

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

2025
ЧАСТЬ XI

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 20 (571) / 2025

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

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

Международный редакционный совет:

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

На обложке изображен Даниил Борисович Эльконин (1904–1984), советский психолог и педагог, автор оригинального направления в детской и педагогической психологии.

Даниил Борисович родился в селе Малое Перещепино Полтавской губернии в еврейской семье. Его старшим братом был советский живописец Виктор Эльконин. Даниил начал учиться в полтавской гимназии, но оставил ее в связи с тяжелым материальным положением семьи. Повзрослев, Эльконин работал делопроизводителем военно-политических курсов и воспитателем в колонии малолетних правонарушителей.

В 1924 году по командировке Наркомпроса УССР он поступил на психолого-рефлексологический факультет Ленинградского института социального воспитания (впоследствии объединенного с Ленинградским педагогическим институтом имени А. И. Герцена). По окончании ЛГПИ Даниил Борисович стал работать педологом-педагогом детской профамбулатории Октябрьской железной дороги, затем преподавал на кафедре педологии в ЛГПИ, где темой его работы (в сотрудничестве с Львом Выготским) были вопросы детских игр. Он также был учителем начальных классов в одной из ленинградских школ, преподавал в педагогическом институте, создавал школьные учебники по русскому языку для народностей Крайнего Севера. А в 1940 году Эльконин защитил кандидатскую диссертацию, посвященную развитию речи школьников.

После Великой Отечественной войны (которую он провел на фронте и был награжден орденами и медалями) Эльконин вопреки его желанию не был демобилизован. Он получил назначение в Московский областной военно-педагогический институт Советской Армии, где не только преподавал психологию, но и разработал основные принципы построения курса советской военной психологии.

В период борьбы с космополитизмом должно было состояться заседание комиссии, посвященное «разбору и обсуждению допускаемых подполковником Эльконым ошибок космополитического характера», которое было назначено на 5 марта 1953 года. Но именно в этот день умер Сталин, и заседание было отложено, а затем отменено. Подполковник Эльконин был уволен в запас.

В том же 1953 году Даниил Борисович стал штатным сотрудником Института психологии АПН РСФСР (ныне Психологический институт РАО), где и проработал до конца своей жизни. В институте он заведовал несколькими лабораториями, защитил докторскую диссертацию и был избран членом-корреспондентом АПН СССР. Многие годы он преподавал на факультете психологии МГУ.

Эльконин опубликовал несколько монографий и научных статей, которые были посвящены обзору проблем теории и истории изучения детства, его периодизации и психодиагностике. Он занимался такими вопросами, как психологическое развитие

детей в разном возрасте, психологией игры и вопросами учебной деятельности школьников, а также проблемой развития речи и обучения чтению детей. Основным вкладом Даниила Борисовича в советскую и мировую педагогику была разработка и внедрение новой системы обучения — развивающего обучения.

Даниил Борисович в своих работах опирался на идею о культурно-историческом развитии человека. Так, в восьми теоретических работах Эльконина было подробно раскрыто общее положение Льва Выготского. Данное положение (о том, что детство имеет конкретно-исторический характер) было также высказано Павлом Блонским и Алексеем Леонтьевым. Согласно положению Выготского, детство в разные исторические эпохи имеет разные закономерности и содержание. Исследователи пришли к выводу, что не существует одинакового детства. Именно поэтому важно понять теорию исторического развития детства, опираясь на историю психологии, этнографию, историю образования и т. д.

Эльконин считал, что все виды деятельности детей общественны по своей природе, содержанию и форме, поэтому ребенок с первой минуты рождения и с первых ступеней своего развития является общественным существом. Для Даниила Борисовича было неприемлемым положение «ребенок и общество», он считал правильным положение «ребенок в обществе». Также он считал ребенка активным субъектом в преобразовании и присвоении достижений человеческой культуры. Благодаря процессам преобразования ребенок воспроизводит и создает в себе человеческие способности. По данному вопросу Алексей Леонтьев и Даниил Эльконин придерживались единой точки зрения: ребенок в процессе преобразования деятельности осуществляет такую практическую или познавательную деятельность, которая адекватна, но не тождественна деятельности, которая воплощена в человеческой деятельности в предыдущем поколении.

Работы ученого были также посвящены психологии игры и проблемам периодизации игровой деятельности. В них он описал структуру игровой деятельности и выделил две ее стороны — познавательную и мотивационную. Эти стороны существуют в каждой ведущей деятельности, но развиваются неравномерно, чередуясь по темпу развития в каждом возрастном периоде.

Умер Даниил Борисович в 1984 году. Похоронен на Востряковском кладбище.

Каждые два года в Психологическом институте Российской академии образования проходят Эльконинские чтения, которые посвящены памяти Даниила Борисовича Эльконина.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

**Абилкасимова Г., Жумабаева Ж. Б.,
Кыздарбекова А. Р.**

Особенности формирования цифровой компетентности студентов вуза 711

Ахметханова Д. Ф.

Разработка мероприятий по организации самостоятельной изобразительной деятельности дошкольников-билингвов как условия развития их познавательной активности 713

Вахитова Д. И.

Рабочий лист как дидактическое средство индивидуализации учебного процесса 716

Волкова Ю. И.

Методика работы хореографа с непрофессиональными танцорами: развитие пластики, выразительности и сценичности 718

Выгузова Д. В., Илюшина К. В.

От игры к инженерии: как методический марафон меняет подходы к дошкольному образованию 720

Гелюш Н. Д.

Применение искусственного интеллекта в среднем специальном образовании в странах СНГ 722

Гергелинник К. С.

Исследование письменной речи детей, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования (вариант 7.1 и 7.2) 727

Демиденко О. В.

Проблема подготовки специалистов по социальной работе: обзор современных исследований 729

Демиденко О. В.

Использование адаптивных технологий при обучении студентов с ограниченными возможностями здоровья 733

Донова А. Ю.

Особенности формирования словаря у детей с расстройствами аутистического спектра 735

Zhuman S. A.

The relationship of language subjects in school: planning, implementation and learning outcomes 737

Журавлева Е. Е.

Формирование устойчивого интереса к математике у школьников через использование интерактивных и практико-ориентированных технологий 740

Залова Б. Т.

Формирование навыков чтения у младших школьников с расстройствами аутистического спектра, осложнёнными интеллектуальными нарушениями 742

Ирошникова Е. Г.

Опыт организации образовательной деятельности в старшей группе детского сада в условиях реализации ФГОС дошкольного образования 744

Капустина А. С.

К вопросу об использовании краеведческого материала как компонента содержания обучения школьников английскому языку 746

Кучерявенко Д. Р.

Сюжетно-ролевая игра как средство формирования духовно-нравственных норм поведения детей дошкольного возраста 750

Литвинов В. В.

Интерактивный помощник Wordwall в обучении спортивной лексике на среднем этапе в классах со спортивной направленностью 752

Осипова Г. А.

Формирование экологической компетентности обучающихся по программе среднего профессионального образования при изучении химии (на примере специальности 26.02.03 «Судовождение») 754

Пономарева И. Р., Алексеева Л. В., Каменских А. С., Обухова Е. И.	
Скаффолдинг как эффективный инструмент обучения иностранному языку в рамках адаптивной образовательной среды	757
Попкова Н. А.	
От поколения Z к поколению Альфа: особенности мировоззрения и обучения	760
Рабижанович Ю. Е.	
Патриотизм в инженерно-техническом творчестве: как воспитать юных изобретателей-патриотов.....	761
Сизухина Е. Д.	
Подготовка к овладению навыком глобального чтения детей с РАС дошкольного возраста	763
Татарчук И. А.	
Интерактивные сказки и их роль в познавательном развитии детей дошкольного возраста	765

Токтогазиева А. Б.	
Логопедическая работа по преодолению трудностей развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста в условии русско-кыргызского билингвизма	766
Чеснокова Д. Э.	
Педагогический потенциал использования карикатур на уроках обществознания	768
Шамановский И. С.	
Роль преподавателя учреждения среднего профессионального образования в предупреждении конфликтов.....	771

ФИЛОСОФИЯ

Сиразетдинова Ю. О.	
Бытие как восприятие: современный взгляд на учение Джорджа Беркли	773

ПЕДАГОГИКА

Особенности формирования цифровой компетентности студентов вуза

Абилкасымова Гульзам, кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ,
академик Международной академии информатизации;
Жумабаева Жайнагуль Болатовна, студент магистратуры
Академия «Болашак» (г. Караганда, Казахстан)

Кыздарбекова Айгуль Рахимжановна, учитель математики и физики

КГУ «Общеобразовательная школа села Бозтал отдела образования по Ерейментаускому району управления образования Акмолинской области» (Казахстан)

В данной исследовательской статье рассматривается вопрос формирования цифровой компетентности студентов вуза как цифровизация образования, как способность заменять общение, навыки, взаимодействие, технологизацию, изучение дисциплины в контексте, отношения между ними на основе цифровой педагогической компетентности. Авторами предлагается уточнение термина «цифровая компетентность» в сравнении с термином «информационно-коммуникативная компетентность», а также описываются уровни сформированности цифровой компетентности.

Ключевые слова: цифровая компетентность, компетентность, образования, информационно-коммуникационная технология, студент.

В Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 годы, утвержденной Постановлением Правительства Республики Казахстан в марте 2023 года, четко обозначены приоритеты дальнейшего развития данной сферы в среднесрочной перспективе. Казахстан уделяет важное внимание развитию системы высшего образования, считая ее ключевым фактором экономического роста и инновационного развития [1].

В последние годы Правительство Казахстана предпринимает масштабные меры по модернизации и реформированию высшего образования, внедряя передовые методы обучения, развивая современные инфраструктуры и поддерживая академическую мобильность.

Одной из приоритетных задач развития высшего образования в Казахстане является повышение его качества и конкурентоспособности на международном уровне. В рамках этой стратегии внедряются инновационные программы обучения, улучшается уровень научно-исследовательской деятельности вузов, повышается качество образовательной инфраструктуры, расширяется доступ населения к высшему образованию.

Все это показывает важность и необходимость развития цифровой архитектуры вуза, формирования цифровой компетентности будущих специалистов, как одной из главных задач, поставленных государством.

Основой цифровой экономики являются сервисы глобальной сети Интернет. В связи с этим, одной из компе-

тентностей, которую необходимо сформировать у профессионала нового поколения, является «цифровая компетентность». Возникает вопрос отличия понятий «информационно-коммуникационная компетентность» и «цифровая компетентность».

Анализ последних исследований и публикаций в области цифровой компетентности показывает, что данное понятие является актуальным, но малоизученным. В ходе исследования мы рассматриваем «цифровую компетентность будущих педагогов как интегрированный набор информационно-технологических, управленческих знаний, умений и навыков, обеспечивающих ее цифровое учебное пространство, содержание, создание и организацию взаимодействия, эффективное использование и управление электронными ресурсами, устройствами». Среди цифровых открытых образовательных ресурсов наибольшую значимость и эффективность имеют массовые открытые онлайн-курсы в организации учебного процесса вуза.

Также основанием для определения актуальности проблемы формирования цифровых компетенций будущих педагогов, недостаточного уровня цифровых знаний и навыков студентов послужил не только опыт использования цифровых технологий и сетей в повседневной жизни, но и выводы в ходе анализа результатов научных трудов, определяющих уровень изученности проблем цифрового образования и их эффективного использования в дидактических целях.

Сущность понятия цифровой компетентности представлена в трудах учёных Г.Абилкасимовой [2], Г. К. Нуркеновой [3], Ю. А. Вороновой [4], С. В. Гайсиной [5], Т. А. Бороненко [6], Н. П. Ячиной [7] и др.

Цифровая компетентность педагога — это общая профессиональная компетентность и понимание общей структуры и взаимодействия устройств ЭВМ, понимание потенциала цифровых технологий для инновационной деятельности, базовое понимание надёжности и достоверности получаемой информации, умение пользоваться программами для проектирования учебного занятия.

Т. А. Бороненко и В. С. Федотова считают, что цифровая компетентность — это способность к выбору необходимых информационных технологий и использованию их в своей жизни [8].

С. М. Гущина, цифровая компетентность — это навыки эффективного использования новых технологий [9].

Понятие цифровой компетентности должно обладать такими характеристиками, как открытость и динамичность, поскольку цифровое пространство имеет свойство перманентного изменения.

Знания, умения, мотивация и ответственность как составляющие цифровой компетентности можно разделить на четыре уровня сформированности цифровой компетентности:

1. Информационная и медиакомпетентность — знания, умения, мотивация и ответственность, связанные с поиском, пониманием, организацией цифровой информации с использованием цифровых ресурсов и ее критическим осмыслением;

2. Коммуникативная компетентность — знания, умения, мотивация и ответственность, необходимые для различных форм коммуникации (электронная почта, чаты, блоги, форумы, социальные сети и др.);

3. Техническая компетентность — знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие эффективно и безопасно использовать технические и программные средства для решения различных задач, в том числе использования компьютерных сетей, облачных сервисов и т. п.;

4. Потребительская компетентность — знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие решать с помощью цифровых устройств и интернета раз-

личные повседневные задачи, связанные с конкретными жизненными ситуациями, предполагающими удовлетворение различных потребностей.

Цифровая компетентность имеет ряд структурных составляющих, которыми должен обладать и уметь оперировать индивидум в результате успешной реализации на практике цифрового образования.

Также, цифровая компетентность включает в себя уверенное, критическое и ответственное использование и взаимодействие с цифровыми технологиями для обучения, работы и участия в обществе. Индивидуумы должны понимать, как цифровые технологии могут поддерживать коммуникацию, творчество и инновационность, осознавать их возможности, ограничения, последствия и риски. Лица, обладающие цифровыми компетенциями, должны понимать общие принципы, механизмы и логику, которые лежат в основе цифровых развивающихся технологий, а также знать основы функционирования и использования различных устройств, программ и сетей.

На основе вышесказанного, можно сделать вывод, что принципиальное отличие цифровой компетентности от информационно-коммуникативной компетентности заключаются в интеграции ответственности и мотивации, что означает необходимость развития у субъекта критического мышления.

Таким образом, при анализе цифровых компетенций достаточно отчетливо прослеживается установка на их универсальность. Можно предположить, что набор цифровых компетенций, необходимый для формирования в образовательном процессе вуза у студентов

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что формирование цифровых компетенций у студентов вузов более целесообразно осуществлять по непрерывному принципу независимо от уровня осваиваемых образовательных программ. В этом случае цифровые компетенции могут трактоваться как базовые, профессиональные и личностные компетенции, формируемые на различных уровнях профессионального образования для осуществления эффективной профессиональной деятельности и профессионального развития специалиста, его жизнедеятельности как человека в инновационной цифровой среде.

Литература:

1. Об утверждении Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 годы. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248>
2. Абилкасимова Г. Жоғары оқу орындарында білім беру үдерісінде цифрлық технологияларды қолдану. Труды университета. Педагогика высшей школы. Экономика. — 2025. — № 1(98), — Б.296–303
3. Нуркенова Г. К., Маженова Р. Б., Молдабекова С. К. Білім беруді цифрландыру жағдайында болашақ педагог-психологтарды оқушыларға кәсіби бағыт бағдар беруге даярлау // Әл-Фараби атындағы қазақ ұлттық университеті хабаршы. «Педагогикалық ғылымдар» сериясы. — 2024. — № 1(78). — Б. 100–112.
4. Воронова Ю. А. Процесс цифровизации в современном образовании // Балтийский гуманитарный журнал. — 2021. — Т.10, — № 1(34). — С. 63–65.
5. Гайсина С. В. Цифровая грамотность и цифровая образовательная среда школы. URL: https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2019/02/ФСП_цифровая_грамотность_MP_.pdf

6. Бороненко Т. А., Федотова В. С. Исследование цифровой компетентности педагогов в условиях цифровизации образовательной среды школы. — 2021. / <https://elibrary.ru/tcjmms>
7. Ячина Н. П. От качества образования к качественному менеджменту. Журнал «Актуальные проблемы экономики и права» 2008. — № 1, — С.74–78
8. Бороненко Т. А., Федотова В. С. Исследование цифровой компетентности педагогов в условиях цифровизации образовательной среды школы. — 2021. / <https://elibrary.ru/tcjmms>
9. Гущина С. М. Формирование цифровой компетентности педагога в области разработки цифровых образовательных ресурсов: <http://znanium.com/catalog.php?bookinfo=485601>

Разработка мероприятий по организации самостоятельной изобразительной деятельности дошкольников-билингвов как условия развития их познавательной активности

Ахметханова Динара Фаукатовна, студент

Научный руководитель: Башинова Светлана Николаевна, кандидат психологических наук, доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет

В статье предлагаются мероприятия по организации самостоятельной изобразительной деятельности дошкольников-билингвов как условие развития их познавательной активности. Апробация разработанных занятий подтвердила их эффективность в стимулировании когнитивных функций у детей старшего дошкольного возраста, что особенно важно в двуязычной развивающей среде.

Ключевые слова: самостоятельная работа, дошкольники, изобразительная деятельность, познавательная активность.

Нами была разработана система образовательных мероприятий, направленных на развитие самостоятельной изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с билингвальным развитием. Основная цель работы заключалась в создании специально организованной педагогической среды, способствующей развитию инициативы, самостоятельности и познавательных функций через индивидуально-ориентированное взаимодействие, с учетом уникальных особенностей каждого ребенка.

Данный подход был реализован через создание условий для развития познавательных и творческих способностей детей в изобразительной деятельности. Особое внимание уделялось свободе выбора видов художественной деятельности и материалов для творческого самовыражения. Детей поощряли работать с традиционными и альтернативными изобразительными средствами, что способствовало активизации их экспериментальной и исследовательской деятельности.

Важной частью работы был экспертный контроль творческого процесса со стороны взрослых, который помогал ненавязчиво поддерживать и поощрять самостоятельные художественные решения. Разработанная система занятий направлена на целостное развитие детей дошкольного возраста, включая не только познавательные аспекты, но и воображение, эстетическое восприятие окружающего мира через различные виды изобразительной деятельности. Такой подход особенно важен в условиях двуязыч-

ного развития, где художественная деятельность является общим инструментом самовыражения и познания.

Цель разработанной системы работы — стимулирование творчества и поддержка детской инициативы путем комплексного использования различных методов обучения. Система основана на интеграции современных методов обучения, которые позволяют добиться значительных результатов в развитии детей дошкольного возраста.

Методологическую основу работы составляют современные педагогические технологии, адаптированные к возрастным особенностям детей. Игровые технологии, являясь естественной формой деятельности дошкольников, создают благоприятные условия для вовлечения детей в процесс обучения, делая его увлекательным и способствуя развитию познавательного интереса.

Использование цифровых средств обучения открывает новые возможности для доступа к информации и повышает качество обучения. Использование современных технических средств создает особый интерес к занятиям, мотивируя детей к активному участию в учебном процессе.

Особое место в нашей работе занимает проектная деятельность, которая создает благоприятные условия для раскрытия творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста. Такой подход позволяет детям проявлять самостоятельность, инициативу, развивать навыки решения проблем и одновременно приобретать важные социальные навыки во взаимодействии со сверстниками.

В основе нашей педагогической работы лежит принцип добровольного обучения, где главным условием является естественный интерес ребенка к предлагаемому занятию. Такой подход создает благоприятную атмосферу для творческого самовыражения и укрепляет уверенность дошкольников в своих силах. Развитие познавательной активности наиболее эффективно, когда ребенок эмоционально вовлечен в процесс и не стесняется экспериментировать.

Особенно важно создать психологически комфортную среду, которая поможет ребенку преодолеть страх неудачи. Превращение простых линий и форм в узнаваемые образы — это могут быть животные, растения или фантастические существа — дает ребенку чувство достижения и побуждает к дальнейшему творчеству.

Работая вместе в процессе изучения художественного мира, учитель и дети развивают важные навыки и исследовательские способности через занятия изобразительным искусством. Самостоятельная творческая работа помогает закрепить полученный опыт и развивает познавательную инициативу. Организация выставок детских работ играет важную роль в формировании позитивной уверенности в себе, так как позволяет каждому ребенку увидеть ценность собственного труда и достижений сверстников, воспитать уважительное отношение к результатам творчества.

Художественная деятельность детей неотделима от грамотно организованной предметно-художественной среды. Материалы и инструменты, необходимые для творческой деятельности, должны быть тщательно подобраны с учетом особенностей разных видов искусства. Главная задача такой среды — стимулировать творческую активность и побуждать детей к художественному экспериментированию.

Дизайн тематических творческих пространств должен быть ориентирован на реальные потребности и возможности детей дошкольного возраста. Это означает свободный и удобный доступ к классическим и альтернативным художественным материалам с учетом индивидуального уровня развития, имеющихся навыков и возраста каждого ребенка.

Инновационные методы обучения изобразительному искусству давно укоренились в дошкольной педагогике. Отход от шаблонных методик и стандартизированных решений открывает новые горизонты для развития детского воображения, познавательной активности и творческого мышления. Интерес дошкольников к необычным материалам и техникам не только повышает их мотивацию, но и побуждает к созданию оригинальных, выразительных произведений искусства, раскрывающих индивидуальность каждого юного художника.

В нашей группе есть специальное пространство, где дети могут заниматься художественным творчеством, используя различные материалы и инструменты. Это пространство постоянно пополняется новыми творческими предметами, чтобы дети постепенно знакомились с различными художественными инструментами в процессе

свободной деятельности. Материалы организованы и хранятся в отдельных контейнерах для удобного доступа.

В творческой зоне собрана коллекция репродукций работ известных художников, а также примеры работ, созданных в нетрадиционных техниках. Дети активно используют это пространство в утренние и вечерние часы, занимаясь различными видами изобразительной деятельности, такими как рисование, наклеивание, создание аппликаций.

Особое внимание уделяется развитию творческого экспериментирования. У детей есть возможность работать с необычными материалами, включая предметы, специально подобранные педагогами, и природные материалы, собранные во время прогулок. Вместе с детьми мы создали коллекцию необычных материалов для рисования, которые значительно расширили возможности художественного самовыражения и сделали творческий процесс более интересным и познавательным.

В рамках развития познавательной активности дошкольников в процессе самостоятельной художественной деятельности был разработан специальный календарно-тематический план. С октября по декабрь 2024 года мы реализовали цикл из 12 занятий продолжительностью 40 минут каждое, которые проходили еженедельно. Особенностью программы стало активное использование нетрадиционных художественных техник.

Примером может служить занятие «үрмәкүч пәрәвездә», в ходе которого дети осваивали комбинированную технику работы с бумагой (разрывание и комканье бумаги). Это занятие преследовало несколько важных педагогических целей: формирование представлений о модульных изображениях, развитие навыков работы с бумагой, стимулирование познавательного интереса и любознательности детей старшего дошкольного возраста. После знакомства педагога с новой техникой у воспитанников была возможность самостоятельно и творчески применить полученные навыки при создании индивидуальных работ.

На занятии «Көзге урман» учили детей технике печать листами + набрызг, тем самым расширяя представления детей о методе печатанья листьями и новой техникой набрызг. Данное занятие также формировало интерес детей к изобразительной деятельности и развитию познавательной активности. Показав детям новую технику рисования, дети дальше самостоятельно выполняли работы на тему осеннего леса.

Большой интерес у детей вызвало занятие «Кляксография Иле», на котором дети учились технике кляксографии и рисовали пальчиками. На занятии детей учили замечать мелочи в объектах, которые были сделаны в процессе рисования, чтобы они выглядели завершенными, развивает воображение и любознательность.

На занятии «Савыт-сабаны бизибез» знакомили детей с техникой оттиска с пробкой, учили детей декорировать посуду, тем самым развивая у детей не только познавательную активность, но и художественный вкус.

Занятие «Кышлаучы кошлар» было посвящено знакомству детей с техникой ниткографии. Дети учились изображать птиц гибкими и легкими линиями, подбирая гармоничное сочетание. Занятие способствовало развитию у детей стойкого интереса к изобразительной деятельности и воображению.

На занятии «Фантазерлар» изучали технику свеча + акварель. Дети учились фантазировать в изобразительной деятельности. Они должны были самостоятельно придумать оригинальное содержание для своего рисунка. Занятие способствовало развитию познавательной самостоятельности у детей, творческого воображения, инициативности.

На занятии «күренешләре» мы продолжили с детьми осваивать технику свеча + акварель.

На занятии «Тылсылмы кыш килә» дети освоили технику рисования восковыми мелками + акварель. Занятие способствовало закреплению у детей умения рисовать восковыми мелками или маркером, украшать деталями (снежинки), тонировать лист в цвета зимы (голубой, синий, фиолетовый), развивать у дошкольников цветовосприятие.

Технику комкания бумаги и скатывания дети закрепили на занятии «Балалар экиятеннән Кар бабай». На занятии дети закрепили свои навыки рисования гуашью, умение сочетать в работе скатывание, комкание бумаги (обрывание бумаги) и рисование. Учить дорисовывать картинку со снеговиком (метла, елочка, заборчик и т. д.).

На занятии «Карда чыршы тора иде» учились технике оттиска поролоном. Дети научились рисовать елочку поролоном, а остальные детали разукрашивать красками.

На занятии «Чыршыга шарлар һәм шапылдаткычлар элп куйбыз» дети упражнялись в рисовании восковыми мелками елочных игрушек.

Технике пальчиковая живопись + оттиск пробкой дети научились на занятии «Кар кызы өчен бурек».

Данная работа демонстрирует эффективность использования нетрадиционных техник рисования для развития познавательной деятельности детей дошкольного возраста. В ходе занятий дети экспериментальной группы осваивали новые художественные техники, которые затем самостоятельно применяли в своей творческой деятельности. Художественные работы выставлялись в специально организованном выставочном пространстве, что позволило им поделиться своими результатами не только с другими детьми, но и с родителями.

Использование инновационных художественных техник способствует развитию устойчивых познавательных интересов детей, ведь знакомство с необычными способами творческого самовыражения всегда пробуждает их природное любопытство. После того как педагог знакомит детей с новой техникой, воспитанники детского сада получают возможность самостоятельно экспериментировать, что развивает их познавательную самостоятельность. Кроме того, такой подход стимулирует воображение, творческую инициативу и активность детей.

Наблюдения показывают, что освоение новых методов художественного творчества приносит детям искреннюю радость и эмоциональный подъем. Свобода реализации собственных идей и удовольствие от творческого процесса способствуют развитию как познавательной, так и художественной активности. Важно отметить, что самостоятельная деятельность позволяет детям выразить себя перед сверстниками и укрепить самооценку, что крайне важно для их гармоничного развития. Результаты проведенной работы подтверждают, что развитие познавательного интереса является решающим фактором активизации самостоятельной творческой деятельности у детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Автайкина, Е. В. Развитие инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста через опытно-экспериментальную деятельность / Е. В. Автайкина, Н. П. Панкова. // В сборнике: Артемовские чтения. Материалы XIV Международной научной конференции. Редколлегия: С. П. Зубова, Л. В. Лысогорова (отв. ред.), Н. Г. Кочетова [и др.]. — Самара, 2022. — С. 210–217.
2. Боровик, Я. И. Изобразительная деятельность как средство развития самостоятельной творческой деятельности дошкольников / Я. И. Боровик, Е. К. Любичева. // В сборнике: Педагогический опыт: от теории к практике. сборник материалов XI Международной научно-практической конференции. ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова»; Актыбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова. 2019. — С. 72–76.
3. Воскресенская, В. Создаем развивающую среду сами / В. Воскресенская // Ребенок в детском саду. — 2017. — № 1. — С. 77–79.
4. Гузаерова, А. И. Педагогические условия развития регуляторных функций старших дошкольников-билингвов / А. И. Гузаерова. // В сборнике: Молодежь и наука 2024: к вершинам познания. Сборник статей III Международной научно-практической конференции. — Петрозаводск, 2024. — С. 147–152.
5. Дашкина, Е. И. Особенности организации дошкольного образования детей-билингвов / Е. И. Дашкина. // В книге: Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. Материалы XII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. — Новосибирск, 2024. — С. 87–89.
6. Киняпина, М. А. Исследовательская деятельность дошкольников на занятиях по изобразительной деятельности / М. А. Киняпина. // Вопросы педагогики. — 2020. — № 6–1. — С. 150–154.

Рабочий лист как дидактическое средство индивидуализации учебного процесса

Вахитова Диана Ильдусовна, студент

Научный руководитель: Куракина Юлия Владимировна, кандидат юридических наук, доцент
Московский городской педагогический университет

В статье автор исследует вопросы применения рабочих листов, как дидактического средства индивидуализации учебного процесса в старшей школе.

Ключевые слова: рабочий лист, обучающиеся, индивидуализация, дидактические средства.

Современный подросток растёт в условиях стремительной цифровизации, выражающейся не просто в наличии технологий, а в их проникновении во все сферы жизни. Однако ключевым фактором, влияющим на изменения в поколении, становится рост «экономики внимания» — явления, связанного с увеличением объёмов цифрового контента, борющегося за внимание пользователя. В таких условиях формируется новое поколение детей, находящихся в сетевом пространстве с раннего возраста. Это отражается на их психофизическом развитии, социальной компетентности, эмоциональном интеллекте, визуальной восприимчивости и других аспектах.

На этой основе формируются новые образовательные горизонты, отличающиеся от привычных подходов в педагогике. Эффективность современного урока определяется рядом ключевых элементов: акцентом на развитие компетенций, активными методами обучения, практической направленностью, формированием цифровой грамотности и эмоционального интеллекта, навыков самоорганизации, самооценки и рефлексии, а также использованием наглядности, персонализацией и индивидуализацией обучения. Создание урока, сочетающего эти компоненты и ориентированного на нового ученика, стало основой для дидактических поисков. Многие из этих требований могут быть реализованы традиционными методами — через презентации, рефлексию, кейс-методы и др. Однако компонент самоорганизации и интеграция всех перечисленных элементов наиболее полно реализуются через такой инструмент, как рабочие листы.

Представленные определения понятия «рабочий лист» от педагогов и методистов демонстрируют различные аспекты этого образовательного инструмента. Е. В. Миренкова отмечает, что рабочий лист представляет собой одноразовое дидактическое пособие на печатной основе, применяемое на небольшой отрезке учебного процесса (уроке), обязательным элементом которого выступают учебные задания с требованием ответа в специально созданных формах (заготовках) [1, с. 118]. Далее обратимся к работе И. В. Полосиной, в где дается комплексное толкование понятия «рабочий лист» — это дидактическое средство организации самостоятельной учебной деятельности ученика по итогам изучения материала этапа, тематического блока или урока в целом. Также И. В. Полосина определяет содержание рабочего листа — это комплекс разработанных учителем заданий, которые включают

в себя алгоритм выполнения учебной работы в процессе изучения нового материала или после изучения темы [2, с. 127]. Е. Д. Панова рассматривает данное понятие, как лист, содержащий в себе такие элементы, как задания, выполняемые в процессе урока, четкие инструкции по работе ученика на уроке, пространство для самостоятельного формулирования целей и задач урока, маршруты для самостоятельного освоения учеником материала и фрагменты, позволяющие ученику самостоятельно оценить свою работу [3]. Несмотря на очевидную схожесть в понимании сути рабочего листа, единого, общепринятого определения не существует. В данном исследовании будем опираться на определение Е. В. Миренковой, как наиболее расширенное, но также дополним его.

Помимо определения данного автора, представленного выше, добавим также, что рабочий лист представляет собой комплекс заданий, разработанных учителем, которые могут включать в себя: четкие инструкции по выполнению, алгоритм работы, специально созданные формы для ответов, пространство для формулирования целей и задач, фрагменты теоретических акцентов и структурирования изучаемого материала, а также элементы для самооценки и рефлексии. Рабочий лист направлен на закрепление, систематизацию или углубление знаний, развитие навыков и компетенций, а также на формирование умений самоорганизации и самообучения.

На основании содержания рабочего листа также существует его разделение по видам и задачам применения на уроке. Так рабочий лист возможно рассматривать, как средство объединяющее и организующее учебный процесс маршрутный лист, как метод организации самостоятельной деятельности обучающихся, как шаблон конспекта урока, позволяющий структурировать изучение нового материала, средство и способ индивидуализации обучения, путем предоставления обучающимся разноразовых рабочих листов, вспомогательный ресурс, направленный на методическое сопровождение ученика при его самостоятельной работе с информацией, инструмент организации личностной оценки учеником его траектории образовательного успеха. Данное количество форм и моделей, которые может приобретать рабочий лист вызвано гибкостью и возможностью корректирования при его разработке, а также непосредственном использовании. Таким образом каждый учитель вправе создавать

свою индивидуальную модель рабочего листа, отвечающую целям, которые он хочет достичь на данном уроке.

Несмотря на широкий спектр задач, решаемых с помощью рабочих листов, важно отметить конкретные их виды, определяемые в зависимости от доминирующей цели, которую они призваны достичь: рабочий лист с пропусками; тренировочный рабочий лист; исследовательский рабочий лист; рефлексивный рабочий лист; комбинированный рабочий лист. Объединяющим компонентом всех указанных рабочих листов является основополагающая задача, реализуемая при их использовании в образовательном процессе — это формирование возможности самостоятельного получения знаний учеником, увеличение его вовлеченности и внимания на уроке, получение обучающимся структурированного материала, а также индивидуализация его восприятия. Представленные задачи позволяют достичь главную цель урока — эффективное и качественное получение знаний учеником [1, с. 120].

Особенности восприятия информации современным поколением, для которых наглядные средства обучения являются особенно эффективными, использование рабочих листов представляется весьма грамотным подходом к построению образовательного процесса. Рабочий лист содержит в себе комплексное сочетание различных видов информации: оформленную и структурированную текстовую информацию, схемы и таблицы, облегчающие освоение нового материала, а также изобразительные и графические элементы, способствующие полноценному усвоению и дальнейшей работе с информацией в различных форматах, таких как графики и диаграммы. Кроме того, при разработке рабочих листов учителя часто стремятся к соблюдению единой тематической линии, как в содержательном, так и в визуальном аспектах, что создает комфортную и располагающую к работе атмосферу для обучающихся. Таким образом, рабочий лист, сочетая в себе структурированность, наглядность и тематическое единство, является эффективным инструментом для повышения вовлеченности и результативности обучения с преимуществом при реализации принципа наглядности.

Рабочий лист — это комплекс материалов, разрабатываемых непосредственно учителем, — квалифицированным специалистом данной предметной области, оценивающим уровень знаний, мотивации и возможности своих учеников, обеспечивающий соответствие содержания поставленным целям и задачам конкретного урока в связи с чем, они могут носить индивидуальный, персонализированный характер путем включения дифференцированных заданий по уровню сложности: обязательные, дополнительные, повышенной сложности. Кроме того, учитель имеет возможность комбинировать различные типы заданий: кейсы, тесты, проекты, творческие задания и другие, чтобы материал максимально соответствовал потребностям конкретного ученика и группы. Следовательно, персонализированный подход к созданию рабочих листов, основанный на научных принципах, яв-

ляется важным фактором, обеспечивающим достижение высокого качества урока.

Рабочие листы являются комплексным и законченным материалом, содержащим в себе следующую структуру: тема, цели и задачи, план урока; краткий структурированный опорный конспект урока, представляющий собой также схемы, таблицы, правила, которые ученику необходимо заполнить по ходу урока; задания, содержащие в себе материал для закрепления и практической отработки полученных знаний. Материал в листе изложен последовательно и сообразно ходу урока, что необходимо для сохранения внимания и увеличения активности обучающегося на уроке. Так, происходит соблюдение принципа последовательности в рабочих листах.

Анализируя содержание рабочих листов, следует отметить, что оно предполагает активную работу обучающихся с теоретическим материалом. Независимо от типа задания, представленного в работе — преобразование текста в схемы, таблицы, кластеры или выполнение разноуровневых заданий — в основе лежит процесс осмысления и применения теоретических знаний. Выполнение заданий, в свою очередь, представляет собой взаимосвязь теоретического материала и практического применения, способствуя более глубокому усвоению материала и формированию устойчивых знаний. Таким образом, рабочий лист выступает не просто инструментом для проверки знаний, а эффективным средством активизации познавательной деятельности обучающихся и стимулирования их к самостоятельному применению теоретических знаний в практических ситуациях, что отвечает принципу практической направленности обучения.

Такой формат построения урока, как использование на нем рабочих листов, является качественным способом оценки учителем индивидуального уровня вовлеченности каждого ученика в образовательный процесс, так как их лист является отражением активности и работы в процесс урока, что выражается в необходимости параллельных процессов — получения теоретических знаний и работы с заданиями листа (параллельное заполнение схем и таблиц, выполнение заданий и иное). Помимо этого, рабочий лист — это наиболее оптимальный вариант формирования и развития навыка самоорганизации и самообучения школьника. Рабочий лист включает в себя алгоритм последовательных действий, требующих от них самостоятельной работы, направленной на приобретение знаний и решение учебно-познавательных задач. Помимо работы с учителем и составления опорного конспекта, решения задач, ученики приобретают умение самостоятельного достижения учебных целей и оттачивают самообразовательные умения. Необходимость данных форм работы является продуктивным способом реализации на уроках построенных с применением рабочих листов, принципа сознательной активности обучаемых и принципа прочности усвоения знаний [4].

Можно сделать вывод о том, что использование рабочих листов, возможно для увеличения эффектив-

ности и качества уроков, так как они отвечают фундаментальным принципам дидактики, таким как наглядность, научность, системность и последовательность, практической направленности, сознательность и активность, прочности усвоения знаний. Рабочие листы позволяют структурировать учебный материал, активизировать познавательную деятельность обучающихся, обеспечивать обратную связь и осуществлять контроль усвоения знаний. Помимо этого, вариативность рабочих листов, возможность их изменения и адаптации позволяет создать уникальный индивидуальный дидактический материал, формирующий качественное освоение знаний и умений современным школьником.

Таким образом, использование рабочего листа в обучении дает возможность создания персонализированной образовательной среды, в которой ученик становится не просто пассивным слушателем, а активным участником процесса. В ней он самостоятельно определяет темп изучения материала, производит самооценку работы и определяет ее траекторию. Учитель же переходит от роли транслятора знаний к роли помощника и наставника, обеспечивая индивидуальный подход к каждому ученику, выявляя его сильные стороны и помогая преодолевать трудности. Это способствует более осознанному и эффективному усвоению знаний, развитию самостоятельности и повышению мотивации к обучению.

Литература:

1. Миренкова Е. В. Рабочий лист как средство организации самостоятельной познавательной деятельности в естественно-научном образовании // Ценности и смыслы. 2021. № 1 (71).
2. Полосина И. В. Применение рабочих листов на уроке для организации индивидуальной работы учащихся // Молодой ученый. 2023. № 17 (464).
3. Панова Е. Д. Рабочий лист как инструмент формирующего оценивания [Электронный ресурс]. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/650233> (дата обращения: 15.04.2025).
4. Залунина С. А. Рабочий лист как средство обучения английскому языку // Новое время новые исследования: сборник статей III Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 04 апреля 2024 года. — Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И. И.), 2024.

Методика работы хореографа с непрофессиональными танцорами: развитие пластики, выразительности и сценичности

Волкова Юлия Игоревна, хореограф-постановщик
Центр танца Valery (г. Санкт-Петербург)

В статье я делюсь собственным педагогическим подходом к обучению непрофессиональных танцоров — в основном женщин в возрасте 25–40 лет. Моя методика основана на телесной осознанности, эмоциональной выразительности и создании безопасной, вдохновляющей атмосферы. Через работу с пластикой, изоляциями, волнами и внутренним состоянием я помогаю участницам раскрыть женственность, уверенность и сценичность. Представлены конкретные упражнения, педагогические приёмы и наблюдения из практики.

Ключевые слова: хореография, пластика тела, женский танец, изоляции, эмоциональная выразительность, сценическое движение, телесная осознанность.

Введение

В последние десятилетия наблюдается рост интереса к танцу среди взрослых, не имеющих профессиональной подготовки. Женщины в возрасте 25–40 лет активно приходят на занятия в поисках не только физической активности, но и самовыражения, телесногокрепощения, эмоционального баланса. В связи с этим возрастает роль хореографа как педагога, наставника и проводника — не только в технике движения, но и в процессе раскрытия личности через танец. Работа с непрофессионалами требует особой методики, учитыва-

ющей как физические, так и психологические особенности обучающихся.

1. Работа с телом: пластика, волны, изоляции

На первом этапе главная цель — «разбудить» тело, улучшить подвижность суставов, мягко проработать мышечные зажимы, развитие пластичности и подвижности тела. Это важная база для формирования выразительного, женственного танца.

Волны и изоляции

Я использую работу с волнами корпусом:

- вперёд–назад,
- вверх–вниз,
- боковые волны.

Постепенно мы разрабатываем каждую часть тела:

- грудную клетку (восьмёрки, круги параллельно полу, изоляции вперёд–назад),
- бёдра (вращения, толчки, кручения в разных плоскостях),
- плечи, шею, таз.

Это не просто технические упражнения — это разогрев энергетики, пробуждение тела, возвращение чувствительности. Затем мы соединяем движения в синхронизированный поток, выстраивая музыкальность и телесную логику.

2. Работа с пластикой рук и осанкой

2.1. Пластика рук

Руки в танце играют не только роль декоративных элементов, но и являются важным инструментом выражения эмоций и внутреннего состояния танцора. В моей практике особое внимание я уделяю пластике рук, поскольку руки могут значительно преобразить весь танец, добавляя ему изысканность и гармонию.

При обучении пластике рук я использую несколько подходов:

1. Разогревающие упражнения для рук: растягивание и плавные круговые движения, работа с пальцами (их открытие и закрытие) — это помогает снять напряжение и подготовить руки к более сложным движениям.

2. Выразительные жесты: я обучаю учениц мягко направлять руки в пространстве, создавая плавные линии, которые могут быть как широкими, так и более тонкими, в зависимости от настроения танца.

3. Работа с осознанием кистей и пальцев: ученицы учат выражать через руки свои эмоции, делая жесты более тонкими и изящными, что особенно важно в танцах, где важен каждый нюанс — например, в танцах для сцены.

Практики, такие как плавное перемещение рук по линии, помогают ученицам развить чувство тела и его взаимодействия с пространством, а также обогащают внутреннюю выразительность через жесты, что особенно важно для танцев с акцентом на женственность и грациозность.

2.2. Осанка

Осанка — это основа, на которой строится весь танцевальный образ. Я уделяю внимание не только красивой осанке как внешнему атрибуту, но и как внутреннему состоянию уверенности. Взрослые люди часто теряют контакт с телом и не ощущают центр тяжести. Через упражнения на осанку, стабильность и опору, я помогаю участникам почувствовать тело изнутри.

Чтобы развить правильную осанку, я использую несколько ключевых упражнений:

1. Работа с позвоночником: через упражнения на удлинение позвоночника (например, в статичных позах или во время движения) ученицы учат держать спину ровной, с естественным прогибом в пояснице и грудной клетке, что придаёт не только физическую гармонию, но и делает движение более лёгким.

2. Активизация центра тела: осанка начинается с осознания низа тела, то есть от ног, бедра, через корпус к плечам и голове. Я использую упражнения, где ученицы учат включать в работу центр тела — это важный момент для правильного распределения веса.

3. Осознание головы и шеи: также важна осознанность в области головы и шеи, так как они напрямую влияют на уверенность в движении. Я говорю ученицам, что голова должна быть слегка приподнята, а взгляд — уверенным, что сразу делает позу более «выразительной» и сбалансированной.

Многие ученицы, особенно начинающие, часто делают ошибку, когда пытаются «затянуть» осанку, что приводит к напряжению в шее и плечах. Важно научить их расслабляться в этих областях, сохраняя при этом прямооту позвоночника и внутреннюю уверенность.

3. Внутреннее состояние: «я в теле» и «я — красotka»

Я уделяю большое внимание не только технике, но и внутреннему состоянию, с которым женщина двигается. Это то, что я называю «подачей себя». Именно оно делает танец живым, красивым, уверенным. Работа с образом и ощущением

Я часто говорю на занятиях:

- «Ты здесь, и ты в теле»,
- «Ты особенная, посмотри, как красиво ты двигаешься»,
- «Двигайся, как будто ты уже нравишься себе в зеркале».

Мы работаем с образами. Через это женщины раскрываются, начинают двигаться мягко, но с силой, в теле, но не зажато, текуче, но с достоинством.

Пример из практики: Одна из моих учениц сначала была очень зажата и неуверенна. Но однажды, глядя на себя в зеркало, она впервые сказала: «Мне нравится, как я двигаюсь». В этот момент её энергия изменилась: она начала светиться изнутри, её движения стали наполненными.

Это и есть сила танца — он возвращает женщине ощущение себя красивой, желанной, сильной.

4. Атмосфера на занятии: поддержка и доверие

Моя педагогика строится на доверии и тёплом контакте. Я создаю атмосферу, где каждая участница чувствует себя принятой и важной.

Похвала как инструмент раскрытия

Я часто повторяю:

— «Красотки!»

— «Вот это взгляд!»

— «Вы сногшибательны!»

— «У вас всё получится!»

Эти слова кажутся простыми, но в контексте тела и танца они дают опору, снимают страх оценки, дарят радость и свободу.

Литература:

1. Ваганова А. Я. Основы классического танца. — СПб.: Лань, 2020.
2. Степанова О. П. Методы телесно-ориентировочной терапии. Магнитогорск. 2022
3. Курников Д. В. Современная хореография как средство саморазвития личности. Новосибирск, 2012

Заключение

Работа с непрофессиональными танцорами — это особый путь. Это не только техника, но и раскрытие тела, души, энергии. Через волны, изоляции, внутренние образы и поддержку мы возвращаем женщинам контакт с собой. Я вижу, как меняются их глаза, походка, улыбка. Они начинают двигаться по-другому — не только в танце, но и в жизни.

От игры к инженерии: как методический марафон меняет подходы к дошкольному образованию

Выгузова Дарья Викторовна, методист;

Илюшина Ксения Васильевна, заведующий по учебной части
Филиал АНО ДТ «Красноярский «Кванториум» в г. Ачинске (Красноярский край)

Современная система образования сталкивается с рядом вызовов, среди которых — дефицит квалифицированных кадров для промышленного сектора.

Одним из решений этой проблемы является «бесшовная» модель образования, которая обеспечивает непрерывное сопровождение ребёнка от дошкольного возраста до профессиональной деятельности. В рамках этой модели детские сады, школы и учреждения профессионального образования тесно взаимодействуют, формируя у детей интерес к техническим и естественно-научным направлениям с ранних лет.

Филиал детского технопарка «Кванториум» в г. Ачинске совместно с управлением образования администрации города инициировал муниципальный методический марафон «От дошкольника к инженеру». Цель марафона — формирование предпосылок инженерного мышления у детей дошкольного возраста через вовлечение педагогов и родителей в техническое творчество.

Ключевые задачи:

1. Активизация интереса педагогов дошкольных образовательных организаций (ДОО) к технической и естественно-научной направленности.
2. Разработка мероприятий, способствующих развитию инженерного мышления у детей 6–7 лет.
3. Создание условий для взаимодействия между ДОО и детским технопарком.

Этапы реализации первого года

Для реализации марафона было выбрано шесть садов-активистов, кто проявил желание войти в пилотную

группу. Марафон стартовал со встречи команд дошкольных образовательных организаций, в состав которых вошли представители администрации, педагоги и родители. Участники познакомились с деятельностью «Кванториума» во время обзорной экскурсии «Кванто день».

Далее состоялась продукт-сессия «Естественно-научная и техническая направленность в ДОО: миф или реальность». Команды разрабатывали мероприятия технической направленности, учитывая свои ресурсы и возможности. Каждая команда выбрала направление деятельности «Кванториума» (например, робототехнику, программирование, естественные науки) и проектировала мероприятие для дошкольников, специалисты «Кванториума» и представители управления образования выступали экспертами и давали рекомендации по усилению технической составляющей и содержания мероприятий. В результате был сформирован перспективный план совместных мероприятий.

В рамках марафона командам дошкольных образовательных организаций предстояло не только доработать идею мероприятия, выбранную на продукт-сессии, но и реализовать его для воспитанников всех участников марафона. Педагоги «Кванториума» посещали мероприятия, организованные пилотными группами, выступая в роли экспертов.

Далее наставники детского технопарка разработали образовательные мероприятия, направленные на формирование интереса к техническим дисциплинам среди воспитанников дошкольного возраста. Каждое мероприятие

ориентировано на привлечение внимания ребёнка к ключевым аспектам технологий и развитие начальных компетенций в области STEM-образования.

Воркшоп «Умный Спирограф». Цель воркшопа заключалась в ознакомлении дошкольников с возможностями робота Lego WeDo 2.0 посредством сборки механического устройства — спирографа, познавали азы блочного программирования и конструирования.

Практикум по обучению рисованию на планшетах «Рисуем по-новому». Мероприятие посвящено формированию навыков работы с цифровыми устройствами путём освоения возможностей экрана-планшета, способствует развитию креативного мышления и готовит базу для последующего изучения графических редакторов.

АЭРО-среда «Полет инженерной мысли» -ознакомление участников с основами строения беспилотных аппаратов, даёт практические представления об управлении квадрокоптером.

Опытно-экспериментальная площадка «Я не волшебник, я только учусь»-демонстрация химических реакций, сопровождаемых наглядностью экспериментов («Вулкан», «Блестящий дождь»). Это позволяет сформировать представления о фундаментальных законах химии и привлечь внимание детей к научному познанию мира.

Scratch-урок «Светофор» - ознакомление с интерактивной средой программирования Scratch Jr., формирующей умение создавать анимации и презентации. Дети осваивают интерфейс приложения, создают мигающий светофор.

Проведение мероприятий позволило достичь нескольких значимых результатов:

- Дошкольные учреждения: два детских сада определили стратегические приоритеты дальнейшего развития (направления естественных наук и конструирования).
- Педагогический коллектив: повысили квалификацию в области научно-технических направлений, освоили принципы моделирования и использования разных материалов для творческих проектов.
- Родители: были вовлечены в образовательный процесс, участвуя совместно с детьми в мероприятиях, способствующих популяризации инженерных и научных знаний.
- Наставники технопарка — приобрели практический опыт взаимодействия с дошкольниками, адаптировали методики обучения для данной возрастной категории.
- Преемственность образования: начата реализация концепции непрерывного технологического образования, позволяющая плавно интегрировать дошкольников в систему дополнительного образования.

Этапная структура реализации второго года методического марафона

Во второй год реализации методического марафона основное внимание уделялось расширению участия до-

школьных образовательных организаций), привлечению новых коллективов и совершенствованию профессиональной компетентности ранее участвующих команд.

Алгоритм реализации проекта:

- Привлечение новых дошкольных образовательных организаций: организационно-методическое обеспечение включало повторение этапов первого года, направленных на изучение основ естественнонаучных и технологических направлений.
- Модификация и разработка собственных программ участниками первой волны.
- Обучение и практика в условиях детского технопарка каждая команда получила возможность посетить специализированные мастер-классы, организованные специалистами Кванториума, в соответствии с содержанием их дополнительных программ.
- Повышение уровня профессиональных компетенций — передача передового опыта воспитателям от специалистов детского технопарка. Практикум «Основы работы с пластиком «Полиморфус»: Ознакомление с особенностями материала, областью его применения и возможностью включения полиморфуса в образовательный процесс. Воркшоп «Создание логотипа»: Изучение принципов дизайна и программного обеспечения для разработки фирменного стиля и брендинга образовательных продуктов. Мастер-класс «Основы видеомонтажа»: Освоение основных инструментов редактирования видео, используемых в создании мультимедийных презентаций.

Итоговым требованием стало самостоятельное производство видеоресурса, фиксирующего динамику изменений в образовательной среде каждой конкретной организации-участника Марафона.

Реализация второго этапа позволила добиться следующих эффектов: повышения квалификации педагогов в сфере информационных технологий (ИТ-компетенции), благодаря овладению современными инструментами цифрового проектирования и обработки медиаконтента. Развития опыта разработки и проведения учебно-воспитательных мероприятий естественно-научной и технической направленности. Создания условий для формирования у воспитанников базиса естественнонаучного и технологического мышления, необходимого для успешной социализации и личностного роста. Поддержания тенденции раннего профессионально-технического самоопределения, направленного на интерес к инженерии и смежным специальностям. Усиления имиджевого эффекта образовательных учреждений-участников, повысивших свою конкурентоспособность и привлекательность на региональном уровне.

Эти результаты свидетельствуют о высокой эффективности предпринятых организационных шагов и целесообразности продолжения такой инициативы на последующих этапах реализации методического марафона.

Третья волна «От дошкольника к инженеру» завершилась проведением муниципального фестиваля изобретательских практик «Инженерия: дошкольный уровень»,

ставшего площадкой для обмена опытом и демонстрацией лучших педагогических практик.

Основной целью фестиваля являлось предоставление возможности педагогическим коллективам презентовать разработанные ими мероприятия естественнонаучной и технической направленности. Участие в фестивале позволило каждому учреждению продемонстрировать уникальные подходы и оригинальные идеи, способствующие раннему развитию инженерного мышления у детей.

Результатом фестиваля стали значительные позитивные сдвиги в развитии детской творческой активности и повышении профессионализма педагогов. Можно выделить следующие важные аспекты:

1. Применение новых форматов мероприятий. Многие педагоги применяли нестандартные способы привлечения внимания детей к естественнонаучным явлениям и технологиям, демонстрируя инновационный подход к организации занятий.

2. Осознанное внедрение приёмов и форм для развития технического и естественно-научного мышления, через специально подобранные формы, для постепенного погружения в процессы анализа, синтеза и систематизации знаний.

3. Повышение профессиональной компетентности педагогов. Содержание марафона позволило участникам существенно расширить спектр теоретических знаний и обогатить собственный арсенал методических приёмов.

4. Выявление лучших практик и распространение опыта. Наиболее эффективные и продуктивные решения, представленные на фестивале, получили одобрение экспертов и рекомендовались для тиражирования и распространения в общероссийской сети образовательных площадок.

5. Поддержка творческих начинаний детей. Благодаря организованному фестивалю многие дети смогли впервые проявить свои таланты в области естественно-научных исследований и конструирования, почувствовав себя настоящими исследователями и инженерами.

Таким образом можем говорить о том, что реализация муниципального методического марафона «От дошкольника к инженеру» создала благоприятные условия для осознанного выбора форм, методов и содержания образовательного процесса педагогическими работниками дошкольных образовательных организаций, для формирования начальной естественнонаучной грамотности и пробуждения интереса к будущей профессии инженера у детей.

Применение искусственного интеллекта в среднем специальном образовании в странах СНГ

Гелюш Никита Дмитриевич, студент магистратуры
Научный руководитель: Абдиев Кали Сеильбекович, доктор педагогических наук,
кандидат физико-математических наук, доцент, профессор
Университет «Туран» (г. Алматы, Казахстан)

Статья посвящена изучению использования искусственного интеллекта (ИИ) в среднем специальном образовании стран СНГ в 2020–2025 годах. Рассмотрены возможности и эффективность применения ИИ-технологий в преподавании дисциплин: информатики, программирования, 3D-моделирования, защиты информации и облачных технологий. В работе анализируется опыт внедрения адаптивного обучения, автоматизированной проверки заданий и аналитики учебных данных, с конкретными примерами из образовательной практики.

Ключевые слова: искусственный интеллект, среднее специальное образование, адаптивное обучение, автоматическая проверка заданий, аналитика учебных данных, образовательные технологии, Google Classroom, информатика, программирование

Актуальность темы обусловлена стремительной цифровизацией образования, необходимостью повышения качества и доступности среднего профессионального образования, а также возрастающей потребностью в персонализации обучения и снижении нагрузки преподавателей за счёт автоматизации рутинных процессов. Исследование своевременно в контексте развития технологий ИИ и их широкого внедрения в образовательные процессы стран СНГ.

Цели исследования:

Оценить текущее состояние и перспективы применения ИИ в среднем специальном образовании СНГ.

Проанализировать эффективность использования адаптивных технологий, автоматической проверки заданий и учебной аналитики. Разработать рекомендации по интеграции ИИ-технологий с образовательной платформой Google Classroom.

Задачи исследования:

1. Изучить опыт использования ИИ в образовательных учреждениях стран СНГ с 2020 по 2025 гг.

2. Провести анализ эффективности адаптивного обучения, автоматической проверки заданий и использования аналитики учебных данных.

3. Выявить ключевые вызовы и барьеры при внедрении ИИ в образовательные процессы.

4. Предложить конкретные рекомендации по эффективному использованию ИИ через платформу Google Classroom.

Искусственный интеллект (ИИ) стремительно проникает в сферу образования, помогая трансформировать методы обучения. В странах СНГ, особенно в системе среднего специального образования (колледжи, техникумы и другие учреждения профессиональной подготовки), интерес к ИИ вырос в 2020–2025 гг. во многом благодаря цифровизации и опыту дистанционного обучения в период пандемии. Правительства и образовательные организации региона запускают пилотные проекты и стратегии, чтобы использовать потенциал ИИ для улучшения обучения, особенно в технических дисциплинах — информатике, программировании, 3D-моделировании, кибербезопасности и облачных технологиях. Эти направления требуют современных подходов, и ИИ обещает персонализировать обучение, ускорить проверку знаний и предоставить ценную аналитику успеваемости.

По всему миру рынок технологий ИИ в образовании растет выдающимися темпами. Так, объем глобального рынка ИИ для образования в 2023 году оценивался в 3,5 млрд долларов, а к 2032 году прогнозируется рост до 55,3 млрд долларов (среднегодовой прирост ~35,8 % в течение десятилетия). Это отражает бурное развитие EdTech-решений на базе ИИ и повышенный интерес со стороны образовательных учреждений. Ниже представлены актуальные статистические данные и тенденции внедрения ИИ в образовании на пространстве СНГ, а также анализ основных направлений использования — адаптивного обучения, автоматизированной проверки и учебной ана-

литики — с конкретными примерами, эффективностью, вызовами и рекомендациями. Объем мирового рынка ИИ в образовании продолжает расти: с \$3,5 млрд в 2023 году до ожидаемых \$55,3 млрд к 2032 г. Стремительный рост обусловлен широким распространением цифровых устройств, спросом на персонализированное обучение, необходимостью автоматизации административных задач и развитием самих ИИ-технологий, можно посмотреть на рисунке 1 — данные IMARC Group [1].

В странах СНГ за последние годы отмечается значительный прогресс в цифровизации образования, и ИИ становится одной из ключевых технологий. Исследования показывают, что примерно две трети образовательных организаций в РФ (около 65 %) уже экспериментируют с ИИ в учебном процессе, внедряя его в тестовом режиме для оценки возможностей. Для координации этих усилий в России даже принят специальный стандарт — ГОСТ Р 71657–2024 «Технологии искусственного интеллекта в образовании», призванный нормировать применение ИИ. [2] В других странах региона также набирают обороты инициативы по интеграции ИИ: например, в Казахстане в 2024 году стартовал совместный проект ЮНИСЕФ и Назарбаев Университета по изучению использования ИИ в среднем образовании, целью которого является поиск лучших практик персонализированного обучения и обмен опытом педагогов.

По опросам преподавателей и руководителей школ, отношение к ИИ становится более позитивным. 86 % педагогов в целом согласны, что цифровые технологии (включая ИИ) должны стать неотъемлемой частью образовательного процесса. Однако осведомленность и готовность к использованию ИИ пока ограничены: около 39 % школ мира лишь рассматривают возможность внедрения

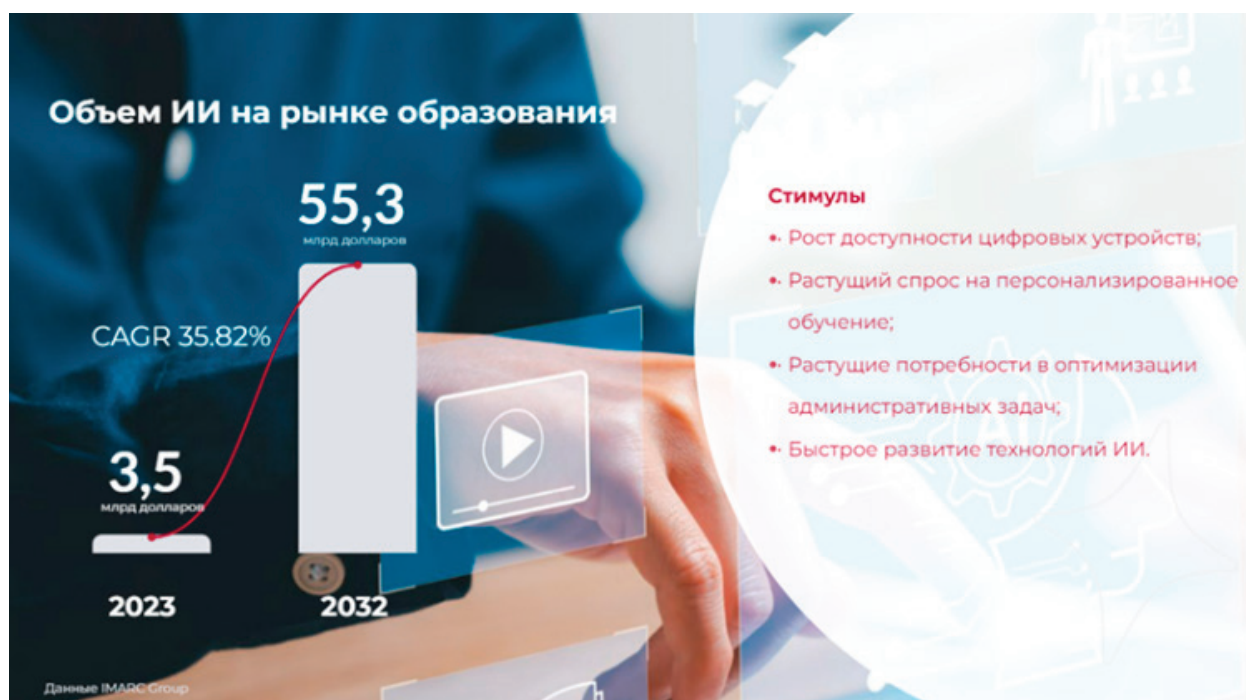


Рис. 1. Данные IMARC Group

Таблица 1. Внедрение ИИ в средних специальных учебных заведениях СНГ (2020–2025 гг.)

Страна	% заведений, использующих ИИ (2020)	% заведений, использующих ИИ (2025)	Основные направления применения ИИ
Россия	23 %	65 %	Персонализация обучения, автоматизация проверки, аналитика данных
Казахстан	12 %	47 %	Автоматизация проверки, чат-боты, персонализированные тесты
Беларусь	15 %	52 %	Персонализация обучения, аналитика данных
Узбекистан	7 %	36 %	Чат-боты, автоматизированные системы тестирования
Украина	18 %	58 %	Персонализированное обучение, автоматизация проверки

ИИ и не имеют конкретных планов. Тем не менее, 50 % учителей уже применяют ИИ для разработки учебных материалов — например, для подготовки презентаций, тестовых вопросов или контента уроков. В СНГ появляются десятки стартапов и платформ EdTech, предлагающих ИИ-решения для учебы. Российский рынок онлайн-образования в 2024 году вырос почти на 20 % по сравнению с прошлым годом, и одним из драйверов роста стали ИИ-инструменты.

Персонализированное (адаптивное) обучение и дифференцированные задания

Одно из самых значимых направлений применения ИИ в образовании — адаптивное обучение, когда система подстраивает содержание и сложность заданий под индивидуальные способности учащегося. Идея персонализированного обучения не нова, но именно ИИ позволяет реализовать ее в массовом образовании, приближая опыт к индивидуальному репетиторству. Алгоритмы анализируют успехи и ошибки студента, его темп работы и даже поведение, чтобы выдавать следующие задания оптимальной сложности. Это повышает мотивацию и успеваемость: исследования показывают, что адаптивное обучение на базе ИИ способно улучшать результаты тестов на 62 % по сравнению с традиционным подходом, а персонализация в целом повышает успеваемость примерно на 30 % и снижает учебный стресс на 20 %.

В странах СНГ примером масштабного внедрения адаптивного подхода стала новая платформа «ИИ Препад», запущенная в России в 2025 году. Эта интеллектуальная система позиционируется как онлайн-репетитор: она анализирует уровень знаний, настроение и интересы каждого ученика и в реальном времени адаптирует учебную программу под него. Например, если студент испытывает трудности, платформа подбирает дополнительные объяснения и упражнения, а если проявляет уверенные знания — предлагает более сложные задачи. Такой подход обеспечивает максимальную эффективность обучения и поддерживает мотивацию учащихся. Важно, что ученик может заниматься в удобное время и в своем темпе, не подстраиваясь под расписание учителя. Более того, ИИ обеспечивает объ-

ективную оценку знаний без человеческой предвзятости, а родители через личный кабинет получают подробные отчеты о прогрессе ребенка в режиме реального времени.

Другой пример — проекты на базе экосистемы «Московская электронная школа». В столичных школах России с помощью ИИ реализована предсказательная аналитика, помогающая персонализировать учебный процесс. Система прогнозирует, сколько времени школьники разных уровней подготовки потратят на ту или иную учебную активность (домашнее задание, контрольную, практическую работу), и дает учителям рекомендации по планированию урока. Уже подключено 37 % школ Москвы, благодаря чему накоплено достаточно данных для точных прогнозов успеваемости. На основании таких прогнозов учитель может дифференцировать задания: сильным ученикам дать более сложные упражнения, а остальным — дополнительное время или подготовительные задачи.

В сфере программирования и IT-дисциплин персонализация проявляется через интерактивные онлайн-платформы. Так, образовательный проект «Яндекс Практикум» [3] (ориентирован на обучение программированию) использует психометрический анализ данных для оценки сложности заданий для конкретного студента. По сути, алгоритмы Практикума подстраивают траекторию обучения: если студент быстро справляется с задачами по программированию, система может предложить ему более продвинутый проект, а если испытывает затруднения — предоставить дополнительные подсказки или упростить следующий модуль. Такие интеллектуальные системы реализуют принцип «обучение в зоне ближайшего развития», поддерживая оптимальный уровень вызова и избегая ситуации, когда студент застревает без прогресса или, напротив, скучает из-за слишком простого материала.

3D-моделирование и смежные специальности также получают выгоду от ИИ. Современные CAD и VR/AR-симуляторы, используемые в колледжах для обучения дизайну и инженерии, все чаще включают элементы искусственного интеллекта. Например, ИИ может предлагать студенту варианты улучшения его 3D-модели или автоматически подстраивать сложность виртуального тренажера. В отчете HolonIQ отмечается, что в регионе Россия & СНГ растет число инновационных решений с использованием вирту-

альной и дополненной реальности, геймификации и симуляторов, что поддерживает обучение в областях STEM и технического дизайна. Такие платформы способны адаптироваться под действия обучающегося: в симуляторе по архитектуре ИИ может сначала дать простые формы для моделирования, а затем постепенно переходить к сложным комплексным объектам, оценивая успехи студента.

Важно, что развитие персонализированного обучения сопровождается методической работой. Педагоги отмечают, что алгоритмы ИИ пока не до конца воспроизводят преимущества обучения один-на-один с живым учителем, однако прогресс в этом направлении продолжается. ВЭФ (Всемирный экономический форум) подчеркивает, что сочетание цифровых инструментов и живого наставничества — оптимально: ИИ может взять на себя рутинную часть подстройки содержания, тогда как преподаватель фокусируется на мотивации, коммуникации и сложных вопросах обучения. Опыт СНГ демонстрирует эффективность такого симбиоза: согласно оценкам, ИИ-ассистенты способны сократить нагрузку на преподавателей в 1,5–2 раза, автоматизируя рутинные задачи и позволяя учителям тратить высвободившееся время на творческую педагогическую деятельность.

Автоматическая проверка заданий и тестов

Проверка работ учащихся — одно из трудоемких занятий для преподавателей. ИИ-системы активно применяются, чтобы автоматизировать оценивание различных видов заданий: от тестов с выбором ответа до эссе и даже программного кода. В дисциплинах, связанных с программированием, уже давно используются автопроверяющие системы (автоградеры), которые по заданным тест-кейсам проверяют правильность программ студента. Однако современные ИИ шагнули дальше — они способны давать качественную обратную связь. Например, нейросеть может не только указать, что в решении ошибка, но и намекнуть, в чем именно она состоит, или предложить варианты исправления. Это особенно полезно для обучения языкам программирования, когда новичок получает подсказку и учится на своих ошибках без прямого вмешательства преподавателя.

В области тестирования знаний на государственном уровне показателен опыт Казахстана. Министерство образования РК объявило, что ИИ будет применяться на разных этапах подготовки и проведения Единого национального тестирования (ЕНТ) — аналога выпускного экзамена и вступительного теста в вузы. В 2024–2025 гг. запускаются сразу несколько инициатив. Во-первых, создан чат-бот AI-Talarker для консультирования учащихся по правилам проведения ЕНТ и вопросам поступления. Он работает как виртуальный помощник абитуриента, отвечая в режиме 24/7 на типичные вопросы о регистрации, правилах на экзамене, а также давая советы по выбору специальности. Во-вторых, ИИ планируется использовать при самом проведении тестирования — создается интеллектуальная система мониторинга, интегри-

рованная с Национальным центром тестирования. Такая система сможет анализировать ход экзамена (возможно, выявлять аномалии в ответах, подсказывать тематику, где у большинства провалы, и т. д.), повышая объективность и безопасность проведения ЕНТ. В-третьих, начат пилотный проект по применению ИИ для генерации тестовых заданий. Алгоритмы обучают на базе всех учебных программ и вопросов предыдущих лет, чтобы автоматически составлять новые тестовые вопросы по предметам.

Автоматическая проверка на базе ИИ применяется и в повседневной учебной деятельности колледжей. В курсе информатики нейросети помогают проверять открытые вопросы и краткие ответы студентов. К примеру, в некоторых школах уже используются генеративные модели для проверки эссе на русском или английском языках: алгоритм способен проанализировать связность текста, грамматику, соответствие теме и даже оригинальность ответа. Хотя окончательное слово остается за учителем, ИИ выполняет первичную черновую проверку, экономя время. По данным исследований, точность рекомендаций ИИ при оценивании уже достигает ~80 %, что сопоставимо с уровнем экспертов-людей. А в отдельных задачах (например, проверка ответов на четко сформулированные вопросы) чат-боты справляются с точностью до 91 %, предоставляя индивидуальную поддержку учащимся.

Вместе с тем ИИ может не только проверять, но и давать подсказки во время выполнения задания. Такой подход реализован, например, в инструментах Google для образования. В сервисе Google Classroom появилась функция Practice Sets — практические задания, в которых ИИ автоматически проверяет ответы учеников и сразу же выдает им развернутые подсказки и объяснения по ошибкам. Если студент решает задачу и допускает ошибку, система укажет на нее и предложит вспомогательную информацию или дополнительный простейший вопрос, чтобы подтолкнуть к правильному решению. Это во многом имитирует работу наставника, который мгновенно реагирует на действия учащегося. Кроме того, Google начал внедрять ИИ-помощник для учителя — функцию Duet AI в Workspace — которая способна автоматически составлять черновики уроков и вопросов по теме. Учитель, используя эту функцию, получает сгенерированный план урока или тестовые вопросы, которые затем может отредактировать под свой класс. Даже сервис Яндекс Учебник в России к 2025 году обзавелся собственным ИИ-модулем: “Яндекс” запустил ИИ-помощника по математике для школьников 5–8 классов, который не только обучает, но и может сам проверять решения типовых задач и выдавать вердикт, верно или нет решена задача.

Анализ учебных данных (Learning Analytics)

Сбор и анализ образовательных данных — еще одно перспективное направление, где ИИ демонстрирует свою полезность. Современные системы электронного обучения генерируют огромные массивы данных: результаты тестов,

время выполнения заданий, пути перехода по учебным материалам, рейтинги активности студентов и пр. Learning Analytics с помощью ИИ позволяет превращать эти разрозненные данные в ценную информацию для принятия решений. В колледжах СНГ постепенно внедряются панели мониторинга успеваемости и системы раннего предупреждения, основанные на алгоритмах машинного обучения. В колледжах и техникумах, готовящих специалистов по кибербезопасности, сети и аналитика данных применяются, например, для отслеживания результатов практических занятий. В виртуальных лабораториях по информационной безопасности системы с ИИ могут автоматически оценивать, насколько эффективно студент обнаружил и устранил уязвимости, сравнивая логи его действий с эталонными. Аналогично, на учебных кибер-полигонах ИИ способен ранжировать участников по скорости и правильности реагирования на учебные кибератаки, давая преподавателю объективный рейтинг успеваемости.

Пример использования аналитики — уже упомянутая платформа «01Математика» (российский проект для школ). В ней реализована аналитика качества учебных материалов на основе результатов учеников. Система фиксирует, какую долю заданий по каждой теме учащиеся выполняют правильно, с какой средней скоростью, какие типичные ошибки совершают. ИИ обрабатывает эту статистику и может указать методистам, какие задания сформулированы неудачно или содержат методические ошибки. По сути, платформа выявляет «проблемные» задания, где ненормально высокий процент ошибок, и предлагает пересмотреть их формулировку или уровень сложности. Такая аналитика особенно полезна в первые недели запуска нового курса или учебника — она быстро показывает, где учащиеся массово не справляются, сигнализируя авторам курса о необходимости правок.

Другой пример — цифровая рефлексия в программах повышения квалификации. В рамках проекта «Цифровые профессии» в России, где участвовало около 300 тысяч человек, был внедрен анализ открытых отзывов студентов после каждого модуля обучения. Студентов просили в свободной форме написать, что полезного они узнали и как планируют применить знания. ИИ (нейросемантическая сеть) анализировал эти тексты и оценивал их информативность — то есть насколько много профильных терминов и идей из курса сохраняется в рефлексии студента. Такой анализ позволил понять, какие модули действительно дают прикладные знания (если выпускники упоминают конкретные навыки) и где материал усваивается поверхностно. Эти данные затем использовались для корректировки содержания курса.

Наконец, аналитика для управленческих решений: на уровне администрации колледжа ИИ может анализировать общие показатели — успеваемость по дисциплинам, посещаемость, эффективность разных преподавателей. В 2023 году в Волгоградском техническом колледже прошел квиз, вопросы для которого генерировали нейросети Сбера (GigaChat и Kandinsky) — студенты соревновались,

обсуждая этические и технические аспекты ИИ. Такие инициативы не только образуют самих студентов, но и дают ценные данные о том, какие аспекты ИИ вызывают затруднения. Анализируя результаты викторин и дискуссий, организации могут лучше планировать учебные модули по перспективным технологиям.

Эффективность и вызовы внедрения ИИ

Эффективность: Первые итоги внедрения ИИ в образовании СНГ и мире в целом обнадеживают. Персонализированные подходы уже приводят к улучшению академической успеваемости. Как отмечалось, использование адаптивных систем повышает результаты тестов на десятки процентов. Индивидуальные подсказки от ИИ повышают глубину понимания материала студентами: по опросам, 90 % учащихся, использующих ИИ-помощников (например, ChatGPT), считают, что учатся с ними эффективнее, чем с человеческим репетитором. Для преподавателей эффект выражается в сокращении рутины — экономия до половины рабочего времени на проверке и подготовке материалов. В цифровой школе Skillbox (онлайн-курсы) наблюдали, что алгоритмы, формирующие отчеты по занятиям и предлагающие персональные задания, снизили нагрузку методистов и преподавателей примерно в 1,5–2 раза. В итоге педагоги могут уделять больше внимания индивидуальному общению с учащимися и творческим аспектам преподавания.

Вызовы: Одновременно с успехами существуют проблемы и риски. Во-первых, нехватка квалифицированных педагогов, умеющих работать с ИИ-инструментами. Даже в передовых странах учителя зачастую изучают новые технологии одновременно с учениками. В СНГ необходимо реализовать программы повышения квалификации, чтобы преподаватели информатики, математики и других дисциплин освоили возможности и ограничения образовательных ИИ. Во-вторых, этические вопросы. Есть опасения, что чрезмерное увлечение ИИ может привести к снижению роли учителя или даже попыткам полностью заменить живого преподавателя алгоритмом. Это ставит под сомнение воспитательную составляющую образования, ведь ИИ, даже самый умный, не способен заменить человеческое общение, эмпатию и моральный пример. Также возникает вопрос приватности данных: обучающие алгоритмы собирают много сведений об успехах, ошибках и поведении студентов, и важно защитить эти данные. Международные организации (например, ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ) выпустили руководства по использованию ИИ в отношении детей, подчеркивая, что применение ИИ должно происходить под строгим контролем и не нарушать права ребенка. Рекомендовано оценивать алгоритмы на отсутствие предвзятости (bias) и корректность решений перед внедрением.

Наконец, инфраструктурные неравенства тоже могут усилиться. Не все колледжи в регионе обладают достаточными ресурсами — быстрым интернетом, современными устройствами — для внедрения сложных ИИ-систем. Хотя

с 2020 года доступ к сети в СНГ улучшился, проблема цифрового разрыва сохраняется (по оценкам, около 2,6 млрд человек в мире все еще не имеют подключения к интернету, и часть из них — в отдаленных регионах СНГ). Чтобы ИИ действительно стал массовым инструментом, требуется вложение в инфраструктуру и обеспечение равного доступа всех учащихся к технологиям.

Рекомендации по использованию ИИ через платформу Google Classroom

Платформа Google Classroom, широко используемая в учебных заведениях СНГ, может стать удобной средой для внедрения ИИ-инструментов. Ниже приведены рекомендации для преподавателей и администраторов, как интегрировать возможности ИИ в учебный процесс с помощью Google Classroom:

— Адаптивные задания через группирование учеников. Используйте функцию дифференциации в Google Classroom: платформа позволяет разбивать класс на группы и назначать разные задания различным группам учащихся. Это можно сочетать с результатами тестов или аналитики — разбейте студентов на группы по уровню (например, «продвинутые», «базовые») и выдайте каждой группе свою версию задания по информатике или программированию. Сильные студенты получат углубленную задачу, а нуждающиеся в поддержке — дополнительные материалы и более простые упражнения. Таким образом, с помощью встроенных средств Classroom реализуется персонализированный подход.

— Использование ИИ для создания материалов. Воспользуйтесь инструментами на базе ИИ от Google. Например, Duet AI для Workspace может сгенерировать черновик плана урока или списка вопросов по теме — это ускорит подготовку к занятию. Учитель информатики может попросить ИИ набросать план урока по облачным технологиям, а затем отредактировать и дополнить его, сэкономив время на черновой работе. Кроме того, Google Docs с Duet AI способен предложить варианты пояснений, примеры кода или тестовых вопросов, которые можно скопировать в материалы в Classroom. Аналогично, для подготовки курсов по кибербезопасности можно использовать ИИ, чтобы придумать сценарии практических кейсов (например, описание ситуации кибератаки для разбора на уроке).

В целом, Google Classroom предоставляет удобную экосистему для интеграции разнообразных ИИ-решений, от встроенных функций до внешних приложений. Следуя вышеперечисленным рекомендациям, средние специальные учебные заведения СНГ могут постепенно и безопасно внедрять ИИ в образовательный процесс — повышая его эффективность и качество, но при этом сохраняя контроль учителя и воспитательную ценность обучения. Благодаря сочетанию технологий ИИ и методического подхода педагога, студенты технических дисциплин (программирование, 3D-моделирование, информационная безопасность, облачные технологии и др.) получают более персонализированный и увлекательный опыт обучения, что поможет лучше подготовить их к работе в современном цифровом мире.

Литература:

1. Искусственный интеллект в образовании: статистика и перспективы развития // IMARC Group. — URL: <https://www.imarcgroup.com/artificial-intelligence-education-market> (дата обращения: 13.05.2025).
2. ГОСТ Р 71657–2024. Технологии искусственного интеллекта в образовании [Электронный ресурс]. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200210000> (дата обращения: 13.05.2025).
3. ЮНИСЕФ и Назарбаев Университет запускают проект по использованию ИИ в школах Казахстана [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.unicef.org/kazakhstan/ai-education-project> (дата обращения: 14.05.2025).
4. Яндекс Практикум: адаптивное обучение программированию с использованием ИИ [Электронный ресурс]. — URL: <https://practicum.yandex.ru> (дата обращения: 15.05.2025).

Исследование письменной речи детей, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования (вариант 7.1 и 7.2)

Гергелинник Ксения Сергеевна, студент

Научный руководитель: Дмитриев Алексей Андреевич, доктор педагогических наук, профессор
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Статья посвящена исследованию письменной речи детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Рассматривает связь между вариантом обучения (7.1 или 7.2) по АООП НОО и степенью нарушения письменной речи. Выделяются наиболее частотные ошибки на письме. Кроме того, исследуется взаимосвязь между степенью нарушения компонентов устной речи и количеством дисграфических ошибок.

Ключевые слов: письменная речь, дисграфия, задержка психического развития, математический анализ, АООП НОО.

Согласно данным Министерства образования Российской Федерации, за последние десять лет число детей с задержкой психического развития увеличилось в два раза. Одной из основных особенностей таких детей является недостаточная готовность к обучению в школе, что выражается в сниженной способности к организации и целенаправленной деятельности. Кроме того, у них наблюдается недостаточное развитие мелкой моторики, внимания, памяти, мышления и устной речи [3]. Всё это приводит к серьёзным трудностям в освоении письменной речи, которые проявляются в устойчивых нарушениях письма, таких как дисграфия.

По данным исследований Ю. Г. Демьянова и В. А. Ковшикова (1967) среди речевых нарушений у детей с ЗПР дисграфия встречается наиболее часто. Результаты исследования, проведенного данными авторами, обнаружили дисграфию у 25 младших школьников с задержкой развития из 40 обследованных детей.

В настоящее время младшие школьники с ЗПР обучаются по адаптированным основным общеобразовательным программам начального общего образования (вариантам 7.1 или 7.2.). Федеральная адаптированная образовательная программа начального общего образования содержит общую характеристику детей, обучающихся по этим вариантам, а также определяет задачи коррекционной работы, планируемые результаты обучения и необходимые условия образования.

Однако специфика овладения письменной речью, трудности, с которыми сталкиваются дети в рамках разных вариантов обучения (7.1 и 7.2), а также эффективность используемых коррекционных методик зачастую рассматриваются лишь на практическом уровне и не получили достаточного научного анализа. Это затрудняет выработку индивидуальных образовательных маршрутов и подбор наиболее эффективных средств коррекции, учитывающих различия между вариантами 7.1 и 7.2.

Таким образом, актуальность работы по исследованию письменной речи у детей, обучающихся по АООП НОО (вариант 7.1 и 7.2), определяется недостаточным учетом различий в методических разработках.

Исследование проводилось на базе МАОУ «Город дорог» и МАОУ «СОШ № 135» г. Перми, реализующих адаптированные образовательные программы. В выборку

исследования вошли 40 детей, обучающихся во втором классе, среди которых 55 % мальчиков. 47,5 % детей обучаются по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для обучающихся с задержкой психического развития (вариант 7.1.), остальные по АООП НОО (вариант 7.2.). Диагностика устной и письменной речи проводилась по учебно-методическому пособию Ю. Е. Розовой, Т. В. Коробченко [2].

Письменные работы детей были проанализированы на основе критериев, предложенных Ю. Е. Розовой и Т. В. Коробченко [2], с присвоением баллов по каждому критерию. Затем, для выявления взаимосвязей между различными характеристиками письменной речи, был применен статистический метод — анализ взаимного распределения частот (критерий хи-квадрат Пирсона) [1]. Этот метод анализа необходим для определения наличия взаимосвязи между вариантом обучения и степенью выраженности нарушения письма.

По таблице 1 можно увидеть, что большинство (63,2 %) обучающихся по варианту 7.1 получили 4 балла, что говорит о наличии незначительного количества ошибок. Трое учащихся не допустили ошибок, а четверо показали результат в 3 балла, соответствующий нарушениям средней степени тяжести.

В группе, обучающейся по варианту 7.2, результаты были менее успешными: 42,8 % детей получили 2 балла, что свидетельствует о тяжелой степени нарушений письма. Восемь обучающихся показали результат в 3 балла, а у четверых базовые навыки письма не сформированы. Статистический анализ подтверждает наличие значимой связи между вариантом обучения и степенью нарушения письменной речи (Хи-квадрат = 29,3, $p < 0,001$).

После чего все ошибки были занесены в таблицу, основанную на классификации Р. И. Лалаевой. Ошибки в письменных работах разделены на 5 групп: оптические ошибки, артикуляторно-акустические ошибки, ошибки на основе нарушения фонемного распознавания, ошибки на основе нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматические ошибки. И отдельно выделяются орфографические ошибки.

Для исследования берется U-критерий Манна-Уитни [1] для сравнения количества дисграфических и орфографических ошибок (по классификации Лалаевой Р. И.) у учащихся с разными вариантами обучения по АООП НОО.

Таблица 1. Анализ взаимного распределения частот по варианту обучения и степени выраженности нарушения сопряжения

Вариант обучения	Степень выраженности нарушения письменной речи				
	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов
7.1.	0 0.0 %	0 0.0 %	4 21.0 %	12 63.2 %	3 15.8 %
7.2.	4 19.0 %	9 42.8 %	8 38.0 %	0 0.0 %	0 0.0 %

Цель анализа — определить статистически значимые различия и выявить наиболее распространенные ошибки.

В ходе анализа было получено, что есть значимые различия по всем признакам: оптические ошибки ($U = 42.0$, $p < .001$), аграмматические ошибки ($U = 92.0$, $p < .001$), ошибки на основе нарушения языкового анализа и синтеза ($U = 49.0$, $p < .001$), артикуляторно-акустические ошибки, орфографические ошибки ($U = 45.0$, $p = 0.007$), ошибки на основе фонемного распознавания ($U = 62.5$, $p < .001$).

По анализу средних значений мы можем сделать следующие выводы:

1. У детей, обучающихся по АООП НОО вариант 7.2, самыми частыми ошибками являются ошибки на основе языкового анализа и синтеза. На втором месте идут орфографические ошибки. На третьем месте оптические ошибки. Далее по убыванию: ошибки на основе фонемного распознавания, аграмматические ошибки, артикуляторно-акустические ошибки

2. У детей, обучающихся по АООП НОО вариант 7.1, самыми частыми ошибками являются орфографические. На втором месте ошибки на основе нарушения языкового анализа и синтеза. На третьем оптические ошибки. Далее по убыванию: ошибки на основе фонемного распознавания, аграмматические ошибки, артикуляторно-акустические ошибки.

3. По таблицам мы можем сказать, что средние количества ошибок, совершенных обучающимися по АООП НОО вариант 7.2, превышает примерно в 3.5 раза среднее количество ошибок, совершенных обучающимися по АООП НОО вариант 7.1.

Далее было проведено исследование взаимосвязи дисграфических ошибок с компонентами устной речи (фонематический слух, лексико-грамматический строй речи, языковой анализ и синтез) и неречевыми функциями. Для оценки компонентов устной речи и неречевых функций

у каждого ребенка использовалась балльная система, предложенная Ю. Е. Розовой и Т. В. Коробченко [2]. На основе результатов диагностики, каждому участнику исследования был присвоен соответствующий балл.

Для обнаружения взаимосвязей был проведен корреляционный анализ Спирмена [1]. Обнаруженные корреляции носят отрицательный характер: более высокие баллы, отражающие сформированность компонентов устной речи и неречевые функции, соответствуют меньшему количеству ошибок на письме, и наоборот. В ходе анализа был выявлен ряд статистически значимых отрицательных корреляций:

— Уровень сформированности языкового анализа и синтеза показал значимую отрицательную корреляцию с количеством ошибок, обусловленных нарушением звукового анализа и синтеза ($R_o = -0.665$ $p < 0,001$), артикуляторно-акустические ошибки ($R_o = -0.484$ $p = 0,003$), ошибки на основе фонемного распознавания ($R_o = -0.489$ $p = 0,002$).

— Уровень фонематического слуха отрицательно с ошибками на основе фонемного распознавания ($R_o = -0.355$ $p = 0,020$) и артикуляторно-акустическими ошибками ($R_o = -0.556$ $p < 0,001$).

— Уровень развития лексико-грамматический строй речи отрицательно связан с аграмматическими ошибками ($R_o = -0.599$ $p < 0,001$).

— Уровень развитие неречевых функций отрицательно связан с количеством ошибок по смешению букв по кинетически-оптическому сходству ($R_o = -0.619$ $p < .001$).

В итоге исследования мы выявили взаимосвязь степени нарушения письменной речи и варианта обучения по АООП НОО. Также было продемонстрировано распределение самых частотных ошибок и взаимосвязи письменной и устной речи. Основываясь на результатах исследования, можно оказать более эффективную коррекционную помощь.

Литература:

1. Ахметжанова, Г. В. Применение методов математической статистики в психолого-педагогических исследованиях / Г. В. Ахметжанова, И. В. Антонова. — Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 2016.
2. Розова, Ю. Е. Мониторинг речевого развития учащихся начальных классов. Программно-методический материал: учебно-методическое пособие. / Ю. Е. Розова, Т. В. Коробченко. — Москва: Редка птица, 2019. — 120 с.
3. Лебединский, В. В. Нарушение психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ. фак. высш. учеб. заведений / В. В. Лебединский. — Издательский центр «Академия», 2003. — 144 с.

Проблема подготовки специалистов по социальной работе: обзор современных исследований

Демиденко Ольга Викторовна, студент магистратуры
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

В данной статье изучены и проанализированы актуальные научные работы, направленные на изучение проблемных моментов в процессе подготовки будущих социальных работников. Поднимаются такие проблемы, как престиж профессии, этика сотрудников социальной сферы, владение современными цифровыми технологиями, популярность про-

фессии среди молодежи. Также в статье рассматривается вопрос эффективности внедрения практической работы со студентами во время обучения, особенно рассмотрение реальных социальных ситуаций или проблем. В заключительной части автор предлагает рекомендации по совершенствованию системы подготовки будущих социальных работников.

Ключевые слова: социальная работа, подготовка специалистов, практико-ориентированный подход.

В современных реалиях четко прослеживается острая нужда определенных слоев населения в социальной поддержке, соответственно социальные работники становятся востребованными помощниками в государственной деятельности. Однако, существует ряд недочетов в системе подготовки будущих работников данной сферы. Это обуславливает актуальность нашего исследования. Во-первых, возрастающей сложностью социальных проблем и появлением новых категорий клиентов социальных служб требует от специалистов более высокого уровня профессионализма. Во-вторых, наблюдается определенный разрыв между теоретической подготовкой выпускников и практическими требованиями работодателей. В-третьих, динамично меняющиеся условия профессиональной деятельности, внедрение цифровых технологий и новых форм социальной работы требуют постоянного обновления содержания и методов профессиональной подготовки.

Целью данного исследования является анализ современного состояния системы подготовки специалистов социальной работы и составление примерных рекомендаций по усовершенствованию данной системы.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- проанализировать существующие модели подготовки специалистов социальной работы;
- выявить основные проблемы в системе профессиональной подготовки;
- изучить современные требования работодателей к компетенциям специалистов;
- определить перспективные направления модернизации системы подготовки.

Методология исследования базируется на системном анализе научной литературы, нормативно-правовых документов и эмпирических исследований в области подготовки специалистов социальной работы. В работе использованы методы сравнительного анализа, обобщения, систематизации и классификации данных.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в систематизации современных подходов к подготовке специалистов социальной работы и разработке рекомендаций по совершенствованию образовательного процесса с учетом актуальных требований профессиональной практики.

Современное состояние системы подготовки специалистов социальной работы характеризуется комплексным подходом к организации образовательного процесса, основанным на обширной нормативно-правовой базе и современных образовательных стандартах.

Нормативно-правовое регулирование подготовки специалистов социальной работы осуществляется на основе

федерального законодательства об образовании, профессиональных стандартов и федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования.

Современные образовательные стандарты по направлению «Социальная работа» построены на компетентном подходе и включают три группы компетенций: универсальные, общепрофессиональные и профессиональные. Универсальные компетенции охватывают системное мышление, проектную деятельность, командную работу и межкультурное взаимодействие. Общепрофессиональные компетенции направлены на формирование информационно-коммуникативной грамотности, аналитических способностей и профессионального инструментария. Профессиональные компетенции формируются в соответствии с конкретными типами профессиональной деятельности.

В системе подготовки специалистов социальной работы можно выделить несколько основных моделей: академическую, практико-ориентированную, интегративную и модульную. Академическая модель характеризуется фундаментальной теоретической подготовкой и исследовательской направленностью обучения. Практико-ориентированная модель делает акцент на практической подготовке и тесном взаимодействии с работодателями. Интегративная модель сочетает теоретическую и практическую подготовку, используя междисциплинарный подход. Модульная модель обеспечивает гибкость образовательной программы и возможность индивидуализации обучения.

Современные тенденции в подготовке специалистов социальной работы характеризуются стремлением к интеграции различных образовательных моделей, что позволяет повысить качество образования и обеспечить соответствие требованиям работодателей. Особое значение приобретает качественная подготовка в сфере цифровых технологий, использование метода проектов и увеличение количества часов, отведенных на практическую подготовку будущих специалистов. Данные технологии помогут студентам быть максимально компетентными и готовыми к работе специалистами, быстро вливаться в рабочий процесс в современных реалиях.

Таким образом, современная система подготовки специалистов социальной работы представляет собой комплексную структуру, основанную на нормативно-правовой базе и реализуемую через различные образовательные модели, что обеспечивает формирование необходимых профессиональных компетенций и соответствие требованиям современного рынка труда.

Анализ текущей ситуации в сфере профессиональной подготовки социальных работников выявляет ряд суще-

ственных противоречий между образовательным процессом и практическими требованиями. Согласно исследованиям последних лет, наблюдается значительный разрыв между теоретической подготовкой выпускников и их готовностью к практической деятельности. Согласно статистическим данным, большинство работодателей (более 70 %) указывают на недостаточную практическую подготовку выпускников социальной работы.

Особую актуальность приобретает вопрос междисциплинарной интеграции в процессе профессиональной подготовки. Современные социальные проблемы характеризуются комплексностью и требуют от специалистов владения знаниями из различных областей: психологии, социологии, юриспруденции, экономики. Исследования показывают, что эффективность работы специалиста социальной сферы напрямую зависит от его способности применять междисциплинарный подход в решении профессиональных задач.

Существенной проблемой является несоответствие содержания образовательных программ современным требованиям социальной практики. По данным исследования 2024 года, 62 % преподавателей профильных дисциплин признают необходимость существенного обновления учебных материалов и методик преподавания. Особенно остро стоит вопрос включения в образовательный процесс современных технологий социальной работы, методов цифровой коммуникации и инновационных подходов к решению социальных проблем.

В контексте развития инклюзивного общества особое значение приобретает подготовка специалистов, компетентных в вопросах социальной инклюзии и адаптации различных категорий населения. Требуется углубленное изучение психосоциальных факторов и современных методик социальной реабилитации.

В системе профессиональной подготовки специалистов социальной работы особое значение приобретает практико-ориентированный подход к обучению. Как отмечает Ю. А. Черкасова, намного эффективнее для студентов является возможность практического применения своих знаний в реалистичных социальных ситуациях. [11, с. 72].

Согласно исследованию М. И. Витковской, большинство студентов (75 %) считают, что их планы относительно будущего трудоустройства напрямую зависят от оценки качества знаний, полученных во время прохождения практики. Иными словами, чем выше уровень практических умений и навыков выпускника, тем больше перспектив он имеет на современном рынке труда. В свою очередь, Н. П. Клушина подчеркивает важность интеграции теоретических знаний и практических компетенций посредством внедрения активных методов обучения, включая симуляционные технологии и ситуационное моделирование [5, с. 18].

Подготовка специалистов социальной работы невозможна без формирования у них прочной этической базы. Профессиональная этика представляет собой систему абстрактных нравственных норм и ориентиров, которыми

руководствуется работник при принятии решений и осуществлении практической деятельности. Исследования демонстрируют, что уровень этической компетентности специалиста напрямую влияет на эффективность его профессиональной деятельности. Таким образом, развитие этических компетенций является ключевым аспектом подготовки будущих специалистов социальной сферы. [1, с. 12].

Современные реалии цифровой трансформации общества существенно меняют традиционные подходы к подготовке специалистов социальной работы. Как отмечает Н. Е. Куприянова, овладение цифровыми компетенциями становится неотъемлемой частью профессионального становления социальных работников [6]. Исследования демонстрируют, что применение смешанных форматов обучения повышает эффективность образовательного процесса в условиях цифровизации.

В современных условиях особую актуальность приобретает междисциплинарное взаимодействие в подготовке специалистов социальной сферы. По мнению П. Г. Лабзиной и С. Г. Меньшиной, наиболее продуктивной является практическая подготовка, реализуемая в ходе междисциплинарного сотрудничества, когда воссоздаются условия профессионально ориентированной деятельности [7, с. 9].

Несмотря на положительные сдвиги в развитии системы профессиональной подготовки специалистов социальной работы, остается ряд проблемных аспектов, требующих пристального внимания. Современная система обучения таких специалистов характеризуется рядом существенных недостатков. В частности, наблюдается недостаточный учет общих и специфических особенностей профессиональной деятельности, слабая интеграция общекультурного компонента и региональной этической специфики, а также ограниченное внимание к практической составляющей образовательного процесса. Особую озабоченность вызывает недостаточная методическая проработанность практической подготовки будущих специалистов. [4, с. 48].

Кроме того, существенной проблемой остается негативное влияние профессиональных стереотипов. Согласно исследованиям Е. А. Смирновой, молодое поколение не считает данную профессиональную область перспективной для построения. [10, с. 127].

Совершенствование системы подготовки специалистов социальной работы представляет собой комплексную задачу, требующую системного подхода к модернизации образовательного процесса.

Особую актуальность приобретает обновление содержания программ в соответствии с современными требованиями рынка труда, разработка новых специализаций и профилей подготовки. Важным аспектом является интеграция цифровых технологий в образовательный процесс, развитие системы дистанционного и смешанного обучения, а также усиление междисциплинарных связей в образовательных программах.

Существенным направлением совершенствования подготовки специалистов выступает развитие практико-ориентированного обучения. Данное направление предполагает увеличение доли практической подготовки в общем объеме образовательной программы, создание учебно-практических центров и лабораторий, внедрение технологий проектного обучения. Немаловажным является расширение базы практик и стажировок, привлечение практикующих специалистов к образовательному процессу, организация профессиональных тренингов и мастер-классов.

Особое внимание следует уделить усилению межведомственного взаимодействия, которое включает развитие партнерских отношений с организациями социальной сферы, создание совместных образовательных программ с работодателями, организацию сетевого взаимодействия образовательных учреждений. Важным элементом является формирование системы целевой подготовки специалистов, развитие механизмов профессионально-общественной аккредитации и создание координационных советов с участием представителей образования и практики.

Реализация указанных направлений совершенствования системы подготовки специалистов социальной работы позволит достичь значимых результатов: повысить качество профессиональной подготовки, обеспечить соответствие компетенций выпускников требованиям работодателей, усилить практическую направленность обучения. Кроме того, это будет способствовать повышению конкурентоспособности выпускников на рынке труда, созданию эффективной системы взаимодействия образо-

вания и практики, обеспечению непрерывного профессионального развития специалистов.

В результате проведенного анализа направлений совершенствования системы подготовки специалистов социальной работы можно сделать следующие выводы.

Современная система профессиональной подготовки специалистов социальной работы требует комплексной модернизации, включающей несколько ключевых направлений. Важнейшими среди них являются: обновление образовательных программ с учетом современных требований, усиление практико-ориентированного подхода в обучении, развитие межведомственного взаимодействия и внедрение инновационных образовательных технологий.

Реализация предложенных направлений совершенствования позволит достичь качественно новых результатов в подготовке специалистов. В частности, это обеспечит:

- повышение качества профессионального образования;
- формирование актуальных компетенций у выпускников;
- усиление практической составляющей обучения;
- развитие эффективного взаимодействия между образовательными учреждениями и работодателями.

Таким образом, совершенствование системы подготовки специалистов социальной работы представляет собой стратегически важную задачу, решение которой будет способствовать повышению качества социального обслуживания населения и развитию системы социальной защиты в целом.

Литература:

1. Алаева, И. А. Профессиональная этика в социальной работе: особенности и стандарты, регулирующие морально нравственные принципы работника / И. А. Алаева // Форум молодых ученых. — 2019. — № 11 (39). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-etika-v-sotsialnoy-rabote-osobennosti-i-standarty-reguliruyuschie-moralno-nravstvennye-printsipy-rabotnika> (дата обращения: 15.12.2024).
2. Безносюк, Е. В. Профессиональная подготовка будущих социальных педагогов в контексте компетентностного подхода / Е. В. Безносюк // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 58–1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-buduschih-sotsialnyh-pedagogov-v-kontekste-kompetentnostnogo-podhoda> (дата обращения: 15.12.2024).
3. Витковская, М. И. Производственная практика и профессиональное становление студентов (по материалам социологического исследования) / М. И. Витковская // Вестник РУДН. Серия: Социология. — 2002. — № 1. — С. 90–97.
4. Давиденко, С. А. Состояние, проблемы и перспективы подготовки специалистов по социальной работе / С. А. Давиденко, И. В. Медко, Г. А. Петрова // Вестник НВГУ. — 2012. — № 2. — С. 45–50.
5. Клушина, Н. П. Инновационные подходы и технологии профессиональной подготовки специалистов по социальной работе / Н. П. Клушина, Е. А. Клушина // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 71–2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-podhody-i-tehnologii-professionalnoy-podgotovki-spetsialistov-po-sotsialnoy-rabote> (дата обращения: 15.12.2024).
6. Куприянова, Н. Е. Особенности подготовки специалистов по социальной работе в эпоху цифровой трансформации общества / Н. Е. Куприянова, Н. Ш. Валеева // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. — 2024. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-podgotovki-spetsialistov-po-sotsialnoy-rabote-v-epohu-tsifrovoy-transformatsii-obschestva> (дата обращения: 15.12.2024).
7. Лабзина, П. Г. Междисциплинарное взаимодействие как условие развития гибких навыков студентов вуза / П. Г. Лабзина, С. Г. Меньшенина // Вестник Мининского университета. — 2021. — № 2 (35). — С. 4–12.

8. Лапшова, А. В. Инновационные технологии профессионального обучения / А. В. Лапшова, Е. А. Уракова, А. Н. Сидоров // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 73–1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-professionalnogo-obucheniya> (дата обращения: 15.12.2024).
9. Лейфа, А. В. Современные подходы к организации профессиональной подготовки социальных работников в вузе / А. В. Лейфа, Н. М. Полевая, Т. С. Еремеева, Л. Л. Романова // Современная научная мысль. — 2013. — № 1. — С. 106–113.
10. Смирнова, Е. А. Престиж социального работника: возможности преодоления сложившихся стереотипов / Е. А. Смирнова // Власть и управление на Востоке России. — 2012. — № 3. — С. 123–128.
11. Черкасова, Ю. А. Практическое обучение как фактор становления профессиональной субъектной позиции будущих специалистов социальной работы / Ю. А. Черкасова // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. — 2012. — № 6. — С. 68–75.

Использование адаптивных технологий при обучении студентов с ограниченными возможностями здоровья

Демиденко Ольга Викторовна, студент магистратуры
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

Адаптивные технологии играют ключевую роль в обеспечении равного доступа к образованию для студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Они позволяют преодолеть барьеры в обучении, создать комфортную и поддерживающую образовательную среду, а также способствуют успешной социализации и профессиональному развитию таких обучающихся. В статье рассматриваются основные виды адаптивных технологий и их применение на практике в профессиональном образовании.

Ключевые слова: адаптивные технологии, инклюзивное образование, студенты с ОВЗ, профессиональное образование, социальный работник, арт-терапия

Введение

В современном мире проблема доступности образования становится все более актуальной. Образование должно быть не только качественным, но и доступным для всех, в том числе и для тех, кто имеет ограниченные возможности здоровья. Для решения этой задачи разрабатываются и внедряются адаптивные педагогические технологии — совокупность методов, форм и средств обучения, которые учитывают особенности развития и состояния здоровья обучающихся.

Цель данной статьи — рассмотреть значение адаптивных технологий в преодолении трудностей в обучении у студентов с ОВЗ, а также показать перспективы их использования в системе профессионального образования.

Адаптивные технологии: понятие и роль в образовании

Под адаптивными технологиями в педагогике понимаются специальные методики и средства, направленные на обеспечение полноценного участия студентов с ограниченными возможностями в образовательном процессе. Эти технологии позволяют:

- гибко изменять содержание и формы обучения;
- учитывать индивидуальные особенности каждого студента;

— создавать условия для личностного и профессионального развития.

Основная цель применения этих технологий — создание инклюзивной образовательной среды, где каждый студент независимо от состояния здоровья имеет возможность успешно осваивать учебные программы.

Основные виды адаптивных технологий

1. Технология разноуровневого обучения.

Эта технология предполагает дифференциацию учебного материала по уровню сложности. Преподаватель предлагает задания базового, среднего и высокого уровня, что позволяет каждому студенту выбрать тот уровень, который ему подходит. Это стимулирует самостоятельность и повышает мотивацию. Также важным является использование материалов в разных форматах: текстовых, аудио, видео и интерактивных.

2. Технология проблемного обучения

Создание проблемных ситуаций помогает развивать аналитическое мышление, пробуждает интерес к изучаемому материалу. Особенно эффективна эта технология при работе с темами, имеющими практическое значение или связь с реальными жизненными ситуациями. Такие задания способствуют развитию критического мышления и умения работать в команде.

3. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) при работе со студентами с легкой формой ДЦП.

Для студентов с легкой формой детского церебрального паралича (ДЦП) важную роль в обучении играют ИКТ. Они помогают учитывать индивидуальные особенности обучающихся, делают учебный процесс более доступным и комфортным.

Благодаря ИКТ можно:

— **Упростить доступ к информации.** У некоторых студентов с ДЦП есть трудности с мелкой моторикой и зрительным восприятием. В таких случаях полезны программы, которые позволяют управлять компьютером голосом, а также использовать сенсорные экраны или специальные мыши. Это помогает преодолеть физические барьеры и активно участвовать в занятиях.

— **Сделать материал понятнее.** Применение презентаций, видеоуроков и интерактивных заданий позволяет лучше усваивать информацию. Особенно это важно, когда у студента есть сложности с концентрацией внимания или чтением больших текстов.

— **Автоматизировать выполнение заданий.** Современные цифровые платформы позволяют выполнять задания онлайн — это особенно удобно для студентов, которым сложно писать от руки. Они могут использовать клавиатуру или голосовой ввод, чтобы давать ответы, составлять тексты, проходить тесты.

— **Поддерживать темп обучения.** С помощью цифровых материалов студент может пересматривать объяснения преподавателя, повторять пройденное, учиться в удобном для себя темпе — это помогает лучше усвоить материал и чувствовать себя увереннее.

Таким образом, ИКТ — это не просто современные гаджеты, а настоящий помощник в обучении студентов с легкой формой ДЦП. Они помогают сделать образование более доступным, эффективным и комфортным, учитывая особенности каждого человека.

4. Здоровьесберегающие технологии.

Эти технологии направлены на сохранение физического и психического здоровья студентов. Во время занятий проводятся короткие физкультминутки, дыхательные и зрительные гимнастики, упражнения на расслабление. Регулярное использование таких приемов снижает утомляемость, повышает концентрацию внимания и создает благоприятную эмоциональную атмосферу.

5. Технологии арт-терапии.

Арт-терапевтические методы способствуют самовыражению студентов через рисование, аппликации. Это помогает раскрыть внутренний мир обучающегося, снизить тревожность, улучшить настроение и повысить уверенность в себе.

6. Технологии психолого-педагогического сопровождения.

Эта группа технологий направлена на поддержку личностного и социального развития студентов. Она вклю-

чает индивидуальное тестирование, диагностику эмоционального состояния, составление индивидуальных планов обучения, проведение тренингов по развитию коммуникативных навыков и эмоционального интеллекта.

Практическое применение адаптивных технологий в профессиональном образовании

Применяя адаптивные технологии в своей педагогической деятельности, я использую следующие подходы:

— При использовании технологии разноуровневого обучения я составляю задания разной сложности по одной теме, позволяя каждому студенту выбрать свой уровень. Также применяю разные виды материалов: текстовые, видео, интерактивные.

— Проблемное обучение позволяет активизировать познавательную деятельность. Например, при изучении некоторых тем я предлагаю студентам требующие принятия решений ситуации, с которыми они могут столкнуться в будущей профессиональной деятельности.

— ИКТ помогают сделать учебный процесс более доступным. Я часто использую презентации, электронные учебники, программы озвучивания текста, что особенно важно для студентов с нарушениями зрения и чтения.

— На своих занятиях я регулярно применяю здоровьесберегающие приемы: физкультминутки, паузы расслабления. Это положительно влияет как на студентов с ОВЗ, так и на других обучающихся.

— Арт-терапевтические приемы в подготовке специалистов по социальной работе: рисование песком и красками как инструмент самовыражения и эмоциональной разгрузки.

В социальной работе арт-терапевтические методы играют важную роль в поддержке клиентов, особенно тех, кто испытывает трудности в выражении своих чувств словами. Одним из эффективных приемов является рисование песком или красками, которое позволяет человеку выразить свое внутреннее состояние, не прибегая к вербальному общению.

Эти методы позволяют:

— создать безопасное пространство для самовыражения;

— снизить уровень тревожности и стресса;

— развить эмоциональную устойчивость и самооценку;

— лучше понять свои чувства и переживания.

Например, при работе с детьми или взрослыми, пережившими травму, я использовала метод «Сухой песок»: клиентам предлагалось выложить на поверхности песочницы композицию, отражающую их текущее психологическое состояние или определенную тему (например, «Мое настроение», «Моя семья»). За время работы на занятии стало заметно, как участники становились более открытыми, начали легче делиться своими мыслями и эмоциями.

Также применялось рисование красками. Этот метод активно задействует воображение и помогает раскрыть

скрытые переживания. Например, после свободного рисования мы обсуждали, какие образы возникли у человека, что они могли символизировать, как он себя чувствовал во время творческой деятельности. Такие занятия способствовали снижению напряжения, развитию саморегуляции и улучшению эмоционального состояния участников.

Таким образом, использование арт-терапевтических приемов, таких как рисование песком или красками, позволяет социальному работнику эффективно взаимодействовать с клиентами, помогая им через творчество выразить себя, понять свои проблемы и найти путь к внутренней гармонии.

— Психолого-педагогическое сопровождение включает в себя диагностику эмоционального состояния студентов, составление индивидуальных планов обучения. Также я провожу тренинговые занятия по развитию уверенности в себе, коммуникации и стрессоустойчивости.

Литература:

1. Аветисян, Н. К. Современные технологии образования лиц с ОВЗ / Н. К. Аветисян // Социальное обслуживание населения: новации, эксперименты, творчество. СОННЭТ. — URL: <https://son-net.info/sovremennyye-texnologii-obrazovaniya-lic-s-ovz/>
2. Современные технологии в образовании и сопровождении лиц с ОВЗ / сост. Кожанова Е. И., Андреева Н. В. — Тверь : РУМЦ Тверская область, ГБП ОУ «Тверской политехнический колледж», 2022. — 25 с.
3. Сериков, С. Г. Здоровьесберегающее образование в вузе: методология, теория и практика / С. Г. Сериков. — Челябинск : Урал. акад., 2014. — 193 с.

Выводы

Адаптивные технологии являются мощным инструментом преодоления трудностей в обучении студентов с ОВЗ. Они не только обеспечивают равный доступ к образованию, но и предоставляют возможность каждому человеку реализовать свой потенциал. Использование данных технологий способствует созданию инклюзивной образовательной среды, где учитываются интересы, способности и особенности каждого обучающегося.

Для будущих педагогов, особенно студентов педагогических колледжей, знание и умение применять адаптивные технологии — это необходимая компетенция, которая поможет им успешно работать в условиях разнообразия обучающихся и строить эффективное образовательное взаимодействие.

Важно помнить: внимание к индивидуальным потребностям студента — залог его успеха.

Особенности формирования словаря у детей с расстройствами аутистического спектра

Данова Анастасия Юрьевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Сурнина Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

В статье анализируются специфические черты формирования словарного запаса у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Рассматриваются количественные и качественные отклонения в развитии речи, классификация речевых нарушений, семантические искажения, а также методы коррекции. Особое внимание уделяется альтернативным коммуникативным системам, визуальной поддержке и современным технологиям. Результаты исследования подчеркивают необходимость раннего вмешательства и индивидуализации подходов для успешной социализации детей с РАС.

Ключевые слова: словарь, дети, расстройства аутистического спектра, коммуникация, речевые нарушения, коррекция, PECS, визуальная поддержка.

Словарь — это систематизированная совокупность слов, которыми владеет человек, включающая их значения, грамматические формы и контекстуальные связи. По определению Л. С. Выготского, словарь является «основой речевого мышления, связывающей языковые единицы с познавательными процессами» [7]. У детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) формирование словаря происходит с уникальными особен-

ностями, обусловленными спецификой их восприятия, мышления и коммуникации. Активный словарь (слова, используемые в речи) часто ограничен бытовой лексикой, тогда как пассивный словарь (понимаемые слова) может сохраняться или даже превышать норму. Эти особенности создают барьеры для обучения и социализации, что делает изучение специфики формирования словаря при РАС особенно актуальным. Актуальность исследо-

вания связана с ростом числа детей с РАС и необходимостью разработки эффективных методов коррекции. Цель работы — анализ специфики развития словаря при РАС и предложение комплексных решений для преодоления коммуникативных барьеров.

У детей с РАС речевое развитие характеризуется выраженным дисбалансом. Количественные отклонения включают сокращение активного словаря, редкое использование речи в повседневных ситуациях и преобладание пассивного словаря. Например, ребенок может понимать слово «яблоко», но не использовать его для запроса еды [4]. Качественные нарушения проявляются в эхолалиях — бессмысленном повторении фраз, заимствованных из мультфильмов или речи окружающих. Грамматические ошибки («красная яблоко») и отсутствие коммуникативной цели также типичны: речь часто служит инструментом самостимуляции, а не взаимодействия [5].

Эти отклонения напрямую связаны с классификацией речевых нарушений при РАС, предложенной К. С. Лебединской и О. С. Никольской, которую подробно анализирует Н. В. Черепкова [3].

Четыре варианта речевого развития при РАС:

1. Раннее появление речи с последующим регрессом. Первые слова («мама», «дай») возникают в 8–12 месяцев, но не используются для коммуникации. К 2–2,5 годам происходит резкий регресс: речь замещается вокализациями или эхолалиями.

2. Задержка речевого развития. Слова-штампы («пока», «спасибо») появляются к трем годам, формируясь через механическое запоминание. Ребенок цитирует фразы из мультфильмов, но не применяет их в диалоге.

3. Ускоренное развитие с потерей коммуникативной функции. Ранние фразы («хочу пить») появляются в 12–16 месяцев, но речь становится шаблонной, имитирующей интонации взрослых.

4. Приближенное к норме развитие с резким снижением активности. После двух с половиной лет ребенок перестает использовать речь для общения, хотя понимает инструкции («принеси книгу») [3].

Эта классификация помогает понять, как различные паттерны влияют на семантику и коммуникацию.

Семантические особенности словаря детей с РАС включают искаженные ассоциации. Как отмечает С. В. Андреева [2], слова часто связываются с личным аффективным опытом. Например, «магазин» ассоциируется не с покупками, а с получением подарка. Метафоричность речи проявляется в использовании конкретных слов для обозначения абстрактных понятий: все приятное ребенок может называть «Юбилейное» — по названию любимого печенья.

Трудности усвоения частей речи усугубляют проблему. Существительные усваиваются легче, тогда как глаголы и прилагательные (кроме антонимов) вызывают сложности. Например, ребенок понимает слово «бежать», но не использует его в контексте движения [5]. Эти искажения,

наряду с отсутствием социально значимых слов («папа», «я»), приводят к коммуникативным провалам.

Для преодоления этих барьеров требуется многоуровневый коррекционный подход. При тяжелых формах РАС, где вербальная речь отсутствует, применяются:

1. PECS (система обмена изображениями): ребенок выражает потребности через карточки (например, картинка яблока для запроса еды) [6].

2. Жестовый язык: простые жесты («да», «нет») устанавливают базовую коммуникацию [8].

Для развития активного словаря эффективны:

1. Визуальная поддержка: схемы, видеомоделирование, картинки с подписями [1].

2. Сценарии социальных ситуаций: проигрывание диалогов («покупка в магазине») с визуальными подсказками.

3. Сенсорная интеграция: связывание слов с тактильными, слуховыми или зрительными стимулами. Например, слово «шершавый» изучается через прикосновение к наждачной бумаге [7].

Цифровые технологии, такие как приложения для генерации речи (Proloquo2Go), открывают новые возможности, но требуют адаптации под индивидуальные потребности.

Таким образом, раскрывая специфику формирования словаря у детей с РАС, можно сделать следующие выводы:

1. У детей с РАС наблюдается выраженный дисбаланс между активным и пассивным словарным запасом. Активная речь часто ограничена бытовой лексикой, тогда как пассивное понимание может соответствовать норме или превышать ее. Это создает барьеры для коммуникации, так как дети не используют слова для взаимодействия, несмотря на их понимание.

2. Выделенные варианты речевого развития (ранний регресс, задержка, ускоренное развитие с потерей функции, снижение активности) требуют дифференцированного подхода. Например, при регрессе речи ключевой становится ранняя диагностика и внедрение альтернативных методов коммуникации.

3. Словарный запас детей с РАС часто формируется через призму личного аффективного опыта, что приводит к нестандартным ассоциациям («магазин = подарок»). Это требует адаптации обучающих материалов, ориентированных на индивидуальные интересы и сенсорные предпочтения.

4. Успех коррекции зависит от междисциплинарного сотрудничества (логопеды, психологи, неврологи) и активного участия родителей. Обучение семьи методам визуальной поддержки и PECS критически важно для закрепления навыков в повседневной жизни.

5. Необходимо применение эффективных методов коррекции:

- Альтернативная коммуникация (PECS, жестовый язык) помогает преодолеть невербальные барьеры.

- Визуальная поддержка (схемы, видеомоделирование) стимулирует использование активного словаря.

— Сенсорная интеграция связывает лексику с тактильными, слуховыми и зрительными стимулами, повышая ее усвоение.

— Цифровые технологии (Proloquo2Go) расширяют возможности коммуникации, но требуют персонализации.

Формирование словаря у детей с РАС — многоуровневый процесс, требующий сочетания традиционных и инновационных подходов. Раннее вмешательство, индивидуализация программ и использование технологий открывают путь к преодолению коммуникативных ограничений и успешной социализации.

Литература:

1. Меднова, М. Е. Языковые навыки детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, включающими расстройства аутистического спектра: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8. — № 2. — С. 121–128.
2. Андреева, С. В. Развитие речи детей с расстройствами аутистического спектра // Специальное образование. — 2022. — № 2 (66). — С. 6–28.
3. Черепкова, Н. В. Особенности психического и речевого развития детей с ранним детским аутизмом / Н. В. Черепкова, Д. А. Иванова // Science Time. — 2014. — № 12.
4. Мастюкова, Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). — М. : Владос, 1997. — 304 с.
5. Шиф, Ж. И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. — М. : Просвещение, 1965. — 343 с.
6. Фрост, Лори. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов / Лори Фрост и Энди Бонди. — М. : Теревинф, 2011. — 416 с. ISBN 978-5-4212-0026-0.
7. Выготский, Л. С. Мышление и речь. — М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.
8. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность. — М. : Просвещение, 1969. — 214 с.

The relationship of language subjects in school: planning, implementation and learning outcomes

Zhuman Saniya Adilbekkyzy, student master's degree

Scientific advisor: Maigeldiyeva Zhannat Musabekovna, candidate of philological sciences, associate professor
Korkyt Ata Kyzylorda University (Kazakhstan)

This article explores the integration of Kazakh, Russian and English language subjects in the general secondary school curriculum. It focuses on how interconnected language instruction through thematic planning and subject-based language integration (CLIL) can enhance students' language proficiency, cognitive development, and intercultural competence. Drawing from the our's dissertation and practical pedagogical experiments, the study highlights the benefits and challenges of multilingual instruction and offers recommendations for educators.

Keywords: multilingual education, language integration, CLIL, cognitive load, linguistic competence, trilingualism.

Взаимосвязь языковых предметов в школе: планирование, реализация и результаты обучения

Жуман Сания Адильбеккызы, студент магистратуры

Научный руководитель: Майгельдиева Жаннат Мусабековна, кандидат филологических наук, доцент
Кызылординский университет имени Коркыт Ата (Казахстан)

Данная статья посвящена интеграции казахского, русского и английского языков в учебную программу общеобразовательной школы. Особое внимание уделяется тому, как взаимосвязанное преподавание языков с использованием тематического планирования и предметно-языковой интеграции (CLIL) способствует развитию языковой компетенции, когнитивных навыков и межкультурной осведомленности учащихся. Основываясь на диссертации и практических педагогических экспериментах, исследование выявляет преимущества и трудности многоязычного обучения и предлагает практические рекомендации для педагогов и разработчиков образовательной политики.

Ключевые слова: многоязычное образование, интеграция языков, CLIL, когнитивная нагрузка, языковая компетенция, трехязычие.

Introduction

In today's globally interconnected world, multilingualism is not just a benefit but a fundamental necessity. This is especially true for Kazakhstan, which recognizes the significance of linguistic diversity through its trilingual education strategy aimed at ensuring proficiency in Kazakh, Russian, and English.

The paper argues that by integrating the teaching of Kazakh, Russian, and English through shared themes, vocabulary, and grammar structures, students can achieve significant improvements in their educational outcomes. This approach allows for a more efficient use of instructional time and promotes a deeper understanding of the languages being taught.

By examining how language subjects interact and support each other, this study aims to provide educators with practical insights for planning and implementing integrated lessons that align with national standards and best international practices. The article reviews relevant theories and outlines methodological approaches to integration. It also evaluates the practical outcomes of integrated language teaching in secondary schools.

Methodology

This study used a mixed-methods approach to explore the integration of English, Kazakh, and Russian language subjects into the school curriculum. The research was conducted over two academic years and included theoretical, empirical, and practical components.

Firstly, we conducted a theoretical analysis by reviewing national policy documents, curriculum standards, and educational frameworks in Kazakhstan. This helped us to understand the goals and expectations for language integration in schools, particularly with regard to multilingual education and content and language integrated learning (CLIL). Secondly, we performed a comparative analysis of the current textbooks and syllabuses for English, Kazakh, and Russian. This analysis enabled us to identify common themes, vocabulary, and grammatical structures that could be integrated into a single course. Thirdly, calendar-based plans were created for the pilot schools to ensure that the content was aligned across different subjects. For instance, while English classes focused on global environmental issues, similar ecological topics were covered at the same time in Kazakh and Russian classes.

In addition, we collected observational data through classroom observations, focusing on student interaction patterns, use of the target language, and overall student participation. We systematically took notes to identify patterns in teaching strategies and student responses. We analyzed the quantitative results using descriptive statistics to determine changes in performance and motivation. We analyzed the qualitative data thematically to gain insights

from teacher and student perspectives. Our methodology involved a combination of theoretical justification, curriculum mapping, experimental teaching, and collection of multi-source feedback. This comprehensive approach allowed us to thoroughly examine the effectiveness, feasibility, and relevance of integrated language teaching in relation to Kazakhstan's multilingual education objectives.

Literature review

The theoretical basis for integrating language subjects in schools is based on both international and domestic pedagogical research. A fundamental concept is the Content and Language Integrated Learning (CLIL) model, introduced by David Marsh in the 1990s. This model focuses on the dual goal of teaching content and language simultaneously. Marsh emphasized the importance of connecting language learning to meaningful content, making CLIL suitable for multilingual settings like Kazakhstan [1].

Further supporting the integration of subjects through language is the 4Cs Framework developed by D. Coyle. This framework promotes not only linguistic competence but also cognitive and cultural awareness [2]. In Kazakhstan, this theory has been implemented in Nazarbayev Intellectual Schools and pilot projects in public education.

Local scholars, including B. A. Zhetpisbayeva, G. A. Meiram, and M. T. Satayev, have emphasized the strategic role of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in enhancing students' multilingual proficiency and intercultural competence. In particular, Satayev has proposed a structural model for training biology teachers through CLIL and has confirmed its effectiveness in developing both linguistic and subject-based skills [3].

From a psycholinguistic perspective, Peal and Lambert (1962), as well as Cummins, have distinguished between Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) and Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). These scholars have noted the importance of academic language for school success and have advocated for additive bilingualism, which they describe as the process of acquiring a second or third language that enhances, rather than replaces, one's first language [4].

Finally, integrated teaching allows for the use of culturally relevant materials and media, which enhances student motivation and promotes a deeper understanding of different cultures. This is especially important in Kazakhstan, where language plays a significant role in national identity and promoting multicultural harmony.

Results and discussions

The results of the pedagogical experiment conducted at Secondary School No. 261 in Kyzylorda showed that the

integrated teaching of English, Kazakh, and Russian languages resulted in measurable improvements in students' linguistic competence and understanding of the subjects.

During the study, which lasted three months, students engaged in project-based learning activities based on thematic topics such as the Aral Sea, Kazakh traditions, and the Baikonur Cosmodrome. They researched, compared, and presented information about these topics in all three languages, helping them to develop their vocabulary, analytical skills, and intercultural understanding.

As part of the process, students created essays, infographics, and presentations, which helped them improve their grammar, translation skills, and ability to adapt texts from different sources to each language.

Pre- and post-intervention assessments showed significant improvements in vocabulary retention, syntactic construction, and reading comprehension. Specifically, in English vocabulary tests, the average student score increased by 12 %. Similarly, their performance in Kazakh and Russian reading tasks improved by 17 % and 19 %, respectively.

Teachers also reported an increase in student motivation and engagement, particularly when the material was relevant to their personal experiences or culturally significant. Interviews with teachers revealed that incorporating familiar cultural content into the curriculum, presented in multiple languages, encourages students to actively participate in classroom discussions.

The CLIL (Content and Language Integrated Learning) 4C model, which focuses on content, communication, cognition, and culture, has been effective in promoting deep learning and engagement among students. Students demonstrate improved retention and transfer of concepts when they encounter similar topics across different languages.

Students in third grade greatly benefited from this teaching strategy, as their cognitive development is best suited to concrete, relatable topics and visual aids. Games and hands-on activities, combined with verbal instruction, helped maximize their comprehension and retention of information. On the other hand, students in higher grades, such as eighth and tenth, could participate in more challenging discussions and analytical tasks, such as essay writing and source analysis. These experiences helped them develop important academic

and interpersonal communication skills, in line with the Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) theory.

The results support the idea that integrating language learning not only enhances the acquisition of a language, but also promotes analytical thinking, cultural literacy, and confidence in using multiple languages in academic settings. Most importantly, integration creates a student-centered learning environment where communication is meaningful and language is seen as a tool, rather than an end goal.

Conclusion

The integration of Kazakh, Russian and English in the school curriculum has proven to be an effective strategy for developing students' multilingual skills. The findings of this study suggest that a coordinated approach to teaching languages leads to better vocabulary acquisition, improved reading comprehension, and increased academic engagement at all levels of education. Content and Language Integrated Learning (CLIL) methods can be used to integrate subject content and provide a more student-centered learning experience. This promotes deeper understanding, enhances linguistic and cognitive abilities, and fosters intercultural awareness, which are all important goals of Kazakhstan's trilingual education policy.

The successful implementation of this model depends on careful planning of the curriculum, cooperation among teachers, and ongoing professional development. Institutional support is essential to overcome initial obstacles, such as limited resources and teacher readiness. Additionally, integrated materials are necessary.

Findings from a pilot study in Kyzylorda indicate that multilingual education is most effective when language subjects are integrated and support each other. Students benefit not only linguistically but also socially and academically. They learn to transfer knowledge between languages and access global content, fostering their overall development.

In the future, studies could expand on this research by establishing national databases of trilingual resources and investigating ways to integrate language learning into other academic subjects. The ultimate goal of integration is not simply a method, but rather a philosophy that promotes inclusive, relevant, and forward-looking education for all students.

References:

1. Marsh D. CLIL/EMILE: The European Dimension — Actions, Trends and Foresight Potential. — University of Jyväskylä, 2002. — 104 p
2. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. — Cambridge: Cambridge University Press, 2010. — 175 p.
3. Satayev, M. T. Training Future Biology Teachers Based on CLIL Technology. — Almaty: Abai Kazakh National Pedagogical University, 2023. <https://abaiuniversity.edu.kz/docs/docs/satayev/7.2.pdf>
4. Peal, E., & Lambert, W. The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76(27), 1962.

Формирование устойчивого интереса к математике у школьников через использование интерактивных и практико-ориентированных технологий

Журавлева Елизавета Евгеньевна, студент

Научный руководитель: Гальцева Оксана Александровна, кандидат физико-математических наук, доцент
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В статье рассматриваются современные подходы к преподаванию математики в школе с целью формирования устойчивого интереса у школьников. Особое внимание уделяется использованию интерактивных и практико-ориентированных технологий, таких как игровые методы, проектная деятельность, межпредметные связи и творческие задания. На основе педагогического опыта анализируются примеры успешных уроков, которые демонстрируют эффективность деятельностного подхода. Подчеркивается важность внедрения технологий, которые развивают не только математические знания, но и универсальные учебные действия, критическое мышление, а также мотивацию к изучению математики.

Ключевые слова: математика, мотивация, познавательная активность, игровые технологии, проектная деятельность, межпредметные связи, практико-ориентированный подход, педагогический опыт.

В условиях современного образовательного процесса важно, чтобы каждый учащийся не просто получал знания, но и развивал в себе активную позицию, способность к самовыражению, умение применять теоретические знания на практике и, что не менее важно, устойчивый интерес к изучаемым дисциплинам. Особенно это актуально для таких предметов, как математика, которые традиционно воспринимаются учащимися как сложные и часто вызывают трудности в восприятии. Современная школа, ориентированная на компетентностный подход, требует от учителя применения не только традиционных методов, но и инновационных педагогических технологий, которые способствуют активизации познавательной деятельности школьников. В этой связи поиски новых подходов, направленных на формирование устойчивого интереса к математике и повышение мотивации к её изучению, являются важной задачей современного образования.

Суть решения этой задачи заключается в разработке таких методов преподавания, которые могут превратить даже самые трудные для восприятия темы в увлекательные и понятные для школьников. Одним из наиболее эффективных инструментов для этого являются игровые технологии, которые позволяют вовлечь учащихся в процесс обучения, сделать его динамичным, интерактивным и эмоционально насыщенным. Игровая форма обучения, основанная на принципах сотрудничества и соревнования, способствует развитию не только познавательной активности, но и социальных навыков учащихся.

Использование творческих приёмов в обучении математике открывает широкие возможности для формирования устойчивого интереса к предмету и повышения качества усвоения знаний.

Такой формат не только увлекает школьников в учебную деятельность, но и способствует развитию их речевой культуры, способности к аргументации, навыков публичного выступления и уверенного поведения перед

аудиторией. Кроме того, совместное участие в ролевом процессе усиливает чувство ответственности и взаимопомощи внутри коллектива, формируя благоприятную атмосферу сотрудничества.

Подобные творческие формы организации уроков делают математику более доступной и привлекательной для учащихся, укрепляют интерес к предмету и формируют положительное отношение к обучению в целом.

Во время прохождения педагогической практики, организованной на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Поповская средняя общеобразовательная школа» Корочанского района Белгородской области, мной была реализована система разнообразных методических приёмов, направленных на повышение учебной мотивации и активного вовлечения школьников в образовательный процесс. При планировании и проведении уроков я стремилась использовать не только традиционные формы объяснения нового материала, но и внедрять современные педагогические технологии, ориентированные на личностно-ориентированный подход, индивидуализацию обучения и развитие познавательной активности.

1. Игровые технологии на уроках математики

Примером успешного внедрения игровых методик можно считать проведение математических эстафет в командной форме. На одном из занятий в 7 классе мной была организована эстафета, в рамках которой ученики поочерёдно решали задачи по теме «Алгебраические выражения». Каждая команда стремилась как можно быстрее и точнее справиться с заданием, передавая эстафету следующему участнику. Это способствовало не только повышению внимания и интереса к предмету, но и развитию соревновательного духа. В процессе игры ребята учились работать вместе, осваивали навыки взаимопомощи и коллективной ответственности. Такой формат занятия не только укрепил их математические знания, но и сформировал

ровал важные коммуникативные умения, необходимые для работы в команде.

2. Проектная деятельность

Один из ярких примеров использования проектной методики в преподавании математики — работа восьмиклассников над темой расчёта калорийности школьного обеда. В рамках этого проекта ребятам было предложено изучить состав различных блюд, определить их энергетическую ценность, перевести массу продуктов в килокалории, а затем — составить рациональное меню для школьной столовой. Благодаря такой работе школьники не только повторили и закрепили навыки арифметических вычислений, но и наглядно увидели, как математические знания могут применяться в реальных жизненных ситуациях. Кроме того, учащиеся научились работать с таблицами, анализировать числовую информацию и делать обоснованные выводы, что повысило их интерес к предмету и усилило мотивацию к обучению.

3. Межпредметные связи

Эффективным приёмом в обучении математике является её объединение с другими предметными областями. Так, в 9 классе на одном из занятий по геометрии мной был реализован проект, связанный с анализом архитектурных сооружений. Учащиеся рассматривали различные постройки, изучали их геометрические особенности — форму, размеры, пропорции — и выполняли расчёты, связанные с площадями поверхностей, высотой зданий и другими параметрами, используя соответствующие математические инструменты.

4. Интеграция с биологией

Один из ярких примеров, когда межпредметные связи действительно сработали, — это урок в 10 классе, где ребята обсуждали физические нагрузки и питание. На занятии они не просто слушали теорию, а сами работали с реальными данными: анализировали статистику, считали проценты, строили графики и диаграммы. Всё это помогло им понять, как математика может пригодиться в жизни — например, чтобы оценить своё питание или уровень активности. После такого урока многие ученики признали, что начали смотреть на математику иначе: не как на абстрактную науку, а как на полезный инструмент для повседневной жизни.

5. Творческий подход в обучении

В процессе преподавания активно использую творческие задания, в том числе ролевые игры. Одним из ярких примеров является урок, на котором мы использовали метод ролевой игры для изучения уравнений. В рамках игры «Суд над переменной» учащиеся были разделены на

группы, выполняющие разные роли: одна группа представляла обвинителей, другая — защитников, а третья — судей. Задачей учеников было «судить» переменные, решая уравнения и аргументируя правильность или ошибочность их решений. Такой подход способствует не только углублённому пониманию концепции уравнений, но и развитию навыков публичных выступлений и критического мышления.

В условиях обновления образовательных стандартов и растущих требований к качеству обучения преподавание математики требует от педагога не только глубокого знания предмета, но и высокой методической гибкости. Современный учитель должен эффективно использовать разнообразные образовательные технологии, направленные на формирование устойчивой учебной мотивации и активное включение школьников в познавательную деятельность. Особенно важным становится умение сделать уроки интересными, динамичными и значимыми для учащихся.

Чтобы обучение действительно вдохновляло и приносило результаты, важно внедрять в процесс современные подходы. Это, например, игровые методы — они делают уроки интересными, живыми, а сложные темы — понятными.

Проектная работа тоже даёт отличный эффект: школьники учатся исследовать, искать решения, понимать, зачем им вообще нужна математика в жизни. Большую роль играет и связь с другими предметами — когда ребята видят, как математика помогает, скажем, в биологии или экономике, она перестаёт казаться оторванной от реальности.

Ну и, конечно, творческий подход: когда ученик может мыслить по-своему, пробовать, ошибаться и снова пробовать — тогда и появляется настоящий интерес к предмету. Игровые элементы особенно помогают — с ними даже сложные темы заходят легче, а атмосфера на уроках становится гораздо дружелюбнее.

Межпредметная интеграция усиливает познавательный эффект, расширяя кругозор учащихся и демонстрируя тесную связь математики с другими областями знания — физикой, биологией, географией, экономикой и даже искусством. Такой подход способствует формированию у обучающихся целостного представления о мире и пониманию того, как различные дисциплины взаимодействуют между собой.

Кроме того, применение творческих заданий на уроках математики стимулирует развитие нестандартного мышления, способности к самостоятельному поиску решений и формированию универсальных учебных действий. Подобные формы работы делают образовательный процесс более осмысленным, мотивирующим и личностно значимым для каждого ученика.

Важно, чтобы современная образовательная среда обеспечивала условия для активного участия школьников в процессе обучения, способствуя не только усвоению знаний, но и формированию ценностного отношения к математике как дисциплине, необходимой для решения реальных проблем.

Литература:

1. Гейдман Б. И. Методика обучения математике в основной школе. — М.: Академкнига, 2020.
2. Попова М. Н. Проектные технологии на уроках математики. — СПб.: Речь, 2021.
3. Приказ Минпросвещения РФ от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении ФГОС основного общего образования».
4. Смирнова З. А. Интерактивные формы работы на уроках математики // Вестник педагога. — 2022. — № 5. — С. 45–49.
5. Семакин И. Г., Залогов Е. К. Практикоориентированные подходы в обучении математике. — М.: БИНОМ, 2021.

Формирование навыков чтения у младших школьников с расстройствами аутистического спектра, осложнёнными интеллектуальными нарушениями

Залова Белла Тагирбековна, воспитатель
ГБОУ г. Москвы «Специальная (коррекционная) школа № 1708»

В статье указано, что современная образовательная парадигма характеризуется ориентацией на полноценное развитие детей, имеющих нарушения различного типа. Кратко охарактеризованы основные особенности детей с расстройствами аутистического спектра, осложнёнными интеллектуальными нарушениями. Показано, что наиболее эффективными методиками обучения таких детей являются «глобальное чтение» и «картинно-графический план». Отмечается, что процесс овладения чтением представляет собой мощный стимул дальнейшего психического и социального развития ребёнка.

Ключевые слова: чтение, младшие школьники, расстройства аутистического спектра, интеллектуальные нарушения, глобальное чтение, картинно-графический план.

Современная общественная ситуация характеризуется двумя значимыми тенденциями: во-первых, повышается «видимость» людей с различными отклонениями от нормы, во-вторых, активно развиваются и внедряются коррекционные педагогические методы. Следствием вышесказанного является интенсификация комплексного психолого-педагогического подхода к социализации и образованию детей, имеющих определённые проблемы развития, в том числе расстройства аутистического спектра (РАС).

Как отмечает Е. Л. Григоренко, почти 300 лет изучения РАС обусловили становление теоретических представлений о данном феномене и стали базисом для нескольких классификаций [2, с. 31]. На данный момент при диагностике РАС применяются две международные классификации. Первая — «Международная классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем», в частности, её десятое издание. Вторая — каталог Американской психиатрической ассоциации, а именно, его пятая версия. Следует отметить, что между данными классификациями существуют определённые расхождения в трактовке РАС, однако обобщённый анализ позволяет выделить несколько инвариантных особенностей данного заболевания.

Прежде всего, РАС характеризуются стойким дефицитом социальных коммуникаций и социального взаимодействия без учёта наличия общей задержки развития. Не менее важным показателем является присутствие ограниченных, повторяющихся моделей поведения, интересов и деятельности. Также следует отметить, что РАС

присутствуют с самого детства, однако проявиться могут и позже — тогда, когда социальные требования вступают в противоречие с особенностями развития ребёнка. Наконец, РАС, так или иначе, способствуют ограничению и нарушению повседневного функционирования.

Осложнённые интеллектуальные нарушения, которые могут сопровождать РАС, усугубляют общую картину болезни. Так, И. А. Каткова отмечает, что у умственно отсталых детей с аутизмом пропадает общение, наблюдается регресс речи, минимизируется взаимодействие с окружающими людьми, проявляются стёртые неврозоподобные нарушения, возникают моторные стереотипии, а также выраженные нарушения самосознания. У таких детей могут фиксироваться психопатоподобные нарушения, проявляется сверхчувствительность, сонливость, а также явное избегание коммуникации [3, с. 39].

В контексте исследуемой темы отметим, что чтение является одним из наиболее важных и значимых видов коммуникативно-познавательной деятельности, ориентированной на восприятие информации из письменного текста. Чтение представляет собой важнейший фундамент любой информационной и образовательной деятельности, а также основное средство приобщения к родному языку и культуре. Можно сказать, что оно является тем орудием, при помощи которого человек успешно и эффективно развивает собственный кругозор, приобретает знания в самых разных областях. Нормотипичные дети овладевают этой способностью относительно легко, без привлечения допол-

нительных коррекционно-педагогических средств и методов. С другой стороны, дети, имеющие особенности развития, нуждаются в грамотной профессиональной помощи, призванной сформировать у них навыки чтения.

Характеризуя особенности овладения чтением детьми с РАС, осложнёнными интеллектуальными нарушениями, Л. Г. Нуриева отмечает, что, несмотря на достаточный лексикон, для них характерны трудности в построении развёрнутого высказывания и диалога. Такая особенность проявляется в использовании односложной речи и большого количества стереотипов. Вместе с тем, существуют методы, позволяющие сформировать у детей с РАС навыки чтения. Они основываются на тяготении детей к знаковой, символической форме восприятия информации, что особенно актуально на начальном этапе применения приёма «глобального чтения» [4].

Вышесказанное свидетельствует о том, что формирование навыков чтения у младших школьников с РАС, осложнёнными интеллектуальными нарушениями, должно основываться на наиболее сильной стороне их когнитивного развития, т. е. максимально возможном привлечении визуализации. Дети рассматриваемой категории характеризуются достаточно большим объёмом визуального восприятия, хорошей зрительной памятью, выраженным предпочтением зрительной информации. Следовательно, наиболее эффективными методиками обучения младших школьников с РАС, осложнёнными интеллектуальными нарушениями, являются «глобальное чтение» и «картинно-графический план».

Суть метода «глобального чтения» заключается в том, что ребёнок зрительно воспринимает написанные целиком слова, словосочетания и короткие предложения. Таким образом, в речевой памяти происходит накопление живых акустических образов в их взаимосвязи с графической формой, со зримым образом слова. Как итог, в результате когнитивной деятельности ребёнка он самостоятельно разрабатывает методику чтения любых слов и текстов. Как отмечает А. В. Амирова, если нормотипичные дети обучаются по принципу от буквы к слогу, от слога к слову, т. е. с использованием фонематического метода, то дети с особенностями развития используют более естественный метод, поскольку люди мыслят не буквами и слогами, а целыми словами [1, с. 56].

Обучая детей с РАС, осложнёнными интеллектуальными нарушениями, необходимо помнить об их склонности к эхолалиям при обработке навыков правильного чтения за педагогом. Для предотвращения речевых стереотипов и эхолических повторов текста необходимо давать младшекласснику упражнения, содержащие максимально разнообразный материал. На следующем этапе

целесообразно переориентироваться на аналитико-синтетический способ обучения, учитывая при этом склонности аутичных детей к стереотипии. Необходимо строить обучение так, чтобы избежать однотипных заданий. Кроме того, эффективным методом обучения является использование способности аутичных детей к быстрому усвоению различной символической и знаковой информации, расширяя содержательную составляющую упражнений путём использования компьютера. При возникновении возможных затруднений следует использовать объяснения с привлечением «картинно-графического плана».

Так, Е. Е. Сергеева отмечает, что формирование смысловых связей и отношений, представляющих собой содержательную структуру речевого общения, обеспечивается не словами и фразами, а единицами универсального предметно-схемного или предметно-изобразительного кода. Моделирование данной системы может быть осуществлено в виде наглядного графического плана, отображающего правила построения как отдельного высказывания, так и связного текста [5, с. 158]. Таким образом, применение символической аналогии будет способствовать, во-первых, эффективному формированию навыков чтения, во-вторых, овладению детьми навыками систематизации полученных знаний.

Кроме того, при обучении аутичных детей целесообразно соотносить изучаемый материал с личным опытом школьника младших классов. Чтение должно быть не механическим, а осмысленным, поэтому ребёнка следует научить воспринимать учебную информацию сначала в целом, а затем — уточнять и детализировать её компоненты. При этом педагог может использовать различного рода подсказки, например, в виде артикуляционной позы, совместного прочтения, стимуляции, поощрения. Можно использовать специальные жестовые символы, шрифты различных цветов и размеров, а также разный цветовой фон. Для того чтобы избежать монотонного механического чтения, необходимо обучить ребёнка навыкам чтения с изменением силы голоса, с использованием речевого дыхания, постоянно расширять его лексикон.

Подытоживая вышесказанное, отметим, что процесс овладения чтением представляет собой мощный стимул дальнейшего психического развития ребёнка. Использование специальных коррекционно-педагогических методик при обучении чтению младших школьников с РАС, осложнёнными интеллектуальными нарушениями, способствует развитию их мыслительных процессов. Кроме того, дети постепенно овладевают навыками речевого общения и коммуникативного взаимодействия, что положительно сказывается на их социальном развитии и обеспечивает успешную интеграцию в общество.

Литература:

1. Амирова А. В. Использование «глобального чтения» как средства обучения чтению дошкольников с речевыми нарушениями / А. В. Амирова // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. — 2016. — № 5. — С. 53–59.

2. Григоренко Е. Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс / Е. Л. Григоренко. — М.: Практика, 2018. — 280 с.
3. Каткова И. А. Технология обучения чтению умственно отсталых детей со сложными нарушениями развития: дис. ... канд. пед. наук / И. А. Каткова. — М., 2017. — 322 с.
4. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей: Методические разработки / Л. Г. Нуриева. — М.: Теревинф, 2016. — 108 с.
5. Сергеева Е. Е. Использование метода наглядного моделирования для формирования связной речи дошкольников с ОНР / Е. Е. Сергеева // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. — 2013. — № 29. — С. 157–161.

Опыт организации образовательной деятельности в старшей группе детского сада в условиях реализации ФГОС дошкольного образования

Ирошникова Елена Геннадьевна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 5 «Лучик» г. Прокопьевска (Кемеровская область)

В статье рассматривается опыт педагогической деятельности воспитателей современных детских садов, направленной на организацию образовательного процесса в старшей дошкольной группе согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», методическим рекомендациям Министерства просвещения РФ и современным исследованиям в области воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольное образовательное учреждение, воспитание, дети старшего дошкольного возраста, образовательная деятельность, методы и формы развития.

Современные требования к образованию в детском саду существенно отличаются от традиционных подходов. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) определяет принципы и цели, направленные на развитие самостоятельности, инициативности, творческих способностей и личностных качеств ребенка.

Согласно Федеральному закону № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» детский сад становится первой ступенью непрерывного образования, где закладываются основы нравственного поведения, познавательной мотивации и социальной адаптации.

Одним из важнейших направлений деятельности воспитателя старшей группы является формирование предпосылок учебной деятельности, необходимых для успешного перехода воспитанника к школьному обучению. Воспитатель играет ключевую роль в обеспечении всестороннего развития дошкольников, организуя образовательный процесс таким образом, чтобы дети могли активно познавать окружающий мир, приобретать коммуникативные навыки и развивать творческое мышление.

Цель данной статьи заключается в раскрытии особенностей организации образовательного процесса в старшей группе детского сада с учетом требований ФГОС и практического опыта педагогов.

Методологической основой нашего исследования стали научные труды ведущих специалистов в области дошкольного образования, среди которых работы кан-

дидата педагогических наук А. В. Гогоберидзе, профессора Е. А. Панфилова, Н. Н. Поддъякова и других.

Эмпирическая база представлена опытом практической деятельности воспитателей муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 5 «Лучик» Прокопьевского городского округа.

Образовательный процесс в старшей группе ориентирован на подготовку детей к школе и включает следующие направления деятельности [2]:

1. Физическое воспитание и здоровье.
2. Социально-коммуникативное развитие.
3. Познавательное развитие.
4. Речевое развитие.
5. Художественно-эстетическое развитие.

Согласно требованиям ФГОС ДО, ведущей формой деятельности дошкольников является игровая деятельность, обеспечивающая максимальную вовлеченность детей в образовательный процесс. Игры помогают детям освоить социальные роли, развить речь, память, воображение и творческие способности.

Воспитатели применяют разнообразные методы и формы работы, такие как сюжетно-ролевые игры, проектная деятельность, театрализованные представления, экскурсии и другие мероприятия, позволяющие создать условия для проявления инициативы и творчества детей [1].

Особое внимание уделяется развитию речи, поскольку именно этот аспект важен для успешной подготовки

к школьному обучению. Педагоги используют различные приемы стимулирования активной речи детей: беседы, чтение художественной литературы, рассказы детей о событиях своей жизни, постановочные спектакли [4].

Важную роль в системе обучения развития речи старших дошкольников имеют занятия по картине. В нашем детском саду мы проводим два вида таких занятий:

- рассматривание картин с беседой о них;
- составление детьми рассказов на материале картин.

На первых дошкольники развивают диалогическую речь: выслушивают вопросы воспитателя, отвечают на них, уточняют; вторые способствуют развитию монологической речи: дети приобретают навыки составления рассказа, в котором все части связаны друг с другом логически, синтаксически и по смыслу.

Степень полноты, связности, точности рассказов во многом зависит от того, насколько правильно дошкольник понял, осмыслил и пережил изображенное, насколько ясными и эмоционально значимыми стали для него сюжет и образы картины.

Большое значение в образовательной деятельности дошкольников придается формированию представлений о здоровом образе жизни, охране природы, культуре питания и гигиены. Этими вопросами занимаются специалисты различных профилей: педагоги-психологи, медицинские работники, инструкторы по физической культуре [5].

Важным элементом образовательного процесса являются индивидуальные занятия с детьми, нуждающимися в дополнительной поддержке, что соответствует принципу инклюзивного образования, закреплённому Федеральным законом № 273-ФЗ.

На современном этапе развития системы образования традиционное обучение переходит в развивающее. Целью такого обучения является развитие творческих способностей дошкольников, формирование у них познавательного интереса и потребности к созидательной деятельности.

Одним из методов развивающего обучения является метод проектов. Метод проектов полностью соответствует требованиям федеральных государственных об-

разовательных стандартов дошкольного образования, а также позволяет сместить вектор с процесса пассивного накопления детьми суммы знаний на овладение ими различными способами деятельности [6].

На основании проведенного исследования нами предложены практические рекомендации по повышению эффективности образовательной деятельности для воспитателей старших групп:

- организация игровой среды, стимулирующей детскую инициативу и творческий подход;
- разработка индивидуальных маршрутов развития детей с особыми потребностями;
- повышение квалификации педагогов путём участия в семинарах, курсах повышения квалификации и мастер-классах;
- создание условий для взаимодействия семьи и детского сада посредством родительских собраний, консультаций психолога;
- использование информационных технологий для повышения качества учебно-воспитательного процесса.

Опыт показывает, что эффективная организация образовательного процесса в старшей группе детского сада должна базироваться на принципах вариативности, гибкости и дифференцированного подхода к каждому ребенку. Важно обеспечить комфортные условия для формирования основ социально-нравственной зрелости, устойчивого интереса к знаниям и творческой самореализации.

Следование требованиям ФГОС обеспечивает высокий уровень подготовленности детей к переходу в начальное звено школы, создаёт оптимальные условия для раскрытия потенциальных возможностей каждого воспитанника, формирует основу дальнейшего успешного освоения школьных предметов и адаптацию к новым условиям школьного обучения.

Таким образом, реализация ФГОС дошкольного образования предполагает создание условий, способствующих целостному развитию личности ребёнка и поддерживающих образовательные потребности общества и государства.

Литература:

1. Акифьева, О. Г. Особенности организации образовательной деятельности с детьми в условиях разновозрастной группы ДОУ / О. Г. Акифьева. — Инновации в науке. — 2016. — № 6 (55).
2. Гогоберидзе, А. Г. Проблема исследования и познания ребенка дошкольного возраста как субъекта деятельности и поведения / А. Г. Гогоберидзе. — Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2009. — № 100.
3. Гончарова, И. И. Использование метода проектов в развитии познавательно-исследовательской деятельности с детьми старшего дошкольного возраста / И. И. Гончарова, Т. Н. Матвеева. — Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2021. — № 3–2.
4. Евдокишина, О. В. Организационно-педагогические условия формирования коммуникативной готовности дошкольников в системе ДОУ / Евдокишина О. В. — МНКО. — 2014. — № 5 (48).
5. Иванова, Л. А. Одно из направлений здоровьесберегающей, оздоровительно-развивающей работы в дошкольном образовательном учреждении / Л. А. Иванова, О. В. Савельева, Т. А. Звонова. — Ученые записки университета Лесгафта. — 2013. — № 3 (97).
6. Поддьяков, Н. Н. Детское экспериментирование и эвристическая структура опыта ребенка-дошкольника / Н. Н. Поддьяков. — Исследователь / Researcher. — 2009. — № 2.

К вопросу об использовании краеведческого материала как компонента содержания обучения школьников английскому языку

Капустина Адель Сергеевна, студент

Научный руководитель: Зайцева Вера Николаевна, старший преподаватель

Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского

В статье автор рассматривает краеведческий компонент содержания обучения как элемент школьного образования и особенности его интегрирования в учебный процесс на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: глобализация, содержание обучения, краеведческий компонент, содержательная нагрузка краеведческого компонента на уроке английского языка, критерии отбора учебного материала, методы применения краеведческого материала.

В современном мире английский язык стал ключевым средством общения в различных сферах международных отношений. В условиях глобализации, когда люди путешествуют по миру, совершая как деловые поездки, так и образовательные, туристические, важно глубже знать о жизни и истории своей страны и своего региона, для того чтобы культурный диалог с иностранцами был полноценным и способствовал формированию национальной идентичности, гражданственности и самоуважения [2]. Успех межкультурного общения во многом зависит от способности учащихся рассказывать о своем крае и его особенностях. Поэтому содержательная нагрузка краеведческого компонента на уроках иностранных языков должна быть достаточной для эффективного развития навыков представления своей страны и культуры на английском языке.

Краеведческий компонент является неотъемлемой частью содержания обучения, поскольку страноведческие и лингвострановедческие знания помогают не только понять другую культуру, но и сопоставить её со своей, то есть через изучение чужой культуры школьники также могут анализировать культурные и социальные особенности и реалии своей страны, своего края. Важность получения данных знаний подчеркивает Н. Д. Гальскова, выделившая принципы содержания обучения иностранным языкам, а именно, личностно-ориентированный принцип, принцип сознательности, принцип межкультурного общения, принцип коммуникативной направленности, принцип аутентичности и принцип ориентации на родную культуру в обучении [1].

Согласно мнению Н. Н. Таракановой, педагогу необходимо учитывать следующие критерии при выборе краеведческого материала для работы на уроке:

- реальность и актуальность материалов для учащихся;
- высокая степень заинтересованности учащихся в данном материале;
- неполнота информации о данном материале;
- соответствие данного материала краеведческой направленности программы и изучаемой теме;
- социализирующая и воспитательная ценность данного материала;

— тесный контакт с родителями учащихся в выполнении заданий [3].

Краеведение открывает возможности для самостоятельной работы и исследований, формируя у учеников интерес к истории их края и страны, стремление к углублению знаний и проникновению в историю и культуру изучаемого языка на основе сопоставления и более глубокого анализа исторических, социально-культурных фактов, доступных при изучении ими краеведческого материала.

Интеграция краеведческого (регионального) компонента в обучение иностранным языкам повышает эффективность педагогического процесса, создавая условия для творческих заданий и исследований.

Включение краеведческого компонента в процесс обучения может осуществляться через разнообразные формы работы на уроке, такие как:

- составление и написание докладов и эссе;
- выполнение проектов;
- проведение онлайн экскурсий;
- создание мультимедийных презентаций;
- съемка видеофильмов;
- создание интерактивных онлайн-квестов [3, с. 7].

Эти формы работы предполагают использование современных методов обучения, таких как метод проектов, ролевые игры, веб-квесты и викторины. Они направлены на сочетание самостоятельной и групповой работы, что способствует практической направленности уроков. Выбор конкретного метода зависит от целей урока, уровня владения языком учащихся и опыта педагога.

Преимущества этих методов обучения с интеграцией краеведческого компонента заключаются в том, что они могут помочь обучающимся преодолеть психологический барьер в общении на английском языке и позволяют им применять язык в реальной жизни. Интерактивные методы, такие как дискуссии, ролевые игры и проекты, способствуют развитию навыков использования иностранной речи на практике.

Метод проектов является одним из самых эффективных методов. Он ориентирован на активное участие учащихся и развивает их способности к самостоятельному анализу и решению проблем. Этот метод поддержи-

вает интерес учеников к изучению истории и культуры родной страны и может быть использован в различных формах: индивидуальные, парные и групповые проекты, а также краткосрочные и долгосрочные. Результаты проектов могут быть представлены в виде ролевых игр, мультимедийных презентаций и других форм.

Игровой метод, который также является одним из эффективных способов обучения. Игры могут делать процесс обучения, основанный на краеведческом материале, более увлекательным и интерактивным, вовлекая учащихся в язык и культуру на практическом уровне. Метод игры относится к традиционным методам обучения и воспитания, так как объединяет образовательную, развивающую и воспитательную функции. Игровой метод в обучении иностранному языку включает ролевые или деловые игры [9]. Существует несколько классификаций игр, включая лексические, грамматические, фонетические и орфографические. Лексические игры помогают учащимся употреблять лексику в ситуациях, приближенных к реальной жизни, активизируя речь и развивая речевую реакцию. Например, можно предложить ученикам познакомиться с профессиями работников местной картинной галереи и попробовать себя в роли таких работников, общаясь на иностранном языке. Ролевые игры могут быть самостоятельной технологией или частью других методов, например, метода проектов.

Викторина также является эффективным методом работы с краеведческим материалом. Это игра с вопросами на заданную тему, способствующая повышению учебной мотивации и активизации коммуникативных навыков. Викторина развивает сотрудничество и уважительное отношение к мнению других. Цель занятия в форме викторины заключается в закреплении знаний по английскому языку, обобщении информации, расширении знаний о странах, а также в развитии умений коллективной работы и принятия совместных решений.

Изучение теоретических аспектов, определяющих отбор содержания обучения, интегрирующего краеведческий компонент, позволило проанализировать материал современных учебно-методических комплексов по иностранным языкам на предмет наличия упражнений на основе краеведческого материала и разработать собственные упражнения, эффективность которых была проверена при обучении школьников средней школы на уроках английского языка.

Изучив все разделы учебника «Spotlight» [4, 5, 6, 7, 8] и проанализировав представленные задания, мы можем заключить, что учебник интегрирует страноведческий компонент и содержит задания страноведческой направленности. Всего было найдено **62 упражнения**, из которых большее количество упражнений — лексические и грамматические задания на основе текста страноведческой направленности (21 упражнение); проектные задания (11); упражнения по чтению текста (6); упражнение на обсуждение в классе (7 упражнений); поиск дополнительной информации по тому или иному краеведческому

компоненту (6 упражнений); работа в небольших группах (5 упражнений); подготовка квиза (2 упражнения); монологическое выступление (2 упражнения) и диалогическое обсуждение (2 упражнения).

Данные результаты продемонстрированы на рис. 1.

Согласно рисунку рис. 1, можно увидеть, что преобладающим форматом упражнений, содержащих краеведческий компонент, являются упражнения на основе текста, которые составляет 34 % от общего числа заданий. На втором месте — проектная деятельность (18 %), имеющая значительный удельный вес среди прочих форм работы на уроке.

Используя подобные задания на своих уроках, преподаватели имеют возможность ознакомить учащихся не только с культурными, историческими и современными реалиями других стран, но и своей родной страны, вместе с учащимися сделать сопоставление и сравнение, мотивировать их к дальнейшему изучению заинтересовавших их тем и к поиску дополнительной информации. Междисциплинарный подход и акцент на дискуссиях и коллаборации позволяют обучающимся развивать широкий спектр навыков, необходимых для успешного усвоения знаний, в том числе и о своем крае. В целом, учебник «Spotlight» является ценным ресурсом для формирования учащихся как активных и аналитически мыслящих граждан своей страны.

Как в рамках дополнительных факультативных занятий, так и в систематической учебной деятельности, нам представляется полезным, однако, еще более заострять внимание учащихся на изучении краеведческого материала, разрабатывать упражнения, развивающие различные языковые навыки школьников, например, грамматические, лексические, речевые навыки, с использованием текстов и материалов, повествующих о жизни родного края на обычном уроке.

В качестве примера приведем пару упражнений, выполнение которых поможет развитию грамматических навыков и умений (в данном упражнении употребление залоговых форм и артиклей).

Ex.1 In pairs fill in the gaps in the following sentences with an active or a passive form of the verb in brackets. Choose the correct information about your hometown.

1. Kaluga _____ (to found) in _____.
a) 1147 b) **1371** c) 1470 d) 1380
2. The total area of the Kaluga region is _____, and almost half of it _____ (to occupy) by agricultural land.
a) **2978,5 thousand ha** b) 1400,8 thousand ha c) 3520 thousand ha
3. Forest raw material resources of the region _____ mainly (to represent) by leaf-bearing wood plantation. _____ grove prevail in them.
a) Birch and maple b) **birch and aspen** c) alder and rowan
4. Over _____ rivers more than 10 km long _____ (to flow) across the territory of the region.
a) 100 b) 80 c) **200** d) 170
5. _____ major airports _____ (to construct) in the Kaluga region.



Рис. 1. Анализ УМК на использование краеведческих компонентов

- a) 3 b) 2 c) 4
6. The artist _____ (not to connect) with the Kaluga region.
a) I. I. Levitan b) A. K. Savrasov c) M. Y. Yaroshenko d) I. M. Pryanishnikov
7. The Kaluga region _____ (to call) a pearl of Russia for its landscape.
Ex. 2 Fill in the gaps with an article if necessary
- _____ Kaluga region borders on _____ Moscow, _____ Tula, _____ Oryol, _____ Bryansk and _____ Smolensk regions.
 - The major rivers of the region are _____ Oka, _____ Ugra, _____ Zhizdra, _____ the Protva, _____ Shanya, _____ Volga, etc.
 - In _____ Kaluga region there are deposits of _____ peat, _____ gypsum, _____ limestone, _____ chalk, _____ mortar, _____ brick, etc.
 - _____ Shaikovka, _____ Grabtsevo, _____ Volotynsk, _____ Ermolino are four major airports.
 - In _____ Kaluga region memory is kept by fields of historic battles of _____ Patriotic Wars of 1812 and 1941–1945.
- Ex. 3 Quiz! Choose the right answer:**
- Which two musical instruments were featured in the first concert at the Kaluga House of Music?
- Piano and violin
 - Steinway piano and Rogers organ
 - Guitar and flute
 - Harp and cello
- What architectural style is the Kaluga House of Music designed in?
- Gothic

- Baroque
 - Russian Art Nouveau
 - Modernism
- How many seats does the main chamber hall in the Kaluga House of Music have?
- 150
 - 200
 - 250
 - 300
- Who is the conductor of the Kaluga Municipal Chamber Orchestra?
- M. Kulaeva
 - A. Levin
 - V. Tantlevskaya
 - E. Shumaeva
- What types of art events can visitors expect to see in the gallery?
- Only musical performance
 - Art exhibitions and performances
 - Sports events
 - Fashion shows
- Which one of the following is NOT a type of soloist associated with the Kaluga House of Music?
- Organist
 - Soprano
 - Baritone
 - Electric guitarist

- Which type of event is NOT regularly held at the ICC?
- a) Video art festivals
- b) Alternative music concerts
- c) Science fairs
- d) Sports competitions
- The ICC serves as a base for which group of people?
- a) Retired citizens
- b) Tourists
- c) Creative youth of the region
- d) Government officials
- What is the main characteristic of the ICC's approach to cultural development?
- a) Exclusively traditional methods
- b) Focus on old art forms
- c) A blend of traditional work and modern trends
- d) Limiting activities to classical music
- Which statement best describes the ICC's role in Kaluga?
- a) It is a historical museum.
- b) It serves as a cultural and educational hub for creative activities.
- c) It focuses only on film production.
- d) It is primarily a shopping center.
- What is the birthday of the Kaluga Theater?
- a) January 1, 1770
- b) January 19, 1777
- c) January 25, 1780
- d) February 15, 1775
- Who was the organizer and director of the Kaluga Theater when it was first established?
- a) P. S. Baturin
- b) N. S. Titov

- c) M. N. Krechetnikov
- d) V. A. Levshin
- What event occurred in 1820 that affected the theater?
- a) It was relocated to Sennaya Square.
- b) The theater building burned down.
- c) A summer theater was built.
- d) A new director was appointed.

Апробация результатов научного исследования по применению заданий и методов работы над краеведческим материалом с целью формирования языковых, коммуникативных и социокультурных навыков проводилась на базе МБОУ «СОШ № 22» г. Калуги с обучающимися 9 «Б» класса в рамках реализации дисциплины «Английский язык».

Проведенное исследование показало, что использование текстов о различных аспектах культурной и социальной жизни своего города или области в обучении иностранному языку является эффективным и ценным методическим решением, благодаря которому уроки становятся более разнообразными и увлекательными, формируется дополнительная мотивация к изучению иностранного языка, так как речь на уроке идет о том, что происходит вокруг учащихся и непосредственно влияет на их жизнь, усвоение учебного материала осуществляется с большей эффективностью, формируется социокультурная компетенция. Воспитательный потенциал краеведческого компонента содержания школьного обучения неocenim в деле формирования личности школьника как патриота своей страны, который при этом с уважением и интересом воспринимает исторический, культурный и социальный опыт страны изучаемого языка.

Литература:

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведение / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с. — ISBN 5-7695-2969-5. — Текст: непосредственный.
2. Пирожкова, А. О. Теория и практика обучения английскому языку в начальных классах: учебное пособие / А. О. Пирожкова. — Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018. — 151 с. — ISBN 978-5-4486-0028-9. — Текст: непосредственный.
3. Тараканова Н. Н. Развитие коммуникативной компетенции учащихся на основе использования краеведческого материала на уроках английского языка/ Н. Н. Тараканова. — Сергиев Посад: МБОУ № 4, 2012. — 17 с. — Текст: непосредственный.
4. Эванс В. Английский язык. 5 класс: учебн. для общеобразоват. Учреждений/ [Ю. Е. Ваулина, Дж. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс]. — 7-е изд. — М.: Express Publishing: Просвещение, 2022. — 164 с. — Текст: непосредственный.
5. Эванс В. Английский язык. 6 класс: учебн. для общеобразоват. Учреждений/ [Ю. Е. Ваулина, Дж. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс]. — 6-е изд. — М.: Express Publishing: Просвещение, 2021. — 136 с. — Текст: непосредственный.
6. Эванс В. Английский язык. 7 класс: учебн. для общеобразоват. Учреждений/ [Ю. Е. Ваулина, Дж. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс]. — 6-е изд. — М.: Express Publishing: Просвещение, 2021. — 143 с. — Текст: непосредственный.
7. Эванс В. Английский язык. 8 класс: учебн. для общеобразоват. Учреждений/ [Ю. Е. Ваулина, Дж. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс]. — 8-е изд. — М.: Express Publishing: Просвещение, 2023. — 216 с. — Текст: непосредственный.
8. Эванс В. Английский язык. 9 класс: учебн. для общеобразоват. Учреждений/ [Ю. Е. Ваулина, Дж. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс]. — 7-е изд. — М.: Express Publishing: Просвещение, 2022. — 216 с. — Текст: непосредственный.
9. Языкова, Н. В. Иностранные языки. Теория и методика обучения: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Н. В. Языкова. — Москва: Московский городской педагогический университет, 2011. — 268 с. — Текст: непосредственный.

Сюжетно-ролевая игра как средство формирования духовно-нравственных норм поведения детей дошкольного возраста

Кучерявенко Даяна Романовна, студент

Научный руководитель: Нуриева Алеся Радиевна, старший преподаватель
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (Республика Татарстан)

В статье затрагивается тема формирования духовно-нравственной сферы детей дошкольного возраста дошкольными учреждениями в воспитательно-образовательном процессе посредством применения сюжетно-ролевых игр. Представлены результаты опытно-экспериментального исследования по формированию норм духовно-нравственного поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольники, эксперимент, диагностика, уровень сформированности нравственных норм поведения, комплексно-тематическое планирование, сюжетно-ролевая игра, эффективность.

В период дошкольного детства начинает складываться личность ребёнка. Именно в это время он усваивает многие аспекты, которые будут иметь большое значение для его дальнейшего развития и становления как личности. Одним из центральных аспектов этого процесса является формирование духовно-нравственного поведения, которое становится важной составляющей жизни каждого человека. Этот термин включает в себя широкий спектр понятий: от отражения внутреннего мира человека до его моральных установок и ценностей, определяющих его отношение к окружающей действительности.

Воспитание нравственного поведения необходимо начинать с самого раннего возраста, поскольку именно в детстве формируются основные представления о добре и зле. Особенно актуальной эта задача становится для дошкольных образовательных учреждений, призванных дать ребёнку первые знания об окружающем мире. Поэтому в современных условиях важно создать эффективные условия для образовательно-воспитательного процесса в дошкольном учреждении, направленного на формирование нравственных норм поведения у детей. От этого во многом зависит формирование их будущей жизненной позиции и системы ценностей.

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет сделать вывод о многообразии подходов к определению понятия «духовно-нравственное поведение» в работах отечественных и зарубежных учёных. В рамках данного исследования под термином «духовно-нравственные нормы поведения дошкольника» понимается процесс формирования у него образцов правильного поведения в обществе, выраженных в обобщённых представлениях о дружбе, взаимопомощи, эмпатии и соблюдении определённых правил в интересах окружающих.

ФГОС ДО ставит во главу угла формирование нравственных начал у дошкольника, опираясь на духовность и акцентируя внимание на эмоциональной сфере развивающейся личности [7, с. 22].

Эффективным средством формирования духовно-нравственных норм поведения в дошкольном возрасте может стать сюжетно-ролевая игра [1, с. 117–119]. Это обусловлено тем, что развитие ребёнка этого возраста

происходит преимущественно в игровой деятельности, которая является ведущим видом деятельности дошкольников до 7 лет и идеально соответствует их психологической и интеллектуальной структуре.

Сюжетно-ролевые игры позволяют ребёнку проникнуть в мысли и чувства изображаемого персонажа, примерить на себя различные роли. Это способствует расширению представлений ребёнка об окружающей действительности, освоению системы социальных отношений и формированию представлений о мире и ценностях, разделяемых большинством людей [4, с. 539–542].

Таким образом, формирование духовно-нравственных норм поведения детей дошкольного возраста зависит от комплексных педагогических воздействий, осуществляемых в различных видах деятельности. Мы предположили, что процесс формирования нравственных норм у детей дошкольного возраста в условиях МБДОУ будет эффективным при соблюдении следующих условий: своевременная и точная диагностика сформированности нравственных норм, грамотная педагогическая организация этого процесса и использование сюжетно-ролевых игр как средства формирования нравственных норм.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе двух подготовительных групп МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 16» Нижнекамского муниципального района Республики Татарстан.

Число участвующих в исследовании детей — 20, из них в контрольной группе 10 человек, в экспериментальной группе 10 человек. Возраст испытуемых: 5–6 лет (старшая группа).

Весь процесс проведения нашего исследования проводился в 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Диагностика развития нравственной сферы ребенка включала в себя исследование когнитивного, эмоционального и поведенческого компонента нравственного развития.

Для диагностики эмоционально-ценностного компонента нравственного развития мы использовали методику «Сюжетные картинки» (модифицированный вариант Р. М. Калининой) [3, с. 193].

Для выявления выраженности в поступке нравственных представлений дошкольников (оценка поведенческого аспекта нравственности) была использована методика «Прогрышная лотерея» М. Т. Бурке-Белтран [2, с. 46].

Для определения самооценки ребенком-дошкольником наличия у него некоторых качеств личности (оценка когнитивного аспекта нравственности) была использована методика «Лесенка» В. Г. Щур [9, с. 112].

Проведенный сравнительный анализ показателей по трем методикам на констатирующем этапе эксперимента показал, что в состав экспериментальной и контрольной группы входят дети с различным уровнем сформированности нравственного поведения, причем дети в обеих группах практически с незначительной долей разницы имеют высокий уровень. Однако, процент низкой сформированности нравственного поведения у детей контрольной группы выше экспериментальной группы.

Полученные на констатирующем этапе нашей опытно-экспериментальной работы результаты позволили нам предположить, что повышение показателей сформированности нравственных норм поведения у детей старшего дошкольного возраста, возможно в условиях воспитательно-образовательного процесса в условиях ДОУ, в ходе специально организованной педагогической работы, при которой будут учтены возрастные особенности испытуемых детей экспериментальной группы, результаты диагностики и сделанные на ее основе выводы.

В ходе формирующего этапа эксперимента была разработана и реализована комплексно-тематический план по профилактике и формированию норм нравственного поведения для детей старшего дошкольного возраста.

Работа проводилась по 3 направлениям: работа с детьми осуществлялась в игровой форме с помощью спе-

циально подобранных сюжетно-ролевых игр нравственного содержания. Параллельно проводилась работа по повышению педагогической культуры взрослых (родителей и педагогов) по формированию нравственного поведения детей. В реализации формирующего плана приняли участие все испытуемые экспериментальной группы, независимо от диагностированного уровня сформированности нравственного поведения. Это объясняется тем, что для детей с низким и средним уровнем нравственного поведения программа будет иметь формирующий эффект, а для детей с высоким уровнем проводимая педагогическая работа будет выступать в качестве профилактики нравственного поведения. С детьми контрольной группы работа в этом направлении проводилась педагогами МБДОУ в естественных условиях по плановой программе.

По окончании формирующего эксперимента, для проверки эффективности проведенной педагогической работы, был проведен контрольный эксперимент. В нем повторно с детьми экспериментальной и контрольной групп были проведены те же диагностические методики, в тех же условиях, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Динамику изменения показателей уровней сформированности норм нравственного поведения экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и контрольном этапах эксперимента мы представили в виде диаграммы на рисунке 1.

Сравнительный количественный анализ полученных данных по результатам диагностирования позволяет сделать вывод, что в экспериментальной группе в экспериментальной группе имеет место динамика повышения уровня сформированности нравственного поведения с низкого и среднего на высокий. В контрольной группе наблюдается только динамика повышения с низкого уровня на средний.

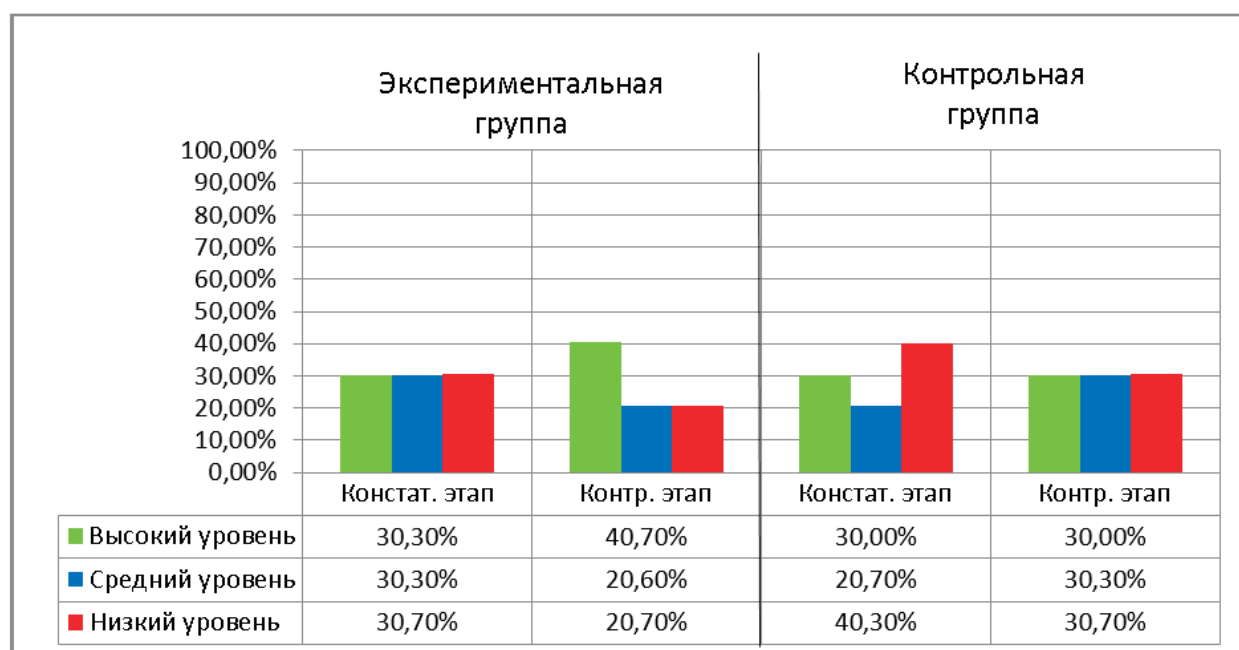


Рис. 1. Сравнительный анализ уровней сформированности нравственного поведения детей экспериментальной и контрольной групп по трем диагностическим методикам на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Таким образом, за непродолжительный период экспериментального воздействия мы имели возможность наблюдать, что проводимая опытно-экспериментальная работа по разработанному формирующему плану эффективнее, по сравнению с проводимой по плану педагогами МБДОУ в естественных условиях работой в этом направлении. Это является доказательством нашего предположения, что, успешность формирования нравственного поведения за-

ключается в комплексном подходе к работе в этом направлении (работа с детьми, родителями и педагогами). Проведенные нами формирующие занятия с использованием сюжетно-ролевых игр показали необходимость своевременной диагностики уровня сформированности нравственного поведения, разработки, с опорой на ее результаты, формирующего плана и систематического проведения данной работы с детьми старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. Базарова Я. М. Сюжетно-ролевая игра как основа формирования личности ребенка дошкольного возраста // Наука и образование сегодня. — 2020. — № 12. — С. 117–119.
2. Бурке-Бельтран М. Т. Методика «Проигрышная лотерея» (Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред. и сост. И. Б. Дерманова. СПб., 2002. С. 46)
3. Калинина, Р. Р. Становление нравственности в дошкольном возрасте и социальное окружение [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Р. Р. Калинина; Санкт-Петерб. гос. ун-т. — Санкт-Петербург, 1998. — 193 с.
4. Малыхина А. С. Понятие о сюжетно-ролевой игре. Структурные элементы игры // Молодой ученый. — 2020. — № 22. — С. 539–542.
5. Титовец, Т. Е. Дошкольная педагогика: учебное пособие / Т. Е. Титовец, Т. В. Поздеева, — Минск: РИПО, 2024. — 360 с.
6. Урунтаева, Г. А. Детская психология: учебник / Г. А. Урунтаева. — 4-е изд., испр. и доп. — Москва: ИНФРА-М, 2024. — 384 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России. — Москва, 2016. — 22 с.
8. Чахчахова, Е. А. Духовно-нравственное воспитание дошкольников / Е. А. Чахчахова // Актуальные проблемы развития науки и современного образования. — 2017. — С. 533–534.
9. Яковлева, Н. Г. Психологическая помощь дошкольнику [Текст] / Н. Г. Яковлева. — СПб.: Валери СПД; М.: ТЦ Сфера, 2002.-112 с.

Интерактивный помощник Wordwall в обучении спортивной лексике на среднем этапе в классах со спортивной направленностью

Литвинов Владимир Вячеславович, студент магистратуры

Научный руководитель: Деревянченко Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Омский государственный педагогический университет

В данной статье рассматривается использование электронного сервиса Wordwall при обучении спортивной лексике на среднем этапе в профильных классах, определяются лексические умения, необходимые на данном этапе. Также рассматриваются варианты заданий согласно этапам работы с лексическими навыками.

Ключевые слова: электронный помощник, спорт, лексика, лексические умения, терминологика.

Специфика спортивного профиля заключается в том, что спортсменами используются слова и выражения, которые имеют профессиональную направленность. Хотя большинство слов являются интернациональными и не представляют трудностей даже для обычного человека, существует узконаправленная, профессиональная терминологика, которая требует более глубокого ее изучения [2].

Необходимость изучения иностранного языка для людей, связанных со спортивной сферой связана со следующими факторами. Например, человек может заниматься тренерской карьерой и ему предстоит работать с зарубежными спортсменами, расширение международ-

ного сотрудничества, так как многие соревнования проходят на международном уровне [1].

Спортивная терминологика обладает специфическими особенностями, которые стоит учитывать при обучении. Сюда входит взаимосвязь с другими науками, такими как: биология, химия, педагогика, физиология и другими. Данная терминологика достаточно новая, однако содержит термины, которые широко используются людьми в речи. Также ее можно встретить в передачах про спорт, в СМИ и так далее [3]. Специфичность: большинство терминов узкоспециализированные и требуют точного понимания. Актуальность: важно использо-

вать примеры из реальной спортивной жизни, новостей, трансляций, интервью.

В разделе спортивной терминологии выделяют следующие тематические группы:

1. Названия видов и подвидов спорта. Это одна из самых многочисленных групп в спорте. Можно привести таковые термины, как футбол, гандбол, теннис, сноуборд, бодибилдинг, прыжки в воду и т. Подвидом спорта мы называем всевозможные дисциплины внутри какого-нибудь вида спорта. Например, подвидом горнолыжного спорта являются слалом, слалом—гигант и высокоскоростной спуск, подвидом гребного спорта — академическая гребля, гребля на байдарках и гребля на каноэ. Как правило, спортсмену дается право участвовать в соревнованиях по какой-то одной дисциплине или во всех. Как правило, это заимствованные термины. Эта тематическая группа корреспондируется с категорией наук и областей спортивной терминологии: на сегодняшний период в мире имеется несколько тысяч видов спорта, любому из которых подходит свое название. В качестве образца можно [3].

2. Названия деятелей спорта. Эта группа содержит в себе последующие термины это названия участников спортивной деятельности: спортсменов, тренеров и судей. Каждому наименованию вида спорта отвечает наименование спортсмена, например: хоккеист, волейболист, дзюдоист, шашечник, прыгун в воду, бобслеист. Данная группа тоже, как и наименование видов спорта сильно обширна, так как аналогичных названий имеется примерно столько же, сколько наименований видов спорта. Порой один термин употребляется для наименования представителей разнообразных видов спорта: так, термином хоккеист обозначают игрока в хоккее с мячом и в хоккее с шайбой [3].

3. Следующая спортивная группа включает наименования спортсменов по стилю: брассист, спинист; по амплуа (в командных видах спорта): форвард, защитник, беттер, бек, вратарь. Вдобавок нужно помнить, что к данной предметной группе причисляются подобные термины как судья и тренер, поскольку судья и тренер являются прямыми соучастниками спортивного процесса.

Стоит отметить, что спортивная терминология — это прежде всего узконаправленная профессиональная область, включающая в себя специальные термины, слова. Поэтому для обучения необходимо подобрать такое средство обучения, которое бы соответствовало этапам методики и задачам лексического навыка. Этим средством обучения будет являться электронный сервис Wordwall [2].

Литература:

1. Швейцер А. Д. — Теория перевода — М., 1988, 304 с Бреус Е. В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский: [Текст]: учебное пособие / Е. В. Бреус; Ун-т Российской акад. образования. — 4-е изд. — Москва: УРАО, 2004. — 207 с.; 22 см.; ISBN 5-204-00418-1 (в пер.)
2. Бауэр В. Г. Социальная значимость физической культуры и спорта в современных условиях развития России // Теория и практика физической культуры. 2002, с. 145

Для того чтобы начать сотрудничество с данным сервисом, мы исследовали учебные программы по иностранному языку для учеников 5–9 классов и определили ключевые лексические умения, которые необходимо освоить на данном уровне образования. Это включает в себя понимание значений и форм слов, умение использовать их в разнообразных контекстах при устной и письменной речи, развитие способностей к работе с лексическим материалом в процессе говорения и письма, а также повышение уровня восприятия лексических элементов по слуху.

Затем мы провели исследование по созданию методических рекомендаций, которые демонстрируют связь между методикой и электронным сервисом Wordwall. Мы выделили основные этапы формирования и улучшения лексического навыка, а затем сопоставили их с задачами, необходимыми для развития лексических навыков. В конце мы привели примеры интерактивных заданий, соответствующих каждому этапу.

Примеры заданий. Введение нового слова и его семантизация: Match Up: Task: Match a picture of a sport with its name. Labelled Diagram: Task: Label different parts of a sports field/court. Тренировка и автоматизация лексических единиц. Quiz: Task: Multiple-choice questions testing vocabulary definitions or related facts. Anagram: Task: Unscramble the letters to form a sports-related word. Опра-низация использования лексического навыка в устной и письменной речи. Random Wheel (Spin the Wheel): Task: Spin the wheel to reveal a sport. Students must then say a sentence about that sport or ask a question about it. Open the Box: Task: Open a box to reveal a sports-related word. Students must then define the word or use it in a sentence. Контроль сформированности лексического навыка. Quiz: Task: A quiz that tests all aspects of the vocabulary (definitions, usage, related facts). Gap Fill: Task: A more challenging gap-fill activity with less obvious answers.

Стоит отметить, что спортивная терминология имеет понятно тематическую классификацию, к которой относят: названия предметов, видов спорта, приемов, наименования тренеров и так далее [1]. Для изучения этих аспектов, мы также можем использовать электронный сервис Wordwall.

В заключении отметим, что правильное сочетание методических рекомендаций, ресурсов электронного помощника Wordwall позволяет способствовать успешному овладению спортивной терминологией. Кроме того, большой интерес представляет разработка заданий для различных видов спорта с учетом интересов и уровня обучающихся.

Формирование экологической компетентности обучающихся по программе среднего профессионального образования при изучении химии (на примере специальности 26.02.03 «Судовождение»)

Осипова Галина Аркадьевна, студент

Научный руководитель: Нахова Наталья Альбертовна, кандидат педагогических наук, доцент

Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск)

В статье рассматриваются понятия «компетенция», «компетентность», «экологическая компетенция», «экологическая компетентность» в современной педагогике. Целью экологической компетентности в современном образовании является развитие экологической компетенции у будущих специалистов среднего профессионального образования при изучении дисциплины «Химия».

Ключевые слова: компетенция, компетентность, экологическая компетенция, экологическая компетентность, проблемное обучение, среднее профессиональное образование.

Development of ecological competence of students in the spe program of chemistry study (on the example of the specialty 26.02.03 Navigation)

The article discusses the concepts of «competency», «competence», «ecological competency», «ecological competence» in modern pedagogy. The goal of environmental competence in modern education is the development of environmental competence among future specialists of secondary vocational education when studying the discipline “Chemistry”.

Keywords: competency, competence, ecological competency, ecological competence, problem-based learning, secondary vocational education.

Согласно государственной стратегии «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации до 2030 года», одной из основных задач государственной политики в области экологического развития выступает формирование экологической культуры, развития экологического воспитания и образования. Одним из основных вопросов современного образования остается вопрос формирования и развитие экологической культуры обучающихся общеобразовательных учреждений.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования для специальности 26.02.03 Судовождение, одним из основных требований являются следующие экологические компетенции:

— Общая компетенция 07: Содействовать сохранению окружающей среды, ресурсосбережению, применять знания об изменении климата, принципы бережливого производства, эффективно действовать в чрезвычайных ситуациях;

— Профессиональная компетенция 2.7: Организовать и обеспечивать действия подчиненных членов экипажа судна по предупреждению и предотвращению загрязнения водной среды.

Однако на практике эти требования не всегда выполняются, поэтому в целях соблюдения конкретных экологических требований, остается вопрос о необходимости развития экологической компетентности у обучающихся среднего профессионального образования.

Интерес к пониманию сути и содержания экологической компетентности вырос в связи с пониманием того, что решение глобальных экологических проблем невозможно без качественного изменения экологической культуры и экологической компетентности всех граждан, госслужащих и обучающихся любого возраста как наиболее ответственного контингента.

Для того чтобы определить понятие «экологической компетентности» как антропогенной и психолого-педагогической проблемы, важно понять смысл терминов «компетентность» и «компетенция», которые уже давно и достаточно подробно разработаны в многочисленных исследованиях различных учёных, которые занимаются вопросами компетентностного подхода в образовании. Компетенция, и компетентность имеют один и тот же корень, однако разница между ними существует. Отмечая разницу между компетенцией и компетентностью, нужно сказать, что даже среди современных ученых до сих пор нет единства относительно этого вопроса.

Согласно Ю. Колеру «компетенция — это особенность заключающаяся в знаниях, понимании и действиях» [13]. А. Н. Щукин, Э. Г. Азимов рассматривают компетенцию как «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплины, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, умений, навыков». А компетентность рассматривают как «свойства, качества личности, определяющие ее способность

к выполнению деятельности к выполнению деятельности на основе приобретенных знаний и сформированных навыков и умений» [1]. О. В. Галустян, Л. А. Радченко, М. А. Плешаков, Г. С. Пальчикова считают, что «компетенция подразумевает знания, умения, опыт, совокупность ценностей, личностных и профессиональных качеств, а под компетентностью понимают совокупность разнообразных компетенций будущего специалиста» [1]. Они пришли к такому выводу, рассматривая мнения Хуторской А. В., которая представляет компетенцию как «обладание в совокупности определенными личностными качествами, а именно умениями, навыками, способностями применяемыми к определенным предметам и процессам с целью эффективного выполнения качественной продуктивной деятельности в определенной области», а компетентность — как «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [9]. Также С. Б. Серякова, которая определяет компетентность как «интегральную характеристику, сложное личностное образование, основанное на ценностях, обеспечивающее профессионально-личностное развитие саморазвитие специалиста, формирование субъективной позиции, опыта профессионально-ориентированной деятельности, в основании которой лежат фундаментальные знания и приобретенный практический опыт» [7]. По ее мнению, компетентность может проявляться «только в деятельности и проверить её можно только в деятельности. На этом основано разведение понятий «компетенция» — как «потенциальная» составляющая компетентности, а «компетентность» как интегральная характеристика, проявляющая в реальной деятельности» [7].

Исследования понятия «компетенция» и «компетентность», Л. Ю. Зуева поддерживает позицию А. В. Хуторского в отношении трактовки данных понятий, так как компетенция это «цель, ожидание образовательного процесса» [6].

Достаточно подробно и углубленно проанализированы эти понятия у И. А. Зимней, которая считает компетенция характеризует как «предпосылку и основу формирования компетентности как актуализированного, интегративного, базирующегося на знаниях, интеллектуально и социокультурно обусловленного личностного качества, проявляющегося в деятельности, поведении человека в его взаимодействии с другими людьми в процессе решения разнообразных задач» [5].

Согласно Т. В. Егоровой, компетентность представляет собой «правоспособность, обладание сведениями, необходимыми для суждения о чем либо, а также некий круг ведения какого-либо учреждения» [4]. Компетентность — это новое свойство подготовленности учащихся, которое позволяет им использовать на практике полученные в ходе обучения знания, умения, навыки и экологические компетенции как составляющие общей сформированной экологической компетентности.

Экологическая компетентность — это качество личности, обладающей глубокими знаниями в области экологии и экологической науки, экологической деятельности, благодаря чему ее мнение является заслуживающим внимание со стороны педагогов, родителей, окружающих; это еще и способность личности к осуществлению реальной, практической экологической деятельности, ее готовность браться за решение поставленных экологических задач, приступая к ним со знанием дела. Кроме этого, экологическая компетентность предполагает умение разбираться в существе какой-либо рассматриваемой экологической проблемы: ежегодная посадка деревьев и растений в школьном дворе или школьном фруктовом саду (если это предусмотрено школой), уход за животными. [3]

Экологическая компетенция предполагает только начало пути — некую подготовленность к экологической деятельности как совокупность качеств, которые помогут учащемуся овладеть в дальнейшем экологической компетентностью. Разница между понятиями «экологическая компетенция» и «экологическая компетентность» в том, что первая (компетенция) является началом, базой формирования экологической компетентности, которая предполагает не только наличие определенных качеств личности, но и накопленный определенный опыт. К примеру, если мы сравним экологическую подготовку учащихся 1-го и 4-го курсов СПО Якутского института водного транспорта, то можно утверждать, что учащиеся 1-го курса пока обладают только начальным уровнем компетентности, имея за спиной школьный опыт экологической деятельности (работу на школьном огороде, фруктовом саду, в живом уголке и т. д.). А выпускники СПО Якутского института водного транспорта должны уже в большей степени владеть определенным уровнем экологической компетентностью, так как наделены экологическим опытом, приобретенным первоначально в общеобразовательной школе, а затем на уроках естественного направления среднего профессионального сегмента. [3]

Анализ научной и учебно-методической литературы (Д. А. Иванова, К. Г. Митрофанова, А. Г. Каспржак, А. В. Хуторской, С. Н. Глазачев, И. А. Зимняя, и др.), а также результатов педагогических исследований (В. М. Назаренко, А. Н. Захлебный, И. Т. Суравегина и др.) показывает, что формирование экологической компетентности учащихся при изучении химии остаётся за пределами решаемых на уроках химии методических задач.

Важная проблема, связанная с необходимостью разработки методических подходов для развития экологической компетентности учащихся при изучении химии, может быть успешно решена при условии устранения противоречия между:

— потребностью общества в личности, обладающей высокой экологической культурой и недостаточным уровнем проработки этой проблемы в методической науке;

— необходимостью формирования готовности и способности обучающихся к грамотным действиям в про-

блемных экологических ситуациях и недостаточной разработанностью педагогических условий, способствующих формированию экологической компетентности обучающихся;

— востребованностью методики, ориентированной на стимулирование и практическое развитие экологической компетентности учащихся, и недостаточным уровнем её разработки и внедрения в образовательный процесс.

Выявленные противоречия позволили сформулировать проблему на стоящего исследования, заключающуюся в необходимости разработки модели формирования экологической компетентности учащихся при изучении химии.

По плану педагогического исследования на констатирующем этапе запланирован эксперимент по развитию экологической компетентности различными методами при изучении химии у обучающихся 1 курса среднего профессионального образования Якутского института водного транспорта по специальности 26.02.03 Судовождение.

Мы предлагаем следующие экологоориентированные темы проектов для подготовительного уровня, которые целесообразно использовать на уроках химии:

1. Количественный и качественный анализ р. Лена возле Речного порта в г. Якутске.
2. Исследование химического состава почв из разных районов г. Якутска.
3. Химический метод очистки нефтяного пятна р. Лена.
4. Химический состав электронных сигарет и их влияние в подростковом возрасте.
5. Химический состав энергетических напитков и их влияние на организм человека.
6. Химический состав бытовых отходов и способы их утилизации на основе химических свойств.

Поэтому на уроках при изучении конкретных тем, используя методы проблемного обучения, самостоятельность в поиске знаний, развивающие творчество, можно заинтересовать ребенка, не давая конкретного объяснения возникшей проблеме, предоставляя возможность ученику самому найти ответы на поставленные вопросы.

Например: Влияет ли работа такого крупного предприятия, как «ЛОРП» на состояние окружающей среды нашего района? Можно ли рыбачить возле порта на реке Лена?

При изучении химии уроков-исследований с экологической направленностью — поэтапный процесс.

1 этап: работа с дополнительной литературой. Учащегося прежде всего необходимо научить проанализировать, осмыслить материал, проявить мыслительную активность в его усвоении.

2 этап: написание докладов, рефератов. Эта работа формирует умение держать себя перед публикой, ребята учатся самостоятельности мышления, подбирать дополнительную литературу по теме, находить нужную информацию.

3 этап: проведение практических работ. В этом этапе ребята сами становятся экспериментаторами и могут проводить элементарные научные исследования.

4 этап: уроки-исследования с экологической направленностью, которые включены в рабочую программу, а также и во внеклассную работу.

Далее исследовательская работа построена по следующему плану:

1. Подготовительный этап: Ребята должны определиться и знать об исследуемой экологической проблеме. Выяснение местных экологических проблем. Определение цели исследования и путей ее решения. Например, оценить состояние реки Лены.

2. Исследовательский этап: проведение анкетирования, работа с дополнительной литературой, изучить состояние среды. Планирование эксперимента на основе теоретических знаний и практических умений и проведение эксперимента. Например, определение жесткости воды, pH, цвет, запах, а также исследовать химический состав воды.

3. Заключительный этап: Оформление работы, выступление учащихся, обсуждение на конференциях.

По мнению Магамедова З. А., сделан вывод о том, что «формирование экологической компетентности учащихся СПО — это не только овладение главными ее составляющими, но и всеми элементами экологической деятельности образовательного учреждения, так как только в экологически направленной деятельности, специально созданной экологической среде, формируются главные качества и ценности экологической компетентности как главного инструментария разработки и защиты всевозможных экологических проектов, ориентированных на сохранение зеленых насаждений, их преумножение, включая участки и живые уголки, что в итоге будет способствовать предупреждению экологических катастроф и активному экологическому сознанию учащихся» [4].

Литература:

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 488 с.
2. Голустян О. В., Радченко Л. А., Плешаков М. А., Пальчикова Г. С. Понятия компетенции и компетентности в современной педагогике // Гуманитарные науки. — 2019. — № 2. — С.10–14;
3. Дружинина И. В., Якимович Е. П. Формирование экологических знаний у учащихся на уроках химии через проектную деятельность // Мир науки, культуры, образования. — 2018. — № 6. — С.53–54;
4. Егорова Т. В. Словарь иностранных слов. Москва: Аделант, 2014.

5. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4 (4), С. 16–31.
6. Зуева Л. Ю. «Компетенция», «Компетентность», «Профессиональная компетентность» — синонимы или взаимоисключающие? // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2008. Т. 14 № 1. С. 8–11.
7. Лаврентьева Л. А. Экологическая компетентность в современных исследованиях: сущность, содержание и структура // Известия Байкальского государственного университета. — 2012. - № 4 (55). — С. 34–42;
8. Магамедов З. А. Формирование экологической компетентности учащихся спо // Мир науки, культуры, образования. - 2019. — № 5. — С. 216–218;
9. Серякова С. Б. Компетентностный подход в образовании: от теории к практике // Информация и образование: границы коммуникаций. - Горно-Алтайск, 2011. - № 3 (11). - С. 121–125.
10. Скоростинская А. А., Даниленко Ю. А., Бунин А. А. Экологическое воспитание и его роль в современном мире. Студенческий: электронный научный журнал. — 2018. — № 13 (33). Available at: <https://sibac.info/journal/student/33/114646>
11. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. 2003. — № 2. — С. 58–64.
12. Шишов, С. Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость [Текст] / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002, март-апрель. — С. 58–62.
13. Kohler J/Europäische Qualifikations-rahmen und seine Bedeutung für die Einzelstaatlichen Studiensysteme: European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EFQ-LLL) — Qualifications Framework for the European Higher Education Area (QF — EHEA) // Qualität in Studium und Lehre/ — Stuttgart? 2008. — S. 1–26.

Скаффолдинг как эффективный инструмент обучения иностранному языку в рамках адаптивной образовательной среды

Пономарева Илья Раисовна, учитель английского языка;
Алексеева Людмила Владимировна, учитель английского языка;
Каменских Анастасия Сергеевна, учитель английского языка;
Обухова Екатерина Ивановна, учитель английского языка
МАОУ «Город дорог» г. Перми

В условиях наличия в одном классе учащихся с разным уровнем обученности и ограниченными возможностями здоровья возникает необходимость высокой дифференциации процесса обучения и адаптации заданий к индивидуальным способностям и потребностям каждого ученика, т. е. создание адаптивной образовательной среды, в рамках которой эффективным механизмом является применение образовательной стратегии скаффолдинга.

Теория скаффолдинга была представлена в педагогике в 1950-х годах когнитивным психологом Джеромом Брунером. Впервые данная теория применялась для развития у детей навыков владения языком. Технология скаффолдинга базируется на идеях Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития, в которой заложено расхождение между уровнем актуального развития (когда учащийся может сам решить учебную задачу) и уровнем потенциального развития (которого учащийся способен добиться при помощи учителя или в сотрудничестве с другими учащимися). Скаффолдинг в обучении иностранному языку — это предоставление достаточной поддержки для стимулирования в обучении, когда общие представления и понятия уже даны обучающимся. Учителю облегчает выполнение задания или понимание изучаемой темы при помощи различных способов: примеров, образцов, схем, инструкций, рекомендаций. Педагог в рамках данной стратегии привлекает внимание обучающегося, мотивирует его, подбирает уровень заданий, с помощью наводящих вопросов или инструкций направляет обучающегося к открытию нового знания, опираясь на имеющийся у него опыт, корректирует выполнение задания, обеспечивает обратную связь [2, с. 131–132]. Базовой характеристикой скаффолдинга является «угасающая помощь» со стороны учителя, которая в начале может быть подробной и частой, а к концу обучения сокращается или прекращается вообще. Стратегии скаффолдинга направлены на то, чтобы обучающиеся успешно справлялись с поставленными задачами, связанными как с содержанием, так и с изучением языка упрощенным, адаптированным к их текущему уровню способом [3, с. 23–24].

Некоторые ученые [4, с. 175] выделяют два типа скаффолдинга:

1) непосредственный скаффолдинг; к нему относятся стратегии, которые применяются прямо в классе в ответ на учебные ситуации, когда учащимся требуется дополнительное объяснение или поддержка.

2) планируемый скаффолдинг; представляет собой стратегии, которые учителя тщательно разрабатывают перед уроком. Они принимают различные формы и всегда связаны с деятельностью, которую преподаватель планирует провести на уроке.

Согласно классификации П. Мехисто, стратегии скаффолдинга в контексте предметно-языкового интегрированного обучения делятся на три группы:

1) стратегии языкового скаффолдинга (использование синонимов, многократное повторение новых слов и предоставление объяснения сложных понятий);

2) стратегии содержательного скаффолдинга (опора на личный опыт учащихся, использование визуальных опор, отказ от сложных предложений);

3) стратегии скаффолдинга для развития навыков обучения (предоставление образцов и примеров, антиципации) [5, с. 173].

Ниже мы предлагаем пример планируемого скаффолдинга для развития умения написания электронного письма. Сначала учитель предлагает учащимся шаблон написания электронного письма, затем знакомит с чек-листом, чтобы учащиеся могли отслеживать правильность выполнения задания на каждом этапе. Далее учащиеся читают и переводят текст электронного письма вместе с учителем, обсуждают примерные ответы на вопросы, учитель пишет ответ на электронное письмо на доске, учащиеся переписывают его в тетрадь. Затем учащимся предлагается похожее электронное письмо по той же теме, учащиеся читают, переводят письмо, обсуждают ответы на вопросы вместе с учителем, пишут письмо самостоятельно, затем обмениваются письмами с соседом по парте и проверяют их по чек-листу. На последнем этапе учащимся предлагается еще одно письмо по похожей теме с немного другой формулировкой вопросов, учащиеся сами читают, переводят электронное письмо и абсолютно самостоятельно пишут ответ, далее сдают письма на проверку учителю.

Шаблон написания письма

Dear Lisa,

Thank you for your email. It was great to hear from you again. I hope you are OK.

In your message you asked me some questions (about ...). I am going to answer them now.

That's all for now. It's time to do my homework. Write back soon.

Yours,

Sasha

(50 words)

Чек-лист

Check list «Writing an email»	
Пункт	Отметка о выполнении (+/-)
1. 81–122 слова	
2. обращение — абзац № 1	
3. запятая после обращения — 1 абзац	
4. благодарность за письмо — абзац № 2	
5. «мостик» к ответам — абзац № 3	
6. ответы на вопрос № 1 — абзац № 3	
7. ответы на вопрос № 2 — абзац № 3	
8. ответы на вопрос № 3 — абзац № 3	
9. слова-связки (You know, also, besides, what's more)	
10. ссылка на последующие контакты (Write back soon.) — 4 абзац	
11. завершающая фраза (Love, best wishes, hugs and kisses) — 5 абзац	
12. запятая после завершающей фразы — 5 абзац	
13. подпись — только имя БЕЗ ЗНАКОВ ПРЕПИНАНИЯ	
14. в конце всех предложений есть точки	
15. проверить правильность написания слов	
16. проверить на предмет ошибок (порядок слов — подлежащее + сказуемое; степени сравнения прилагательных)	

Электронное письмо № 1

Вы получили электронное письмо от Вашей подруги по переписке. Ниже приведён отрывок из этого письма.

From: Lisa@mail.uk **To:** Russian_friend@mail.ru **Subject:** Free Time

Hi! How are you? Last week, I started a new hobby — photography! I love taking pictures of nature and animals. What do you usually do in your free time? How often do you do it? Who do you do it with?

Hope to hear from you soon! Lisa

Напишите ей ответное письмо объёмом 90–110 слов, ответьте на три её вопроса. Оформите свой ответ в соответствии с правилами оформления письма. Не пишите адрес и дату. Не забудьте поблагодарить подругу за полученное письмо.

Электронное письмо-ответ, написанное совместно с учителем

Dear Lisa,

Thank you for your email. It was great to hear from you again. I hope you are OK.

In your message you asked me some questions about my free time. I am going to answer them now. I usually watch TV, play computer games and go for a walk in my free time. You know, I do it every day. I watch TV with my parents, play computer games with my brother and go for a walk with my friends.

That's all for now. It's time to do my homework. Write back soon.

Yours,

Sasha

(97 words)

Электронное письмо № 2

Вы получили электронное письмо от Вашей подруги по переписке. Ниже приведён отрывок из этого письма.

From: Mary@mail.uk **To:** Russian_friend@mail.ru **Subject:** Free Time

Hi! How are you? I am fond of collecting. It is my hobby. I have a big collection of stickers. Do you have much free time? What do you usually do in your free time? How often do you do it? Who do you do it with?

Hope to hear from you soon! Mary

Напишите ей ответное письмо объёмом 90–110 слов, ответьте на три её вопроса. Оформите свой ответ в соответствии с правилами оформления письма. Не пишите адрес и дату. Не забудьте поблагодарить подругу за полученное письмо.

Электронное письмо № 3

Вы получили электронное письмо от Вашего друга по переписке. Ниже приведён отрывок из этого письма.

From: Bob@mail.uk **To:** Russian_friend@mail.ru **Subject:** Free Time

Hi! How are you? I don't have much free time because I am busy at school. When I am free, I often do sports.

What do you usually do in your free time? Do you do it with your friends? When do you do it?

Hope to hear from you soon! Bob

Напишите ей ответное письмо объёмом 90–110 слов, ответьте на три её вопроса. Оформите свой ответ в соответствии с правилами оформления письма. Не пишите адрес и дату. Не забудьте поблагодарить подругу за полученное письмо.

Литература:

1. Границкая А. С. Научить думать и действовать. Адаптивная система обучения в школе. Книга для учителя / А. С. Границкая. — М.: Просвещение, 1991.
2. Зубрилина И. В. Скаффолдинг как образовательная стратегия обучения эффективной коммуникации. // Вестник ВОИРО. — 2024 — № 4(13). — с.131–134. -URL: <https://vestnik.voiro.by/files/01537/obj/145/33143/doc/Зубрилина.pdf>
3. Быковских О. И. Скаффолдинг как вид педагогической поддержки при реализации предметно-языкового интегрированного обучения. // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». — 2022. — № 2 (14) / июль. — С. 22–29. — URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2022/05jul2022/kvo103/>
4. Dale, L. CLIL skills / L. Dale, W. Van der Es, R. Tanner. — Haarlem: European Platform, 2011. — 272 p.
5. Mehisto, P. Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education / P. Mehisto, D. Marsh, M. J. Frigols. — Oxford: Macmillan Education, 2008. — 238 p.

От поколения Z к поколению Альфа: особенности мировоззрения и обучения

Попкова Наталья Александровна, учитель английского языка
МКОУ «Сухобузимская СШ имени Героя Советского Союза С. Н. Портнягина» (Красноярский край)

В статье рассматриваются особенности мировоззрения представителей так называемых поколения Z и поколения Альфа, влияющие на их обучение. Данные особенности необходимо учитывать педагогам в их профессиональной деятельности, создании образовательной среды и общении с обучающимися.

Ключевые слова цифровизация, образование, подростки, теория поколений, поколение Z, поколение Альфа.

Историк Уильям Штраус и экономист Нил Хоув «на основе анализа истории США обнаружили, определенные периоды, когда большая часть людей имеют схожие ценности. Данные исследований легли в основу разработки «теорий поколений», в которой описывается циклическое изменение поколений, а именно поколение «строителей» («победителей»), «молчаливое поколение», «беби-бумеры», «поколение X», молодое «поколение Y» («миллениумы»), и формирующееся в настоящее время «поколение Z» [5, с. 94]. В 2003–2004 годах данная теория «была адаптирована для России группой социологов и психологов: Ю. А. Левада, В. В. Гаврилюк, Н. А. Трикоз, Е. М. Шамиз. Согласно этой теории, всех людей, начиная с 1944 года рождения, разбили на 4 группы (поколения). Людей одной группы объединял определенный возрастной интервал, и все они сформировались в личности под влиянием одних и тех же факторов развития общества (социальных, культурных, экономических и политических событий, технического прогресса)» [3, с. 567]. В настоящее время для педагогов представляет интерес особенности поколений Z и Альфа, которые в настоящее время являются учениками средних учебных заведений. Знание особенностей каждого поколения позволит педагогам работать с их представителями наиболее продуктивно.

Поколение Z составляют дети примерно 1997–2012 годов рождения. Они выросли на стыке аналогового и цифрового мира и первый опыт цифровых устройств стал доступен им уже в подростковом возрасте. Люди поколения Z органично интегрировали цифровые устройства в свою жизнь. Это глобальное, визуальное и технологичное поколение [6, с. 34]. Его представители видели становление социальных сетей, склонны к скептицизму, критически относятся к информации, любят самостоятельность, но одновременно стремятся к признанию и поддержке.

Представители поколения Z выросли в эпоху цифровых технологий и интернета, что выработало у них привычку получать информацию мгновенно. Дети поколения Z «отличаются гиперактивностью, сложностью восприятия длинных текстов, предпочтением онлайн-коммуникаций, интровертностью, инфантилизмом и быстрым отказом от детских увлечений. Их внимание удерживается всего около 8 секунд, что обусловлено адаптацией мозга к большому объему информации. Для эффективного обучения необходимы современные цифровые методы, учитывающие особенности распределения их внимания» [2, с. 9].

Представители данного поколения предпочитают визуальные форматы коммуникации. Для представителей поколения Z характерен практический подход к жизни, стремление минимизировать риски и достичь конкретных целей. В обучении представителей поколения Z привлекает геймизация процесса. Обучение в игровой форме для них представляется более увлекательным и эффективным. Для представителей данного поколения не представляет трудностей онлайн-обучение, желательно с возможностью выбора индивидуальной образовательной траектории. Это «мультимодальное» поколение, требующее стилей общения, «которые задействуют несколько каналов обучения» [6, с. 36].

Обучение поколения Z «требует интеграции современных технологий с акцентом на развитие гибких навыков. Наиболее эффективными методами являются: работа в малых группах с распределением ролей; использование цифровых платформ для совместного решения задач; интерактивные игры и симуляции, развивающие эмпатию и навыки аргументации. Учитывая особенности социально-психологического портрета поколения Z, необходимо разрабатывать методы обучения, учитывающие как их сильные стороны (инициативность, любознательность), так и преодолевающие их слабые стороны (низкий уровень коммуникативных навыков, клиповое мышление). Интеграция цифровых технологий и групповых форм работы способствует развитию как предметных, так и гибких навыков» [4].

Поколение Альфа — это дети, родившиеся примерно с 2013 года, дети так называемой «цифровой эпохи». Поколение Альфа еще называют «цифровыми аборигенами». В отличие от предыдущих поколений, эти дети родились и выросли в среде, где цифровое пространство играет значительную роль. С раннего возраста взаимодействуя с цифровыми устройствами, они не вошли в цифровую среду, адаптируясь к ней, они в ней родились и выросли, принимая ее за естественную среду обитания. Для детей поколения Альфа характерно клиповое мышление. В то же время они быстро обрабатывают большие объёмы информации, ориентированы на мгновенную обратную связь и результат. Ученые расходятся во мнениях относительно клипового мышления. «Одни считают его причиной снижения способности концентрироваться, анализировать и осмысливать информацию, приводящей к культурной деградации общества. Другие видят плюсы в высокой ско-

рости обработки больших объемов данных, гибкости, многозадачности и быстрой адаптации к изменениям» [1, с. 213]. В то же время, некоторые авторы считают, что «многозадачность детям поколения Альфа, хотя и приписывается, но не свойственна. Человеческий мозг способен лишь быстро переключаться между задачами, но не выполнять их одновременно. Каждая новая задача требует когнитивных ресурсов, отвлекая от предыдущей. Поэтому ученикам лучше давать задания последовательно, сосредоточившись сначала на одном виде деятельности, а затем переходить к следующему» [4, с. 138].

Поколение Альфа привыкло иметь доступ к информации из разных уголков мира, их мировоззрение более интернационально. Дети этого поколения проявляют высокую степень творчества и креативности. Цифровые технологии важны им, в том числе, за самовыражения. Желание выделяться и создавать уникальный контент становится важным аспектом их идентичности. Для детей поколения Альфа игровые формы обучения становятся нормой, в связи с чем педагогам продуктивно использовать при изучении новых тем игры и интерактивные задания. В процессе получения знаний для поколения Альфа

приобретают важное значение образовательные платформы, игры и приложения. Для детей поколения Альфа важно индивидуализированное обучение, позволяющее двигаться в своем темпе и по своим интересам. Поколение Альфа может учиться как в традиционных классах, так и в онлайн-формате, что дает возможность выбирать наиболее удобные и эффективные способы получения образования. Несмотря на тенденцию к индивидуализации, дети поколения Альфа гораздо ближе к глобальному миру, чем предыдущие поколения, благодаря английскому языку и международным онлайн-сервисам. В то же время они могут демонстрировать повышенную тревожность из-за постоянной насыщенности информацией.

Несмотря на относительно небольшой разрыв между поколениями, условия их жизни и развития отличаются настолько, что психологи и педагоги уже фиксируют различия между ними, касающиеся областей в мировоззрения, что сказывается на способах их обучения. Переход от поколения Z к поколению Альфа характеризуется изменениями в психологии, образе жизни и подходе к обучению, что необходимо учитывать специалистам в их педагогической деятельности.

Литература:

1. Анопочкина Р. Х. «Поколение Z» и особенности его обучения в системе РКИ // Cross — Cultural Studies: Education and Science. 2018. Т. 3. № 3. С. 212–217.
2. Асеева Ю. С. Особенности поколения Z в обучении // Конкурентоспособность территорий: Материалы XXI Всероссийского экономического форума молодых ученых и студентов. В 8-ми частях, Екатеринбург, 23–27 апреля 2018 года / Ответственные за выпуск Я. П. Силин, Е. Б. Дворянкина. Том Часть 1. Екатеринбург, 2018. С. 8–10.
3. Грачева А. В. Особенности обучения представителей поколения Z // Актуальные проблемы интенсивного развития животноводства: Международная научно-практическая конференция, посвященная памяти доктора биологических наук, профессора, Заслуженного работника Высшей школы РФ, Почётного работника высшего профессионального образования РФ, Почётного профессора Брянской ГСХА, Почётного гражданина Брянской области Егора Павловича Ващекина, Брянск, 22 января 2024 года. Брянск, 2024. С. 566–570.
4. Нуржанова А. А. Особенности обучения представителей поколения Альфа // Образовательная среда: теория и практика: материалы IV Международной научно-практической конференции, Астрахань, 28 мая 2021 года. Астрахань, 2021. С. 136–139.
5. Ожиганова Е. М. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. Возможности практического применения. // Бизнес-образование в экономике знаний. 2015. № 1. С. 94–97.
6. Савельев Ю. Н. Особенности обучения поколения Z: проблемы и пути решения // Человек. Общество. Наука. 2021. Т. 2. № 4. С. 33–38.

Патриотизм в инженерно-техническом творчестве: как воспитать юных изобретателей-патриотов

Рабижанович Юлия Евгеньевна, педагог-организатор
Филиал АНО ДТ «Красноярский «Кванториум» в г. Ачинске

В эпоху цифровой трансформации и технологического суверенитета России вопрос патриотического воспитания молодежи в сфере инженерно-технического творчества приобретает особую актуальность.

Как отмечает А. Н. Выршиков (2019), современный патриотизм должен включать не только духовно-нравственный компонент, но и практическую деятельность на благо страны [3]. Детские технопарки «Кванториум»,

как центры инновационного образования, играют ключевую роль в формировании нового поколения инженеров-патриотов.

В современном мире инженерно-техническое творчество становится не только инструментом развития технологий, но и мощным средством воспитания патриотизма среди молодежи. Юные изобретатели, создавая проекты для решения актуальных задач страны, осознают свою роль в развитии России. Как педагог-организатор детского технопарка «Кванториум» в Ачинске, я убеждена: патриотическое воспитание в техническом творчестве должно быть системным и вдохновляющим.

В данной статье представлен опыт организации патриотически ориентированной образовательной среды в детском технопарке «Кванториум» г. Ачинска через систему традиционных мероприятий и взаимодействия с промышленными предприятиями.

Почему инженерное творчество — это патриотизм?

Современные вызовы — импортозамещение, цифровизация, экология — требуют от молодого поколения не только знаний, но и осознанного желания работать на благо Родины. Когда школьники разрабатывают проекты, связанные с местными производствами, космической отраслью или оборонной промышленностью, они видят, как их работа влияет на страну.

Теоретические основы патриотического воспитания в техническом творчестве

Современное понимание патриотизма в образовании

Патриотизм в XXI веке трансформировался из абстрактной любви к Родине в активную гражданскую позицию, выражающуюся в конкретных действиях на благо страны. В техническом творчестве это проявляется через:

— Создание проектов, решающих актуальные проблемы региона и страны;

— Изучение истории российских научно-технических достижений;

— Осознанный выбор профессий, востребованных в отечественной промышленности.

Согласно исследованиям Л. В. Кузнецовой (2021), техническое творчество становится эффективной платформой для патриотического воспитания, так как позволяет сочетать [5]:

- Развитие инженерного мышления;
- Формирование гражданской идентичности;
- Практическое применение знаний;

Психолого-педагогические аспекты

Как показали исследования П. Я. Гальперина (2020), проектная деятельность повышает эффективность усвоения патриотических ценностей на 40 % по сравнению с традиционными методами [2]

Исследования показывают, что патриотические установки эффективнее формируются через:

— Практико-ориентированную деятельность (85 % эффективности);

— Эмоциональное вовлечение (исторические реконструкции, встречи с ветеранами);

— Личную причастность к значимым событиям (70 % запоминаемости).

Практические механизмы реализации

В технопарке существует традиционная система мероприятий, посвященная Победе в Великой Отечественной войне, направленная не только на вовлечение в инженерно-техническое творчество, но и изучение истории своей страны, формирование патриотических ценностей. Именно событийный подход пробуждает в ребятах интерес к истории и технологиям и формирует чувство гордости за свою страну.

Примеры мероприятий очного формата:

1. Мастер-класс «Свеча памяти» (Технологичный вариант традиционной акции: проектирование подсвечников в 3Д-графическом редакторе Blender, 3Д-печать, отливка свечей из парафина);

2. Мастер-класс «Портрет Героя на сердце» (обработка и оформление портретов Героев Великой Отечественной войны с помощью графических редакторов и печать на лазерном принтере);

3. Мастерская «За Победу» (семейный мастер-класс, где дети совместно с родителями изготавливают макет наклейки с символикой ВОВ в CorelDraw и печатают на плоттере Mimaki).

«Кванториум» также организует и выездные интерактивные площадки — один из самых эффективных форматов, сочетающий техническое творчество и историческую память. Ниже представлены примеры образовательных локаций:

1. «Технолабиринт Победы» — интерактивный маршрут, где участники отвечают на вопросы по истории ВОВ. Это инновационный формат, сочетающий: историческую викторину (30 вопросов разного уровня), практические задания по робототехнике, элементы квеста. Особенность: траектория прохождения зависит от правильности ответов: в зависимости от правильности ответа меняется траектория прохождения: правильные ответы открывают доступ к следующим этапам, а ошибки ведут к дополнительным заданиям.

2. «Вечные звезды» и «Магнитная мастерская» — изготовление памятных сувениров (значков и/или магнитов с символикой Победы в ВОВ) из заготовок, которые изготовлены на станках ЧПУ.

Сотрудничество с предприятиями (например, Ачинский нефтеперерабатывающий завод) общение с ветеранами труда помогают школьникам понять, как их будущие профессии связаны с развитием страны. Форматы мероприятий: экскурсии на производства, лекции инженеров-практиков, реальные кейсы от предприятий. Ребята охотнее включаются в работу, если знают, что их изобретения будут применены на практике.

Такие инициативы показывают, что инженерное творчество — это не абстрактные задачи, а реальный вклад в развитие региона и страны. Через проекты, конкурсы, выездные локации и встречи с профессионалами мы по-

казываем молодежи, что их знания и идеи могут изменить страну к лучшему. В «Кванториуме» Ачинска мы создаем среду, где юные инженеры не просто учатся, а становятся созидателями будущего России.

Литература:

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. — М., 1995.
2. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. — М., 1989.
3. Вырщиков А. Н. Патриотическое воспитание: методология и практика. — Волгоград, 2019.
4. Жуйков К. С. Геймификация в образовании. — СПб, 2021.
5. Кузнецова Л. В. Техническое творчество как фактор патриотического воспитания // Педагогика. — 2021. — № 5.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. — М., 2016.
7. Фридман Л. М. Психолого-педагогические основы обучения. — М., 2020.
8. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М., 2018.
9. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М., 2019.

Подготовка к овладению навыком глобального чтения детей с РАС дошкольного возраста

Сизухина Екатерина Дмитриевна, студент

Научный руководитель: Гончарова-Тверская Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В статье представлена характеристика глобального чтения как одного из способов альтернативной коммуникации. А также рассматриваются этапы работы, выполнение которых способствует успешной подготовке к овладению навыком глобального чтения детьми с РАС.

Ключевые слова: глобальное чтение, дети с особыми образовательными потребностями, подготовка к овладению глобальным чтением, дети с расстройством аутистического спектра, дошкольный возраст.

Для человека процесс общения является привычным, естественным. О его значимости для повседневной жизни люди практически не задумываются. Однако, роль общения является весьма важной и для взрослых, и в особенности для детей. Общение не ограничивается диалогической устной речью, оно представляет собой процесс передачи информации, механизм выражения мыслей и желаний, средство, позволяющее выражать потребности, запросы.

В современном обществе основным инструментом общения является речь. Но ведь бывает так, что общение при помощи слов недоступно. Все чаще сегодня специалисты в сфере образования сталкиваются с детьми, которые не используют активную речь для взаимодействия с окружающими.

Согласно данным, представленным на информационной платформе «Электронный регистр диспансерных больных», по состоянию на 01.03.2025 г. число несовершеннолетних в возрасте до 17 лет с расстройствами аутистического спектра и отсутствием речевого общения, находящихся под наблюдением, составляет 12 807. За пятилетний период число таких случаев возросло более чем втрое: ко-

личество зарегистрированных в начале 2025 года достигло 12 456, тогда как в 2020 году оно составляло 3 568.

Одним из типичных симптомов раннего детского аутизма является задержка речевого развития, что препятствует успешной интеграции ребенка в коллективе сверстников и овладению базовыми навыками общения. Речевые нарушения у детей с РДА проявляются преимущественно в затруднениях понимания обращенной речи и неспособности осмыслить ее содержание. Следствием является значительное отставание в развитии речи, при этом усугубляется тенденция к социальной изоляции.

Речь детей с РАС часто характеризуется эгоцентричностью (речь обращена к себе), а также автономностью (искаженное воспроизведение слогов или слов по образцу взрослых). Затрудняет формирование самосознания — появления местоимения «я», в социальной среде чувство отчужденности от других существенно возрастает.

Дети с нарушениями развития, в том числе с аутизмом, имеют ограниченные возможности для освоения речевой деятельности традиционными способами. Одним из эффективных направлений решения данной проблемы является метод «Глобальное чтение», который, как указы-

вает Л. В. Нуриева, может рассматриваться как средство альтернативной коммуникации.

Главное достоинство глобального чтения — стимуляция развития мыслительных процессов и импресивной речи еще до формирования полноценного устного высказывания у ребенка. Кроме того, данный подход позволяет тренировать память, улучшать зрительно-пространственное внимание.

Методика глобального чтения относится к числу ключевых альтернативных методов речевого развития у детей с синдромом Дауна, нарушениями слуха или интеллекта, а также у лиц с аутистическими расстройствами. Ее эффективность обусловлена преобладанием зрительных каналов восприятия информации у данных детей.

Суть методики состоит в том, что ребёнку демонстрируются таблички со словами одновременно с их проговариванием вслух при сопровождении соответствующими изображениями либо фотографиями предметов или действий. Таким образом, ребенок осваивает навык узнавания слов целиком и связывает написанное слово с визуальным образом объекта или явления окружающего мира.

Методика глобального чтения стимулирует расширение пассивного словаря с последующим переходом к активному использованию произношения, позволяет оценить уровень понимания обращенной речи у детей с отсутствием речи, способствует формированию чувства уверенности и положительно влияет на мотивацию к обучению.

Перед непосредственным использованием методики требуется предварительная подготовка, включающая несколько последовательных этапов. Для этого используются игры и задания для тренировки внимания (двигательные и пальчиковые упражнения, способствующие формированию распределенного внимания), разнообразные игровые упражнения, направленные на развитие зрительного восприятия (например, «Угадай по силуэту», «Лото», «Найди тень» и др.). В дополнение применяются упражнения для формирования понимания устной инструкции и выполнения элементарных заданий (например, «Волшебный мешочек», «Выполняйте команды!»), задания для развития зрительной и слуховой памяти («Найди пару», «Вспомни и положи»).

В работе используются упражнения для связи предметов, их изображений и словесных обозначений (например, подбор картинки к соответствующей подписи), игры на соотнесение одинаковых простых геометрических фигур (размещение одинаковых фигур друг на друга), установление парных изображений («Найди такой же»), сопоставление предметов быта (обучение складыванию носков друг с другом или ложек вместе).

Значительное внимание уделяется использованию так называемого коммуникативного альбома. Создание индивидуальных коммуникативных альбомов с фотографиями и подписями является одним из ключевых этапов подготовки. Персональные альбомы формируются при участии самого ребенка. Например, посредством наклеивания

личных фотографий, что способствует развитию коммуникации. Начальная часть такого альбома включает фотографию ребенка; далее последовательно добавляются изображения членов семьи и тематические изображения.

Рекомендуется также использовать семейный фотоальбом в качестве обучающего средства: фотографии снабжаются надписями печатным шрифтом. Эти же надписи выполняются отдельно в виде карточек, что дает ребенку возможность самостоятельно соотносить слова с изображениями. Затем подписи закрываются, и ребенку предлагается по памяти подобрать нужное слово к изображению. После выполнения задания проводится проверка правильности выбора через открытие скрытой подписи.

В рамках домашних заданий часто маркируют используемые в быту предметы табличками с надписями (например, посуду, игрушки, мебель). После закрепления соответствующего слова таблички убирают. Работа с альбомом строится на использовании инструкций типа: «где находится?», «дай», «покажи», «отыщи», «соотнеси», воспроизведения действий, представленных на иллюстрациях, с помощью определенных жестов, повторения и усвоение языкового материала в домашних условиях.

Таким образом, ребенок постепенно произносит слова и формирует с помощью метода глобального чтения пассивный словарь, который впоследствии становится активной частью его речи.

С расширением словарного запаса к иллюстрациям добавляются подписи из двух или трех слов (например, «Это папа Петя», «Вот мама Аня»). При планировании начальных упражнений рекомендуется отбирать изображения с близкими и значимыми для ребенка лицами — как правило, это фотографии родителей, домашних животных, любимых игрушек и самого ребенка.

Когда карточки со словами закреплены под соответствующими изображениями, взрослый показывает одну из парных табличек и предлагает выбрать аналогичную. При этом принципиально важно не озвучивать слово («Покажи, где мама»), чтобы ребенок сравнивал именно визуальные признаки.

Начинать занятия по методике глобального чтения рекомендуется на ранних этапах развития, однако предварительно следует убедиться в сформированности базовых навыков у дошкольника.

Готовность определяется устойчивым интересом к рассматриванию изображений и книг, способностью устанавливать пары («одинаковый», «такой же») между объектами (например, игрушка — изображение или картинка — картинка), пониманием обращенной речи (различие 50 и более слов).

Таким образом, в системе коррекционного образования технология глобального чтения выделяется как универсальный подход и может использоваться не только при формировании навыков чтения, но также служить средством альтернативной коммуникации до появления произношения у детей с РАС.

Литература:

1. Методика раннего развития Глена Домана. От 1 до 4 лет. - М: Издательство «Э», 2017. — 170 с.
2. Василевская Е. А. Дидактическое обеспечение методики «Глобальное чтение»/ Е. А. Василевская. Новороссийск, 2021. — 36 с.
3. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей. Методическое пособие и наглядные материалы. 7-е изд.
4. О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. Аутичный ребенок. Пути помощи: Теревинф; Москва; 2007

Интерактивные сказки и их роль в познавательном развитии детей дошкольного возраста

Татарчук Ирина Александровна, воспитатель
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 19 г. Крымска (Краснодарский край)

В статье автор рассматривает инновационный инструмент- интерактивные сказки, как важную часть образовательного процесса, способствующую всестороннему развитию детей. Автор отмечает, что данный подход представляет уникальную возможность для реализации развития его мыслительных процессов, воображения и коммуникативных способностей.

Ключевые слова: интерактивные сказки, импровизация.

Интерактивные сказки представляют собой инновационный и увлекательный инструмент, способствующий познавательному развитию детей дошкольного возраста. Их отличительная особенность заключается в активном участии ребёнка в ходе повествования, что преобразует его из пассивного слушателя в действующего персонажа.

Представьте себе детей, с интересом слушающих рассказ о храбром медвежонке. В обычной сказке они были бы пассивным наблюдателями. Однако, в интерактивной версии, юные слушатели получают возможность самостоятельно определять маршрут героя, оказывать ему поддержку в преодолении трудностей и принимать решения. Такая активная вовлеченность не только способствует поддержанию внимания ребёнка, но и стимулирует развитие его мыслительных процессов, воображения и коммуникативных способностей.

Интерактивные сказки представляют собой театрализованные постановки с участием детей, которые активно вовлекаются в сюжет и выполняют задания, помогая героям. Такой формат является инновационным и эффективным способом передачи знаний детям, способствуя их запоминанию и усвоению.

В интерактивные сказки можно интегрировать дидактические и подвижные игры, упражнения на развитие мелкой моторики, а также творческие задания, направленные на познавательное или изобразительное развитие. Таким образом, сказка превращается для ребенка в увлекательное путешествие, полное открытий, эмоций, впечатлений и новой полезной информации.

Интерактивные сказки обладают способностью принимать разнообразные формы, включая цифровые прило-

жения, интерактивные книги и театральные постановки с элементами импровизации. В качестве иллюстрации, можно привести пример, когда юному читателю предлагается сделать выбор цвета для волшебной палочки героя или решить головоломку для открытия потайной двери.

Такой подход делает занятия увлекательными и естественными. Ребенок не просто запоминает информацию, а сам «проживает» сказку, сталкивается с проблемами и учится находить решения. Это способствует развитию критического мышления, умения анализировать ситуацию и принимать самостоятельные решения.

Кроме того, интерактивные сказки способствуют развитию социальных навыков. Ребенок может играть вместе с другими детьми и учиться работать в команде.

Данная практика реализуется в четыре этапа:

1. Определение целей. На первом этапе необходимо сформулировать конкретные цели, которые планируется достичь посредством использования интерактивной сказки.

2. Разработка сценария. Второй этап включает в себя разработку сценария сказки, определение сюжета, проблемных ситуаций героев и способов их разрешения (через интерактивные задания для детей), а также подготовку необходимого материала (реквизита, кукол и т. д.).

3. Проведение сказки и рефлексия. Третий этап подразумевает проведение интерактивной сказки согласно заранее спланированному плану и последующую рефлексия.

Каждый сеанс сказочного повествования следует определить плану, например:

– *Введение в сказку.* Использование речи с элементами пантомимы, музыкально-ритмических упражнений для создания атмосферы погружения.

– *Начало истории.* Появление героев, возникновение конфликта или проблемы. На этом этапе используются кукольные персонажи.

– *Основная часть.* Герои сталкиваются с трудностями и ищут пути их решения. Дети активно участвуют в процессе, помогая героям выполнять интерактивные задания, направленные на развитие различных навыков (счет, классификация, слуховое внимание, чувство ритма, координация и т. д.).

– *Заключение.* Рефлексия — обсуждение с детьми посещенной сказки, ее героев, способов помощи им, трудностей и наиболее понравившихся моментов.

4. Анализ и планирование. На четвертом этапе проводится анализ эффективности проведенной сказки, оценивается достижение поставленных целей и разрабатывается план для следующей сессии.

Можно использовать некоторые интерактивные элементы. На примере сказки «Теремок» предоставляется прекрасная возможность для развития артикуляционных навыков у ребенка. При появлении каждого нового персонажа в сказке, необходимо четко произносить его имя, акцентируя первый звук: «Ммышка», «Лягушка», «Заяц»

и так далее. После определения первого звука в слове, следует выполнить распевку, добавляя гласные звуки к согласным. К примеру, для слова «Ммышка» первый звук — «М». Распевка «Мышки» будет выглядеть следующим образом: «ма- мо- му- мы- мэ» и т. д.

В процессе изучения сказки «Гуси-лебеди» можно организовать игровую деятельность. Задача детей в игре — определить материал, из которого изготовлен тот или иной предмет, и назвать его, одним словом. Например, избушка сделана из дерева — значит, она деревянная; печка построена из кирпичей — следовательно, она кирпичная; река течёт из киселя — значит, она кисельная; компот сварили из яблок — он яблочный; перья у гусей — гусиные. И это тоже относится к интерактивным элементам.

Таким образом, интерактивные сказки выступают не только в качестве развлекательного элемента, но и как эффективный инструмент познавательного развития детей дошкольного возраста. Они предоставляют детям возможность погрузиться в волшебный мир, полный увлекательных приключений, способствуя развитию их способности к критическому мышлению, воображению и взаимодействию с окружающей средой.

Литература:

1. Венгер, Л. А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Л. А. Венгер. — М.: Наука, 2010.-154 с.
2. Намычкина Е. В. Сказка как литературных жанр // Вестник Вятского государственного университета.- 2010. — Т.2. -№.3 — с.103–109.

Логопедическая работа по преодолению трудностей развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста в условии русско-кыргызского билингвизма

Токтогазиева Айдана Болотбековна, студент

Научный руководитель: Криницына Ольга Павловна, кандидат филологических наук, доцент

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В статье рассматриваются особенности речевого развития детей-билингвов старшего дошкольного возраста в условиях русско-кыргызского билингвизма. Обосновывается эффективность использования технологии виммельбуха в логопедической практике как средства преодоления трудностей в формировании связной речи.

Ключевые слова: билингвизм, связная речь, логопедия, дошкольный возраст, виммельбух, речевое развитие.

Современное российское общество характеризуется высокой языковой и культурной многообразностью. В связи с этим возрастает число детей, чье развитие речи происходит в условиях билингвизма. Особенно актуальна эта проблема в регионах с высокой миграционной активностью, например, в семьях кыргызских мигрантов, где дети с раннего возраста взаимодействуют как с русским, так и с кыргызским языком. По данным Росстата на июль 2024 года 11 % всех мигрантов, приезжающих в Россию, были из Кыргызстана, в то же время русских в Кыргыз-

стане насчитывалось 527495 человек, что составляет около 10 % всего населения [1].

Исследователи русско-кыргызского билингвизма отмечают влияние речевого окружения на его развитие у дошкольника. Так, семья, приехав в Россию, общается дома на родном языке, а в детском саду ребенку приходится говорить на русском языке. В этом случае говорят о бытовом билингвизме и чем младше дошкольник, тем больше смешений слов из разных языков можно услышать в его речи.

Часто билингвизм наблюдается у детей, воспитывающихся в семьях, где родители разной национальности. Например, мама русская и говорит с ребенком на русском языке, папа — кыргыз, говорит на родном языке. При этом дома родители используют оба языка. В этом случае также речь дошкольника представляет собой смешение слов из русского и кыргызского языков. При этом дети, которых специально обучают второму языку, не испытывают таких проблем, они меньше допускают смешений слов из разных языков.

Каждая из описанных ситуаций должна учитываться логопедами при планировании работы с детьми — билингвами.

Отметим, что этнически билингвизм в Кыргызстане не связан только с русским населением. Русско-кыргызский и кыргызско-русский билингвизм на протяжении истории менял свое направление, на современном этапе преобладает и активно развивается русско-кыргызский билингвизм. [2]

Билингвизм оказывает влияние на формирование всех компонентов речевой системы. Наблюдаются трудности в построении логически выверенных высказываний, ограниченность словаря, аграмматизмы и речевые интерференции. Ребенок-билингв испытывает определенные трудности в процессе своего речевого развития. Особенности речи будут зависеть от окружающей среды, социально-бытовых и культурно-нравственных событий. Коммуникация таких дошкольников будет строиться по правилам общения родного языка, в которые входят и фонетические, и грамматические, и стилистические средства. Возможности освоения русского языка у дошкольников с билингвизмом могут варьироваться от небольших нарушений звукопроизношения до значительных нарушений связной речи.

Связная речь представляет собой выстроенный по определенным законам текст. В случае с билингвизмом это направление требует дополнительного внимания педагогов, в связи с тем, что старшие дошкольники часто испытывают проблемы со связной речью и своего родного языка.

Способы построения предложений в разных языках могут отличаться, имеют свои особенности и грамматические категории (например, род, падеж). Словарь у дошкольников-билингвов также имеет свои особенности, что выражается в преобладании в речи слов родного языка. Это происходит потому, что ребенок хочет, чтобы его речь была понятной окружающим, либо наоборот, скрыть возможность понимания, когда не все должны понять, о чем идет речь. Поэтому развивать связную речь в условиях билингвизма можно и нужно.

В дошкольных учреждениях необходимо спланировать работу по развитию связной речи детей-билингвов во взаимосвязи с развитием мышления и умственных способностей старших дошкольников, работать над произношением звуков, обогащением словарного запаса и грамматическим оформлением предложений. [3]

Связная речь представляет собой передачу информации определенного содержания в виде последовательно составленных, взаимосвязанных и грамматически правильно оформленных предложений. Становление связной речи, ее формирование, развитие и совершенствование является одной из основных задач дошкольного образования. [4]

У. Вайнрайх отмечал, что большинство ошибок в связной речи дошкольник делает в условиях русско-кыргызского билингвизма в силу особенностей родного языка, при постоянном активном использовании двух языков происходит «смешение норм каждого из двух языков» [5]. Вследствие этого в речи кыргызского дошкольника обращают на себя внимание ошибки типа «Я придумал название кошке» (вместо «придумал кличку»), «Я сел на стол» (вместо «сел за стол»). Такие путаницы происходят из-за несовпадения объема значений слов в родном и неродном языках. В родном языке многие слова имеют более широкое значение и могут заменять несколько русских слов.

В современном обществе существуют уникальные возможности для общения, однако дети с билингвизмом, владеющие двумя языками, имеют логопедические проблемы с формированием и развитием связной речи. Важным элементом такой работы должна стать отработка перехода от одного языка к другому без запинок и остановок. Для этого стоит очень аккуратно подходить к выбору технологий, которые помогут развитию связной речи.

Одной из таких технологий является виммельбух — книга-картинка, насыщенная множеством персонажей и сюжетных линий.

Развитие речи является основной целью использования такой технологии, с помощью нее дети — билингвы узнают новые слова, учатся строить новые фразы, описывают изображения на картинке, пробуют себя в пересказе. В случае знакомства с виммельбухом в раннем детстве, в 2–3 года, такие дошкольники получают своеобразный толчок к улучшению речи, ведь очень часто они начинают говорить позже сверстников, так как им приходится пользоваться двумя языками. Работая по описываемой технологии, дети — билингвы прорабатывают значение слов на разных языках, составляют истории, разные образы, потому что культурные и социальные коды зависят от используемого языка. Кроме перечисленного, у дошкольников с билингвизмом развивается память, внимательность, расширяется кругозор, устанавливаются причинно-следственные связи.

Опишем некоторые виды использования виммельбуха:

- показ на странице знакомых предметов, их название, можно на скорость;
- поиск на всех разворотах книги одного и того же героя;
- придумывание истории с персонажем — кто он, откуда он взялся, куда направляется, что будет делать;
- сравнение картинки в книге с реальным объектом, окружающим миром;

– после знакомства с книгой закрыть ее и назвать все картинки, которые запомнил ребенок.

Проводилась экспериментальная работа на базе Центра патологии речи при ПГГПУ. Первоначальное обследование связной речи по В. П. Глухового проводилось в срок с 5 сентября 2024 года по 5 октября 2024 года с 8 детьми старшего дошкольного возраста. Все они воспитываются и развиваются в условиях русско-кыргызского билингвизма.

По итогам выполнения всех методик было выявлено, что 2 дошкольников (25 %) находятся на низком уровне развития связной речи, 2 дошкольников (25 %) показали недостаточный уровень развития связной речи, 4 дошкольников (50 %) справились с заданиями и показали высокий уровень развития связной речи.

Анализ выполненных заданий показал, что в основном связная речь дошкольников-билингвов скудна, отстает от нормы по уровню владения средствами фразовой речи, что существенно ограничивает их возможности в составлении информативно полноценного сообщения.

После использования виммельбуха в логопедической работе с дошкольниками, мы провели повторную диагно-

стику связной речи этих же дошкольников по тем же методикам В. П. Глухова.

После окончания всех диагностических процедур был проведен количественный анализ результатов обследования, описан качественный анализ результатов и проведен сравнение полученных результатов.

По итогам выполнения всех методик было выявлено, что 1 дошкольник находится на недостаточном уровне развития связной речи, первоначально он показывал низкий уровень развития связной речи. Трое дошкольников перешли с низкого и недостаточного уровней на средний уровень развития связной речи, 4 дошкольников справились с заданиями и также показали высокий уровень развития связной речи, при этом улучшив свои показатели внутри уровня, получив больше баллов, приблизившись к максимально возможным.

Анализ выполненных заданий показал улучшение состояния связной речи дошкольников с билингвизмом, все дети в результате логопедической работы улучшили свой уровень развития связной речи, чему способствовало в том числе использование виммельбуха.

Литература:

1. Куликова, Т. И. Специфика национально-регионального билингвизма / Т. И. Куликова, Н. А. Степанова // Международный научно-исследовательский журнал. — 2021. — № 11–4(113). — С. 54–57.
2. Атабаева, С. М. Кыргыз-орус билингвизми: кош тилдүүлүктүн шартында инсандык сөз өнүктүрүү / С. М. Атабаева // Илимий ачылыштар. — 2024. — N. 3. — Р. 95–99.
3. Бекоева, И. Д. Формирование языковой личности в условиях билингвизма / И. Д. Бекоева, М. И. Баликоева // Этнолингвокультурные коды и коммуникативные практики: Монография. — Владикавказ: Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова, 2023. — С. 20–23.
4. Карпушкина, Е. А. Стратегии семейного воспитания детей с билингвизмом // Коррекционная педагогика: взгляд в будущее: Сборник научных статей. — Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2023. — С. 125–128.
5. Васильева, А. А. Особенности развития речевой компетенции у детей дошкольного возраста в условиях естественного билингвизма. // Мир науки. Педагогика и психология. — 2020. — Т. 8, № 2. — С. 38.

Педагогический потенциал использования карикатур на уроках обществознания

Чеснокова Дарья Эдуардовна, студент

Научный руководитель: Ворошилова Наталья Владимировна, кандидат исторических наук, доцент
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

В статье автор рассматривает методику применения карикатур на разных этапах урока обществознания в основной и средней школе.

Ключевые слова: карикатуры, методика применения карикатур, мотивационный этап, актуализационный этап, этап первичного закрепления знаний.

Сегодня уже не вызывает сомнений тот факт, что современный школьник не такой, каким был его сверстник несколько десятилетий назад. В последние десятилетия заметно, что мир изменчив, происходят индустриальные, технологические и информационные изме-

нения во всем мире. Именно это напрямую влияет и на особенности развития современных школьников. Мышление современных школьников является «клиповым», то есть главным и эффективным каналом передачи информации для них является образ. В связи с этим возра-

стает роль мгновенных реакций: важно привлечь ребенка к восприятию информации, удержать и заинтересовать.

Использование наглядности на уроках обществознания влияет на эффективность процесса обучения, карикатура оказывает эмоциональное воздействие на обучающихся, мотивируя их к изучению темы.

Кроме того, современное общество является информационным, а информация становится определяющим ресурсом для развития, значит, что современные люди сталкиваются с большим количеством информации. А для того, чтобы меньше быть подверженным ложной информации, необходимо уже в школе формировать умение анализировать и критически осмысливать информацию.

Применение карикатур на уроках обществознания в школе как раз позволит сформировать у учащихся навыки критического мышления.

В начале стоит разобраться со значением слова карикатура. У понятия карикатура есть несколько значений. Фактически карикатура — это рисунок, изображающий что-либо в намеренно искаженном, подчеркнуто смешном виде. [1] Карикатура — это жанр искусства с ярко выраженной социально-критической направленностью.

Можно выделить два основных признака карикатуры как визуального источника. Во-первых, это представление какого-либо явления в искаженном и специально смешном виде, чтобы вызвать определенные эмоции у читателя карикатуры. Комический и юмористический эффект создается с помощью преувеличения или заострения каких-либо черт человека или явления, а также с помощью какого-то неожиданного сопоставления. Во-вторых, это выраженная социально-критическая направленность карикатур. Карикатура отражает противоречия социальной жизни общества в доступной и наглядной форме. Под социальной жизнью общества имеется ввиду какие-либо социальные, общественно политические или бытовые явления жизни человека. С помощью карикатуры у учеников можно создать образ изучаемого явления.

Карикатура подает необходимую информацию достаточно компактно нежели другие источники информации. Яркие иллюстрации способны привлечь внимание учащихся. Не будет преувеличением утверждать, что учащиеся испытывают положительные эмоции, когда им предлагают такой формат представления информации, особенно если такой подход оказывается неожиданным. Данный стиль представления информации способствует разрядке обстановки, вызывает смех и находит отклик у читателей. [2]

В научной литературе достаточно много методик работы с карикатурой, но только на уроках истории, но они мало подходят для работы с карикатурой на уроках обществознания.

Карикатуры и методика работы с ней на уроках обществознания были найдены в линейке учебников по обществознанию под редакцией Тишкова В. А. [3] Учебник предлагает карикатуры на этапе осмысления изученного материала. Например, в учебнике 6 класса в теме «Как решать конфликты» представлены две карикатуры на нега-

тивное разрешение конфликта, учащимся предлагается объяснить смысл этих карикатур, используя памятку по работе с карикатурами, которая представлена в конце учебника.

Проанализировав данную методику, можно сделать вывод, что за основу при её составлении был взят примерный план комплексного анализа карикатуры Кузьмина В. А. [4] Данная памятка достаточно систематизирована, она состоит из нескольких этапов, которые позволяют углубить понимание темы карикатуры. Определение смысла карикатуры является важнейшим этапом, который позволит учащимся определить основную тематику карикатуры. На втором этапе учащимся необходимо проанализировать карикатуру и выделить объект критики автора. Дальнейшие вопросы данной памятки связаны с восприятием учащимися карикатуры — это определение основных ценностей автора, целевой аудитории данной карикатуры. В конце учащимся необходимо выразить свое мнение по отношению к карикатуре — этот этап позволяет учащимся связать изученное с личным опытом.

Так, можно сделать вывод, что памятка по работе с карикатурой, представленная в учебнике под редакцией Тишкова В. А. является полезным инструментом для того, чтобы научить учащихся интерпретировать информацию, которую хотел донести автор через изображение. Однако необходимо дополнить, что данная памятка мало привязана к теоретическим аспектам тем, изучаемых на уроках обществознания. Поэтому необходимо разработать такую методику работы с карикатурами на уроке обществознания, которая бы отвечала познавательным задачам урока.

Разрабатывать методику необходимо, опираясь на разработки планов анализа карикатур Кузьмина В.А, Коротковой М.В [5] и Дроздецкой А. В. [6] Разработаем методики работы с карикатурами на нескольких этапах урока: на этапе мотивации, на этапе актуализации и на этапе первичного закрепления знаний.

Для того, что разработать методику работы с карикатурами на разных этапах, необходимо четко понимать сущность разрабатываемого этапа урока.

Начнем с мотивационного этапа, при формировании учебной мотивации ключевым элементом является интерес. Целью этапа мотивации (самоопределения) в учебной деятельности является развитие внутренней готовности к выполнению требований учебного процесса на личностном уровне. Для реализации этой цели необходимо создать условия для возникновения внутренней потребности включения в деятельность. Иллюстрации всегда вносят оживление в урок, поэтому на мотивационном этапе урока можно использовать и карикатуры, с целью привлечения внимания учащихся и вызова интереса к теме урока. [7] Так как главной задачей мотивационно- целевого этапа урока является вызов интереса ребенка к изучаемой теме, а значит целью использования карикатур на данном этапе урока будет подводка к изучаемой на уроке теме.

Примерные вопросы для работы с карикатурой на мотивационно- целевом этапе:

- 1) Опишите, что вы видите на карикатуре?
- 2) Какова главная идея данной карикатуры?
- 3) Как вы думаете, какая тема урока сегодня?

Карикатуры как визуальный источник являются забавными и необычными, что помогает заинтересовать учащихся и вызвать их внимание к изучаемой теме. Но учителю важно проводить тщательный отбор карикатур для учебного процесса. Важно, чтобы карикатура отражала черты изучаемого явления и была доступна для понимания учащихся.

Теперь разберемся с этапом актуализации знаний. Этап актуализации знаний является одним из ключевых моментов современного урока, который помогает подготовить учеников к изучению нового материала, напоминает им ранее изученные темы и помогает выявить трудности. На этой стадии учитель стимулирует учащихся так, чтобы они могли вспомнить необходимые знания, умения и навыки для понимания новой информации. [7]

При работе с карикатурой на этапе актуализации важной целью является повторение изученного материала. Карикатура на данном этапе используется как визуальный источник, направляющий на повторение изученного ранее. Значит, что главной задачей карикатуры является направление учащихся на воспроизведение знаний, умений и навыков, необходимых для «открытия» нового знания. На данном этапе затруднительно разработать универсальную схему работы с карикатурой, так как элементы каждой темы различны. Но можно составить примерный план анализа.

Используя примерный план анализа карикатуры, разработанный Кузьминым В. А. и понимание задач актуализационного этапа современного урока, разработаем собственный примерный план анализа карикатуры:

- 1) Опишите, что вы видите на карикатуре?
- 2) Каков замысел автора карикатуры?
- 3) Какой обществоведческий термин представлен на карикатуре? Дайте ему определение.
- 4) Назовите основные признаки данного явления, используя полученные на прошлых уроках знания.

Последний пункт плана может варьироваться в зависимости от материала, повторяемой темы. Элементы

каждой темы различны, например, какое-то явление имеет черты и особенности, а другое имеет функции. В целом, важность четвертого пункта состоит в том, что он направлен на повторение каких-то отдельных элементов повторяемой темы. Это могут быть: особенности, черты, формы, виды, функции.

Если рассматривать этап первичного закрепления знаний, то главной задачей является повторение изученного материала, систематизация и обобщение информации. На данном этапе выполняются задания на изучение главного в новой теме, творческие задания на основе полученных знаний, также возможны задания на проверку и понимание изученного материала.

Опираясь на схему анализа карикатуры, предложенную Дроздецкой А. В. и основных задач разрабатываемого этапа урока, составим собственную инструкцию для работы с карикатурой:

- 1) Опишите, что вы видите на карикатуре?
- 2) Кого символизируют персонажи на карикатуре?
- 3) Сформулируйте главную мысль автора карикатуры.
- 4) Сформулируйте проблемный вопрос, используя карикатуру. Ответьте на него самостоятельно.

Данный план анализа также является примерным, так как в зависимости от темы занятия, но самое важное в зависимости от содержания выбранной карикатуры, он может измениться. Все карикатуры разные, так как в них используются различные художественные приемы, метафоры и иронии, и в каждой карикатуре этот набор является уникальным. Поэтому в некоторых карикатурах персонажи могут кого-то символизировать, например, государство, чиновников и. т.п. Ввиду этого второй пункт плана при необходимости можно опустить при анализе карикатур на уроках обществознания.

В заключение хотелось бы отметить, что работа с карикатурой способствует развитию критического мышления и аналитических навыков учащихся, учит их выделять главное из огромного объема информации и искать скрытый смысл за яркими образами. Но учителю необходимо тщательно отбирать карикатуры для урока, важно, чтобы они были понятны учащимся.

Литература:

1. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. — 4-е изд., стер. — М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999
2. Айнутдинов А. С. Типология и функции карикатуры в прессе // Вестник ЧелГУ. — Челябинск: ГОУ ВПО «ЧелГУ», 2008. № 21. С. 20–28.
3. Тишков, В. А. Обществознание: учебно-методический комплекс для 5–11 классов. Москва: Просвещение, 2020г.
4. Кузьмин В. А. «Политический блок уроков в обществоведческом курсе» // Преподавание истории в школе. — 1997. — № 1
5. Наглядность на уроках истории: Практик. пособие для учителей. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 176 с: ил. — (Б-ка учителя истории).
6. Карикатура как исторический источник [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <https://cyberpedia.su/6x7075.html>
7. Гора, П. В. Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе / П. В. Гора. — М.: Просвещение, 1971. — 239с.

Роль преподавателя учреждения среднего профессионального образования в предупреждении конфликтов

Шамановский Иван Сергеевич, преподаватель

ГБПОУ «Копейский политехнический колледж имени С. В. Хохрякова» (Челябинская область)

Конфликт как форма взаимодействия между людьми сопровождает человечество на всех этапах его развития. В образовательной среде как в сложной социальной системе конфликты занимают особое место, поскольку напрямую влияют на эффективность учебного процесса и эмоциональное состояние его участников.

Особую актуальность данная проблема приобретает в учреждениях среднего профессионального образования (СПО), где обучающиеся находятся в переходном возрасте, характеризующемся интенсивным личностным и социальным становлением. В этих условиях педагогическое взаимодействие выходит за рамки простой передачи знаний и приобретает более глубокий, ценностно-ориентированный характер.

Преподаватель, реализуя учебную программу, одновременно выполняет воспитательные и регулирующие функции. Такой формат взаимодействия предполагает элементы подчинения, следования установленным нормам и требованиям, что нередко воспринимается обучающимися как угроза их авторитету среди сверстников и личной автономии. В результате возрастает вероятность возникновения недопонимания, напряжённости и, как следствие, конфликтов. Кроме того, образовательная среда включает не только преподавателя и обучающегося, но и других участников — прежде всего законных представителей обучающихся, а также администрацию образовательного учреждения. Каждый из этих участников может оказывать влияние на развитие конфликта, способствуя как его разрешению, так и обострению.

Таким образом, преподаватель осуществляет профессиональную деятельность в условиях характеризующихся высокой вероятностью возникновения конфликта. От уровня его способности предупреждать конфликты во многом зависит качество образовательного процесса. Это придаёт особую значимость изучению роли преподавателя СПО в предупреждении конфликтов и определяет актуальность заявленной темы.

Целью статьи является теоретическое осмысление роли преподавателя среднего профессионального образования в предупреждении конфликтов в образовательной среде.

Для более глубокого понимания роли преподавателя в предупреждении конфликтов необходимо определить ключевые термины, связанные с конфликтной ситуацией в образовательной среде.

В энциклопедическом словаре конфликт трактуется как столкновение сторон, мнений, сил [1].

Американский социолог Льюис Козер рассматривал конфликт как борьбу за ценности и за признание определённого социального статуса. По его мнению, целью участ-

ников конфликта является стремление ослабить, нейтрализовать, нанести ущерб или устранить оппонента [2].

Российский учёный Е. М. Басова подчёркивает, что конфликт представляет собой крайнюю форму проявления социальных противоречий, выражающуюся в столкновении различных социальных общностей, обусловленном противоположностью или существенным расхождением их интересов, целей и направлений развития [3].

По мнению профессора Ю. Г. Запрудского, конфликт — это открытое или скрытое противостояние, возникающее вследствие объективного расхождения интересов, целей и тенденций развития социальных объектов, выражающееся в прямом или опосредованном столкновении социальных сил, направленном против существующего общественного порядка [4].

С позиции настоящего исследования наиболее полно природу конфликта в образовательной среде раскрывает подход Е. М. Басова, акцентирующий внимание на социальной обусловленности и системной природе противоречий.

В контексте образовательного взаимодействия понятия «конфликт» и «конфликтная ситуация» нередко отождествляются. Однако, на наш взгляд, такое отождествление не вполне корректно. Конфликтная ситуация может рассматриваться как предконфликтная стадия, то есть совокупность условий и предпосылок, создающих почву для возникновения конфликта, но ещё не перешедших в его открытую форму. Она становится частью конфликта лишь в случае, если имеющееся противоречие не будет своевременно выявлено и разрешено.

Подобного взгляда придерживается и М. Дойч, подчёркивая, что «конфликтная ситуация возникает тогда, когда действия одной стороны могут помешать достижению целей другой стороны, даже если ни одна из сторон ещё не начала активного взаимодействия» [5].

Предупреждение конфликта в образовательной среде — это процесс раннего выявления потенциальных противоречий и управления взаимодействием участников таким образом, чтобы не допустить развития этих противоречий в открытую фазу конфликта. То есть, фактически предупредить конфликт — значит не допустить возникновения конфликтной ситуации, либо своевременно решить её, не доводя до эскалации.

В деятельности преподавателя предупреждение конфликтов реализуется через наблюдательность, точную диагностику изменений в поведении обучающихся, выстраивание устойчивой коммуникации, оперативное реагирование на проявления напряжённости и создание среды, в которой каждый участник образовательного процесса чувствует себя уважаемым и услышанным.

Работа в данном направлении осложняется спецификой контингента обучающихся СПО, которая заключается в разнообразии социального и культурного опыта, различной степени мотивации к обучению, а также в более высокой вероятности ролевых и ценностных столкновений с преподавателями. Это требует от педагога не только чуткости, но и готовности к гибкому управлению взаимодействием в потенциально напряжённых ситуациях.

Важно отметить, что педагог, несмотря на свою роль в процессе обучения, нередко становится инициатором конфликта, если не умеет правильно выстраивать взаимодействие с обучающимися, давать конструктивную обратную связь и адекватно реагировать на их поведение и слова. Предупреждение конфликта начинается с осознания преподавателем своей роли и ответственности в процессе работы с обучающимися. Особенность такой работы преподавателя заключается в том, что он является носителем и образцом норм, порядка и установленных правил. Это придает преподавателю авторитет среди обучающихся и делает его ключевым субъектом, способным не только предотвращать появление потенциальных конфликтных ситуаций, но и вовремя направлять их в конструктивное русло.

Исходя из этого, важность роли преподавателя в предупреждении конфликтов заключается в его способности:

— Быстро выявлять потенциальные источники конфликта, используя чуткость и внимательность к изменениям в поведении студентов;

— Предоставлять конструктивную обратную связь, что является важнейшей частью педагогической практики, и тем самым устранять недопонимания до того, как они перерастут в открытые конфликты;

— Оказывать влияние на эмоциональное состояние обучающихся, создавая в учебной группе атмосферу доверия и уважения;

— Управлять конфликтами, превращая их в возможности для обучения и личностного роста как для обучающихся, так и для себя.

Таким образом, роль преподавателя в предупреждении конфликтов в образовательной среде не ограничивается лишь педагогическим процессом. Преподаватель становится ключевым субъектом, способствующим минимизации числа конфликтных ситуаций и открытых конфликтов через свою профессиональную и личностную компетентность, что в свою очередь способствует созданию позитивной и продуктивной образовательной среды.

Литература:

1. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. — URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/162874> (дата обращения: 12.05.2025).
2. Coser L. Conflict: Social Aspects // International Encyclopedia of the Social Sciences / ed. D. L. Sills. — Vol. 3. — New York: Macmillan, 1968. — P. 76–81.
3. Дмитриев А. В., Запрудский Ю. Г., Казимирчук В. П. Основы конфликтологии: учебное пособие. — Москва: Юрист, 1996. — 112 с.
4. Запрудский Ю. Г. Социальный конфликт: политологический анализ. — Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1992. — 96 с.
5. Deutsch M. The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes. — New Haven: Yale University Press, 1973. — 420 p.

ФИЛОСОФИЯ

Бытие как восприятие: современный взгляд на учение Джорджа Беркли

Сиразетдинова Юлия Олеговна, студент
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Учение Джорджа Беркли, изложенное в «Трактате о принципах человеческого знания» (1710), остается одним из наиболее дискуссионных направлений в истории философии. Как отмечает Ю. В. Виноградова (2014), утрата второй части трактата и незавершенность третьей ограничивают целостность берклианской системы. [2, с. 649]. Однако даже в сохранившемся тексте прослеживается попытка синтеза теологического идеализма с эмпирической гносеологией, что противоречило механистическому материализму современников философа. Радикальный имматериализм Беркли, отрицающий существование объективной материальной реальности вне восприятия, не только бросил вызов доминирующим материалистическим и эмпирическим парадигмам XVIII века, но и породил ряд гносеологических и логических противоречий. Цель данной статьи — провести системный анализ ключевых тезисов Беркли, оценить их влияние на последующую философскую традицию и выявить методологические слабости его концепции.

Беркли начинает свою работу с того, что знакомит читателя с основной целью трактата, раскрывая свои убеждения о существовании бога и бессмертии души, и выражает надежду, что читатель сможет правильно понять их и сформировать собственное мнение, основанное на истине, а не на предрассудках или скептицизме. Беркли ставит перед собой задачу раскрыть сущность природы человеческого познания и объектов познания. Он утверждает, что все наши идеи и представления происходят либо от непосредственного восприятия с помощью чувств, либо от наблюдения эмоций и действий ума, либо от памяти и воображения, либо от соединения и разделения существующих идей. Беркли также утверждает, что рядом с этим разнообразием идей существует некое познающее или воспринимающее их существо — ум, дух или душа. Он подчеркивает, что ум существует независимо от идей, но именно в уме они существуют и воспринимаются. Для Беркли существование вещей и объектов познания зависит от их воспринимаемости умом: «для меня не менее очевидно, что различные ощущения или идеи, запечатленные в чувственности, как бы смешаны или соеди-

нены они ни были между собой (т. е. какие бы предметы ни образовали), не могут существовать иначе как в духе, который их воспринимает» [1, с.14]. Философ утверждает, что говорить о существовании вещи без отношения к ее восприятию нашими чувствами или самим умом нельзя, так как ее *esse* есть *percipi* — ее бытие сводится к ее воспринимаемости. Абстрагирование существования вещей от ума является по Беркли не только нелепостью, но и ошибочной практикой, так как пока вещи «не восприняты мной или не существуют в моем уме или уме какого-либо другого сотворенного духа, они либо вовсе не имеют существования, либо существуют в уме какого-либо вечного духа» [1, с.16].

Беркли отвергает убеждение, что представить и объяснить происхождение идей, предполагая существование внешних тел, которые вызывают эти идеи, легче для человеческого ума. Он пишет, что «если мы уступим материалистам их внешние тела, то материалисты, по их собственному признанию, также мало будут в состоянии узнать, как производятся наши идеи, так как они сами признают себя неспособными понять, каким образом тело может действовать на дух или как возможно, чтобы идея запечатлевалась в духе» [1, с.18]. Таким образом, возникновение идей или ощущений в нашем духе не может служить основанием для предположения о существовании материи или телесных субстанций, так как этот процесс остается необъяснимым что при таком предположении, что без него. Как можно вынести из философии Беркли, философ уделяет пристальное внимание существованию некой бестелесной деятельной субстанции, которая производит и изменяет наши идеи — причем эта субстанция не воспринимается напрямую, а можем лишь познавать ее через ее проявления и действия. Беркли считает важным исследовать природу этой духовной сущности, стремясь к пониманию того, как она влияет на наш опыт и мышление. Для Беркли, дух — это простое, нераздельное, деятельное существо. Дух воспринимает идеи, и поэтому именуется умом, и при этом производит их или иным способом действует над ними — это называется волей. При этом философ отмечает, что сама идея

души или духа не может существовать, так как идеи пассивны и не могут вызывать представление о действующем элементе: «природа духа или того, что действует, такова, что он не может быть воспринят сам по себе, но лишь по производимым им действиям» [1, с.20]. Автор также акцентирует внимание на том, что идеи, которые воспринимаются ощущениями, не зависят от нашей воли. Беркли пишет, что «существует, следовательно, другая воля или другой дух, который производит их» [1, с.20]. Более того, философ указывает также на существование некоего высшего духа, который создает вселенную и определяет ее порядок и гармонию — Бога. Очевидность и близость существования духа высшего и духа присущего нашим умам служат для Беркли еще одним фактором обоснованности религиозного мировосприятия.

Как уже было упомянуто, учение Беркли, его решение проблемы восприятия реальности, подверглось критике достаточно многими философами различных направлений. В первую очередь сюда следует отнести французских материалистов XVIII века (Жюльен Офре де Ламетри, Клод Адриан Гельвеций, Дени Дидро), для которых отрицание Беркли материи как самостоятельной внешней существующей реальности, то есть имматериализм, было неприемлемо. Помимо этого, критика идеализма Беркли ярко проявлялась в трудах английского философа Джорджа Мура, одного из основоположников аналитической философии в начале XX века. С другой стороны, высокую оценку философии Беркли давал немецкий философ-иррационалист Артур Шопенгауэр. Однако в первую очередь учение Джорджа Беркли оказало влияние на британскую философию XIX века, в частности, на философа-эмпирика Дэвида Юма, чьи идеи стали продолже-

нием теории познания Беркли. Наконец, учение Джорджа Беркли, отраженное в «Трактате о принципах человеческого познания», внесло огромный вклад в историю философии как таковой: вместе с Джоном Локком и Дэвидом Юмом, Беркли стал предтечей имманентной философии, идеи которой затем нашли выражение в эмпириокритицизме Эрнста Маха и феноменологии Эдмунда Гуссерля.

Подводя итоги нашему исследованию отметим, что проведенный анализ позволяет сделать вывод о крайней степени ценности «Трактата...» в рамках философского процесса в мире. Историческая значимость учения Беркли заключается в его влиянии на развитие субъективного идеализма и постановке ключевых проблем теории познания. Тем не менее, несмотря на свое новаторство, берклинизм содержит ряд неустранимых противоречий. Во-первых, редукция реальности к восприятию не объясняет интерсубъективность опыта: люди имеют кардинально разные восприятия одних и тех же объектов и явлений. Во-вторых, введение Бога как метафизического гаранта нарушает внутреннюю логику системы Беркли: Бог предстает как исключение из его собственных взглядов, выводом из которых является атеистическая позиция, гласящая, что высшие силы, равно как и остальная действительность, являются ничем иным как комбинацией ощущений верующего субъекта. Таким образом, переосмысление берклианского идеализма в контексте современных дискуссий о природе сознания и реальности представляется нам одним из наиболее перспективных направлений исследований. Так, дальнейшие работы могли бы рассмотреть берклианские идеи в контексте современных нейрофилософских и когнитивных теорий.

Литература:

1. Беркли Дж. О принципах человеческого знания // «Мысли об Истине» Выпуск № 105, Марина Ипатьева (оформление и комментарии), 2016.
2. Виноградова Ю. В. Выявление «ложных принципов» в познавательной деятельности как основная цель «Трактата о принципах человеческого знания» Дж. Беркли // Вестник МГТУ. 2014. № 4.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 20 (571) / 2025

Выпускающий редактор Г. А. Письменная
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 28.05.2025. Дата выхода в свет: 04.06.2025.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.