовов, с которыми преподаватели могут столкнуться в своей профессиональной деятельности.

7. Принцип проблемности: активно задействует работу мышления благодаря созданию проблемных ситуаций [3].

Заключение

Гибридные технологии иммерсивного обучения представляют обучающимся возможность стать участниками образовательного процесса как в очном, так и в асинхронном формате. Виртуальные тренажеры и симуляторы позволяют практиковаться в реальных ситуациях, исключая возможные риски. Иммерсивные среды, а именно виртуальная, дополненная и смешанная реальности, позволяют погружаться в виртуальные миры, где студенты могут отрабатывать на практике полученные теоретические знания при взаимодействии с виртуальными объектами.

Ключевыми особенностями гибридных технологий иммерсивного обучения иностранному языку являются адаптивность и вариативность, что соответствует принципам личностно-ориентированного подхода и построения индивидуального образовательного маршрута для студентов.

Перспективы развития гибридного обучения связаны с использованием эффективной комбинации традиционных методов с современными педагогическими технологиями в образовательных организациях высшего профессионального образования, которые будут направлены на мотивирование студентов к активному познавательному процессу. Это обеспечит эффективность и результативность образовательного процесса, а также глубокое вовлечение студентов и развитие их профессиональной компетенции, влияющей на адаптацию будущих преподавателей иностранного языка на этапе вхождения и закрепления в профессии. Дальнейшие исследования могут быть связаны с изучением особенностей использования гибридных технологий иммерсивного обучения на основе когнитивно-коммуникативного подхода.

Список литературы

1. Бударина А. О., Дегтяренко К. А., Парахина О. В. Модель профессионализации студентов педагогических направлений подготовки в условиях современных вызовов // Самарский научный вестник. 2024. Т. 13, №3. С. 159—165. doi: 10.55355/snv2024133304. EDN GRRUOB.

2. Войтович И. К. Гибридное обучение в преподавании иностранных языков в вузе // Вестник Вятского государственного университета. 2013. №2—3. С. 76—79.

3. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб., 2001.

4. Котов Г. С. Иммерсивные технологии в профессиональной подготовке будущих педагогов // Теории, школы и концепции устойчивого развития науки в современных условиях : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. Уфа, 2021. Ч. 2. С. 87—90.

5. *Ткаченко П. В., Петрова Е. В., Белоусова Н. И.* Гибридное обучение как способ повышения эффективности образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10, №3 (36). С. 277—279.

6. *Яхахажиев И. Б.* Технология гибридного обучения // Педагогика, психология и экономика: вызовы современности и тенденции развития : материалы I междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 8 февраля 2024 г.) : в 2 ч. Ч. 2. М., 2024. С. 252—255.

7. *Chuang-Qi Chen, Cui-Yu Wang, Xiao-Fen Shan et al.* An empirical investigation of reasons influencing pre-service teachers acceptance and rejection of immersive virtual reality usage // Teaching and Teacher Education. 2024. № 137. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.10439>.

8. *De Back T. T., Tinga A. M., Louwse M. M.* CAVE-based immersive learning in undergraduate courses: examining the effect of group size and time of application // International Journal of Educational Technology in High Education. 2021. Vol. 18, №56. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00288-5>.

9. *Mena J.* Immersive Learning in Teacher Education: The Use of Remote Classroom // Professionalism in Education: Professional Learning in Multidimensional and Multicultural Educational Context. Ludhiana, 2023. P. 40—47.

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УЧЕТОМ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

А. А. Вострикова, К. А. Дегтяренко

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Проблема развития лексических умений является одной из наиболее важных при обучении иностранному языку. Несмотря на всю ценность достигнутых результатов в рамках исследования данной проблемы, многие важные аспекты остаются не до конца изученными, чем обусловлена актуальность настоящего исследования. Статья посвящена развитию иноязычных лексических умений старших школьников с учетом регионального компонента содержания обучения английскому языку. Теоретически обоснован, разработан и апробирован комплекс заданий для развития иноязычных лексических умений старших школьников с учетом регионального компонента.

Ключевые слова: *развитие иноязычных лексических умений, региональный компонент, методика обучения английскому языку, принципы обучения иноязычной лексике*

Качественно новые цели и задачи современной старшей школы формируют новое содержание образования, которое в условиях его диверсификации и модернизации ориентировано на три основных компонента: федеральный, региональный и школьный. Важность интеграции регионального компонента в содержание обучения обозначена на законодательном уровне в федеральном законе «Об образовании». Региональный компонент предусматривает возможность введения в образовательный процесс содержания, связанного с традициями и культу-

рой региона, историческими событиями, географическими особенностями и т. д., через систему элективных курсов, факультативных занятий, практикумов, в том числе в рамках предмета «Иностранный язык». Внедрение регионального компонента в содержание обучения английскому языку способствует развитию у обучающихся умений представлять культуру и особенности родного края средствами иностранного языка, а также познавательного интереса к изучению родного региона.

Среди всех языковых средств (фонетических, лексических, грамматических и синтаксических) именно лексика позволяет наиболее успешно достичь данной цели. Лексика в системе языковых средств выступает важнейшим компонентом всех видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма.

Проблема развития иноязычных лексических умений нашла отражение в работах отечественных и зарубежных ученых, таких как Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Р. П. Мильруд, Е. И. Пассов, В. В. Сафонова, С. Г. Тер-Минасова, П. Нейшен, Дж. Ричардс, Н. Шмит и др. Вопросы внедрения регионального компонента в содержание обучения иностранному языку рассматривались в трудах Е. В. Бондаревской, Л. Н. Полушиной, Н. Ю. Абышевой [1; 2], Г. М. Парниковой [4], О. М. Осиянова и других исследователей.

Настоящее исследование посвящено развитию иноязычных лексических умений старших школьников с учетом регионального компонента содержания обучения английскому языку. Поставлена цель дать теоретическое обоснование, осуществить разработку и апробацию комплекса заданий для развития иноязычных лексических умений старших школьников с учетом регионального компонента. Для ее достижения необходимо решить следующие задачи: определить содержание и цели развития иноязычных лексических умений обучающихся с учетом психолого-педагогической характеристики; раскрыть теоретические основы внедрения регионального компонента в

содержание обучения английскому языку; разработать комплекс заданий, направленный на развитие иноязычных лексических умений старших школьников с учетом регионального компонента содержания обучения английскому языку, а также проверить результативность разработанного комплекса заданий в ходе опытно-экспериментальной работы.

Проведенный анализ научной литературы позволил выявить ряд методов по развитию лексических умений в практике преподавания иностранных языков. Были рассмотрены работы отечественных и зарубежных исследователей (Н. Д. Гальсковой [3], Е. И. Пассова [5], М. Льюиса, П. Нейшена и др.) и выделены ключевые принципы обучения лексике:

— социокультурное соответствие (интеграция регионального материала в обучение для формирования межкультурной компетенции);

— коммуникативная направленность (использование лексики в реальных ситуациях общения);

— личностно-ориентированный подход (учет интересов и потребностей обучающихся);

— межпредметная координация (связь с историей, географией, культурой региона).

Особое внимание было уделено психологическим особенностям старшеклассников (15—17 лет), таким как развитие абстрактного мышления, долговременной памяти, стремление к самостоятельности и профессиональному самоопределению. Это позволило адаптировать методику к возрастным особенностям обучающихся, повысив их мотивацию к изучению английского языка.

Опытно-экспериментальная работа подтвердила результативность разработанного комплекса заданий для развития иноязычных лексических умений с учетом регионального компонента. Комплекс включает четыре тематических блока, каждый из которых содержит задания на развитие графико-звуковых умений (работа с транскрипцией, произношение, соотнесение лексических единиц с изображениями), системно-

языковых умений (словообразование, синонимия, контекстуальная догадка), коммуникативных умений (диалоги, ролевые игры, описание достопримечательностей), продуктивных умений (создание проектов, эссе, презентаций).

Результаты входного тестирования показали, что большинство обучающихся испытывают трудности в использовании региональной лексики. После внедрения комплекса заданий, согласно итоговому тестированию, количество оценок «отлично» увеличилось, оценки «неудовлетворительно» полностью отсутствовали, обучающиеся показали умение применять лексику в устной и письменной речи, описывать достопримечательности, участвовать в диалогах на английском языке.

Для оценки уровня развития иноязычных лексических умения была использована четкая и структурированная система критериев, согласно которой уровни делятся на высокий, средний и низкий, что позволяет дифференцированно подходить к оценке. Критерии охватывают как узнавание графической и звуковой формы лексических единиц, так и их применение в коммуникативных ситуациях, что делает оценку комплексной и объективной.

Полученные результаты подчеркивают практическую значимость интеграции регионального компонента в обучение иностранным языкам. Данный подход не только способствует развитию лексических умений, но и формирует у старшеклассников гражданскую позицию, готовность к межкультурному взаимодействию и осознанное отношение к своей культурной и исторической среде. Региональный компонент, как было показано, выступает не просто дополнением к учебному процессу, но и полноценным инструментом формирования гармоничной личности, способной эффективно взаимодействовать в поликультурной среде.

Перспективы дальнейших исследований связаны с несколькими направлениями. Во-первых, необходимо продолжить разработку методических материалов, адаптированных к

особенностям различных регионов России, с учетом их культурного, исторического и социально-экономического контекста. Во-вторых, целесообразно углубленное изучение влияния регионального компонента на развитие других аспектов иноязычной коммуникативной компетенции. В-третьих, внедрение современных цифровых технологий, таких как интерактивные платформы и виртуальная реальность, может значительно повысить эффективность обучения за счет создания иммерсивных образовательных сред.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает, что использование регионального компонента в обучении иностранным языкам является эффективным и перспективным направлением, способствующим не только развитию иноязычных умений, но и формированию социально активной, культурно осведомленной личности. Результаты работы могут быть использованы педагогами, методистами и разработчиками учебных программ для дальнейшего совершенствования образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях.

Список литературы

1. *Абышева Н.Ю., Сергеева Н.Н.* Применение регионального компонента на уроках иностранного языка // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2009. №2. С. 105—108.
2. *Абышева Н.Ю.* Реализация регионального компонента при обучении английскому языку учащихся старших классов средней школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010.
3. *Гальскова Н.Д.* Теория обучения иностранным языкам М., 2004.
4. *Парникова Г.М.* Региональный подход в образовании : монография. Якутск, 2019. URL: <https://narfu.ru/upload/medialibrary/974/monografiya-2019-SVFU-ParnikovaGM.pdf> (дата обращения: 02.06.2025).
5. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 2005.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ

К. С. Голых, Е. А. Торпакова

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Описаны трудности, возникающие у слепых и слабовидящих школьников при изучении раздела «Морфемика. Словообразование». Представлен опыт работы с обучающимися данной нозологии на базе специализированной школы-интерната г. Калининграда.

Ключевые слова: русский язык, словообразование, слепые и слабовидящие обучающиеся, морфема, дидактическая игра, рельефно-точечный шрифт, ассистивные технологии

Актуальной проблемой современного образования является оптимизация обучения слепых и слабовидящих детей в условиях специализированных коррекционных образовательных организаций. Особого внимания заслуживает такая проблема, как методическая организация и система подготовки уроков по всем предметам основной образовательной программы.

Предметом нашего рассмотрения стала методическая подготовка уроков русского языка для обучающихся с нарушениями зрения, в частности по разделу «Морфемика. Словообразование».

Как отмечает Н.П. Полякова, изучение раздела «Морфемика. Словообразование. Орфография. Культура речи» позво-

ляет сформировать у слепых обучающихся умения верно понимать значение слов, правильно употреблять их при общении, а также соблюдать нормы правописания [1—3].

При изучении данного раздела у обучающихся нозологии «Слепые и слабовидящие» выявлен ряд трудностей. Во-первых, при разграничении и характеристике значимых частей слов большинство школьников допускают ошибки, что обусловлено, с одной стороны, изменениями, происходящими в современном русском словообразовании, а с другой — обедненными представлениями обучающихся о морфемах и их функциях. Например, при работе с заимствованными словами типа «премьера», «привилегия» обучающиеся часто используют алгоритм, применяемый для определения правописания слов с приставками *при-*, *пре-*. Подобные слова необходимо запомнить. Чтобы минимизировать ошибки подобного рода, следует приучать обучающихся использовать морфемные, словообразовательные словари — как книжные издания, так и размещенные на интернет-ресурсах. При этом педагогу следует самому проверить доступность таких ресурсов слепым обучающимся, составить их список, выложить его в общей группе класса, после чего предлагать обучающимся задания и упражнения, предусматривающие последующую самопроверку с использованием справочных материалов [1].

Во-вторых, из-за дефицитарного представления слепых и слабовидящих обучающихся возникают ошибки в дифференцировании родственных и однокоренных слов. Во избежание подобных ошибок, на наш взгляд, учителю необходимо объяснить обучающимся два важных момента:

1. *Все родственные слова имеют формальный и семантический признак*, причем второй не всегда будет понятен даже зрячим школьникам. Семантический признак выражается в близости смысла, при этом слово «смысл» ставит ребенка в затруднительное положение. Но если мы будем показывать,

что родственные слова соотносятся с одним и тем же словом, то сформируем у школьника алгоритм, при помощи которого он сможет самостоятельно установить наличие или отсутствие родства слов, а кроме того, выражение «сходны по смыслу» наполнится определенным содержанием.

2. Соответственно, обучающимся важно понимать, что *родственные слова соотносятся с одним и тем же словом*. Необходимо, на наш взгляд, привести детям конкретные примеры и проанализировать значение каждого слова. Например, *зимовать* (проводить где-либо зиму), *зимовье* (место для зимовки; место, где живут зимой), *зимний* (относящийся к зиме), *зимник* (дорога, которую обустроивают только зимой для езды по снегу). Значения этих слов можно объяснить с помощью одного слова — «зима», значит, эти слова родственные.

На совершенствование умения разграничивать однокоренные слова нацелены упражнения по составлению словообразовательных цепочек. Для вовлечения обучающихся в изучение материала можно представить такие задания в виде игры «Словообразовательный конструктор». Вам понадобятся разные геометрические фигуры (шарики, кубики, цилиндры) с приклеенными к ним буквами, выполненными шрифтом Л. Брайля. Учитель дает начальное слово, к примеру «лес», ученики должны найти фигуры с нужными буквами, чтобы образовать морфемы для новых слов, например *-ник*, *-ой* (*лесник*, *лесной*).

Из-за нарушений сенсорного восприятия выполнение морфемного и словообразовательного разбора без опоры на зрительные образы сопровождается большим количеством ошибок, сделанных на письме рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля.

Мы считаем необходимым обучить детей разграничивать значимые части слова:

1. Выделение окончания следует объяснять простейшим приемом: просклонять слово по падежам или проспрягать.

2. Корень слова выделяется после того, как ученик подобрал родственные или однокоренные слова, разъяснил их лексическое значение.

3. Нахождение суффиксов производится по тому же алгоритму, при этом важно уделить внимание формообразующим и словообразующим суффиксам, а также суффиксам, служащим для обозначения лиц по роду деятельности, национальности и др.

4. При формировании навыков разграничения приставки в слове важно начать с определения ее лексического значения.

Для того чтобы обучающиеся научились выделять морфемы слова через слуховое восприятие, можно использовать упражнение «Эхо слова». Для положительного результата учителю нужно четко произнести слово, выделяя голосом приставку, корень, суффикс, окончание, а задача обучающихся — повторить интонационно точно все части слова.

Чтобы отработать у обучающихся первоначальные навыки по словообразовательному анализу, можно использовать алгоритм, представленный на рисунке 1.

1. Прочитать слово;
2. Определить его лексическое значение;
3. Назвать его постоянные и непостоянные грамматические признаки;
4. Выложить из геометрических фигур модель слова;
5. Опираясь на модель, определить, какие (какая) морфема (морфемы) участвуют в образовании слова;
6. Назвать способ его образования.

Рис. 1. Алгоритм словообразовательного анализа слова

В нашей педагогической практике на базе государственного бюджетного учреждения Калининградской области для

обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Калининградская средняя общеобразовательная школа-интернат» во избежание вышперечисленных трудностей при изучении раздела «Морфемика. Словообразование. Орфография. Культура речи» мы используем упомянутые ранее упражнения «Эхо слова» и «Словообразовательный конструктор». Также нами была модифицирована всем знакомая игра «Телефон». Задача обучающихся — сформировать словообразовательную цепочку из большого количества звеньев. Первое слово учитель шепчет на ухо обучающемуся, тот должен добавлять к этому слову суффиксы, приставки, и так по очереди. Если ученики больше не могут подобрать слова, то называют последнее придуманное и начинают сначала.

Игра с тактильными карточками может помочь обучающимся в развитии навыка разделения слова на морфемы. Карточки должны быть сделаны из разных текстур (бархатная бумага, картон, ткань, наждачная бумага). Каждая текстура обозначает определенную часть слова: приставка, корень, суффикс, окончание. Предложенные упражнения адаптивны и могут быть успешно интегрированы в образовательный процесс как для слепых обучающихся, так и для лиц с нарушениями зрения (слабовидящих). Для слабовидящих обучающихся рекомендуем использование специализированных тетрадей (рис. 2), соответствующих требованиям визуальной доступности. Ключевыми характеристиками таких тетрадей являются четкая разлиновка, обеспечивающая визуальное ориентирование; ориентированность на прямое письмо; использование черной пасты, что позволит повысить визуальную различимость написанного.

После того как обучающиеся овладели навыками словообразования, усвоили зависимость семантического значения лексической единицы от морфемного состава, участвовавшего в словообразовании, можно приступать к изучению самостоятельных частей речи.



Рис. 2. Специализированная тетрадь для слабовидящих обучающихся

Большую роль здесь могут сыграть тактильные книги. Современные тактильные книги содержат рельефно-точечный шрифт Л. Брайля, рельефные иллюстрации и адаптированные изображения, объемные фигуры и формы. Они включают также в свой состав звуковое сопровождение, ароматизированные объекты, ассистивные цифровые технологии [4, с. 27].

Для выполнения морфемного и словообразовательного разборов слепыми обучающимися необходима своя система условных обозначений (рис. 3).

Сравнение записей слабовидящих и слепых обучающихся позволяет говорить о том, что для слепых обучающихся процесс морфемного и словообразовательного разборов может быть более длительным и трудоемким за счет использования системы условных обозначений.

Категория	Специальное обозначение	Пример
Состав слова	приставка	3-я, 6-я точки после приставки
	корень	4-я, 5-я, 6-я точки перед началом и 4-я, 5-я, 6-я точки после окончания (курсив)
	суффикс	1-я, 2-я, 6-я точки перед началом и 4-я, 5-я, 3-я точки после окончания (математические скобки)
	окончание	<ul style="list-style-type: none"> 3-я, 6-я точки перед окончанием; 3-я, 6-я точки перед постфиксом (если необходимо) (дефис); 3-я, 6-я (дефис) и без пробела 3-я, 5-я, 6-я («ж» спущенное) сразу после слова при нулевом окончании
	основа	3-я, 5-я точки перед началом слова и 3-я, 5-я точки перед окончанием или в конце слова («и» спущенное)

Рис. 3. Система условных обозначений по разделу «Морфемика»

Требования по оформлению наглядности для обучающихся нозологии «Слепые и слабовидящие» представлены в таблице.

Требования к оформлению наглядности для слабовидящих обучающихся

Изобразительная наглядность	<ul style="list-style-type: none"> — оптимальный размер для индивидуального восприятия — 10×10 или 20×30 — четкое изображение, вплоть до прорисовки контуров — отсутствие мелких деталей — небольшое количество действующих лиц — увеличение степени освещенности — оптимизация восприятия путем использования ТСО
-----------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Продолжение табл.

<p>Экранная и звуковая наглядность</p>	<ul style="list-style-type: none"> — заранее выбрать отрывки — составить к ним комментарии — определить продолжительность звучания / просматривания — определить место прослушивания / просматривания в ходе урока — продумать установочный вопрос — продумать вопросы на проверку первоначального восприятия
<p>Натуральная и объемная наглядность</p>	<ul style="list-style-type: none"> — точность, пропорциональность, законченность форм — доступность для беспрепятственного осязания всех поверхностей объекта — выработанный четкий алгоритм для обследования натурального объекта (беглое обследование всего объекта целиком, анализ объекта по частям, целостное восприятие объекта) — сочетание различных видов осязания (ладонное, кистевое, пальцевое)
<p>Текстовая наглядность для фронтального восприятия</p>	<ul style="list-style-type: none"> — высота объекта (буквы) — не менее 12 см — расстояние между строчками в 1,5 раза больше — на белом фоне пишем только черным цветом — фланелеграф — черный (зеленый, коричневый) — объекты — не менее 12 см высотой — доска — прямое письмо, мел держим особым образом

Окончание табл.

Текстовая наглядность для индивидуального восприятия	— восприятие с расстояния 25—30 см — высота буквы не менее 5 мм — межстрочный интервал в 1,5 раза больше — на белом фоне используем черный цвет, для выделения — красный
Тетради	— четкая разлиновка — прямое письмо — используем черную пасту

Таким образом, формирование навыков словообразования у обучающихся с нарушениями зрения — важный аспект развития языковой компетенции. Это позволяет им не только расширять свой словарный запас, но и глубже понимать структуру языка, а также гибко использовать его возможности для выражения различных смыслов. Эффективное формирование навыков словообразования способствует лучшему пониманию текстов, более точному выражению мыслей и повышению общей речевой культуры.

Список литературы

1. Полякова Н. П. Современные технологии преподавания русского языка слепым обучающимся. М., 2023. С. 86—93.
2. Полякова Н. П. Принципы построения, методическая организация урока русского языка в школах III—IV вида (для слепых и слабовидящих детей) // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2011. №4-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiyu-postroeniya-metodicheskaya-organizatsiya-uroka-russkogo-yazyka-v-shkolah-iii-iv-vida-dlya-slepyh-i-slabovidyaschih-detey> (дата обращения: 18.08.2025).
3. Полякова Н. П. Построение образовательного процесса со слепыми и слабовидящими обучающимися в синхронном формате /

Специальное образование. 2024. №1 (73). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postroenie-obrazovatel'nogo-protssessa-so-slepymi-i-slabovidya-schimi-obuchayuschimisya-v-sinhronnom-formate> (дата обращения: 18.08.2025).

4. *Дубровская С. В., Короленко Е. В., Торпакова Е. А.* Тактильная книга как средство развития детей с нарушением зрения // Со-участие: инструменты, ресурсы, практики образования и социальной интеграции лиц с особыми образовательными потребностями : материалы VII Междунар. симпозиума по инклюзивному и специальному образованию. Калининград, 2024. С. 22—27.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЛИЦ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА

А. В. Гомина, А. О. Бударина

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Статья посвящена исследованию психолого-педагогических особенностей обучения иностранному языку лиц третьего возраста. Актуальность темы обусловлена глобальным изменением продолжительности жизни населения и необходимостью поддержания когнитивного здоровья в период третьего возраста. Рассматриваются ключевые факторы, влияющие на процесс обучения, включая возрастные изменения памяти, внимания и эмоциональной сферы. Особое внимание уделяется нейропротекторному эффекту изучения иностранных языков, который способствует замедлению наступления когнитивных изменений и снижает риск развития возрастных заболеваний. Представлены принципы организации учебного процесса для лиц третьего возраста, такие как комфортный темп, наглядность, практическая направленность, вариативность, учет жизненного опыта и психологический комфорт. Также приведены результаты опубликованных ранее научных исследований, которые подтверждают положительное влияние билингвизма на когнитивные функции лиц третьего возраста.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, лица третьего возраста, непрерывное образование, активное долголетие

Концепция непрерывного образования впервые вышла на глобальный уровень в 1960-х годах на одной из дискуссий ЮНЕСКО, где рассматривалось будущее сферы образования взрослого населения на международном уровне. Однако именно сейчас мы наблюдаем динамичные изменения на рынке

труда, рост информационного потока и новые социальные вызовы, что подтверждает трансформацию непрерывного обучения из перспективной идеи в ключевую потребность современного общества [5]. По данным ВОЗ, за последние 50 лет средняя продолжительность жизни в мире выросла более чем на 20 лет, а в развитых странах многие люди сохраняют активность до 80—90 лет. На сегодняшний день Россия по продолжительности жизни находится на 139-м месте из 237 [4]. Согласно представленным данным, средняя продолжительность жизни мужчин и женщин в России составляет 73,3 лет. Это обращает наше внимание на такую возрастную группу, как «лица третьего возраста». Согласно словарю В. С. Безруковой, «третий возраст — это условное название первых лет пенсионного возраста, приближающего человека к старости. Это возраст наивысшей мудрости, здравого смысла, сложившейся жизненной философии, накопленного огромного опыта успехов и потерь» [1, с. 814]. В Российской Федерации третий возраст начинается с 58 лет для женщин и 63 лет для мужчин. В регулярно меняющемся мире образование становится одним из ключевых инструментов адаптации и развития. Право получения образования в любом возрасте и условия для поддержания и работы когнитивной сферы открывают для лиц третьего возраста новые возможности.

Основной целью нашего исследования стало рассмотрение ключевых психологических и педагогических факторов, влияющих на обучение иностранному языку лиц третьего возраста. Изучение иностранных языков приобретает особую значимость для представителей данной возрастной группы, выступая эффективным средством поддержания работоспособности мозга и социальной вовлеченности [2]. Рассмотрим характеристики этой категории обучающихся подробнее.

Лица третьего возраста отличаются определенными особенностями, которые необходимо учитывать при организации образовательного процесса. В познавательной деятельности отмечается выраженное замедление скорости обработки ин-

формации при сохранении способности к глубокому аналитическому осмыслению материала. Характерной чертой является также уменьшение объема оперативной памяти при одновременной активизации семантической памяти, что проявляется в затруднениях при работе с большими объемами новой информации [3]. Кроме того, наблюдается определенное ослабление механического запоминания при компенсаторном усилении логико-ассоциативных процессов, что приводит к большей эффективности обучения через понимание смысловых связей.

Научные исследования подтверждают, что освоение нового языка стимулирует работу мозга, замедляя возрастные изменения. Так, исследование ученых НИУ ВШЭ и Нортумбрийского университета показало, что билингвизм у людей старше 60 лет способствует лучшей концентрации внимания и когнитивному контролю. Участники эксперимента, свободно владеющие вторым языком, успешнее справлялись с конфликтными задачами на внимание, чем те, кто имел уровень знаний ниже. Ученые связывают этот эффект с постоянной тренировкой мозга при переключении между языками, что развивает способность разрешать когнитивные конфликты [7]. В 2012 году исследователями из Швеции было обнаружено увеличение размера областей мозга, отвечающих за языковую обработку, при интенсивном изучении иностранных языков [8]. Такое изменение оказывает влияние не только на прогресс в освоении языка, но и на развитие памяти, внимательности. Кроме того, обучение побуждает к самосовершенствованию. Не меньшего внимания заслуживает социальный аспект обучения лиц третьего возраста. Возможность найти близких по духу людей и сохранить социальную активность имеет особую значимость для представителей этой группы.

Лимбическая система головного мозга, отвечающая за обучение и эмоциональные процессы, демонстрирует относительную сохранность на протяжении всего жизненного цикла [9]. Тем не менее ее функциональная активность претерпевает значительные возрастные изменения. В период третьего возраста наблюдается преобладание поведенческих стратегий, направ-

ленных на минимизацию контакта с негативно окрашенными стимулами и избегание неприятных ситуаций. Следует подчеркнуть, что каждый человек индивидуален и степень выраженности его особенностей демонстрирует широкую индивидуальную вариативность, находящуюся в прямой зависимости от накопленного профессионального опыта, уровня образования и личного жизненного опыта. Учет индивидуальных особенностей крайне важен при обучении иностранному языку лиц третьего возраста.

Положительный эффект изучения иностранных языков лицами третьего возраста отражен во многих трудах. Например, исследование, проведенное группой психолога Эллен Бялысток, выявило, что билингвы на 4—5 лет позже сталкиваются с проявлениями деменции по сравнению с монолингвами. Подобная закономерность свидетельствует о нейропротекторном эффекте двуязычия, помогающем мозгу сопротивляться повреждениям. В эксперименте приняли участие около 400 человек, часть из которых была билингвами, часть — монолингвами [6]. Важно отметить, что положительный эффект наблюдается независимо от того возраста, в котором началось изучение языка. Более того, данные томографии подтверждают, что у людей, изучающих языки в зрелом возрасте, отмечается большая плотность серого вещества в ключевых областях мозга.

Обучение лиц третьего возраста необходимо выстраивать путем тщательной проработки учебного материала с акцентом на осмысленное запоминание. Распространен прием неоднократного повторения информации с интервалами. Такой способ запоминания обеспечивает переход материала в долговременную память.

Формируя программу курса для лиц третьего возраста, преподавателю важно учитывать ряд принципов:

1. Принцип комфортного темпа подразумевает адаптацию скорости подачи материала к индивидуальным когнитивным возможностям обучающихся с паузами для повторения и закрепления.

2. Принцип наглядности реализуется через активное использование визуальных материалов (таблицы, схемы, иллюстрации), что компенсирует возрастное снижение слухового восприятия.

3. Принцип практической направленности требует отбора лексики и грамматических конструкций, имеющих непосредственное применение в реальных жизненных ситуациях.

4. Принцип вариативности основан на чередовании различных видов деятельности во время занятия с интервалами 15—20 минут для поддержания концентрации внимания.

5. Принцип учета жизненного опыта предусматривает интеграцию личных знаний и профессионального опыта обучающихся в учебный процесс.

6. Принцип психологического комфорта требует создания доброжелательной атмосферы, свободной от стресса и давления.

Реализация этих принципов позволяет создать подходящую образовательную среду, учитывающую как возрастные ограничения, так и уникальные возможности обучающихся и обеспечивающую успешное освоение иностранного языка на любом этапе жизни. Таким образом, включение языкового обучения в программы активного долголетия представляет собой научно обоснованную стратегию поддержания когнитивного здоровья, что особенно актуально в условиях глобального старения населения.

Список литературы

1. *Безрукова В. С.* Основы духовной культуры : энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург, 2000.

2. *Бударина А. О., Ильина Д. А.* Влияние процесса изучения иностранного языка на когнитивные способности людей пожилого возраста // Социально-экономическое развитие регионов России: реалии современности, тенденции, перспективы (посвящается 70-летию колледжа Западного филиала РАНХиГС) : материалы I Междунар. науч.-практ. конф. Калининград, 05—09 июля 2016 года. Калининград, 2016. С. 185—187.

3. Куликов П. М. Теоретические аспекты исследования функционирования памяти в пожилом возрасте // Проблемы науки. 2022. №9 (178). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-issledovaniya-funktsionirovaniya-pamyati-v-pozhilom-vozhraсте> (дата обращения: 09.03.2025).

4. Рейтинг стран мира по уровню продолжительности жизни // Гуманитарный портал: исследования и прогнозы. URL: <https://gtmarket.ru/ratings/life-expectancy-index> (дата обращения: 09.03.2025).

5. Снопко Н. М. История развития концепции «Непрерывного образования» // Научные исследования в образовании. 2008. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-razvitiya-kontseptsii-nepreryvnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 09.03.2025).

6. Craik F. I., Bialystok E., Freedman M. Delaying the onset of Alzheimer disease: bilingualism as a form of cognitive reserve // *Neurology*. 2010. №75 (19). P. 1726—1729. <https://doi.org/10.1212/WNL.0b013e3181fc2a1c>.

7. Gallo F., Kubiak J., Myachykov A. Add Bilingualism to the Mix: L2 Proficiency Modulates the Effect of Cognitive Reserve Proxies on Executive Performance in Healthy Aging // *Front. Psychol.* 2022. Vol. 13. Art. №780261. doi: 10.3389/fpsyg.2022.780261.

8. Mårtensson J., Eriksson J., Bodammer N. et al. Growth of language-related brain areas after foreign language learning // *NeuroImage*. 2012. №6. doi: 10.1016/j.neuroimage.2012.06.043.

9. Scheibe S., Blanchard-Fields F. Effects of regulating emotions on cognitive performance: What is costly for young adults is not so costly for older adults // *Psychology and Aging*. 2009. №24 (1). P. 217—223. <https://doi.org/10.1037/a0013807>.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ХИМИКОВ

В. В. Гурченко, И. Д. Рудинский

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

В статье рассматривается проблема недостаточной сформированности педагогической компетенции у студентов-химиков. Цель исследования состоит в выявлении и обосновании педагогических условий, способствующих эффективному формированию данной компетенции. На основе анализа теоретических источников, а также личного педагогического опыта и мнения авторов предложен комплекс организационно-педагогических, психолого-педагогических и дидактических условий, включающий изменения в учебном плане, организации практики, мотивации студентов и использовании интерактивных методов обучения. Предложенные условия направлены на повышение качества подготовки студентов-химиков к педагогической деятельности и могут быть использованы в системе высшего химического образования.

Ключевые слова: педагогическая компетенция, студенты-химики, педагогические условия, педагогическая подготовка, химическое образование

Введение

Актуальность исследования определяется проблемой недостаточной сформированности педагогической компетенции у студентов-химиков. Как отмечает П. А. Оржековский [6], существующие подходы к подготовке не всегда обеспечивают необходимый практический опыт, что затрудняет применение

© Гурченко В. В., Рудинский И. Д., 2025

теоретических знаний в реальной педагогической деятельности. Данное исследование направлено на выявление и обоснование педагогических условий, способствующих эффективному формированию педагогической компетенции у студентов-химиков, представляющей собой способность и готовность к педагогической деятельности, и в целом на повышение качества высшего химического образования.

Методы исследования

В исследовании использован комплекс взаимодополняющих методов, включающий *теоретический анализ* научной литературы по проблемам педагогической компетенции, профессиональной подготовки студентов-химиков и педагогических условий; *обобщение личного педагогического опыта*, накопленного в ходе практической работы в системе образования. *Метод моделирования* применен для разработки комплекса педагогических условий, *системный подход* использован для рассмотрения педагогических условий как взаимосвязанной системы, включающей организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические компоненты.

Основная часть

Ч. И. Низамова и С. Г. Добротворская [5] определили педагогические условия как среду, в которой объект обучения всесторонне развивается и формирует индивидуальную личность с ее уникальными физическими, психическими, умственными и нравственными свойствами. Авторы предложили классификацию, разделяющую педагогические условия на две группы: неизменные статичные внешние и динамичные внутренние, поддающиеся преобразованию в соответствии с педагогическими целями. Внешние условия, включающие природно-гео-

графические, культурные, национальные, экономические и политические факторы, рассматриваются как данность, на которую участники педагогического процесса оказывают незначительное влияние и к которой вынуждены адаптироваться. Внутренние же условия, напротив, обладают динамичностью и могут быть изменены для достижения педагогических целей. Эти динамичные условия подразделяются в соответствии с тремя аспектами: процессуальным, личностным и содержательным — на организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические условия, выполняя свою роль в организации и реализации образовательного процесса.

Ранее Н. В. Ипполитовой и Н. С. Стерховой было раскрыто содержание этих трех групп внутренних условий:

- организационно-педагогические условия — совокупность целенаправленно созданных возможностей содержания, форм и методов педагогического процесса, предназначенных для управления его функционированием и развитием;
- психолого-педагогические условия — взаимосвязанные возможности образовательной и материально-пространственной среды, направленные на развитие личностных характеристик в образовательной системе;
- дидактические условия — результат целенаправленного отбора и применения элементов содержания, методов и организационных форм обучения, ориентированных на достижение дидактических целей [4].

На основе анализа представленных понятий мы сформулировали педагогические условия, необходимые для эффективного формирования педагогической компетенции у студентов-химиков в процессе их профессиональной подготовки. При определении этих условий мы опирались на исследования, рассматривающие профессиональную подготовку будущих учителей химии [1], педагогическую подготовку студентов непедагогических направлений подготовки [2], недостатки педа-

гогической подготовки студентов-химиков [6] и значение дисциплин психолого-педагогического цикла и педагогической практики [3], а также собственный педагогический опыт и личное мнение. При этом мы не перегружали педагогические условия чрезмерным акцентом на педагогической подготовке, поскольку настоящая работа сфокусирована именно на дополнительной педагогической подготовке студентов-химиков.

К *организационно-педагогическим условиям* относятся:

1. Внедрение в учебный план таких обязательных дисциплин психолого-педагогического цикла, как «Педагогика и психология», «Методика преподавания химии», «Педагогическая практика».

2. Разработка индивидуальных образовательных траекторий, позволяющих сочетать химическую и, дополнительно к основной обязательной, углубленную педагогическую подготовку, что выражается в возможности выбора дополнительных педагогических модулей в качестве элективных и факультативных дисциплин.

3. Организация педагогической практики в школах, колледжах и организациях дополнительного образования в объеме, необходимом для получения требуемого практического опыта педагогической деятельности.

4. Разработка сущности, структуры, содержания, уровней, критериев и показателей уровня сформированности педагогической компетенции будущего химика-педагога с учетом содержания реальной педагогической деятельности.

5. Разработка комплекта рабочих программ дисциплин и практики психолого-педагогического цикла с учетом содержания педагогической компетенции будущего химика-педагога.

6. Отслеживание уровня сформированности педагогической компетенции студентов-химиков посредством разработанных критериев и показателей.

7. Проведение профориентационных мероприятий, направленных на формирование позитивных отношений студентов-

химиков к педагогической деятельности, в формате встреч с успешными химиками-педагогами и экскурсий в современно оснащенные кабинеты химии образовательных организаций региона.

8. Привлечение к осуществлению образовательного процесса и разработке рабочих программ дисциплин и практик квалифицированного кадрового состава научно-педагогических работников, имеющих достаточный опыт практической педагогической деятельности.

К *психолого-педагогическим условиям* относится обеспечение положительной мотивации к педагогической деятельности и процессу формирования педагогической компетенции.

К *дидактическим условиям* относятся:

1. Обеспечение методической поддержки процесса формирования педагогической компетенции, включающей разработанные учебные пособия и методические рекомендации.

2. Организация самостоятельной работы студентов-химиков с использованием современных информационно-коммуникативных технологий, например подготовка мультимедийных презентаций, видеороликов, интерактивных материалов, способствующая развитию ИКТ-компетентности.

3. Включение в учебный процесс практико-ориентированных заданий, например разработка фрагментов уроков, методических материалов, проведение фрагментов занятий в студенческих группах, позволяющее сформировать необходимые профессиональные умения.

4. Применение технологий контекстного обучения, максимально приближенного к будущей профессиональной деятельности, например моделирование реальных педагогических ситуаций, решение учебно-профессиональных задач.

5. Использование форм, средств и методов интерактивного обучения для активизации самостоятельной деятельности студентов-химиков по овладению педагогической компетенцией.

Выводы

Представленное исследование позволило выявить и обосновать комплекс педагогических условий, способствующих формированию педагогической компетенции у студентов-химиков. В результате анализа теоретических подходов были выделены три группы условий: организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические, каждая из которых играет важную роль в процессе подготовки будущих химиков-педагогов. Предложенные условия, включающие изменения в учебном плане, организации практики, мотивации студентов и использовании интерактивных методов обучения, направлены на повышение качества подготовки студентов-химиков к педагогической деятельности. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования предложенных условий в системе высшего химического образования для повышения эффективности формирования педагогической компетенции у студентов. Дальнейшие исследования могут быть направлены на эмпирическую проверку эффективности предложенных условий и их адаптацию к различным образовательным контекстам, а также на разработку конкретных методических рекомендаций по их реализации.

Список литературы

1. *Адаев И. А.* Формирование профессиональных компетенций у будущих учителей химии с использованием информационных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2015.
2. *Аракелов А. В., Аракелова Ю. А., Алиева М. Ф.* Подготовка современного учителя в условиях реализации непедагогических направлений подготовки бакалавра в классическом вузе // Вестник Оренбургского государственного университета. 2016. №4 (192). С. 3—10.
3. *Жорникова М. Н., Рулине Л. Н.* О подготовке к педагогической деятельности студентов, обучающихся на «непедагогических»

направлениях бакалавриата: к постановке проблемы // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2023. № 1. С. 29—35.

4. *Ипполитова Н. В., Стерхова Н. С.* Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. № 1. С. 8—14.

5. *Низамова Ч. И., Добротворская С. Г.* Анализ и уточнение дефиниции и классификационных групп педагогических условий // Научные ведомости. Сер.: Гуманитарные науки. 2019. Т. 38, № 4. С. 623—628.

6. *Оржековский П. А.* Качество химико-педагогического образования и от чего оно зависит // Естественнонаучное образование: проблемы оценки качества. М., 2018. С. 228—241.

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА ASSURE КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

М. В. Лукьянова, Е. П. Семенова

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

В статье рассматриваются потенциальные возможности использования модели педагогического дизайна ASSURE для развития навыков создания монологического высказывания на английском языке в средней школе. Раскрываются особенности и преимущества модели ASSURE. Представлены выводы о возможном внедрении данного подхода на уровне общеобразовательных учреждений основного общего образования.

Ключевые слова: педагогический дизайн, преподавание английского языка, модель ASSURE, монологическая речь, средняя школа

Педагогический дизайн в российском образовании — явление достаточно молодое. Принято считать, что впервые термин «педагогический дизайн» был использован американскими учеными Робертом Ганье [9] и Робертом Глейзером [10] в начале 1960-х годов. Развитие данного направления связано с рядом событий: возникновение «искусства постановки целей» для педагогов Роберта Магера (см.: [7, с. 181]), разработка Робертом Глейзером системы критериально-ориентированного оценивания [11], описание Робертом Ганье пяти типов результатов обучения [8], создание Майклом Скривеном формирующего оценивания [13].

На базе упомянутых выше концепций были сформированы модели, которые послужили основой педагогического дизай-

на. Одну из них описал Роберт Хейнич в 1999 году в книге «Instructional Media and Technologies for Learning» [12, p. 54]. Данная модель получила название ASSURE, которое является аббревиатурой, состоящей из первых букв каждого этапа рассматриваемой модели: Analyze, State, Select, Utilize, Require, Evaluate.

Первая стадия модели — Analyze Learners, или анализ целевой аудитории. Данный этап является ключевым и играет важную роль для выстраивания образовательного маршрута учащихся. Здесь перед педагогом стоит задача понять, с кем ему предстоит работать, а также какие цели и интересы нужно учитывать при проектировании образовательного курса. На начальном этапе автор подхода предлагает проводить анализ учащихся по нескольким параметрам [12, p. 56]: личные характеристики, уровень знаний, академический бэкграунд.

Следующая стадия — State Standards and Objectives, или постановка стандартов и целей обучения. Данный этап предполагает составление так называемой карты компетенций, где сформулированы итоговые знания, умения и навыки, которые учащийся должен будет освоить. На этом этапе важно учитывать образовательные стандарты, например ФГОС, что нехарактерно для других моделей педагогического дизайна. Для формулирования целей обучения педагогу рекомендуется прибегнуть к методике ABCD и таксономии Блума [12, p. 59].

Методика ABCD состоит из четырех элементов, которые гарантируют четкость и эффективность постановки образовательных целей: Audience (аудитория), Behavior (поведение), Conditions (условия), Degree (степень).

На первом этапе постановки целей необходимо выявить потребности учащихся, после чего следует обозначить, что учащиеся должны будут уметь демонстрировать в конце учебного занятия. Затем педагог определяет, при каких условиях к концу занятия учащиеся должны будут показать приобретенные знания или навыки. И наконец, осуществляется выбор критериев измерительных стандартов, которые будут использованы для оценки успеваемости учащихся [12, p. 59].

Также для целеполагания предлагается использовать таксономию Блума, которая была разработана под началом американского психолога Бенджамина Блума в 1956 году. Таксономия (классификация) Блума — это система учебных целей, которые классифицированы по принципу «от простого к сложному». Данная система может быть представлена в виде пирамиды (рис.), позволяющей отразить иерархию учебных целей, где в основании находятся базовые цели и соответствующие им навыки, а на пике — сложные и многокомпонентные. Важно отметить, что все уровни взаимосвязаны между собой, поэтому продвигаться нужно постепенно, начиная с целей низшего порядка [12, р. 62].



Рис. Таксономия Блума

После глубокого и тщательного анализа целевой аудитории и постановки целей обучения следует стадия Select Strategies, Technology, Media and Materials, или выбор стратегии обучения, технологий, медиа и материалов. На данном этапе происходит подбор необходимых для образовательной программы инструментов, медиаматериалов и дополнитель-

ных ресурсов, и именно здесь педагог начинает формировать образовательный контент, который, в свою очередь, позволит достичь поставленных целей [12, p. 62].

Нельзя не отметить, что в модели ASSURE значительное внимание уделяется применению различных компьютерных технологий и медиа. Поэтому следующая стадия метода ASSURE Utilize Technology, Media and Materials посвящена использованию технологий, медиа и других видов материалов. На данном этапе педагог принимает решение, каким образом будут применяться выбранные на предшествующей стадии образовательные инструменты, а также как именно будет осуществляться образовательная программа [12, p. 63].

Также одним из важнейших этапов модели ASSURE следует назвать Require Learner Participation, или требование к участию в образовательном процессе. На данной стадии педагогу важно разработать стратегию, которая поспособствует вовлечению учащихся в ход занятия. Этап предполагает планирование различных видов работы (в парах, в группах), инструментов для вовлечения в дискуссию, активную позицию на уроке, а также применение элементов мотивации учащихся [12, p. 72].

Финальная стадия ASSURE — Evaluate and Revise, или оценка эффективности обучения. Педагог внедряет систему оценивания, которая ориентирована на отслеживание прогресса и определение способов и методов такой оценки. На данном этапе необходимо проанализировать, успешно ли были подобраны инструменты и правильно ли определены образовательные цели [12, p. 74].

Обучение устному высказыванию на иностранном языке всегда вызывает много трудностей как у педагога, так и у учеников. Зачастую учащиеся не осознают практической значимости тех или иных умений, на развитие которых делают акцент учитель и ФГОС [1, с. 386]. Помимо этого, на начальном этапе овладения навыком монологической речи школьников могут пугать достаточно строгие требования к высказыванию, к его структуре и оформлению [3, с. 64].

Для современного образования важно, чтобы указанные трудности со временем редуцировались, а образовательный процесс был понятен учащимся. Также немаловажно, чтобы они видели реальный продукт своей учебной деятельности и могли отслеживать прогресс [1, с. 386].

Структура предложенной модели педагогического дизайна свидетельствует о том, что процесс обучения определенным навыкам можно оптимизировать и персонализировать для учащихся. Так, на этапе анализа (Analyze) учитель может оценить уровень языковой подготовки учащихся, что позволит в дальнейшем на этапе постановки целей (State) сформулировать их таким образом, чтобы они были достижимыми на данной ступени обучения монологу [14, р. 44].

На стадии выбора средств и материалов (Select) учитель может грамотно выбрать те опоры, которые не только облегчат процесс освоения речевого навыка, но и заинтересуют ребят для дальнейшей работы [14, р. 48].

Непосредственно в процессе проведения занятий (Utilize) модель педагогического дизайна ASSURE требует также активного участия каждого ребенка (Require), что исследователь Е. Н. Соловова считает одним из факторов успешного обучения монологу [6, с. 166].

И наконец, на этапе оценки результатов учебной деятельности (Evaluate) не только учитель отмечает прогресс и недочеты для дальнейшей корректировки, но и учащиеся анализируют итоги работы [14, р. 57]. Они могут оценить учителя на предмет точности поставленных целей, ясности формулировок заданий и общей атмосферы на уроке. Также представляется возможным использование метода взаимного оценивания, направленного на выявление наиболее распространенных ошибок, и саморефлексии, позволяющей обучающемуся отметить, что у него получилось или, наоборот, что требует дальнейшей доработки [14, р. 58].

Стоит отметить, что исследования, направленные на анализ применения моделей педагогического дизайна в обучении монологической речи, практически отсутствуют в научном поле. Также наблюдается дефицит научных трудов, доказывающих эффективность данных моделей в обучении иностранному языку.

Для развития монологической речи исследователи применили ряд моделей педагогического дизайна, однако рассматриваемая в нашей статье модель ASSURE опробована не была. Тем не менее данный подход имеет ряд преимуществ, которые выгодно отличают его от других моделей педагогического дизайна.

Например, модель ASSURE нацелена на адаптивное применение различных технологий и медиаматериалов, использование которых позволит повысить мотивацию учащихся и обеспечит погружение в языковую среду [14, р. 49]. Также делается упор на активное вовлечение учащихся в процесс обучения. Большую роль играет обратная связь, анализ успешности достижения результатов как со стороны учителя, так и со стороны учащихся [2, с. 4; 14, р. 57]. И наконец, итоги этапа рефлексии можно учитывать для доработки и дальнейшей разработки учебных занятий, что позволит повысить эффективность обучения навыкам монологической речи [14, р. 58].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что модель ASSURE обладает большим потенциалом в области развития навыков монологического высказывания на английском языке в средней школе. Последовательность описания, структурированность, подробная детализация содержания обучения, в основе которой лежит тщательное изучение потребностей и целей обучающихся, — сильные стороны рассматриваемой модели. ASSURE способствует внедрению новых технологий и средств обучения, что отражает федеральные требования к модернизации образовательного процесса. Также большое значение в модели имеет взаимодействие педагога и учащихся,

обеспечивающее высокую результативность учебной деятельности [4, с. 16]. Модель ASSURE учитывает государственные стандарты, соответственно, не требует адаптации к ФГОС и подходит для государственных образовательных программ [6, с. 420].

Список литературы

1. *Айрапетян Л.Р.* Проектирование обучения монологу-описанию на иностранном языке на основе модели педагогического дизайна Agile // Лига исследователей МГПУ : сб. ст. : в 4 т. Т. 3. 2022. С. 385—393.

2. *Белова Н.М., Сырина Т.А., Померанцева Н.Г.* Принципы Agile в современной парадигме обучения иностранному языку // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10, №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-agile-v-sovremennoy-paradigme-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 05.04.2025).

3. *Бурнакова К.Н.* Ритмомелодическое оформление иноязычной речи: содержательный аспект // Казанская наука. 2018. №9. С. 64—67.

4. *Вяземский Е.Е., Джумагалиева А.А.* Педагогический дизайн как средство повышения эффективности образовательного процесса // Педагогический дизайн в образовании : периодич. сб. науч. и метод. материалов студентов, магистрантов и преподавателей. М., 2023. С. 10—16.

5. *Соколова А.С.* Базовые модели педагогического проектирования дистанционных образовательных программ: ADDIE, ASSURE, SAM // Педагогический журнал. 2023. Т. 13, №10А. С. 414—422.

6. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей. М., 2002.

7. *Чернобай Е.В., Корешникова Ю.Н.* Дидактика и педагогический дизайн: что общего и что особенного? // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, №5 (78). С. 177—190.

8. *Gagne R.M.* The conditions of learning and Theory of Instruction. 4th ed. Holt, Rinehart & Winston, 1985.

9. *Gagné R.M., Briggs L.J., Wager W.W.* Principles of Instructional Design. Harcourt Brace Jovanovich College, 1992.

10. *Glaser R.* Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions // *American Psychologist*. 1963. № 18. P. 519—521.

11. *Glaser R., Klaus D.J.* Proficiency measurement: Assessing human performance // *Psychological principles in system development*. 1962. P. 419—474.

12. *Heinich R., Molenda M., Russell J.D., Smaldino S.E.* Instructional media and technologies for learning. 7th ed. Prentice Hall, 2001.

13. *Scriven M.* The methodology of evaluation // *Perspectives of curriculum evaluation*. Rand McNally, 1967. P. 39—83.

14. *Smaldino S.E., Lowther D.L., Russell J.D.* Instructional technology and media for learning. Pearson, 2008.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЛОНТЕРСТВО КАК МЕХАНИЗМ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГОВ И РАСШИРЕНИЯ ДОСТУПНОСТИ ПОМОЩИ НАСЕЛЕНИЮ

**А. В. Мерц, М. Д. Коробкова, Л. А. Кузьмина
К. В. Смыслова, В. А. Зекеева**

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Представлен теоретический обзор психологического волонтерства как феномена, который одновременно обеспечивает профессионализацию будущих и практикующих психологов, а также расширяет бесплатный доступ населения к квалифицированной психологической помощи. Обосновывается модель формализованного обучения добровольцев-психологов и ее масштабирование в российских регионах.

Ключевые слова: *психологическое волонтерство, психологи-волонтеры, добровольческая деятельность, профессиональные компетенции, доступность психологической помощи, общественное психическое здоровье*

В конце 1990-х годов в России началось массовое обучение психологов, хотя психологические кафедры в ведущих университетах, таких как Московский государственный университет и Санкт-Петербургский государственный университет, возглавляемые известными учеными, существовали и ранее [3; 4]. В этот период из-за дефицита специалистов психологическими факультетами и кафедрами часто руководили специалисты из смежных областей, что повлияло на качество образования и престижность профессии. Многие новые ком-

© Мерц А. В., Коробкова М. Д., Кузьмина Л. А., Смыслова К. В., Зекеева В. А., 2025

мерческие структуры и филиалы высших учебных заведений начали обучение будущих психологов, предлагая конкурентные условия для привлечения квалифицированных практиков. Это способствовало быстрому заполнению кадрового вакуума и развитию психологической науки в стране. Во втором десятилетии XXI века в России произошло массовое закрытие ряда вузов, в том числе психологических факультетов. Это привело к некоторому сокращению интереса к психологии, уменьшению количества рабочих мест для специалистов, а также к сокращению ставок психологов в образовательных и медицинских учреждениях. Ситуация усугубилась в начале пандемии коронавируса в 2020 году, которая вызвала резкий рост спроса на психологические услуги из-за увлечения психических расстройств и депрессий. Однако многие учебные заведения и практикующие психологи оказались неготовы к новым условиям, столкнувшись с нехваткой квалифицированных кадров и проблемами в образовательной системе. В результате во время самоизоляции количество студентов и психологов, участвующих в волонтерских бригадах, оказалось незначительным во многих городах России [8; 9].

Лишь немногие решились поддержать такие консультативные службы, как телефоны доверия и горячие линии, которые функционировали круглосуточно в каждом крупном городе. Это указывает на серьезные недостатки в подготовке практических психологов в системе высшего образования и подчеркивает необходимость ее реформирования [2; 4; 7—9; 12]. В данном контексте деятельность психологов-волонтеров может играть ключевую роль в повышении уровня практической подготовки психологов и улучшении общественного здоровья и благополучия [6; 9—11]. Психологическое волонтерство в современных условиях представляет собой важный ресурс, обеспечивающий доступ к психологической помощи разного уровня для социально уязвимых групп и жителей регионов с ограниченными возможностями, особенно в кризисные периоды [5]. Такая форма волонтерства может способствовать сни-

жению нагрузки на профессиональную службу, формированию поддерживающей социальной среды, а также предоставлять студентам и начинающим специалистам возможность получения практического опыта и профессионального роста [10; 13; 14]. Таким образом, психологическое волонтерство способно стать мостиком между системой образования и реальной потребностью общества в квалифицированной психологической помощи, помогая справляться с актуальными вызовами и улучшая качество жизни населения.

Но волонтер, не имеющий психологических компетенций, без специальной подготовки не может оказывать психологическую помощь [10; 12]. Доступ к психологической работе без специальной подготовки может привести к серьезным последствиям: от искажения диагностики и усугубления состояния граждан до этических нарушений, правовых рисков и эмоционального выгорания самих волонтеров. Кроме того, это может подорвать доверие к волонтерским организациям в целом, особенно при низком качестве или непрофессиональном подходе к помощи. Таким образом, обучение и подготовка психологов-волонтеров крайне важны для предотвращения этих рисков и обеспечения качественной психологической помощи населению.

Согласно пп. 3 п. 1 ст. 17.1 федерального закона «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» и п. 3—4 ст. 20 гл. 6 федерального закона «Об основах социального обслуживания граждан в РФ», волонтеры, занимающиеся психологической деятельностью в рамках благотворительной работы, имеют право на получение дополнительного образования, которое даст им специализированные знания и навыки в психологическом волонтерстве, что подтверждает ряд отечественных и зарубежных исследований [1; 3].

Программа дополнительной профессиональной подготовки психологов-волонтеров может включать два главных этапа. Первый этап — образовательный, предполагает прохождение курса переподготовки на базе центров дополнительного про-

фессионального образования, где будущие волонтеры осваивают основы психологической деятельности в кризисных ситуациях, этические нормы, методы первичной психологической помощи. Второй этап — практико-ориентированный, реализуется через тренинги и мастер-классы для населения, направленные на улучшение качества жизни граждан и проводимые психологами-волонтерами под руководством клинических и практикующих психологов.

В 2024 году на базе Центра дополнительного профессионального образования Балтийского федерального университета им. И. Канта была реализована очно-дистанционная программа «Основы психологической волонтерской деятельности» (72 академических часа), предназначенная для подготовки психологов-волонтеров Калининградской области. Учебный план строился по модульному принципу и включал семь последовательно усложняющихся блоков: введение в психологию, волонтерство, коммуникации, психологическое консультирование, клиническую психологию, супервизию и саморегуляцию. Каждую тему завершал модульный тест и собеседования со слушателями. Формами работы были лекции, практические занятия, супервизии. Практическая часть, формируемая слушателями, была реализована путем принятия психологами-волонтерами участия в мероприятиях с уязвимыми слоями населения Калининградской области под руководством клинического психолога и преподавателя БФУ им. И. Канта.

Одновременно с внедрением программы проводится квазиконтролируемое лонгитюдное психологическое исследование, в рамках которого на разных этапах до и после обучения оцениваются когнитивное функционирование и психоэмоциональное состояние слушателей-волонтеров посредством стандартизированных нейропсихологических и аффективных методик.

Масштабирование подобных программ на все регионы Российской Федерации обеспечит населению безвозмездный

доступ к квалифицированной психологической помощи, снизит нагрузку на системы здравоохранения и образования, а также одновременно создаст безопасную практическую среду для профессионального становления молодых психологов, формируя взаимовыгодный и экономически эффективный механизм укрепления общественного благополучия страны.

Список литературы

1. *Вачков И. В., Гукасова М. П.* Социально-психологические условия подготовки волонтеров к взаимодействию с лицами с ОВЗ // Проблемы современного образования. 2023. № 4.
2. *Вассерман Л. И., Щелкова О. Ю.* Психологическая диагностика расстройств эмоциональной сферы и личности : монография. СПб., 2014.
3. *Волкова А. А.* Сравнительный анализ подготовки психологов в России и в зарубежных странах // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 1.
4. *Володарская И. А., Лизунова Н. М.* Система подготовки психологов в США // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. 1990. № 1. С. 57—67.
5. *Грищунина Е. В., Пятакова Е. Н.* Особенности личности волонтеров // Вопросы психологии. 2014. № 5. С. 71—78.
6. *Давидова Д. М., Петров В. Е.* Психологические аспекты волонтерской деятельности // Сборник публикаций преподавателей и студентов по итогам факультетских, межвузовских и международных научно-практических конференций в декабре 2020 года, Москва, 7—10 декабря 2020 года. Ч. 1. М., 2021. С. 134—140.
7. *Кириллов Н. А.* Особенности получения высшего образования в филиалах // Образовательные технологии. 2018. № 1. С. 3—9.
8. *Кириллов Н. А.* Проблемы и пути решения профессиональной подготовки практических психологов // Психология и социальная педагогика: современное состояние и перспективы развития : сб. материалов II междунар. конф. Чебоксары, 2020. С. 15—20.
9. *Кириллов Н. А.* Роль волонтерского движения в профессиональной подготовке психологов // Шаг в науку : сб. материалов III междунар. науч.-практ. конф. с участием студентов. Махачкала, 2020. С. 448—451.

10. Молчанов С. В., Алмазова О. В., Поскребышева Н. Н. Представления о волонтерской деятельности у современной молодежи // Национальный психологический журнал. 2020. №4 (40). С. 125—136.

11. Ракитская О. Н., Кузнецова Д. А. Представления о волонтерской деятельности и социально-психологических качествах волонтеров на разных этапах профессионального обучения психологов // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Психологические науки. 2021. №4. С. 117—130.

12. Спиркина Е. А. Подготовка психотерапевтов и психологов-консультантов (проблемы адаптации западного опыта) // Психологический журнал. 1994. Т. 15, № 6. С. 121—127.

13. Шатюк Т. Г. Особенности психологической характеристики волонтеров и отношения студентов к социальной деятельности // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация : материалы Всерос. науч.-практ. конф. 2019. №7. С. 323—332.

14. Шабышева Ю. Е. Когнитивный и ценностно-смысловой компоненты осознанности у волонтеров с разным стажем добровольческой деятельности // Психолого-педагогические исследования в Сибири. Омск, 2018. С. 71—74.

РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС АДАПТИРОВАННОГО ЦИФРОВОГО КОНТЕНТА ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Т. В. Павилоните, Е. Н. Пицик

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Статья посвящена проблеме развития речевых навыков у детей с задержкой психического развития (ЗПР) в условиях цифровизации образования. Авторами апробированы различные технологии обучения с акцентом на визуальную подачу информации. Показано, что интерактивные цифровые технологии в образовательном процессе позволяют значительно увеличить эффективность обучения младших школьников с ЗПР с точки зрения качества усвоения материала, социализации и вовлеченности в образовательный процесс.

Ключевые слова: задержка психического развития (ЗПР), адаптивный цифровой контент, мультимедийные ресурсы, цифровые технологии, интеграция цифровых решений

Исследование направлено на повышение качества образования младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) посредством разработки адаптированного цифрового контента и улучшения речевых навыков. Нами использовались различные технологии: интерактивные обучающие приложения, мультимедийные ресурсы и специальные программы, учитывающие психологические и физиологические аспекты развития детей с ЗПР. Основной акцент сделан на визуальную подачу информации с использованием анимации и звукозаписи, что способствует эффективному восприятию материала.

Персонализация учебного процесса позволяет каждому ребенку работать в индивидуальном темпе и получать обратную связь. Игровые методики и адаптированные графические материалы повышают мотивацию и улучшают усвоение речевых навыков.

Коррекционно-развивающие занятия включают развитие фонематического восприятия, формирование лексико-грамматического строя речи и улучшение коммуникативных навыков. Занятия проводятся в игровом формате.

Интерактивные платформы создают среду для активного взаимодействия с учебным контентом благодаря использованию визуальных и аудиовизуальных материалов. Элементы геймификации делают обучение увлекательным и стимулируют социализацию детей.

Методики, основанные на использовании интерактивных платформ и коррекционно-развивающих занятий, прекрасно комбинируются друг с другом. Занятия могут быть дополнены интерактивными тестами и викторинами, которые позволяют детям проверять свои знания и получать мгновенную обратную связь, что, в свою очередь, повышает их мотивацию и вовлеченность. Следует также отметить, что такая методология обучения дает педагогам возможность лучше отслеживать прогресс детей, собирать статистику их успехов и корректировать образовательный процесс в зависимости от индивидуальных потребностей каждого ребенка.

Проведенный анализ показал, что использование разработанных материалов не только ускорило процесс усвоения речевых навыков, но и способствовало повышению коммуникативной активности детей и их уверенности в себе.

Эффективность предлагаемого контента была оценена на основе комбинированных методов: наблюдений, анкетирования педагогов и анализа результатов тестирования детей до и после использования цифровых материалов.

Первая стадия анализа показала, что дети, использующие адаптированный контент, более активно участвуют в процес-

сах обучения. Восприятие информации стало более легким благодаря визуальным и аудиовизуальным элементам, что значительно увеличивало внимание детей к материалу. При сравнении групп, использующих традиционные методы обучения, с группами, работающими с цифровым контентом, наблюдалась разница в результатах: дети, обучающиеся с помощью интерактивных платформ и игр, быстрее усваивали лексику и грамматические конструкции, что подтверждает высокую степень их вовлеченности в обучение.

На следующем этапе исследования было установлено, что у детей, использующих адаптированные материалы, значительно повысилась речевая активность. Они стали более свободно выражать свои мысли, задавать вопросы и участвовать в диалогах. Педагоги отметили, что многие дети, которые ранее избегали общения, теперь охотно вступали в разговоры с одноклассниками и взрослыми. Это свидетельствует о положительном влиянии применения адаптированных материалов на социализацию детей с ЗПР, что, в свою очередь, является ключевым аспектом их развития [1].

Кроме того, проведенное тестирование показало у детей, работавших с адаптированным цифровым контентом, улучшение на 20% в области фонематического восприятия и лексико-грамматического строя речи по сравнению с контрольной группой. Это статистически значимое увеличение подтверждает гипотезу о том, что использование современных технологий действительно является эффективным инструментом в обучении.

В ходе проведенного исследования было осуществлено всестороннее изучение влияния адаптированного цифрового контента на развитие речевых навыков у детей с задержкой психического развития (ЗПР). Результаты данного исследования дают возможность сделать несколько ключевых выводов.

Во-первых, было подтверждено, что цифровые технологии способны значительно улучшить качество обучения детей с особыми образовательными потребностями. Использование

разнообразных мультимедийных и интерактивных материалов способствовало более глубокому усвоению знаний и навыков, чем традиционные методы обучения [2].

Во-вторых, акцент на адаптированном цифровом контенте позволил повысить уровень мотивации детей к обучению. Благодаря использованию игровых элементов и визуальных анимаций дети стали более активно участвовать в учебном процессе, что, в свою очередь, сняло барьеры, которые обычно сопровождают детей с ЗПР в социальных взаимодействиях. Речевые занятия стали для них не просто обязанностью, а увлекательным процессом, что значительно повысило их уверенность и желание общаться с окружающими [3].

Кроме того, результаты анализа показали, что у детей наблюдается заметное улучшение в области речевого развития по сравнению с первоначальными показателями. Педагоги отметили улучшение фонематического восприятия, произношения и построения простых предложений, что является важным шагом в их дальнейшей социализации и интеграции в общество. Таким образом, использование адаптированного контента стало не только средством обучения, но и инструментом для установления более крепких социальных связей и формирования у детей уверенности в себе.

В заключение следует отметить, что результаты проведенного исследования акцентируют внимание на необходимости дальнейших усилий в данной области, а также создания новых ресурсов, учитывающих индивидуальные особенности и потребности детей с задержкой психического развития. В перспективе будущие исследования могут быть направлены на оптимизацию и расширение доступных цифровых ресурсов для удовлетворения потребностей обучающихся. Важно также сосредоточить внимание на обеспечении доступности технологий, разрабатывая образовательные платформы, соответствующие различным нозологиям. Эти платформы должны обладать интуитивно понятным интерфейсом, что облегчит их

использование как для детей, так и для педагогов. Данные меры позволят оптимизировать образовательный процесс и создать более благоприятную инклюзивную среду.

Список литературы

1. *Филатова З.* Разработка электронных образовательных ресурсов в образовательной деятельности: от теории к практике // Современные наукоемкие технологии (Modern High Technologies). 01.01.2021. URL: <https://top-technologies.ru/article/view?id=38915> (дата обращения: 10.04.2025).

2. *Минкина А. В.* Развитие речи младших школьников-инофонов в дистанционном режиме обучения // Тенденции развития науки и образования. 01.01.2022. URL: <https://doicode.ru/doifile/lj/91/trnio-11-20-22-41.pdf> (дата обращения: 10.04.2025).

3. *Сулейманов С.* Педагогические инновации в образовании // Общество и инновации. 25.10.2022. URL: <https://inscience.uz/index.php/socinov/article/view/2344> (дата обращения: 10.04.2025).

АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ДОСТУПНОСТИ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. В. Попова, Е. Н. Пицик

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

В статье рассматривается роль аудиовизуальных средств в повышении доступности исторического образования для различных категорий обучающихся. Представлен теоретико-методологический анализ влияния аудиовизуальных технологий на эффективность усвоения исторического материала и формирование инклюзивной образовательной среды. На основе эмпирических исследований показано положительное воздействие аудиовизуальных средств на академическую успеваемость, мотивацию и глубину понимания исторических процессов. Особое внимание уделяется методическим аспектам интеграции аудиовизуальных средств в историческое образование, включая критический анализ источников, дифференциацию материалов и проектную деятельность. Определены перспективные направления развития аудиовизуальных технологий в историческом образовании: иммерсивное обучение, персонализация на основе искусственного интеллекта и интеграция в системы дистанционного образования.

Ключевые слова: историческое образование, аудиовизуальные средства, инклюзивное образование, доступность образования, образовательные технологии, особые образовательные потребности, иммерсивное обучение, персонализация образования

Введение

Современное историческое образование сталкивается с комплексом вызовов, среди которых особое место занимает проблема доступности исторического знания для различных

категорий обучающихся. В условиях цифровой трансформации образовательного пространства и изменения когнитивных особенностей восприятия информации новыми поколениями традиционные методики преподавания истории зачастую демонстрируют ограниченную эффективность. Аудиовизуальные средства обучения в данном контексте представляют собой перспективный инструментарий, способный не только повысить доступность исторического образования, но и существенно трансформировать сам процесс взаимодействия обучающихся с историческим материалом.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью теоретического осмысления и практического внедрения аудиовизуальных средств в процесс исторического образования как инструмента, способствующего преодолению барьеров в восприятии исторического знания и формированию инклюзивной образовательной среды. Целью исследования стал комплексный анализ потенциала аудиовизуальных средств в контексте повышения доступности исторического образования для различных категорий обучающихся, включая лиц с особыми образовательными потребностями.

Основная часть

Аудиовизуальные технологии представляют собой практические средства, к которым относятся видеofilмы, кинофрагменты, аудиозаписи, электронные презентации и т. д. Благодаря использованию аудиовизуальных средств в процессе изучения гуманитарных дисциплин достигается максимальный уровень принципа наглядности в обучении.

Теоретическое понимание значения аудиовизуальных ресурсов в изучении истории предполагает анализ ключевых концепций когнитивной науки. Теория двойного кодирования, разработанная А. Пайвио, свидетельствует о повышенной эффективности усвоения информации при комбинировании вербальных и графических элементов, что особенно актуально

для дисциплин, требующих визуализации временных периодов и абстрактных понятий [2, р. 312]. Этот принцип становится фундаментальным при проектировании учебных материалов по истории, где наглядность способствует преодолению когнитивных барьеров.

В рамках социокультурной парадигмы, представленной в исследованиях А. Б. Соколова, подчеркивается важность использования медиаартефактов для воссоздания исторического контекста [1, с. 224]. Современная педагогическая практика располагает разнообразными типами аудиовизуальных материалов. Кинопродукция (документальная и художественная) сохраняет свою значимость, выступая катализатором эмоционального восприятия истории. Оптимальное применение этих технологий требует разработки системной методической поддержки.

Использование аудиовизуальных средств является способом повышения уровня доступности образовательного контента. Историческое образование предполагает, что обучающимся предоставляется информационный контент, который лучше воспринимается при помощи наглядных средств обучения. Вполне естественно, что аудиовизуальные средства продуктивны в процессе постижения исторического образования, поскольку обеспечивают соответствие следующим критериям:

- 1) доступность знаний;
- 2) наглядность теоретических материалов;
- 3) представление иллюстративного понимания различных исторических эпох;
- 4) осуществление индивидуализации процесса обучения;
- 5) виртуальное изучение реальных исторических предметов при помощи цифровых технологий;
- 6) формирование у обучающихся практических исследовательских умений и навыков.

Проведенный анализ выявил многоуровневое воздействие мультимедийных технологий на образовательный процесс:

1. Когнитивный эффект: комбинация каналов восприятия улучшает запоминание сложных исторических концепций.

2. Инклюзивный потенциал: адаптация форматов контента позволяет учитывать особые образовательные потребности.

3. Методическая трансформация: переход от линейного изложения к интерактивным формам работы.

Перспективные направления развития включают:

1) интеграцию ИИ для персонализации учебных материалов;

2) разработку междисциплинарных медиапроектов;

3) создание открытых цифровых архивов для образовательных целей.

Реализация этого потенциала требует системного подхода, объединяющего усилия педагогов, методистов и IT-специалистов.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о значительном потенциале аудиовизуальных средств в контексте повышения доступности исторического образования для различных категорий обучающихся. Теоретико-методологический анализ демонстрирует, что аудиовизуальные средства не только способствуют более эффективному усвоению исторического материала благодаря активизации различных каналов восприятия, но и создают условия для формирования инклюзивной образовательной среды, учитывающей особые образовательные потребности обучающихся.

Методические аспекты интеграции аудиовизуальных средств в историческое образование требуют системного подхода, включающего критический анализ аудиовизуальных исторических источников, дифференциацию материалов в соответствии с особенностями обучающихся и их интеграцию в проектную деятельность.

Таким образом, аудиовизуальные средства представляют собой не просто дополнительный инструментарий исторического образования, но важнейший фактор его трансформации в направлении большей доступности, инклюзивности и эф-

фективности. Поэтому можно отметить, что аудиовизуальные средства являются формой продуктивного осуществления образовательного процесса, в том числе постижения знаний в области изучения истории.

Список литературы

1. *Соколов А. Б.* Социокультурный подход в преподавании истории. М., 2020.
2. *Paivio A.* Mental Representations: A Dual Coding Approach. Oxford University Press, 2014.

ПРАКТИКА ДЕЛЕГИРОВАННОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В РЕСУРСНОМ КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

М. М. Сафонова, В. А. Захарова

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Рассматривается процесс разработки модели делегированного наставничества в ресурсном классе, в котором обучаются дети с расстройством аутистического спектра. Раскрываются стартовые условия разработки модели, зафиксированные посредством методов принятия управленческих условий и анкетирования участников работы, основные компоненты модели делегированного наставничества, выстроенной с учетом индивидуальных возможностей педагогов и обучающихся.

Ключевые слова: *управление образовательной организацией, делегированное наставничество, ресурсный класс, инклюзивное образование*

Введение

Повышение качества образования подрастающего поколения во многом зависит от эффективности управления образовательной организацией. Делегированное наставничество является одной из нелинейных моделей управления образовательной организацией. Особенно востребована модель делегированного наставничества в условиях инклюзивного образования, объединяющего в одном образовательном пространстве детей группы «норма» и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Разработанная модель делегированного наставничества отражает специфику организации работы ресурсного класса в

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №47» г. Перми (далее — МАОУ СОШ №47), открытого на средства грантов в 2018/19 учебном году. Ресурсный класс — инклюзивная образовательная модель организации образовательного процесса детей с интеллектуальными нарушениями и расстройствами аутистического спектра (далее — РАС) в общеобразовательной школе, позволяющая восполнять и приобретать ресурс, необходимый для учебной и внеучебной деятельности [5]. Организация работы ресурсного класса требует слаженных действий команды учителей и специалистов, обучения коллег, ранее не знакомых со спецификой данной категории детей.

К трудовым действиям руководителя образовательной организации [4] относятся организация разработки, корректировки и утверждения основных образовательных программ в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования для обучающихся с ОВЗ с учетом примерных основных образовательных и адаптированных основных общеобразовательных программ; руководство деятельностью по созданию условий социализации обучающихся и индивидуализации обучения; организация коррекционной работы и инклюзивного образования.

В работе руководителя организации используется делегирование полномочий — передача подчиненным части обязанностей, прав и соответствующей ответственности из сферы управленческих действий в соответствии с требованиями профессионального стандарта руководителя образовательной организации. Делегированное наставничество — передача трудовых действий, необходимых в управлении образовательной деятельностью, педагогическим сотрудникам, обучающим и сопровождающим профессиональную деятельность коллег. Модель делегированного наставничества объединяет учителей и специалистов образовательной организации в одну команду для решения задач получения начального общего образования обучающимися с учетом индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей.

Методология

В статье описаны результаты эмпирического этапа исследования с использованием методов силовых полей К. Левина, SWOT-анализа, метода «Дерево решений», анкетирования, моделирования. Методологическими основаниями исследования выступают положения педагогики индивидуальности [2], этика наставничества [1].

Результат

В процессе изучения стартовых условий разработки и реализации модели делегированного наставничества в ресурсном классе для постановки цели использован метод силовых полей Курта Левина. По итогам анализа полученных данных выявлено, что движущие факторы (инициатива руководителя и педагогического коллектива, потребность в реорганизации уровней) преобладают, следовательно, внедрение модели возможно.

Для уточнения проблемных зон проведено анкетирование сотрудников ресурсного класса, в котором приняли участие учитель начальных классов, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, тьютор. Сотрудники ресурсного класса отличаются по стажу работы: 40% составили опытные педагоги со стажем более 20 лет и от 12 до 20 лет; 20% — специалисты, имеющие определенный опыт работы; 40% — педагоги со стажем до 5 лет. У 80% респондентов опыт работы на ресурсном классе составляет один год, 20% имеют 6-летний опыт. Большая часть сотрудников ресурсного класса (80%) имеет высшее образование. Результаты анкетирования доказывают целесообразность реализации модели наставничества в таком классе — 100% опрошенных отметили, что для организации работы в ресурсном классе требуется адаптация специалистов и командная работа; посещение уроков коллег

помогает в собственной деятельности в данном классе, способствует выработке единых требований к саморегуляции, общению и совместной деятельности обучающихся.

На момент разработки модели практика наставничества складывалась стихийно: 16,7% опрошенных отметили, что участвуют в работе ресурсного класса как наставники систематически, такая же доля — в случае обращения новых специалистов, 66,7% опрошенных наставниками не являются. В качестве наставляемого в работе ресурсного класса участвуют 50% опрошенных; 50% ответили, что наставляемыми не являются.

Для исследования проблемы использована методика SWOT-анализа, которая показала, что администрация МАОУ СОШ №47 г. Перми готова к внедрению модели делегированного наставничества. На классе работают квалифицированные педагоги, прошедшие повышение квалификации по прикладному анализу поведения. Класс оснащен техническими средствами, интерактивной доской, пользуется методическими пособиями, дидактическими играми Библиотеки возможностей ПКО «Счастье жить». Имеется опыт работы с социальными партнерами в организации учебной и внеурочной деятельности.

У класса есть возможности дальнейшего роста благодаря использованию технологии М. Монтессори, образовательных платформ «ЯндексУчебник», «Учи.ру», участию в школьных, городских и краевых акциях, конкурсах. Родители обучающихся посещают образовательные курсы в Пермской краевой общественной организации защиты прав детей-инвалидов и их семей «Счастье жить», обмениваются опытом на родительских собраниях. Обучающиеся посещают в ПКО «Счастье жить» гончарную мастерскую, арт-терапию, янтарную комнату, Библиотеку возможностей, уроки английского языка и игры на барабанах, занимаются в зале ЛФК. Слабыми сторонами являют-

ся удаленность социальных партнеров, увеличение нагрузки на педагогов, низкий процент на классе специалистов, имеющих опыт работы.

Для поиска путей решения проблемы использован метод «Дерево решений». Результаты анализа показали: каждая из альтернатив находится в равном соотношении, необходимо реализовывать три выбора: обучение и поощрение педагогов, разработка дидактических материалов, участие в конкурсах профессионального мастерства.

В ресурсном классе обучаются дети-инвалиды с РАС. Специалистами ресурсного класса являются учитель начальных классов, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, тьютор. Это отдельный класс, основное обучение происходит в ресурсном классе, поэтому с классом работает учитель начальных классов, он же проводит интегрированные уроки с общеобразовательным классом и внеурочную деятельность.

Наставническую деятельность в ресурсном классе осуществляет учитель начальных классов, прошедший обучение по дополнительным профессиональным программам: «Особенности организации образовательной модели «Ресурсный класс» для детей с ОВЗ, включая РАС»; «Применение методов прикладного анализа поведения в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья» [3]. Учитель начальных классов ведет уроки, интегрированные занятия, затем в классе проходят коррекционные занятия. Во время уроков с обучающимися находятся два тьютора, имеющие образование учителя-дефектолога и педагога-психолога. Коррекционные занятия проводят тьюторы в качестве учителя-дефектолога и педагога-психолога, а также учитель-логопед. Занятия проводятся в классной и в сенсорной комнатах индивидуально и в группе.

В рамках реализации модели организована деятельность по созданию условий для адресной работы с различными категориями обучающихся: сформировано расписание учебных занятий; составлен индивидуальный учебный план для каждого обучающегося; постоянно формируется предметно-развива-

ющая среда; организуется совместная деятельность с учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом, тьютором, ассистентом; включаются коррекционные занятия в общее расписание; проводятся фронтальные уроки с тьюторами, ассистентами; организована индивидуальная коррекционная работа учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога во внеурочное время; постоянно готовятся дидактические материалы.

Благодаря наставнику освоены следующие технологии, методы, средства и формы работы:

1. Технологии: 1) интеграция в образовательном процессе; 2) проектирование учебного процесса; 3) проектирование структуры урока; 4) технология трехступенчатого урока Марии Монтессори; 5) технология изготовления раздаточного материала; 6) **разноуровневое обучение**; 7) **обучение в сотрудничестве**; 8) использование интегрированных курсов; 9) интеграция в обучении; 10) **здоровьесберегающие технологии**, равномерное распределение различных видов заданий, чередование мыслительной деятельности с адаптивными физминутками.

2. Методы: 1) альтернативная коммуникация; 2) развитие сенсорного восприятия; 3) двигательное развитие; 4) предметно-практические действия; 5) частично-поисковый; 6) объяснительно-иллюстративный; 7) репродуктивный; 8) методы контроля, самоконтроля и взаимоконтроля; 9) глобальное чтение; 10) нормализация поведения; 11) формирование мотивации к обучению.

3. Средства: 1) интерактивная доска; 2) карточки для глобального чтения; 3) карточки PECS; 4) раздаточный материал; 5) подготовленная предметно-пространственная среда; 6) уголок отдыха; 7) сенсорная комната.

4. Формы работы: 1) индивидуальная; 2) в парах; 3) в группе; 4) фронтальная.

Реализованная модель делегированного наставничества в ресурсном классе представлена на рисунке.

Учитель начальных классов		Тьютор
Уроки		
<i>Прикладной анализ поведения</i>		
Подсказки: — «рука в руке» — жесты — картинки — моделирование по этапам	Мотивирующие стимулы-подкрепления: — пищевое — эмоциональная похвала — жесты — жетоны	
<i>Визуальное расписание</i>		
На доске	В дневнике	
<i>Карточки PECS</i>		
Для неговорящих	С низким уровнем функциональной речи	
<i>Трехступенчатый урок</i>		
Презентация Повторение Упражнения	Дидактический материал Отработка Разнообразие упражнений	
<i>Дидактический материал</i>		
Предметы Картинки Задания	Особый интерес Контроль Развитие	
Интегрированные занятия		
Образовательные В общеобразовательном классе В ресурсном классе	Социальные В общеобразовательном классе По календарному плану воспитательной программы В перемену	
Коррекционная работа		
Учитель-дефектолог	Учитель-логопед	Педагог-психолог

Рис. Модель делегированного наставничества в ресурсном классе

Для того чтобы модель начала работать, необходимо выполнение двух условий: сотрудничество и руководящий контроль наставника. Сотрудничество педагогического персонала — это взаимодействие в процессе деятельности, где все участники процесса получают пользу и выгоду, способность людей работать вместе, чтобы достичь общих целей. Сотрудничество в обучении ребенка — совместная деятельность со взрослым в процессе обучения, направленная на приобретение знаний, умений ребенка и повышение его мотивации к обучению. Ру-

ководящий контроль наставника включал в себя контроль над поощрениями; четкие инструкции; подкрепление каждой правильной реакции; использование актуального поощрения; отсутствие подкрепления игнорирования инструкций или нежелательного поведения; организация интегрированных занятий; организация внеурочной деятельности.

Заключение

Проведенная опытная проверка разработанной модели позволяет констатировать, что реализация модели делегированного наставничества в ресурсном классе помогает объединить участников педагогического коллектива вокруг общей цели, скоординировать работу опытных и начинающих сотрудников для обеспечения качественного образования обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья. Проведенная работа дала высокие результаты.

Список литературы

1. *Васильева О.Ю., Басюк В.С., Иванова С.В.* Этика наставника // Ценности и смыслы. 2023. №6 (88). С. 7—19.
2. *Гребенюк Т.Б., Любишина С.А.* Педагогика индивидуальности. М., 2014. URL: <https://monographies.ru/en/book/section?id=7243> (дата обращения: 15.08.2025).
3. *Нигматуллина И.А., Иванова О.А., Сазонова А.Ю., Диярова И.В.* Расстройства аутистического спектра: прикладной анализ поведения в работе с детьми и их родителями : учеб.-метод. пособие. Казань, 2022.
4. *Профессиональный стандарт. Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией) : приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 19.04.2021 г. №250н.* Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
5. *Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе : практич. пособие / рук. авт. кол. А.И. Козорез.* М., 2015.

ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЕ ЖАЛОБЫ В СВЯЗИ С КОГНИТИВНЫМИ ИСКАЖЕНИЯМИ У СТУДЕНТОВ

К. В. Смыслова, М. М. Главатских

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

В статье рассматривается влияние когнитивных искажений на психосоматические жалобы студентов в условиях истощения. Актуальность исследования обусловлена высокой распространенностью психосоматических проявлений среди молодежи. Основной гипотезой является предположение о том, что высокий уровень истощения положительно коррелирует с выраженностью когнитивных искажений, что способствует усилению соматических жалоб. В исследовании приняли участие 30 студентов гуманитарных специальностей ($M = 21$, $SD = 1,5$) в возрасте от 19 до 23 лет. Для анализа использовались Гиссенский опросник соматических жалоб и опросник когнитивных ошибок. Статистическая обработка данных проводилась с помощью критерия Спирмена ($\alpha = 0,05$).

Ключевые слова: когнитивные искажения, психосоматические жалобы, Гиссенский опросник, студенты

Введение

Актуальность исследования обусловлена тем, что психосоматические проявления являются одной из наиболее распространенных форм психологических жалоб среди молодежи, особенно в развитых странах [2]. Данные проявления могут быть объяснены с позиции концепции когнитивно-поведенческой терапии (А. Бек) и когнитивных искажений (Р. Лихи). Под термином «когнитивные искажения» исследователи по-

нимают «систематические ошибки в мышлении или шаблонные отклонения, которые возникают на основе дисфункциональных убеждений, внедренных в когнитивные схемы, и которые легко обнаруживаются при анализе автоматических мыслей» [1, с. 70]. Соматизация является одним из ключевых показателей психосоматических жалоб и проявляется в невротических расстройствах, не подтвержденных медицинскими исследованиями (данные жалобы являются субъективным восприятием студентов). Она связана с нейропсихическим напряжением, выражающимся в астении и снижении уровня энергии, что обусловлено истощением ресурсов организма [6]. Это упадок сил, который можно определить косвенно через показатель истощения Гиссенского опросника соматических жалоб.

Гипотеза. Предполагается, что выраженность когнитивных искажений связана с уровнем истощения студентов, что, в свою очередь, коррелирует с интенсивностью психосоматических жалоб.

Выборку исследования составили студенты ($N=30$) различных гуманитарных ($M=21$, $SD=1,5$) специальностей в возрасте от 19 до 23 лет. Студенты прошли Гиссенский опросник соматических жалоб, адаптированный НИПИ, и Опросник когнитивных ошибок (CMQ), адаптированный А. Е. Бобровым и Е. В. Файзрахмановой. Подсчеты проводились с использованием критерия Спирмена при уровне значимости $\alpha=0,05$. Нормального распределения по Колмогорову — Смирнову при подсчетах обнаружено не было.

Результаты

Преувеличение опасности коррелирует с интенсивностью жалоб ($r=0,478^*$, $p=0,045$), что указывает на склонность воспринимать нейтральные или незначительные симптомы как серьезную угрозу. Корреляция подтверждается гипотезой о гиперчувствительности к телесным сигналам при тревожных расстройствах [5].

Связь катастрофизации ($r=0,520^*$, $p=0,037$) и преувеличения опасности ($r=0,640^{**}$, $p=0,004$) с истощением соответствует теоретическим предположениям, что когнитивные искажения могут ассоциироваться с повышенной восприимчивостью к симптомам: такие люди переживают постоянное напряжение, что истощает их психические ресурсы. Студенты, склонные к преувеличению опасности, могут чувствовать себя более уставшими из-за постоянного учебного напряжения и стрессовых мыслей.

Корреляция морализации и истощения ($r=0,539^*$, $p=0,021$) определяется строгими нравственными принципами, которые могут приводить к внутреннему конфликту и самокритике, повышая усталость.

Связь выученной беспомощности и истощения ($r=0,568^*$, $p=0,014$) обусловлена ощущением потери контроля над ситуацией, что делает человека менее устойчивым к стрессу и ведет к эмоциональному истощению.

Максимализм положительно коррелирует с истощением ($r=0,557^*$, $p=0,016$), способствуя хроническому стрессу и выгоранию. Стремление к идеалу может вести к напряжению и фрустрации, истощая ресурсы организма.

Катастрофизация коррелирует с восприятием ревматического фактора как серьезного симптома ($r=0,563^*$, $p=0,015$), усиливая психосоматические проявления [3]. Выученная беспомощность ($r=0,539^*$, $p=0,021$) приводит к развитию соматических жалоб, а хронический стресс и подавление эмоций могут усугублять воспалительные процессы [4]. Преувеличение опасности ($r=0,522^*$, $p=0,026$) связано с гиперчувствительностью к боли и тревожностью, что усиливает восприятие симптомов.

Заключение

Результаты исследования подтверждают взаимосвязь когнитивных искажений в формировании психосоматических жалоб у студентов. Высокий уровень истощения положитель-

но коррелирует с преувеличением опасности, катастрофизацией, морализацией, выученной беспомощностью и максимализмом, что способствует хроническому стрессу, эмоциональному выгоранию и усилению соматических симптомов. Выявлены значимые связи между тревожностью и интерпретацией физиологических симптомов как патологических, особенно в отношении сердечно-сосудистых и желудочно-кишечных жалоб. Полученные результаты подтверждают необходимость учитывать когнитивные искажения при разработке профилактических и коррекционных программ, направленных на снижение уровня стресса и психосоматических расстройств у студентов.

Обнаруженные корреляции указывают на возможность применения когнитивно-поведенческой терапии (КПТ) для снижения влияния когнитивных искажений. КПТ позволяет студентам осознавать и корректировать деструктивные мыслительные паттерны, что способствует снижению уровня тревожности, эмоционального истощения, а вследствие этого — и психосоматических жалоб. Освоение техник когнитивной реструктуризации, обучение навыкам эмоциональной регуляции и снижение перфекционизма могут помочь в профилактике выгорания и психосоматических расстройств.

Список литературы

1. *Боброва Л. А.* Когнитивные искажения // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 3: Философия. 2021. №2. С. 69—79.
2. *Васильева А. В., Караваяева Т. А.* Психосоциальные факторы профилактики и терапии невротических расстройств в мегаполисе: мишени интервенций в здоровом городе // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. 2020. №2. С. 95—104.
3. *Костыркина В. В., Главатских М. М., Стаценко Ф. А.* Соматизация в связи с адаптированностью к обучению в вузе студенческой молодежи // Актуальные вопросы современного медицинского образования: традиции и инновации : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. Ижевск, 2024. С. 219—223.

4. Орлова С. В., Никитина Е. А., Балашова Н. В. и др. Нутритивная поддержка организма при стрессе в эпоху глобальных вызовов человечеству // Медицинский алфавит, 2022. № 16. С. 21—28.

5. Осман Н., Линд К. В., Бровин А. Н. и др. Биологические механизмы тревожности: генетические ассоциации генов BDNF и AMPD1 с ситуативной и личностной тревожностью // Современная зарубежная психология. 2024. Т. 13, № 1. С. 33—46.

6. *Психосоматические расстройства в клинической практике* / под ред. акад. РАН А. Б. Смулевича. 2-е изд. М., 2019.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИОННОГО ПРОЦЕССА УЧАСТНИКОВ СВО: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

И. О. Сурков, К. С. Сахарова

Пензенский государственный университет

Статья посвящена актуальной проблеме психологической адаптации ветеранов Специальной военной операции к мирной жизни. Подчеркивается важность индивидуального подхода в психологическом сопровождении, учитывающего травматический опыт и индивидуальные особенности каждого военнослужащего. В качестве теоретической основы предлагается применение принципов педагогики индивидуальности, разработанной О.С. Гребенюком, для создания атмосферы доверия, развития самосознания и ориентации на саморазвитие. Описываются конкретные принципы, такие как безусловное принятие и ориентация на саморазвитие, а также практические методы, включая индивидуальную психодиагностику и групповую психотерапию, направленные на успешную реинтеграцию ветеранов в общество.

Ключевые слова: адаптация военнослужащих, комбатант, психологическое сопровождение, реабилитация, социальная адаптация, ветераны СВО

Возвращение участников Специальной военной операции (СВО) к условиям мирной жизни, является сложным и многогранным процессом, требующим пристального внимания со стороны общества и государства. Психологическое сопровождение в этот период играет ключевую роль, обеспечивая возможности для успешной адаптации и реинтеграции ветеранов в привычную среду. Травматический опыт, полученный в зоне

боевых действий, может оставлять глубокий след в психике, приводя к посттравматическим стрессовым расстройствам (ПТСР), росту проявлений тревожности, депрессии и другим психологическим проблемам [4; 5]. Эффективность психологической помощи во многом зависит от индивидуального подхода к каждому ветерану, учета его личных потребностей, переживаний и особенностей [6, с. 42—45]. В этом контексте особенно актуальной становится педагогика индивидуальности, разработанная известным российским педагогом О. С. Гребенюком [1—3].

О. С. Гребенюк рассматривал педагогику как искусство развития уникальности каждого человека [2]. В основе его концепции лежит идея о том, что каждый индивид — это неповторимая система, обладающая собственным набором личностных качеств, ценностей и целей [2, с. 27—29]. Задача педагога, по О. С. Гребенюку, заключается не в том, чтобы подгонять всех под общий стандарт, а в том, чтобы помочь каждому раскрыть свой потенциал и найти собственный путь в жизни. На наш взгляд, применительно к адаптации ветеранов СВО это означает, что психологическая помощь должна быть ориентирована на понимание и принятие индивидуальных переживаний каждого участника боевых действий.

Обозначим принципы педагогики индивидуальности О. С. Гребенюка, релевантные для психологического сопровождения ветеранов СВО.

Принцип безусловного принятия. Психолог должен создавать атмосферу доверия и безопасности, в которой ветеран чувствует себя принятым и понятым независимо от своих переживаний и поступков. Важно избегать оценочных суждений и критики, проявлять эмпатию и сочувствие [7, с. 112—114].

Принцип учета индивидуальных особенностей. Необходимо учитывать индивидуальный опыт, личностные качества, ценности и цели каждого ветерана [3, с. 56—58]. Применяемые методики и техники должны быть адаптированы к конкретной ситуации и потребностям человека.

Принцип развития самосознания и саморегуляции. Важно помочь ветерану осознать свои сильные и слабые стороны, свои эмоции и чувства, а также научиться управлять своим состоянием [8, с. 89—92]. Это позволит ему более эффективно справляться со стрессом и другими психологическими проблемами.

Принцип ориентации на саморазвитие. Психологическая помощь должна быть направлена не только на решение текущих проблем, но и на создание условий для дальнейшего личностного роста и развития ветерана. Важно помочь ему найти новые цели и интересы, которые вернут его к полноценной жизни.

Принцип партнерства и сотрудничества. Психолог должен выступать не в роли эксперта, а в роли партнера и помощника, который поддерживает ветерана на пути к адаптации [10, с. 134—136]. Важно вовлекать ветерана в процесс принятия решений и создания плана психологической помощи.

Практическое применение педагогики индивидуальности в работе с ветеранами СВО:

1. Индивидуальная психодиагностика: проведение углубленной психодиагностики, направленной на выявление индивидуальных особенностей личности, уровня стресса, наличия ПТСР и других психологических проблем.

2. Индивидуальное консультирование: проведение индивидуальных консультаций, в ходе которых психолог помогает ветерану осознать свои переживания, найти ресурсы для преодоления трудностей и разработать стратегии адаптации.

3. Групповая психотерапия: организация групп поддержки, в которых ветераны могут поделиться своим опытом, получить поддержку от других участников и научиться справляться со своими проблемами. Важно формировать группы на основе общих интересов и потребностей.

4. Реабилитационные программы: разработка и реализация индивидуальных реабилитационных программ, включающих медицинскую реабилитацию, психологическую помощь, социальную адаптацию и профессиональную переподготовку.

5. Поддержка семьи: оказание психологической помощи членам семей ветеранов, которые также нуждаются в поддержке и адаптации к новым условиям жизни.

Для апробации предложенных подходов нами было проведено пилотажное исследование, в котором приняли участие 12 ветеранов СВО. Результаты исследования подтвердили важность индивидуального подхода и показали положительную динамику в снижении уровня тревожности и улучшении общего психологического состояния участников, что согласуется с данными зарубежных исследователей [9].

Психологическое сопровождение адаптационного процесса участников СВО — это сложная и ответственная задача, требующая высокого профессионализма и глубокого понимания индивидуальных потребностей каждого ветерана. Педагогика индивидуальности предлагает ценные принципы и подходы, которые могут быть использованы для повышения эффективности психологической помощи и обеспечения успешной реинтеграции ветеранов в общество. Индивидуальный подход, основанный на безусловном принятии, учете особенностей личности и ориентации на саморазвитие, является ключевым фактором успешной адаптации ветеранов СВО и их возвращения к полноценной жизни. Необходимо развивать систему психологической поддержки, основанную на принципах гуманизма и уважения к личности, чтобы каждый ветеран мог получить необходимую помощь на пути к адаптации и восстановлению.

Список литературы

1. *Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б.* Педагогика индивидуальности : учебник и практикум для вузов. 2-е изд., доп. М., 2025.
2. *Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б.* Основы педагогики индивидуальности. Калининград, 2000.
3. *Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б.* Теория обучения. М., 2003.
4. *Тарабрина Н. В.* Психология посттравматического стресса: Теория и практика. СПб., 2001.

5. *Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А.* Психология адаптации к изменяющемуся миру: Социальный контекст и индивидуальные стратегии. М., 2016.

6. *Малкина-Пых И. Г.* Психологическая помощь в кризисных ситуациях. М., 2010.

7. *Карвасарский Б. Д.* Психотерапия. СПб., 2000.

8. *Решетников М. М.* Избр. тр. : в 7 т. Т. 2 : Психическая травма. М., 2025.

9. *Lazarus L., Dokas I.* Posttraumatic stress disorder and psychological adjustment among war veterans: A meta-analytic review // *Journal of Traumatic Stress*. 2017. №30 (5). P. 429—439.

10. *Иванова Н. Л.* Социальная идентичность и профессиональная адаптация личности. М., 2010.

МУЛЬТИСЕНСОРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

А. Ю. Чухлиб, К. Л. Полупан

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

В статье представлены сущностные характеристики понятия «мультисенсорная образовательная среда». Рассмотрен генезис данного термина и его влияние на процесс обучения. Изучена зависимость особенностей восприятия обучающихся и организации условий для внедрения мультисенсорной образовательной среды. Также в рамках данного исследования выявлены основные структурные компоненты мультисенсорной среды образовательного учреждения и представлена их детальная характеристика.

Ключевые слова: *восприятие, канал восприятия, ведущая перцептивная модальность, образовательная среда, мультисенсорная образовательная среда*

В современном изменяющемся и совершенствующемся мире появляется всё большее количество источников информации, которую становится сложнее переработать и усвоить из-за ее количества и качества подачи. Все источники поступающей извне информации являются частью окружающей нас среды. Аналогично и обучающимися в школе обрабатывается учебный материал, транслируемый педагогом. Поэтому так важно учитывать особенности наполнения среды, в частности образовательной. Данный вид среды оказывает большое влияние на развитие личности учащегося. В рамках образовательной среды школы осуществляются различного рода взаимо-

действия и коммуникация. Также благодаря среде обучения человек начинает воспринимать образование как индивидуально значимую ценность.

Актуальность изучаемой нами проблематики подтверждена опытом педагогической работы. В рамках проводимого нами исследования на тему «Формирование предметных компетенций обучающихся 5-го класса на уроках труда (технологии) с учетом их индивидуальных особенностей» на практике была доказана эффективность применения методики учета индивидуальных особенностей обучающихся на уроках труда (технологии) для повышения уровня учебной мотивации и познавательной самостоятельности. Следует отметить, что в указанной работе нами рассмотрено применение названного подхода при четком разделении обучающихся на категории по типу ведущего канала восприятия. В то же время существует исследование когнитивного психолога, профессора Университета штата Калифорния в США Ричарда Майера [5], доказывающее повышение качества усвоения информации при одновременном участии в данном процессе нескольких видов анализаторов. Поэтому важно акцентировать внимание на развитии не ведущих каналов восприятия.

Исходя из вышесказанного нами было принято решение провести исследование внедрения подхода обучения, способствующего одновременному развитию всех каналов восприятия обучающихся, а не только доминирующего. Данная цель становится реализуемой лишь в случае включения в процесс обучения мультисенсорной среды, благодаря чему появится возможность как одновременного развития сенсорных систем и облегчения процесса изучения учебных дисциплин, так и учета индивидуальных особенностей обучающихся, что выступает в качестве основополагающих требований Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.

К индивидуальным характеристикам, которые необходимо учитывать в первую очередь, необходимо отнести ведущую перцептивную модальность, или ведущий канал восприятия

обучающегося. Модальность — ведущий канал восприятия (аудиальный, визуальный, кинестетический) [3]. Выделяют три основные категории обучающихся по модальности восприятия: аудиалы (предпочтительно восприятие поступающей информации на слух); визуалы (воспринимают информацию через наглядные образы и изображения); кинестетики (информация воспринимается при тактильном ощущении) [2].

Исходя из проведенного нами теоретического анализа было предложено следующее определение понятия «мультисенсорная образовательная среда»: специально организованное образовательное пространство, учитывающее индивидуальные особенности обучающихся и позволяющее им обрабатывать поступающую информацию посредством использования всех каналов восприятия одновременно.

Представление о влиянии компонентов образовательной среды на совершенствование личностных качеств является одним из основополагающих в педагогической науке. Образовательная среда также выступает в качестве основного воспринимаемого обучающимся объекта. Ее развивающий потенциал неоспорим и рассмотрен в ряде научных исследований — В. И. Панова, В. В. Рубцова, В. И. Слободчикова, В. А. Ясвина, С. Д. Дерябо, В. П. Лебедевой и др. [4]. В данном контексте среда образования должна предоставлять возможности для реализации и совершенствования способностей обучающихся, что, в свою очередь, обеспечивает мультисенсорная среда, учитывающая их индивидуальные особенности. Применение данного подхода в образовании напрямую связано с характеристиками протекания психических познавательных процессов учащихся. Посредством взаимодействия с окружающей средой обучающийся получает информацию при помощи активации такого психического процесса, как восприятие [1]. В данном процессе принимают участие одновременно несколько органов чувств, тем самым задействуются различные отделы головного мозга, то есть осуществляется мультисенсорное восприятие.

На этапе педагогического моделирования нами была составлена модель мультисенсорной среды обучения. Она включает в себя четыре компонента: целевой, содержательный, процессуальный и диагностический.

В рамках целевого компонента нами определена цель разрабатываемой нами среды: создание специальных условий для одновременного развития всех каналов восприятия обучающихся.

Содержательный компонент модели среды составляют ключевые понятия, рассматриваемые в данной части исследования. Также рассмотрены структурные компоненты мультисенсорной образовательной среды: организационно-технологический, социальный, пространственно-предметный. При разработке организационно-технологического компонента образовательной среды осуществлена адаптация учебного материала под индивидуальные особенности восприятия учащихся, разработаны авторские универсальные задания, способствующие одновременному участию в учебной деятельности всех каналов восприятия информации по ряду тем в рамках предмета «Труд (технология)» в соответствии с действующим нормативным законодательством в сфере образования в Российской Федерации. Социальный компонент мультисенсорной образовательной среды подразумевает подбор и приспособление имеющихся форм, методов и средств трансляции учебного материала под индивидуальные характеристики протекания процесса восприятия обучающихся, а также осуществление активной коммуникации между всеми субъектами образовательного процесса с учетом сигнальных слов и черт общения, характерных для каждого типа репрезентативной системы. Пространственно-предметный компонент среды должен относиться к материально-техническому обеспечению образовательного процесса. Так, для каждой темы нами разработаны индивидуальные комплекты раздаточного материала, учитывающего особенности восприятия обучающихся; выполнены сенсорные плакаты для каждой темы урока; осуществлена рассадка с учетом ведущего типа перцептивной модальности.

В рамках процессуального компонента нами приведено подробное описание этапов работы над составлением модели мультисенсорной среды. И наконец, на этапе описания диагностического компонента модели выделены критерии результативности успешного внедрения авторского подхода. Осуществлен подбор диагностического инструментария.

Мультисенсорность разработанной нами образовательной среды реализуется посредством введения в процесс обучения индивидуальных комплектов раздаточного материала, включающего в себя образцы тканей и текстильных волокон, таблицы, схемы и глоссарии по темам уроков, сенсорные плакаты по изучаемым темам, адаптированные для всех каналов восприятия, обеспечивающие как тактильное восприятие образцов, так и наглядное их изучение и работу с текстовой информацией при чтении описания к модели. Подача материала призвана одновременно удовлетворять индивидуальным особенностям всех типов перцептивной модальности: учитель транслирует учебный материал с использованием видео- (визуальная модальность восприятия) и аудиофайлов (аудиальная модальность восприятия), интерактивных презентаций и обеспечивает наглядность посредством демонстрации готовых образцов и моделей (кинестетическая и визуальная модальности восприятия).

Кроме того, составлен ряд универсальных заданий, учитывающих индивидуальные особенности протекания процесса восприятия обучающихся. Необходимо отметить, что данный комплект заданий направлен на одновременное включение в деятельность и развитие всех каналов восприятия учащихся. Задания удовлетворяют требованиям современной действующей нормативно-правовой базы в сфере образования.

Таким образом, нами разработана модель мультисенсорной среды обучения, учитывающая тот факт, что образовательная среда имеет непосредственное влияние на процесс восприятия и усвоения информации обучающимися.

Список литературы

1. *Дрягилева Е., Царегородцева Е.* Учет типов восприятия учебной информации учащимися на уроке // *Детство, открытое миру: актуальные вопросы образования* : сб. науч. материалов VIII Всерос. науч.-практ. конф. 2016. №4. С. 112—124.

2. *Потапова И.Н., Фатеева И.А.* К вопросу о теории обучения, основанной на ведущем канале восприятия, переработки и хранения информации // *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. №65-3. С. 110—114.

3. *Сиротюк А.Л.* Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М., 2003.

4. *Ясвин В.А.* Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М., 2019.

5. *Mayer E. R.* *Multimedia learning*. Cambridge, 2020.

TEACHER WELL-BEING: PSYCHOLOGICAL APPROACHES TO PREVENT BURNOUT AND PROMOTE RESILIENCE

N. Kaur, M. Kaur

Partap College of Education

Teacher burnout is an escalating concern globally, with profound implications for education quality, teacher retention, and student outcomes. This study investigates psychological approaches aimed at preventing burnout and promoting resilience among teachers through a qualitative lens. Utilizing semi-structured interviews, it explores interventions such as cognitive-behavioral strategies, mindfulness practices, and positive psychology interventions. Findings reveal that targeted psychological approaches significantly mitigate burnout symptoms and enhance resilience by fostering cognitive flexibility, emotional regulation and positive effect.

Keywords: *teacher well-being, burnout, resilience, psychological approaches, mindfulness, cognitive-behavioral strategies*

Introduction

Teaching is widely recognized as a high-stress profession with chronic stress often leading to burnout, characterized by emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment [8]. In recent decades, global educational reforms, heightened accountability, and societal pressures have intensified teaching demands [6; 13]. Unchecked occupational stress impairs teachers' mental health, classroom climate, student outcomes, and overall educational quality [3; 12]. Burnout symptoms pose major risks to educator well-being [9]. In response, resilience i.e. the ability to adapt, recover, and thrive amid adversity has emerged as crucial

for sustaining teacher health [2]. This study extends current research by exploring teachers' lived experiences with psychological approaches that aim to prevent burnout and strengthen resilience, offering qualitative insights into sustainable well-being practices.

Research Questions:

1. What psychological approaches are perceived by teachers as effective in preventing burnout?
2. How do these approaches contribute to promoting teacher resilience?
3. How do teachers experience and interpret the impact of these interventions?

Literature Review

Burnout among teachers has been widely studied with key stressors identified as excessive workload, student misbehavior, and insufficient support systems. Educational psychology has increasingly emphasized evidence-based interventions such as cognitive-behavioral strategies, mindfulness, and positive psychology to mitigate burnout and foster resilience [4; 11].

Cognitive-behavioral strategies assist in reframing negative thought patterns and managing cognitive distortions [1].

Mindfulness practices promote non-judgmental awareness and foster emotional self-regulation [7].

Positive psychology interventions enhance personal strengths, gratitude, and optimism [5].

Existing qualitative research [10] underscores that experiential and reflective learning through these approaches can meaningfully improve teacher resilience and well-being.

Methodology

Design: Qualitative study using semi-structured interviews.

Sample: 30 school teachers from diverse educational settings (primary, secondary, urban, and rural schools) participated voluntarily.

Intervention: Participants engaged in a 12-week psychological well-being program that included weekly workshops focused on CBT techniques, daily mindfulness practices, and positive psychology activities such as gratitude journaling and strengths identification.

Data Collection and Data Analysis: in-depth, semi-structured interviews were conducted post-intervention to capture teachers' experiences, perceptions, and reflections. Thematic analysis was employed to identify and interpret emergent themes.

Findings

Four key themes emerged from the analysis:

1. New Ways of Thinking.

Participants highlighted cognitive restructuring as transformative. They reported an increased ability to challenge negative automatic thoughts and reframe challenges more constructively.

“Before, I used to spiral into negativity after a rough class. Now, I can pause, reflect, and respond differently.”

2. Mindful Presence.

Teachers described mindfulness practices as essential tools for emotional regulation, reducing reactivity to classroom stressors, and enhancing patience.

“Mindfulness gave me the breathing space I needed to not let one bad moment ruin my whole day.”

3. Strengthening Positivity.

Positive psychology activities fostered a more optimistic outlook. Teachers noted that gratitude journaling shifted their attention from problems to possibilities.

“Writing down things I was grateful for helped me realize that even tough days had silver linings.”

4. Peer Support and Shared Growth.

The group format facilitated a sense of belonging and mutual support, countering feelings of isolation often experienced in teaching.

“Listening to colleagues share their struggles made me feel less alone. We grew stronger together.”

Discussion

The findings align with previous research emphasizing the importance of integrated psychological approaches in promoting teacher well-being [10]. **Cognitive-behavioral strategies** provided teachers with practical tools for reframing challenges, consistent with Beck’s cognitive theory [1]. **Mindfulness** cultivated emotional awareness and resilience, corroborating work by Kabat-Zinn [7]. **Positive psychology interventions** amplified teachers’ capacities for hope and gratitude, resonating with Fredrickson’s broaden-and-build theory [5]. The combination of individual practices and group-based experiences appeared to yield a synergistic effect, enhancing both personal and collective resilience.

Conclusion

Teacher well-being is foundational to effective education. Psychological approaches, especially when delivered in an integrated, supportive format offer valuable strategies for preventing burnout and promoting resilience. Future qualitative research should explore the longitudinal effects of such interventions and examine ways to adapt them across diverse educational contexts.

References

1. Beck, J.S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond* (2nd ed.). Guilford Press.
2. Beltman, S., Mansfield, C., Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6 (3), 185—207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>.
3. Bianchi, R., Schonfeld, I.S., Laurent, E. (2015). Burnout-depression overlap: A review. *Clinical Psychology Review*, 36, 28—41. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.01.004>.

4. Emerson, L.M., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P., Hugh-Jones, S. (2017). Teaching mindfulness to teachers: A systematic review and narrative synthesis. *Mindfulness*, 8 (5), 1136—1149.

5. Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56 (3), 218.

6. Johnson, S.M., Berg, J.H., Donaldson, M.L. (2005). Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention. Harvard Graduate School of Education. Available at: <https://www.gse.harvard.edu> (Accessed 05.08.2025).

7. Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10 (2), 144—156.

8. Maslach, C., Leiter, M.P. (2016). Burnout: A multidimensional perspective. Routledge.

9. Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), 397—422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>.

10. Roeser, R.W., Skinner, E., Beers, J., Jennings, P.A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6 (2), 167—173.

11. Salvo-Garrido, S., Cisternas-Salcedo, P., Polanco-Levicán, K. (2025). Understanding Teacher Resilience: Keys to Well-Being and Performance in Chilean Elementary Education. *Behavioral Sciences*, 15 (3), 292. <https://doi.org/10.3390/bs15030292>.

12. Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152—160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>.

13. Travers, C.J. (2017). Current knowledge on the nature, prevalence, sources and potential impact of teacher stress. In: T.M. McIntyre, S.E. McIntyre, D.J. Francis (Eds.), *Educator Stress: An Occupational Health Perspective*. P. 21—38. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-99858-4_2.

IMPROVING CLASSROOM PERFORMANCE OF 6TH GRADERS USING REINFORCEMENT TECHNIQUES

Sh. Mahima, K. Anamika, S. Dogra

Partap College of Education

This study explored how reinforcement affects the behavior of sixth-grade students. A 20-mark test was conducted, followed by positive reinforcement like rewards, praise, and encouragement. After one week, the same test was repeated. Results showed clear improvement, suggesting that simple reinforcement strategies can positively impact classroom behavior.

Keywords: *reinforcement, behavior improvement, sixth grade, positive feedback, student motivation*

Introduction

Reinforcement is a behavioral technique used to increase the likelihood of a desired action being repeated, often through praise, rewards, or encouragement. In classroom, where learning and discipline go hand in hand, reinforcement serves as a valuable tool to promote positive student behavior. Types of reinforcement include positive (rewards and compliments), negative (removing something unpleasant), and intrinsic or extrinsic, depending on the source of motivation. In this study, we used positive reinforcement techniques like rewarding, praising and clapping to improve the performance of sixth grade students. The aim was to observe whether these simple techniques could bring noticeable improvement in classroom behavior within a short time.

© Mahima Sh., Anamika K., Dogra S., 2025

Reinforcement is widely used in education to shape behavior and improve student performance. Younas et al. [1] reviewed medical education and found that positive and negative reinforcement improved learning outcomes, showing that reinforcement is useful across different age groups and fields.

Maxwell and Juliana [2] proved that both boys and girls benefited from verbal and material rewards in school, showing that reinforcement works across genders.

Huddar [3] found that private school students responded well to simple verbal praise, highlighting how the school environment can affect how reinforcement is received.

Ismail [4] showed that when teachers used praise and rewards in the classroom, students became more active, focused, and confident. This supports the idea that consistent encouragement can lead to better engagement.

Sial et al. [5] found similar results at home, where parents noticed positive changes in their children's motivation and performance when they were praised or rewarded. This suggests that reinforcement can work effectively both in and outside the classroom.

These studies together show that using reinforcement—whether through praise, rewards, or feedback—can help improve classroom behavior and learning, which supports the goal of the present study.

Methodology

This study was conducted during our teaching practice with a sixth-grade class of 40 students. A 20-mark test was first taken to assess their performance. Based on the results, we applied reinforcement strategies: top scorers were rewarded, average students were praised and encouraged with clapping, while below-average students received supportive feedback. After three days, the same test was conducted again with the same group to observe any behavioral and performance changes after reinforcement.

Result

The performance of 40 sixth-grade students was measured before and after reinforcement strategies were applied. A clear improvement was observed in all student groups. Below is a summary of the average scores and percentage:

Performance Level	Average Score (before reinforcement)	Average Score (after reinforcement)	Average % tage (before reinforcement)	Average % tage (after reinforcement)
High Performers	18	19.5	90	97.5
Average Performers	12	16	60	80
Below Avg. Performers	7	11	35	55

The above table shows that students from all levels benefited from reinforcement. While high scorers showed slight improvement, average and below-average students showed a significant jump in scores, suggesting that reinforcement not only boosts academic performance but also builds confidence and engagement. The results are represented as shown in figure below.

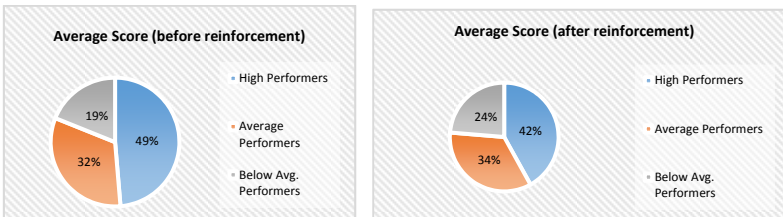


Fig. Pie-Chart of Reinforcement

Conclusion

The study clearly showed that reinforcement had a positive impact on student performance. After applying simple techniques like praise, rewards, and encouragement, students showed noticeable improvement in their test scores. Even those who were previously less confident performed better. This suggests that using reinforcement in daily classroom settings can help build motivation, focus, and a more positive learning environment.

References

1. Younas, A., Azhar, F., Urooj, U. (2019). Role of reinforcement of learning across the continuum of medical education: A scoping review. *Journal of Dow University of Health Sciences*, 13 (3), 154—164.
2. Maxwell, D.E., Juliana, D.-F. (2019). Positive reinforcement on academic achievement of senior secondary school students in Rivers State. *International Journal of Innovative Development and Policy Studies*, 7 (1), 24—32.
3. Huddar, N.M. (2023). Positive reinforcement and secondary school students. *International Journal of Advance Research in Multidisciplinary*, 1 (1), 773—777.
4. Ismail, A. A. (2023). Using positive reinforcement to increase student engagement in the classroom (Master's thesis). *Minnesota State University Moorhead*.
5. Sial, Z. A., Saeed, F., Afzal, A. (2024). Exploring the role of reinforcement as a determinant of quality education at the university level. *Pakistan Social Sciences Review*, 8 (1), 118—129.

ТВОРЦЫ И НАСТАВНИКИ

Сборник научных статей по материалам
VI Международной научно-практической конференции
молодых ученых «Творцы и наставники»

Научное электронное издание

Редактор *Д. А. Малеваная*
Компьютерная верстка *Г. И. Винокуровой*

Дата выхода в свет 30.12.2025 г.
Формат 60×90¹/₁₆. Усл. печ. л. 7,3