

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

21 2025  
ЧАСТЬ VI

# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 21 (572) / 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 *Имхотеп* (XXVIII век до н. э. — XXVII век до н. э.), древнеегипетский мудрец, архитектор, астролог периода Древнего царства, визирь (чати) Джосера (первого фараона III династии (2630–2611 годы до н. э.).

О рождении, детстве да и вообще о происхождении этого великого человека известно очень мало. Дело в том, что родился Имхотеп в семье простолюдина примерно в XXVII веке до н. э. Его отцом считают Канефера, а мать его была Херду-анх, из рода чиновников.

Имхотеп спроектировал первую ступенчатую пирамиду в Саккаре близ Мемфиса — усыпальницу Джосера, а также комплекс архитектурных сооружений, окружающих пирамиду. Именно он считается изобретателем пирамидальной архитектурной формы и основоположником архитектурной традиции всего Древнего царства, строившейся на использовании пирамидальной формы в проектировании царских захоронений. Кроме того, есть основания считать Имхотепа изобретателем колонны в зодчестве.

Имхотеп пережил Джосера. На северной стене, окружающей комплекс недостроенной пирамиды преемника Джосера Сехемхета, было обнаружено имя Имхотепа, что говорит о его возможном участии в строительстве и этой гробницы. Обычно его также считают творцом храма в Эдфу.

Имхотепу приписывается также основание египетской медицины. В частности, он считается автором папируса Эдвина Смита — фундаментального медицинского исследования, которое хоть и относится к 1700–1550 до н. э., но основано на материалах, известных с Древнего или даже Раннего царства. В этом папирусе впервые определяются реальные причины многих болезней. В частности, рассматриваются 48 травматических случаев, каждый с описанием физического обследования, лечения и прогноза. Известный канадский практикующий медик XIX века Уильям Ослер назвал Имхотепа отцом медицины и «первым медиком, чья личность выступает из тумана древности».

Имхотеп считается автором первого литературного произведения, известного как «Поучения Имхотепа». Но поскольку это произведение не сохранилось до нашего времени, то официально первым известным нам образцом подобной литературы является «Поучение Птаххотепа», написанное от имени визиря фараона Джемса Исеси (2414–2375 до н. э.) из V династии.

Авторитет Имхотепа в последующие периоды египетской истории был столь велик, что он считался величайшим муд-

рецом всех времен, обладавшим волшебной силой. Первые признаки почитания Имхотепа как полубога встречаются уже через столетие после его смерти. В эпоху Нового царства оформилось обожествление Имхотепа в качестве бога врачевания и покровителя целителей. Кроме того, он наряду с Тотом слыл божественным покровителем писцов и всего их ремесла. Американский египтолог Джеймс Генри Брэстед писал: «В жреческой мудрости, в сложении мудрых пословиц, в медицине и архитектуре этот замечательный человек эпохи Джосера стал настолько широко известен, что его имя никогда не было забыто. Он сделался вдохновителем писцов будущих поколений».

В египетской мифологии Имхотеп считался сыном мемфисского бога-творца Птаха (и чаще всего богини-львицы Сехмет). Он изображался в виде юноши, сидящего с развернутым папирусом. Будучи также покровителем искусств, он был связан с Хатхор, Маат и другим визирем и архитектором, позже обожествленным, — Аменхотепом, сыном Хапу, жившим во времена фараона XVIII династии Нового царства Аменхотепа III.

Позднейшая греческая традиция (начиная с V века до н. э.) отождествляла бога Имхотепа с Асклепием. С последним отождествляется созвездие Змееносца. Таким образом, Имхотеп является единственной реальной личностью, «ставшей» созвездием. Культ Имхотепа достиг своего апогея в греко-римский период, когда его храмы в Мемфисе и Филах на Ниле были заполнены толпами немощных и больных, стремившихся добиться исцеления, оставаясь на ночь в святилище.

Некоторые египтологи приравнивали Имхотепа к Иосифу из Библии, основываясь на том, что он был первым лицом после фараона Джосера и в это время в Египте, судя по сохранившимся источникам, была семилетняя засуха. Это подтверждает Стела голода.

Некогда почитаемая гробница Имхотепа до сих пор так и не найдена. Уолтер Эмери возобновил раскопки на раннем династическом некрополе в 1964 году после перерыва длительностью почти девять лет. Но его работы этих лет никогда не издавались и оставались лишь предварительными докладами. Что на самом деле было обнаружено в эти сезоны раскопок — так и осталось тайной.

*Информацию собрала ответственный редактор  
Екатерина Осянина*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

#### Андреева Е. В.

Взаимодействие специалистов в процессе комплексного сопровождения развития речи ребёнка 4–5 лет с моторной алалией ..... 399

#### Ахмарова С. З.

Сущность и содержание познавательной активности студентов вуза ..... 400

#### Гаджиева Г. А.

Сравнительный анализ традиционного и адаптивного подходов к обучению английскому языку в цифровой среде ..... 402

#### Гембух И. С.

Наставничество как управленческий механизм в системе дошкольного образования ..... 405

#### Дубовая К. Г.

Единое образовательное пространство «школа — колледж — вуз» ..... 407

#### Елосова А. А.

Применение личностно-ориентированных стратегий при обучении иностранному языку младших школьников с расстройствами аутистического спектра ..... 409

#### Zhiyenaliyeva K. A.

Enhancing Regional Competence of Philology Students through Comparative Analysis of English, Kazakh, and Russian Media Discourses ... 412

#### Заика Е. И.

Деловые игры как эффективный инструмент формирования финансовой грамотности у школьников среднего и старшего звена ..... 414

#### Захарчук Л. С.

Развитие интеллектуальных способностей обучающихся в начальной школе с использованием интерактивных технологий ... 416

#### Зинина И. Г.

Роль фольклора в развитии речи дошкольников ..... 418

#### Карпова О. Н.

Применение полидисциплинарного подхода в работе педагога-наставника для успешного формирования классного коллектива ..... 420

#### Климов Н. А.

Применение метода ситуативных задач на уроках английского языка в младшей и средней школе ..... 422

#### Котков В. И.

Междисциплинарный подход к развитию пространственного воображения с помощью сквозных цифровых технологий ..... 424

#### Крылова Л. М., Пономарева Е. В., Постнова Г. В.

Деловая игра: оживляем математику и физику на уроках ..... 426

#### Крылова Л. М., Пономарева Е. В.

Способы активизации познавательного интереса обучающихся на уроках математики ..... 428

#### Крылова Л. М., Пономарева Е. В.

Развитие познавательного интереса у школьников среднего звена на уроках математики ..... 430

#### Крылова Л. М., Пономарева Е. В.

Методические аспекты применения творческих заданий на уроках математики в средней школе ..... 432

#### Крылова Л. М., Пономарева Е. В.

Творческие задания на уроках математики в средней школе как инструмент экономического воспитания и повышения финансовой грамотности ..... 433

#### Левичева Д. В.

Информационно-коммуникативные технологии как средство повышения мотивации учащихся начальных классов ..... 435

#### Лукьяненко А. Н.

Формирование саморегуляции у старших школьников посредством использования открытых онлайн-курсов ..... 437

#### Лукьянова М. В., Фахрутдинова Э. И.

Эффективные практики языковой адаптации детей и подростков — мигрантов в Российской Федерации ..... 439

#### Малявкина М. А.

Развитие пространственного мышления младших школьников на уроках математики средствами бумажного конструирования ..... 441

**Махмутова З. А.**

Интенсификация процесса обучения иностранному языку в Пограничной академии посредством применения принципов социальных сетей ..... 443

**Мурадова М. Д.**

Педагогические проблемы формирования у учащихся речевых навыков английского языка ..... 445

**Мухторова Д. Х.**

Эффективность применения игровых технологий в процессе развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов-бакалавров ..... 447

**Панова И. А.**

Вокально-хоровая деятельность как средство развития произносительной стороны речи старших дошкольников ..... 449

**Попкова Н. А.**

Цифровая зависимость школьников и ее влияние на процесс обучения ..... 451

**Путинцева Т. В.**

Формирование навыка чтения у младших школьников с интеллектуальными нарушениями ..... 453

**Романова Ю. В.**

Педагогический потенциал использования мультфильмов периода «оттепели» в процессе обучения истории в школе ..... 455

**Слепченко Я. В.**

Особенности тьюторского сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзии ..... 457

**Топоркова Н. А.**

Педагогическое наследие святого праведного Иоанна Кронштадтского ..... 459

**Шилова Д. К.**

Исследование грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня ..... 466

**Штепина В. Е.**

Социально-бытовые навыки у дошкольников с расстройствами аутистического спектра ..... 469

## ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

**Жаровина П. П.**

Соотношение понятий «локализация» и «перевод» ..... 471

**Лакбаева А. А.**

Культурно обусловленные семантические сдвиги в английском языке: влияние социальных и исторических факторов ..... 473

**Рюмина В. С.**

Определение понятия русской народной баллады в отечественном литературоведении и фольклористике ..... 475

**Трошкова Ю. В., Геберлейн А. А.**

Фоностилистический аспект художественного перевода романа «Лолита» В. В. Набокова ..... 477

**Kholodny A. V.**

Analysis of Bulgakov's work 'The White Guard' ... 479

## ПЕДАГОГИКА

### Взаимодействие специалистов в процессе комплексного сопровождения развития речи ребёнка 4–5 лет с моторной алалией

Андреева Екатерина Владиславовна, студент

Научный руководитель: Криницына Ольга Павловна, кандидат филологических наук, доцент  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

*В статье представлен теоретический анализ проблемы комплексного сопровождения речевого развития детей 4–5 лет с моторной алалией. Рассмотрены особенности речевого онтогенеза и дизонтогенеза при моторной алалии, обоснована необходимость междисциплинарного подхода к коррекции данного нарушения. Особое внимание уделено роли различных специалистов (логопеда, психолога, невролога, дефектолога) в процессе сопровождения ребенка, а также потенциалу использования технологии биологической обратной связи (БОС) в качестве инструмента повышения эффективности коррекционной работы.*

**Ключевые слова:** моторная алалия, речевое развитие, биологическая обратная связь (БОС), комплексное сопровождение, взаимодействие специалистов, коррекционная работа, средний дошкольный возраст.

Моторная алалия, представляющая собой системное недоразвитие экспрессивной речи в результате поражения головного мозга, является одной из наиболее сложных речевых нарушений в логопедии. Актуальность изучения моторной алалии обусловлена ее высокой распространенностью, негативным влиянием на общее психическое развитие ребенка, а также трудностями в диагностике и коррекции. Дети с моторной алалией испытывают значительные трудности в овладении языковыми средствами, что затрудняет их успешное обучение в школе и социальную адаптацию в обществе.

Традиционных логопедических подходов к коррекции моторной алалии часто оказываются недостаточно результативными, что связано с системным характером речевых и неречевых нарушений, характерных для данной патологии. В связи с этим, все большее внимание уделяется необходимости комплексного подхода к сопровождению детей с моторной алалией, предполагающего участие специалистов педагогического и медицинского профилей (невролога, логопеда, психолога, дефектолога).

Целью данной статьи является теоретическое обоснование необходимости междисциплинарного подхода к комплексному сопровождению речевого развития детей 4–5 лет с моторной алалией, а также рассмотрение потенциала использования технологии биологической обратной связи (БОС) в качестве инструмента повышения эффективности коррекционной работы.

Речевое развитие ребенка представляет собой сложный и многоуровневый процесс, протекающий под влия-

нием биологических и социальных факторов. В норме, к 4–5 годам дети овладевают основными языковыми средствами, способны строить сложные фразы и предложения, вести диалог и пересказывать простые истории.

При моторной алалии наблюдается нарушение формирования речевых механизмов, обусловленное органическим поражением головного мозга. Данное нарушение приводит к системному недоразвитию всех компонентов речи: фонетико-фонематического, лексико-грамматического и связной речи. Особенностью моторной алалии является нарушение формирования моторной программы высказывания, что проявляется в трудностях планирования и выполнения последовательных движений органов артикуляции (артикуляционная диспраксия), нарушение плавности речи, слоговой структуры слов и проявление аграмматизмов.

Комплексное сопровождение детей с моторной алалией предполагает взаимодействие специалистов различного профиля, каждый из которых решает свои специфические задачи, направленные на коррекцию различных аспектов нарушения.

— Логопед: осуществляет основную коррекционную работу, направленную на развитие фонематического слуха, артикуляционной моторики, лексико-грамматического строя речи и связной речи.

— Психолог: работает над развитием когнитивных функций (внимание, память, мышление), регуляцией эмоционального состояния, формированием мотивации к занятиям.

— Невролог: осуществляет медикаментозную поддержку, контролирует состояние нервной системы ребенка, корректирует программу занятий с учетом неврологического статуса.

— Дефектолог: работает над развитием познавательной деятельности, сенсорной интеграции, формированием учебных навыков.

Эффективное взаимодействие специалистов обеспечивается через применение технологии БОС как актуальной формы комплексного сопровождения (невролога, логопеда, психолога, дефектолога и родителя) речевого развития ребенка 4–5 лет с моторной алалией.

Технология биологической обратной связи (БОС) представляет собой инновационный метод, позволяющий ребенку осознавать и контролировать физиологические параметры своего организма (мышечное напряжение, ритм дыхания, частоту сердечных сокращений). В логопедии БОС используется для развития артикуляционной моторики, нормализации мышечного тонуса, регуляции эмоционального состояния и стимуляции речевой активности.

#### Литература:

1. Гутник, Е. П. Моторная алалия и методы логопедической работы по формированию речи / Е. П. Гутник. — Текст: электронный // Дефектология Проф — 2020. URL: [https://www.defectologiya.pro/zhurnal/motornaya\\_alaliya\\_i\\_metodyi\\_logopedicheskoy\\_raboty\\_po\\_formirovaniyu\\_rechi/](https://www.defectologiya.pro/zhurnal/motornaya_alaliya_i_metodyi_logopedicheskoy_raboty_po_formirovaniyu_rechi/)
2. Иневаткина С. Е., Терлецкая О. В., Кильдюшова С. А. Комплексное сопровождение дошкольников с нарушениями речи // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 55–59. URL: [https://doi.org/10.51609/2079-3499\\_2022\\_13\\_03\\_55](https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_55)
3. Нигматуллина И. А., Валитова И. З. Технология БОС в системе коррекционной работы учителя-логопеда // ББК 88.4: 74.3 А43. — 2015. — С. 283. URL: [https://kpfu.ru/staff\\_files/F70639258/Akt.problemey.SP.i.KP\\_cbornik.2015\\_.pdf#page=283](https://kpfu.ru/staff_files/F70639258/Akt.problemey.SP.i.KP_cbornik.2015_.pdf#page=283)
4. Сметанкин А. А. Метод биологической обратной связи по дыхательной аритмии сердца — путь к нормализации центральной регуляции дыхательной и сердечно-сосудистой систем. Методическое пособие «Общие вопросы применения метода БОС». СПб.: НОУ «Институт биологической обратной связи», 2008. С. 81–98.

Применение БОС в комплексе с традиционными логопедическими методами позволяет значительно повысить эффективность коррекционной работы при моторной алалии. Визуальная и аудиальная обратная связь помогает ребенку лучше осознавать движения артикуляционного аппарата, контролировать мышечное напряжение и улучшать координацию движений.

Таким образом, анализ проблемы комплексного сопровождения детей 4–5 лет с моторной алалией подтверждает необходимость междисциплинарного подхода к коррекции данного нарушения. Взаимодействие специалистов различного профиля, а также использование инновационных технологий, таких как БОС, позволяет повысить эффективность коррекционной работы и обеспечить успешную социальную адаптацию детей с моторной алалией. Дальнейшие исследования в данной области должны быть направлены на разработку и апробацию эффективных моделей комплексного сопровождения, учитывающих индивидуальные особенности каждого ребенка и позволяющих достичь максимальных результатов в развитии речи.

## Сущность и содержание познавательной активности студентов вуза

Ахмарова Софья Зурабовна, студент магистратуры  
Московский городской педагогический университет

*В статье рассматриваются сущностные характеристики познавательной активности студентов высших учебных заведений. Представлен анализ различных подходов к определению понятия «познавательная активность». Определяются факторы, оказывающие влияние на формирование познавательной активности, структуру и проявления в учебном процессе. Выявляются психолого-педагогические условия, способствующие формированию активной познавательной позиции.*

**Ключевые слова:** познавательная активность, мотивация, учебный процесс, студенты, высшее образование.

Современное высшее образование нацелено уже не только на передачу знаний, но и на развитие личности студента как субъекта познания и активного участника образовательного процесса. В этом контексте особую

актуальность приобретает изучение познавательной активности, как основы самостоятельного мышления, интеллектуального развития и успешной профессиональной подготовки студентов вуза.



Познавательная активность понимается как интегративное качество личности, определяющее степень включенности студента в процесс получения знаний и готовность к их преобразованию, применению и генерации нового опыта. В реализации требований преобразования системы образования (в частности, в процессе цифровизации, внедрения компетентностного подхода и осуществления моделей обучения с субъект-субъектным подходом) возрастает необходимость осмысления и актуализации данной категории.

Познавательная активность отражает личностное отношение студентов к образовательному процессу. Она проявляется в стремлении учащегося к поиску индивидуального подхода к решению учебных задач и проблемных ситуаций, в готовности добывать знания без внешнего принуждения, а также в умении критически осмысливать чужие мнения и вырабатывать собственную независимую точку зрения. Однако проявление такой активности возможно лишь при наличии благоприятных условий для её развития [1, с. 31].

Благодаря познавательной активности становится возможным углубление уровня включенности студентов в учебный процесс, усиление их концентрации на изучаемом материале и повышение степени осознанности в деятельности. Активное познание тесно связано с умением обучающегося организовывать самостоятельную умственную и практическую деятельность [6, с. 379].

Организация и стимулирование познавательной активности обучающихся традиционно обозначается как активизация учебного процесса. Этот процесс представляет собой систематическую работу по вовлечению студентов в интенсивную, осмысленную и целенаправленную учебную деятельность. Он направлен на преодоление безынициативности, шаблонности мышления и снижения мотивации. Основная задача активизации — развить устойчивую активную позицию обучающегося, а также повысить результативность и качество образовательного процесса [2, с. 87].

Понятие познавательной активности, прежде всего, отражает динамику познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления), а во-вторых, мотивационно-волевую составляющую учебной деятельности.

А. Н. Леонтьев связывает познавательную активность с деятельностью природой психики, где мотивация выступает ведущим стимулом для ее реализации. А. Н. Леонтьев, рассматривая активность как выражение преобразующего взаимодействия человека с объектом познания, подчеркивал, что в процессе познания субъект выступает не как пассивный наблюдатель, а как активный участник, формирующий мысленные модели изучаемых объектов и выявляющий взаимосвязи между ними [3].

С. Л. Рубинштейн глубоко исследовал феномен активности личности, акцентируя внимание не только на её внутреннем содержании и стремлении к самовыражению, но и на внешних условиях, которые делают это самовыра-

жение возможным. По его мнению, важнейшим фактором реализации личностного потенциала выступает деятельность. Она является основным механизмом, через который человек вступает во взаимодействие с социальной реальностью и другими людьми. В трудах Рубинштейна деятельность рассматривается как особая форма активности, обладающая направленностью на осмысленное преобразование окружающей действительности [4].

Итак, познавательная активность студента — это и проявление интереса к знаниям, и целенаправленное, осмысленное включение в процесс овладения ими.

На уровень познавательной активности студентов влияют как внешние, так и внутренние факторы:

- структурированность учебного процесса — разнообразие форм и методов обучения, наличие практико-ориентированных заданий, вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу;
- личность преподавателя — его педагогическое мастерство, стиль общения, умение мотивировать студентов;
- образовательная среда — наличие информационных ресурсов, доступность для диалога, поддержка студентов, желающих самостоятельно разбираться в учебном материале;
- индивидуальные особенности студентов — уровень общей и учебной мотивации, когнитивный стиль, эмоционально-волевая устойчивость.

Познавательная деятельность студентов включает в себя несколько компонентов:

- 1) мотивационный — интерес к предмету, стремление к самообразованию;
- 2) познавательный — уровень развития мыслительных процессов, уровень способности к анализу, синтезу, абстрагированию;
- 3) деятельностный — наличие учебных умений и навыков самостоятельной работы;
- 4) рефлексивный — способность к самооценке и самоконтролю в обучении.

В современных вузах разрабатываются технологии личностного развития студентов, создаются объективные психолого-педагогические условия развития мотивации достижений успеха и познавательной активности, включающие в себя:

- создание ситуаций успеха;
- разработку специальных тренинговых программ по мотивации достижений;
- осознание студентами личной ответственности за свои поступки и действия;
- ориентацию студентов на осознание ценности будущей профессиональной деятельности;
- возможность реализации сформированных стратегий достижений;
- максимальную опору на активную мыслительную деятельность студентов;
- активацию навыков творческой деятельности;
- развитие способности к саморефлексии, самокоррекции [5].

Большое значение также имеет создание в группе благоприятного психологического климата, способствующей свободному обмену мнениями, сотрудничеству и взаимопомощи.

Таким образом, познавательная активность студентов вуза — это вовлечённость личности студента в процесс познания, стремление к умственной и практической деятельности, которые определяют динамику получения тех

или иных знаний. При этом активность формируется под влиянием целого комплекса внешних и внутренних факторов, требует последующего поддержания и развития. Развитие познавательной активности обещает не только повышение качества образования, но и создание высококомпетентной, инициативной и критически мыслящей личности, способной к самореализации в своей профессиональной и социальной сферах.

#### Литература:

1. Аханов Б. Ф. Проблема активности личности в обучении и использование активных методов обучения в преподавании / Б. Ф. Аханов, Г. Б. Кунжигитова // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. — 2012. — № 12. — С. 31–37.
2. Ефремов О. Ю. Педагогика. Краткий курс / О. Ю. Ефремов. — СПб.: Питер Пресс, 2009. — 256 с.
3. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. — Т. 1. / А. Н. Леонтьев. — М.: Педагогика, 1983.
4. Рубинштейн, Л. С. Проблемы общей психологии / Л. С. Рубинштейн. — М.: Педагогика, 1973.
5. Сатаева Е. И. Психолого-педагогические условия развития мотивации достижений и познавательной активности студентов в процессе обучения в вузе // Нижегородское образование. — № 1. — 170–174.
6. Студеникин С. И. Активизация учебно-познавательной деятельности обучающихся на групповых занятиях / С. И. Студеникин, А. И. Рублев, Л. А. Лядова // Евразийский союз ученых. — 2015. — № 2–3 (11). — С. 54–59.

## Сравнительный анализ традиционного и адаптивного подходов к обучению английскому языку в цифровой среде

Гаджиева Гюльчохра Айдын, студент магистратуры  
Московская международная академия (г. Москва)

*Статья посвящена сравнению традиционных и адаптивных методов обучения английскому языку в цифровой среде. Рассматриваются ключевые традиционные методики, включая грамматико-переводной и коммуникативный подходы, с упором на их результативность. Особое внимание уделяется современным адаптивным технологиям, таким как искусственный интеллект, геймификация, микрообучение и иммерсивные технологии (VR/AR). Исследуются преимущества и недостатки каждого метода, а также возможности их внедрения в образовательный процесс.*

**Ключевые слова:** обучение английскому языку, адаптивные технологии, цифровая среда, искусственный интеллект, геймификация, иммерсивные технологии.

## Comparative analysis of traditional and adaptive approaches to English language learning in a digital environment

*This article examines the comparative efficiency of traditional and adaptive approaches to teaching English in a digital environment. It reviews fundamental traditional methodologies, including the grammar-translation and communicative approaches, evaluating their effectiveness in language acquisition. Special focus is given to cutting-edge adaptive technologies, such as artificial intelligence, gamification, microlearning, and immersive tools like VR and AR. The study outlines the strengths and weaknesses of each method and explores their prospects for incorporation into contemporary educational systems.*

**Keywords:** English language learning, adaptive technologies, digital environment, artificial intelligence, gamification, immersive technologies.

#### Введение

Традиционные методы преподавания английского языка, такие как лекции, изучение теории и выполнение

заданий, на протяжении долгого времени считались основой эффективного обучения. С развитием цифровых технологий образовательный процесс значительно изменился. Современные инструменты обучения позволяют

адаптировать его к индивидуальным потребностям учащихся, повышая уровень усвоения материала и степень вовлеченности.

Одним из ключевых направлений цифровой трансформации образования стали адаптивные системы, основанные на технологиях искусственного интеллекта, машинного обучения и анализа данных. Они позволяют подстраивать процесс обучения под индивидуальные потребности студентов, учитывая уровень знаний, стиль восприятия информации и скорость усвоения материала. В результате формируются персонализированные учебные траектории и рекомендации.

Настоящая статья посвящена анализу традиционных и адаптивных методов обучения английскому языку в цифровой среде. Главной целью исследования является выявление сильных и слабых сторон каждого подхода, а также оценка их эффективности и возможностей интеграции в образовательную систему. В работе рассматриваются современные исследования в данной области, анализируются различные методики и приводятся примеры их практического применения при обучении английскому языку.

### **Эволюция методов и современных технологий в обучении английскому языку**

Развитие методов преподавания английского языка неразрывно связано с внедрением современных технологий. Традиционные методики, базирующиеся на четком изложении материала и личном взаимодействии с преподавателем, доказали свою эффективность и продолжают использоваться в образовательной практике. Однако стремительное развитие цифровых технологий поспособствовало появлению адаптивных подходов, основанных на применении искусственного интеллекта и персонализированных платформ обучения. Они помогают учитывать индивидуальные потребности учащихся, повышая их вовлеченность и результативность при изучении языка.

### **Традиционные методы обучения**

Традиционные методики преподавания английского языка основаны на классических педагогических концепциях, направленных на постепенное освоение лексики, грамматики и навыков перевода. В образовательных учреждениях они используются в различных сочетаниях, обеспечивая структурированный подход к изучению языка. В данной работе рассмотрены основные методики, их ключевые особенности, а также достоинства и ограничения, выявленные в ходе исследований.

Грамматико-переводной метод, один из старейших в обучении иностранным языкам, основан на детальном изучении грамматических правил и переводе текстов. Исследования подтверждают его эффективность в освоении письменной речи, но отсутствие устной практики снижает его полезность для развития разговорных навыков.

По мнению Ричардса и Роджерса, метод ориентирован на анализ сложных синтаксических конструкций, что делает его малоэффективным для овладения устной коммуникацией [8, с. 89].

Аудиолингвальный метод возник в середине XX века под влиянием бихевиористской теории обучения, согласно которой язык осваивается через повторение и подражание. Методика основана на механическом запоминании диалогов и постоянном повторении языковых структур. Это позволяет развивать автоматизм в употреблении грамматических конструкций и улучшает произношение, что подтверждают исследования Ларсена-Фримана [6, с. 34]. Тем не менее критики отмечают, что данный метод недостаточно развивает коммуникативные навыки, так как учащиеся заучивают фразы вне контекста реальной языковой среды. Кроме того, по данным исследования Кранша, чрезмерный акцент на повторение без осмысления снижает мотивацию студентов и ограничивает способность к самостоятельному построению фраз [5, с. 67].

В конце XX века коммуникативный метод стал популярной альтернативой традиционному обучению. Он нацелен на развитие у учащихся способности применять язык в реальных ситуациях, акцентируя внимание на устной речи, взаимодействии в группах и моделировании живого общения. Как отмечают Нуна и Эллис, этот подход способствует быстрому формированию разговорных навыков и адаптации к языковой среде [3, с. 78; 7, с. 112]. Однако его использование требует от преподавателя высокой квалификации и умения поддерживать обсуждения. Метод может быть сложен для студентов с ограниченным словарным запасом и недостаточным знанием грамматики.

Метод полной физической реакции, разработанный Джеймсом Ашером, базируется на объединении языковой практики с двигательными активностями. Учащиеся воспринимают устные инструкции и откликаются на них движениями, что способствует более эффективному запоминанию лексики и выражений. Согласно исследованиям Ашера, этот подход наиболее полезен на ранних стадиях освоения языка, особенно у детей, так как помогает снизить стресс и делает процесс обучения более комфортным [1, с. 43]. Однако для изучения сложных языковых конструкций этот метод применяется редко и практически не используется на продвинутых уровнях.

Таким образом, традиционные методы обучения английскому языку остаются востребованными, поскольку доказали свою эффективность с точки зрения различных аспектов. Грамматико-переводной метод способствует формированию прочной теоретической базы, аудиолингвальный метод помогает закрепить произношение, коммуникативный подход развивает навыки общения, а метод полного физического реагирования облегчает запоминание на ранних этапах обучения. Однако каждый из этих методов имеет свои ограничения, что побуждает педагогов искать более гибкие и персонализированные подходы — адаптивные технологии обучения.

### Адаптивные технологии и современные методики

Адаптивные модели обучения представляют собой современные образовательные системы, которые динамически подстраиваются под уровень знаний, стиль восприятия и индивидуальные потребности каждого учащегося. В отличие от традиционных методов, где учебные материалы и способы преподавания заранее определены, адаптивные технологии предполагают активное использование искусственного интеллекта, интерактивных цифровых платформ и анализ данных, что позволяет персонализировать образовательный процесс.

Одним из наиболее перспективных направлений в этой сфере является применение искусственного интеллекта (AI-driven learning). Популярные образовательные платформы, такие как Duolingo, Busuu и Coursera, успешно внедряют эти технологии, делая обучение более эффективным и гибким.

Современные образовательные платформы применяют алгоритмы машинного обучения, чтобы анализировать ошибки студентов, корректировать сложность заданий и формировать персонализированные учебные маршруты. Например, Duolingo использует алгоритм адаптивного повторения: если студент совершает ошибку в определенной грамматической конструкции, система включает дополнительные задания на ее проработку [2].

Другим эффективным инструментом адаптивного обучения является геймификация — включение игровых элементов в образовательный процесс. Система мотивации, основанная на очках, рейтингах, достижениях и соревнованиях, стимулирует учащихся к регулярному взаимодействию с материалом. К примеру, платформа LingQ применяет систему уровней, в которой студенты зарабатывают баллы за выполнение упражнений и могут отслеживать свой прогресс по дням и неделям [4].

Геймификация может быть особенно эффективной для студентов с низким уровнем мотивации, так как игровой формат делает процесс обучения менее стрессовым и более вовлекающим. Кроме того, игровые механики способствуют усилению когнитивной активности за счет многократного повторения и вовлеченности.

Метод микрообучения (microlearning) подразумевает разделение учебного материала на небольшие модули, которые можно освоить за короткие промежутки времени.

Такие приложения, как Quizlet и Anki, предлагают микрообучение в формате карточек с ключевыми словами, примерами и тестами. Например, Quizlet позволяет создавать адаптивные тесты, которые корректируют уровень сложности в зависимости от ответов пользователя.

Иммерсивные технологии, включая виртуальную (VR) и дополненную реальность (AR), значительно расширяют потенциал адаптивного обучения, создавая искусственную языковую среду. Эти технологии позволяют студентам развивать навыки к реальным.

Приложение Mondly VR предлагает пользователям возможность взаимодействовать с виртуальным собесед-

ником, воспроизводя различные сценарии общения. Например, можно потренироваться в заказе еды в кафе или ресторане, а также пройти моделируемое собеседование при приеме на работу. Это способствует развитию устной речи, преодолению языкового барьера.

Адаптивные технологии обучения представляют собой мощный инструмент для персонализации образовательного процесса, увеличения вовлеченности студентов и повышения эффективности обучения. Искусственный интеллект позволяет создавать индивидуальные учебные маршруты, геймификация мотивирует студентов заниматься регулярно, микрообучение упрощает усвоение сложных тем, а технологии виртуальной реальности делают языковую практику более интерактивной.

### Эффективность традиционного и адаптивного подходов в обучении английскому языку

В эпоху цифровых технологий вопрос эффективности методов обучения английскому языку приобретает все большее значение. В данном разделе рассматриваются традиционные и адаптивные подходы, их преимущества и ограничения в образовательном процессе.

Основные критерии оценки эффективности:

1. Индивидуальный подход — учет особенностей и потребностей каждого ученика.
2. Гибкость — возможность выбора тем и независимость от места обучения.
3. Контроль знаний и обратная связь — способы оценки и корректировки учебного процесса.
4. Мотивация — роль внешних и внутренних факторов в обучении.
5. Развитие языковых навыков — равномерное совершенствование всех аспектов владения языком.

### Выводы

Традиционные методы обучения, несмотря на provenную временем эффективность, являются недостаточно гибкими и индивидуализированными. Они лучше подходят для систематического изучения грамматики и структуры языка, но могут быть менее эффективными в развитии разговорных навыков.

Адаптивные технологии, напротив, обеспечивают персонализированное обучение, делают процесс более удобным и мотивирующим благодаря использованию искусственного интеллекта, интерактивных элементов и микрообучения.

Тем не менее внедрение этих методов в академическую среду может представлять сложности, так как здесь необходим строгий контроль знаний и подготовка к сертификационным экзаменам.

Оптимальным решением может стать смешанный подход, объединяющий классические методики, обеспечивающие фундаментальность знаний, с современ-



Таблица 1. Сравнительный анализ традиционных и адаптивных методов

Критерий	Традиционный подход	Адаптивный подход
Индивидуализация	Единая программа обучения, минимальная адаптация	Подстройка контента под уровень знаний и потребности учащегося
Гибкость	Фиксированное расписание, зависимость от учителя	Самостоятельный выбор темпа, графика и формата занятий
Обратная связь	Проверка заданий преподавателем, поддержка в оценивании	Автоматизированный анализ ошибок, мгновенная обратная связь
Мотивация	Внешние факторы (оценки, тесты, экзамены)	Геймификация процесса: игровые элементы и интерактивные задания
Развитие навыков	Основной акцент на грамматику и письмо	Сбалансированное развитие всех навыков с упором на разговорную практику
Доступность	Зависит от места проведения занятий и наличия преподавателя	Возможность обучения в любое время и из любой точки мира

ными адаптивными технологиями микрообучения. Такой формат позволит сохранить четкую структуру обучения, необходимую для сертификации, одновременно делая

процесс более гибким, комфортным и интерактивным, что повысит вовлеченность и облегчит усвоение отдельных тем.

#### Литература:

1. Asher, J. Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook. — Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, 1977. — 200 p.
2. Brown, H. D. Principles of Language Learning and Teaching. — 6th ed. — Pearson Education, 2020. — 384 p.
3. Ellis, R. Task-Based Language Learning and Teaching. — Oxford: Oxford University Press, 2003. — 312 p.
4. Johnson, K. An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching. — Routledge, 2019. — 280 p.
5. Krashen, S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. — Pergamon Press, 1982. — 202 p.
6. Larsen-Freeman, D. Techniques and Principles in Language Teaching. — 2nd ed. — Oxford: Oxford University Press, 2000. — 224 p.
7. Nunan, D. Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers. — Prentice Hall, 1991. — 340 p.
8. Richards, J. C., Rodgers, T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. — 2nd ed. — Cambridge: Cambridge University Press, 2001. — 270 p.

## Наставничество как управленческий механизм в системе дошкольного образования

Гембух Ирина Сергеевна, студент магистратуры  
Томский государственный педагогический университет

*В статье рассматривается наставничество как управленческий механизм профессионализации молодых педагогов в системе дошкольного образования. Актуальность темы обусловлена необходимостью поддержки и удержания молодых специалистов в условиях кадрового дефицита и высокой текучести кадров.*

**Ключевые слова:** дошкольное образование, наставничество, молодые педагоги, управленческие условия, кадровая поддержка, профессионализация, модель сопровождения, управление в ДОУ.

Современная система дошкольного образования находится в условиях постоянных изменений и обновления требований к качеству образовательного процесса. Важную роль в обеспечении этих требований играет квалифицированный педагогический коллектив, особенно молодые специалисты, от профессионализации и адап-

тации которых зависит устойчивость и развитие образовательной организации. Однако в практике функционирования ДОУ по-прежнему сохраняются проблемы, связанные с кадровым дефицитом, высокой текучестью молодых кадров, недостаточной поддержкой на этапе вхождения в профессию.

Одним из действенных средств решения указанных проблем является наставничество. При этом эффективность наставничества во многом определяется не только его содержанием, но и тем, насколько грамотно оно организовано и управляется внутри образовательной организации. Практика показывает, что формальный подход к наставничеству снижает его значимость, тогда как наличие определённых управленческих условий обеспечивает успешную реализацию этой модели сопровождения и развития кадров.

Целью данной статьи является выявление и обоснование управленческих условий, способствующих успешному наставничеству молодых педагогов в дошкольной образовательной организации.

В педагогической и управленческой литературе под управленческими условиями понимаются совокупность организационных, кадровых, нормативных, ресурсных и методических факторов, создаваемых для успешной реализации конкретной деятельности в образовательной организации. Управленческие условия задают рамки, механизмы и среду, в которой педагогические процессы становятся устойчивыми и результативными.

Авторы, такие как В. А. Сластенин, Т. И. Шамова, Е. Н. Струкова, подчёркивают, что управленческие условия — это управляемые параметры среды, которые обеспечивают достижение целей развития образовательной организации. В контексте наставничества это означает, что для его успешной реализации необходима не только мотивация участников, но и системная организационно-управленческая поддержка: от прописанных нормативных положений до системы контроля и оценки эффективности.

Таким образом, управленческие условия наставничества — это не просто «фон», а целенаправленно созданная система, в которую входят:

- наличие нормативной базы (положение о наставничестве, закрепление ролей);
- подбор и подготовка наставников;
- организационная и методическая поддержка;
- создание мотивационных механизмов (материальных и нематериальных);
- мониторинг и обратная связь.

Эффективность наставничества в дошкольной образовательной организации напрямую зависит от комплекса факторов, обеспечивающих его результативность как управленческого механизма. Анализ теоретических источников и практического опыта ДООУ позволяет выделить следующие ключевые управленческие условия (факторы), влияющие на успешность наставничества:

#### 1. Нормативно-правовое обеспечение

Наставничество должно быть регламентировано внутренними документами ДООУ: положением о наставничестве, приказами о назначении наставников, индивидуальными планами сопровождения молодых специалистов. Это создает правовую основу для системной работы и разграничения ответственности.

#### 2. Подбор и подготовка наставников

Назначение наставников должно осуществляться не формально, а с учётом их профессиональных, коммуникативных и личностных качеств. Эффективная практика — организация курсов, тренингов или методических семинаров для наставников, направленных на развитие их менторских и тьюторских компетенций.

#### 3. Методическое сопровождение наставничества

ДООУ должно предоставлять наставникам и молодым педагогам методические материалы, сценарии встреч, рекомендации по сопровождению. Важна поддержка со стороны методиста или старшего воспитателя как координатора наставничества.

#### 4. Мотивация участников наставничества

Наличие системы морального и (при возможности) материального поощрения наставников повышает вовлечённость. Это может быть: публичное признание, премирование, включение в программу профессионального роста и аттестации.

#### 5. Административная поддержка и управленческий контроль

Администрация ДООУ должна быть не только инициатором, но и активным участником наставнического процесса: отслеживать динамику, организовывать регулярную обратную связь, проводить мониторинг удовлетворённости и эффективности.

#### 6. Гибкость и индивидуализация наставничества

Наставничество должно строиться с учётом индивидуальных потребностей молодого педагога, уровня его подготовки, запросов и стиля профессионального становления. Использование разных моделей (наставник-методист, тьютор, коуч) позволяет сделать сопровождение более точным и эффективным.

На основе анализа литературы и практического опыта дошкольных организаций можно предложить модель управленческого сопровождения наставничества, направленную на эффективную профессионализацию молодых педагогов. Данная модель включает в себя четыре взаимосвязанных управленческих блока, каждый из которых решает конкретные задачи сопровождения:

Предложенная модель, представлена в таблице 1, может быть адаптирована под особенности конкретного дошкольного учреждения. Её гибкость позволяет учитывать специфику кадрового состава, ресурсные возможности и цели управления качеством образования в ДООУ.

Наставничество является одним из ключевых механизмов профессионализации и успешной адаптации молодых педагогов в дошкольных образовательных организациях. Анализ теоретических подходов и практического опыта показывает, что эффективность этой модели во многом зависит от создания специальных управленческих условий, направленных на системную организацию и сопровождение процесса наставничества.

В статье были выделены основные управленческие факторы успешной реализации наставничества, среди которых нормативно-правовое обеспечение, подбор и подготовка наставников, методическая поддержка, мотивация.

Таблица 1

Модель управленческого сопровождения наставничества			
Организационно-нормативный блок	Кадрово-методический блок	Мотивационно-оценочный блок	Управленческо-аналитический блок
Локальный акт (положение о наставничестве) Назначение координатора Формирование наставнических пар	Отбор и подготовка наставников Методическая поддержка Индивидуальный план	Стимулирование наставников Оценка эффективности Диагностика педагога	Мониторинг реализации Совещание по итогам Корректировка модели

вация участников, административная вовлечённость и гибкость в организации сопровождения. На основе этих факторов предложена комплексная модель управленческого сопровождения, которая может быть адаптирована к особенностям конкретного ДОУ.

Реализация предложенной модели способствует снижению кадрового дефицита, уменьшению текучести молодых специалистов и повышению качества образователь-

ного процесса в целом. В дальнейшем важно продолжить исследование эффективности различных форм наставничества и развития управленческих практик, направленных на поддержку молодых педагогов.

Таким образом, создание целенаправленной системы управленческих условий является фундаментом для устойчивого развития кадрового потенциала дошкольных образовательных организаций и повышения их качества.

#### Литература:

1. Бортникова Е. Е., Богданова О. А. Создание условий для личностно-профессионального роста педагогов в ДОУ // Наука и образование. — 2023. — Т. 6, № 4.
2. Варданян Д. А., Логачева И. В. Профессиональное становление молодого педагога через наставничество // Личность в современном мире. — 2022. — С. 12–15.
3. Донина И. А., Яблокова Л. В., Сухова В. В. К вопросу о проблеме кадрового дефицита в ДОУ: привлечение и удержание молодых специалистов // Педагогический вестник. — 2020. — № 16. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-probleme-kadrovogo-defitsita-v-dou-privlechenie-i-uderzhanie-molodyh-spetsialistov> (дата обращения: 20.05.2025).
4. Задворная М. С., Милонова С. Р. Сопровождение наставниками молодых педагогов дошкольной образовательной организации на этапе вхождения в профессию // Санкт-Петербургский образовательный вестник. — 2018. — № 6 (22). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie-nastavnikami-molodyh-pedagogov-doshkolnoy-obrazovately-organizatsii-na-etape-vhozhdeniya-v-professiyu> (дата обращения: 20.05.2025).
5. Ладилова Н. А., Мишина И. А. Наставничество в России: от истоков к современности. — М.: ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», 2023. — 223 с.
6. Лобода Е. Г. Проблемы и пути их решения в работе с молодыми специалистами // Инновационная экономика: информация, аналитика, прогнозы. — 2016. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-puti-ih-resheniya-v-rabote-s-molodymi-spetsialistami> (дата обращения: 21.05.2025).
7. Митина Л. М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы: учеб. пособие. — 2-е изд. — М.: Юрайт, 2020.
8. Сластенин В. А., Шамова Т. И., Мищенко А. И. Управление образовательными системами. — М.: Академия, 2002. — 320 с.
9. Сурьянинова Т. А. Наставничество — эстафета знаний и опыта. Модель организации наставничества, реализуемая в дошкольном учреждении // Молодой ученый. — 2023. — № 29 (476). — Т. 1. — С. 34–39. — URL: <https://moluch.ru/archive/476/104989/> (дата обращения: 20.05.2025).

## Единое образовательное пространство «школа — колледж — вуз»

Дубовая Кристина Геннадьевна, студент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

*Будущее социума во многом зависит от образования, являющегося одним из фундаментальных элементов его развития. В эпоху стремительных перемен, когда умения и знания играют роль важнейших активов, становится все более значимым создание унифицированной образовательной среды. Модель «школа-колледж-университет» представляет*

собой систему, направленную на обеспечение последовательности обучения и всестороннего развития учащегося как личности. В рамках этой статьи мы изучим ключевые элементы данной концепции, ее сильные стороны и потенциальные трудности.

**Ключевые слова:** образование, школа-колледж-вуз, единое образовательное пространство, интеграция, качество образования.

## Unified educational space «school — college — university»

Dubovaya Kristina Gennadyevna, student  
Belgorod State National Research University

*The future of society largely depends on education, which is one of the fundamental elements of its development. In an era of rapid change, when skills and knowledge play the role of essential assets, it is becoming increasingly important to create a unified educational environment. The school-college-university model is a system aimed at ensuring the consistency of learning and the comprehensive development of the student as a person. In this article, we will explore the key elements of this concept, its strengths, and potential challenges.*

**Keywords:** education, school-college-university, unified educational space, integration, quality of education.

Концепция единого образовательного пространства (ЕОП) представляет собой взаимосвязанную систему образовательных ступеней, включающую начальное, среднее и высшее образование, с акцентом на преемственность и логическую последовательность в процессе обучения. Данный подход подразумевает объединение учебных планов, образовательных программ и методик преподавания, что способствует формированию среды для более полного и эффективного освоения знаний и навыков.

Преемственность в образовании — важнейшая составляющая единого образовательного пространства. Она обеспечивает плавный переход от одного этапа обучения к другому, когда знания и умения, приобретенные ранее, служат фундаментом для освоения новых, более сложных дисциплин. Например, выпускники школ с углубленным математическим образованием, как правило, успешнее справляются с математическими курсами в колледжах и университетах.

Для достижения этой преемственности необходимо согласовывать учебные программы между школами, колледжами и вузами, создавая единую образовательную среду. Это может реализовываться через совместные проекты, программы и другие мероприятия, направленные на обмен опытом и знаниями между разными уровнями образования.

Создание унифицированной образовательной среды положительно влияет на уровень образования, укрепляя связи между учебными заведениями. Это открывает возможности для распространения передовых подходов и методик преподавания, а также для обмена ресурсами и накопленным опытом.

В быстро трансформирующихся условиях на рынке труда крайне важно, чтобы учебные планы и программы отвечали современным потребностям. Единое образовательное пространство (ЕОП) помогает оперативнее

адаптироваться к меняющемуся спросу на квалифицированных сотрудников, гарантируя подготовку специалистов с актуальными знаниями и необходимыми умениями. Единое образовательное пространство способствует повышению социальной мобильности молодежи. Обучающиеся имеют возможность продолжать обучение без значительных потерь времени и ресурсов, что позволяет им быстрее вливаться в профессиональную среду.

### Вызовы реализации единого образовательного пространства

1. *Отличительные способы к образованию.* Использование разных подходов и методов к обучению на различных уровнях получения образования. Школы могут брать во внимание одни технологии и методы обучения, тогда как вузы и колледжи — совершенно отличительные от школы, что способствует разрыву в подготовке студентов и может привести к затруднению в адаптации.

2. *Бюрократические барьеры.* Они тоже способствуют затруднению реализации ЕОП. Необходимость согласовывать программы и стандарты между разными уровнями получения образования, что повлияет на замедление процессов интеграции.

3. *Подготовка специалистов.* Для успешной реализации ЕОП требуется подготовка высококвалифицированных специалистов, которые способны к работе в новых условиях. В данную категорию входят педагоги, а также администрация образовательных учреждений.

Существуют перспективы развития единого образовательного пространства «школа-колледж-вуз». Конечно же речь пойдет о использовании цифровых технологий. Они открывают путь к новым возможностям для реализации концепции ЕОП. Онлайн-курсы, платформы для реализации дистанционного обучения и другие способы позволяют студентам создавать гибкие образовательные траек-



тории. Цифровые технологии также огромное значение имеют при обучении школьников. Они способствуют развитию интереса к преподаваемому предмету, развитию критического мышления [1].

Единое педагогическое пространство «школа-колледж-вуз» на ступени среднего (полного) образования предоставляется обучение учащихся с учетом их профессиональной ориентации. Благодаря данным критериям, в школа начали создавать профильные классы, которые помогут сделать «дифференцированность» образования на данной ступени с учетом многих факторов обучаемого [3].

Например, создание по проекту губернатора Белгородской области медицинских классов. Целью данных классов является возможность обучающимся получить профессиональные медицинские навыки и подготовить школьников к получению среднего профессионального и высшего медицинского образования, а также работе в медицинской сфере. Такой подход предоставляет возможность школьникам реализовать свои интеллектуальные способности в образовании на основе личностно-

ориентированного обучения, а далее добиться высоких результатов на ступенях высшего и среднего профессиональных образований.

Интегрированная система образования, объединяющая школу, колледж и вуз, является многообещающей структурой, направленной на повышение образовательных стандартов и приведение их в соответствие с актуальными потребностями рынка труда. Несмотря на определённые трудности, внедрение данной концепции способно существенно расширить возможности социальной реализации молодых людей и гарантировать их эффективное включение в профессиональную деятельность [2].

В качестве заключения хотелось бы отметить, что образовательные интеграционные процессы «школа-колледж-вуз» представляют собой сложный механизм в образовательном пространстве [4]. ЕОП помогает преодолеть образовательные проблемы на уровне среднего (полного) и среднего профессионального — высшего профессионального образования.

#### Литература:

1. Галандарова Ш., Черрикова Г, Мурадов Н [и др.] Цифровые технологии в образовании: перспективы и вызовы // CETERIS PARIBUS. — 2023. — № 10. — С. 176–178.
2. Каймаразова А. К. Особенности социальной мобильности молодёжи в современном российском обществе // Социальные-гуманитарные знания. — 2024. — № 1. — С. 70–74.
3. Кузнецов В. Ф., Котенко А. П. Сущность и содержание единого педагогического пространства в системе «Школа колледж вуз» // Интеграции образования. — 2003. — № 3. — С.59–62.
4. Кузнецов В. Ф. Проблемы единого педагогического пространства в системе «Школа колледж вуз» // Интеграция образования. — 2003. — № 2.– С. 30–34.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ

## Применение личностно-ориентированных стратегий при обучении иностранному языку младших школьников с расстройствами аутистического спектра

Елосова Ангелина Александровна, студент магистратуры  
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

*В статье рассматриваются и сравниваются личностно-ориентированные стратегии, используемые при обучении иностранному языку младших школьников с расстройствами аутистического спектра.*

**Ключевые слова:** расстройство аутистического спектра, иностранный язык, развитие коммуникативных навыков, стратегия апелляции к индивидуальным особенностям личности, стратегия социализации личности.

Обучение иностранным языкам — неотъемлемая часть образовательного процесса, которая включается в учебную деятельность с младших классов. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту, основной задачей изучения иностранных языков является формирование у школьников иноязычной коммуникативной компетенции:

1) приобретение начальных навыков общения в устной и письменной форме; освоение правил речевого и неречевого поведения;

2) освоение начальных лингвистических представлений, необходимых для овладения на элементарном уровне устной и письменной речью на иностранном языке, расширение лингвистического кругозора;

3) формирование дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка [1, с. 12].

Однако Федеральный государственный образовательный стандарт для образовательных организаций, реализующих адаптированные основные образовательные программы для детей с расстройствами аутистического спектра, часто не предусматривает иностранный язык, как один из обязательных предметов. Из-за резкого увеличения количества обучающихся с расстройствами аутистического спектра с 13014 чел. в 2018 году до 31396 чел. в 2022 году [3], существует необходимость разработки адаптированной программы, которая нацелена на обучение, оценивание и развитие детей с РАС. Кроме того, данная адаптированная программа должна быть направлена не только на совершенствование экспрессивных (письмо, говорение) и рецептивных (чтение, аудирование) навыков, а также на формирование коммуникативных компетенций и развитие способности обучающихся адаптироваться и социализироваться в коллективе, так как С. Довбня, Т. Морозова, А. Залогина, И. Монова отмечают у детей с РАС «наличие стойкой недостаточности социальной коммуникации и социального взаимодействия во многих ситуациях, которые проявляются в дефиците социально-эмоциональной взаимности, недостаточности невербального коммуникативного поведения, дефицитах развития, поддержки и понимании отношений» [2]. Ввиду этого требуется особый подход к преподаванию.

В данном случае релевантно использовать личностно-ориентированные стратегии, которые опираются на психологические, физиологические и индивидуальные потребности обучающегося с РАС. Нами предложена классификация стратегий, которая базируется на особенностях обучающихся с РАС и выведена исходя их коммуникативных сложностей, с которыми мы столкнулись в ходе исследования. Данная классификация включает в себя стратегию апелляции к индивидуальным особенностям личности и стратегию социализации личности.

Так, рецептивные и экспрессивные навыки можно развить с помощью стратегии апелляции к индивидуальным особенностям личности, которая представляет собой совокупность действий и психологических приемов педагога, направленных на развитие коммуникации у детей с РАС, путем выявления личностных особенностей обучающегося. Целью педагога является определение психофизиологических потребностей, интересов ребенка. На фоне этого педагог строит план работы с ребенком, а также модель поведения, взаимодействия с ним.

Вторая стратегия, которая релевантна при работе с младшими школьниками с РАС, — стратегия социализации, реализуется путем выстраивания доверительных отношений с ребенком с РАС. С помощью различных способов адаптации к внешней среде ребенок учится взаимодействовать не только по необходимости. Данная стратегия пробуждает у ребенка желание коммуницировать со сверстниками, с незнакомыми людьми, что способствует развитию рецептивных и экспрессивных навыков.

Современная методика преподавания иностранных языков подразумевает обучение рецептивным и экспрессивным навыкам одновременно и неразрывно, поэтому для создания эффективных условий обучения необходимо в ходе урока выполнять задания, которые будут апеллировать к каждому виду коммуникативной деятельности. Целью статьи является разработка материалов для проведения уроков английского языка у младших школьников с РАС, а также сравнение результатов при использовании этих материалов, которые сформированы с применением стратегии апелляции к индивидуальным особенностям личности и стратегии социализации личности.

В течение 2 месяцев на базе центра семейного образования «Восход» еженедельно проводилось 4 урока в неделю у младших школьников с диагнозом по МКБ-10 — детский аутизм (F84.0) (включая умственную отсталость с аутистическими чертами) — 12 обучающихся 7–8 лет, которых поделили на две экспериментальные группы по 6 человек. Первая экспериментальная группа (далее — Г1) обучалась на материалах, разработанных с применением стратегии апелляции к индивидуальным особенностям личности, вторая (далее — Г2) — с использованием стратегии социализации личности. Учитывая психологические особенности обучающихся, в ходе урока необходима постоянная смена деятельности, а также продолжительность уроков сокращена до 35 минут.

За основу взят учебник Go Getter 1, так как представленные в пособии лексические единицы и грамматические конструкции актуальны для изучения данной возрастной группы обучающихся. Наиболее успешно сравнить эффективность используемых стратегий возможно, когда у обучающихся уже сформирована определенная языковая компетенция, поэтому в качестве примера приведем уроки-игры по теме *Parts of the body*, которые были составлены с применением двух разных стратегий.

В ходе урока у Г1 обучающимся были предложены различные варианты запоминания и актуализации лексических единиц по теме *Appearance* и грамматической конструкции с глаголом *have*. В качестве лексического материала были предложены карточки (рис.1) с героями из мультфильма «Головоломка» (по результатам анкетирования — любимый мультфильм обучающихся Г1) для описания. Задача обучающихся составить утвердительные и отрицательные предложения с глаголом *have*. Пример: *Disgust has green skin. She doesn't have long hair.*

Обучающиеся из Г2 выполняли задание, которое было нацелено на межличностную коммуникацию, побуждая их к построению диалога. Таким образом, им было необходимо описать партнера по следующему плану:

- 1) hair (color, long/short);
- 2) color of eyes;
- 3) cloth.

Аудио составляющая урока у обеих групп одинаковая, педагог зачитывает текст (рис.2), так как для обучающихся с РАС восприятие знакомых интонаций легче,



Рис. 1. Карточки с персонажами для описания

чем неизвестных. Однако обучающиеся из Г1 рисуют самостоятельно, а ученики из Г2 делятся на пары и рисуют один общий рисунок. Педагог читает первую половину текста, в это время уши закрывает первый ученик из пары. Затем задача первого ученика объяснить второму, что не-

обходимо изобразить. После этого, педагог читает вторую часть текста, а уши закрывает первый ученик. Второй слушает, а затем объясняет своему партнеру, что нужно нарисовать. Данный способ нацелен на взаимодействие обучающихся при работе в паре.

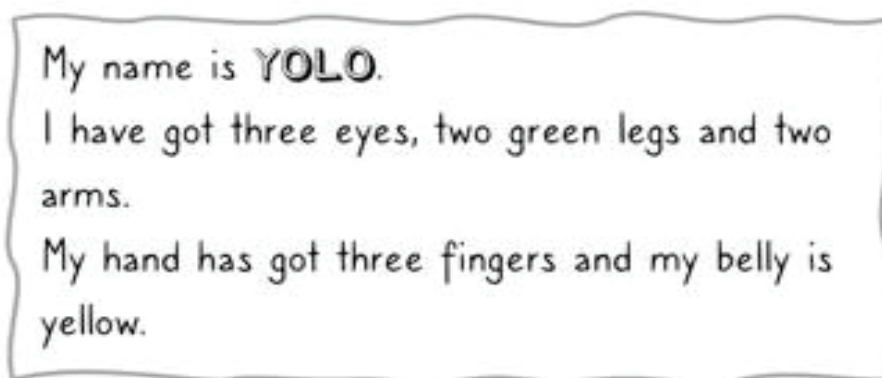


Рис. 2. Текст для задания 2

В качестве финального задания обучающимся обеих групп предлагается к просмотру видео на видеохостинге RuTube Appearance/Describing appearance/what she looks like/opposite adjectives. Ученики из Г1 должны подобрать антонимы к словам, которые предлагаются на видео, но не просто назвать слово на английском, а показать, перевести или нарисовать его. Обучающиеся из Г2 должны не только назвать противоположное по значению слово, но и задать любой вопрос по теме урока своему однокласснику. Пример: Does your mother have long hair?

Таким образом, применение обеих личностно-ориентированных стратегий нацелено на развитие разных способностей, ввиду чего будет иметь разные результаты. Эффективность данных стратегий обусловлена индивидуальным подходом и учетом психофизиологических по-

требностей обучающихся с РАС. Задания, разработанные с применением стратегии апелляции к индивидуальным особенностям личности, способствовали развитию у обучающихся навыка работать самостоятельно без помощи педагога. Приемы, используемые при обучении, опираются на индивидуальные потребности и особенности, что влияет на восприятие материала. В свою очередь, задания для другой группы учеников, нацелены на развитие работы в паре или группе, что помогает детям с РАС адаптироваться к условиям окружающей среды и социализироваться в малой группе среди сверстников.

При выборе стратегии важно понимать, какого результата педагог стремится достичь в определенной ситуации и подобрать более релевантную для обучения иностранному языку ребенка с РАС.

#### Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 31 мая 2021 г. № 286 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (04.04.2025)

2. Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. СПб.: Сеанс, — 2018. — 202 с.
3. Шаргородская Л. В. Основные условия, методы и формы организации образования младших школьников с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации. [Электронный ресурс]. –URL: Osnovnye\_usloviya\_metody\_i\_formy\_organizacii\_obrazovaniya\_mladshih.pdf (ikp-rao.ru) (04.04.2025)
4. Appearance/Describing appearance/what she looks like/opposite adjectives [Электронный ресурс]. — URL: <https://rutube.ru/video/6217c6e2302acc4dfb817dfbbcf936d1/> (04.04.2025)

## Enhancing Regional Competence of Philology Students through Comparative Analysis of English, Kazakh, and Russian Media Discourses

Zhiyenaliyeva Korkemay Asylbekkyzy, student master's degree

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

*This paper examines the development of regional competence among philology students through a comparative analysis of English, Kazakh, and Russian media texts. Regional competence—defined as the capacity to interpret culturally and ideologically embedded media discourse—is increasingly essential for future linguists and educators operating within multilingual and multicultural contexts. The study employs a qualitative research design, incorporating semi-structured interviews and thematic analysis, to explore how students engage with diverse media representations. Findings reveal notable linguistic, stylistic, and ideological distinctions across the selected media sources and underscore the pedagogical potential of integrating media discourse analysis into philological education.*

**Keywords:** regional competence, media discourse, multilingual education, philology students, discourse comparison, intercultural communication, critical media literacy.

### Introduction

In the context of globalization and the proliferation of digital media, aspiring philologists must acquire not only advanced linguistic proficiency but also the analytical capacity to interpret regionally contextualized discourse. In multilingual states such as Kazakhstan, where English, Kazakh, and Russian function as key languages of communication, exposure to media content across these linguistic domains is indispensable for cultivating regional competence. This competence involves the ability to discern linguistic subtleties, cultural framing, and ideological positioning within media narratives.

Kazakhstan's national trilingual policy, introduced in the early 2000s, seeks to strengthen the functional literacy of students in Kazakh as the state language, Russian as the language of interethnic communication, and English as the language of global integration [4]. This unique policy environment creates both opportunities and challenges for educators and learners. While the trilingual model promotes inclusivity and competitiveness, it also demands sophisticated interpretive and intercultural skills from students.

Despite the emphasis on language acquisition, the role of discourse understanding, particularly within media contexts, remains underexplored in the curriculum. This paper addresses this gap by proposing a model in which comparative media

discourse analysis fosters critical and regionally aware thinking among philology students.

### Theoretical Framework

Regional competence is conceptualized here as a multifaceted construct, situated at the intersection of intercultural communication theory, critical discourse analysis, and media linguistics. It encompasses the interpretive skills required to navigate sociopolitical and cultural meanings encoded in regional discourse. From this perspective, media texts are understood not merely as linguistic entities but as cultural products shaped by collective memory, ideological norms, and institutional structures.

Media linguistics, as a subfield of applied linguistics, examines how language is used in the media and how media discourses reflect and shape public consciousness. This field intersects with Fairclough's (1995) notion of critical discourse analysis [2], which positions discourse as both a reflection of and a tool for social practice. Hall's (1997) theories on representation [3] further support the idea that media texts are semiotic systems that construct meaning, identity, and power relations.

In multilingual contexts, the rhetorical, structural, and ideological dimensions of media texts can vary considerably, rendering comparative analysis a powerful tool for uncovering



region-specific communicative conventions. Through engagement with multiple media discourses, students develop both a linguistic and cultural lens, enabling them to analyze the complex interplay between language, power, and ideology.

### Methodology

This research adopts a qualitative methodology, utilizing semi-structured interviews and thematic analysis to examine the learning experiences of philology students at Korkyt Ata Kyzylorda University. A total of fifteen undergraduate students majoring in Philology participated in the study. Participants were asked to analyze curated news articles in English, Kazakh, and Russian from leading national and international media outlets over a one-month period.

The interview protocol included open-ended questions designed to elicit students' reflections on their comprehension, cultural interpretation, and critical reactions to the media content. Questions focused on differences in language, tone, bias, and ideological representation. The interviews were recorded, transcribed, and coded thematically following the approach proposed by Braun and Clarke (2006) [1]. This involves six phases: familiarization, coding, theme development, reviewing, defining themes, and writing up.

Through this method, the study captured not only the cognitive responses of students but also their emotional and evaluative reflections regarding the trustworthiness and neutrality of the media content in different languages.

### Results and Discussion

#### Linguistic and Stylistic Variation

Students reported that English-language media articles tended to be more concise, fact-based, and structured in an inverted pyramid format. These texts prioritized neutrality and clarity. In contrast, Russian-language media used more emotionally charged language, historical references, and evaluative rhetoric, often embedding ideological context. Kazakh-language texts were seen as a hybrid: formal and bureaucratic in tone, yet increasingly incorporating digital and colloquial expressions.

These findings suggest that students were able to identify stylistic patterns and relate them to broader socio-political communication styles. They concluded that linguistic choices in media texts are shaped not only by journalistic standards but also by national communicative traditions.

### Framing and Ideological Positioning

Students noticed significant variation in the way events were framed. English media were often viewed as globally oriented, with a preference for liberal and democratic values. Russian media emphasized state interests, national unity, and historical continuity. Kazakh media were positioned in between — at times reinforcing state policy narratives, while at other times reflecting a pluralistic and modernizing discourse.

This awareness helped students recognize how framing affects reader interpretation and highlighted the importance of questioning the objectivity and origin of media sources.

### Development of Regional Competence

The comparative discourse analysis process enabled students to build several competencies:

— **Critical Media Literacy:** Students became more adept at identifying manipulation, slant, and persuasion in media language.

— **Intercultural Awareness:** Students deepened their understanding of how language constructs and reflects cultural identity.

— **Comparative Analysis:** Students learned to evaluate how the same events can be narrated differently across languages and ideologies.

As one student put it: "Reading the same news in three languages felt like reading three different realities. It taught me not only language, but also perspective."

### Conclusion

This study affirms that engaging philology students in multilingual media analysis significantly contributes to the development of regional competence. The ability to evaluate linguistic features and cultural nuances in real-world texts prepares students for professional roles in which intercultural communication and media interpretation are essential.

The integration of media discourse analysis into philological curricula enhances critical thinking, promotes cultural adaptability, and strengthens linguistic flexibility. Such an approach bridges the gap between theoretical instruction and the demands of a multilingual, media-driven world.

Given the findings, it is recommended that comparative media discourse analysis be adopted as a core component of philology programs, particularly in multilingual educational contexts like Kazakhstan.

### References:

1. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>
2. Fairclough, N. *Media Discourse*. London: Edward Arnold, 1995. ISBN 0–340–63222–4 (hbk); ISBN 0–340–58889–6 (pbk).
3. Hall, S. *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage, 1997.
4. Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. (2021). *Trilingual Education Strategy*. <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/documents/details/213678?lang=en>

5. Primary qualitative data from the dissertation: “Ағылшын, қазақ, орыс медиатексттерін зерделеу негізінде филолог студенттердің өңірлік құзыреттілігін қалыптастыру”.

## Деловые игры как эффективный инструмент формирования финансовой грамотности у школьников среднего и старшего звена

Заика Евгений Игоревич, студент

Научный руководитель: Розанов Дмитрий Анатольевич, кандидат педагогических наук, доцент  
Армавирский государственный педагогический университет (Краснодарский край)

*В условиях возрастающей роли финансов в современном обществе особую актуальность приобретает формирование финансовой грамотности у школьников. В статье исследуется проблема разрыва между теорией и практикой в финансовом образовании и обосновывается эффективность деловых игр как инструмента обучения. Рассматриваются ключевые преимущества игровых методов: моделирование реальных экономических ситуаций, развитие критического мышления и практических навыков. На примере успешных кейсов («Монополия», «Финансовые бои») демонстрируется повышение уровня финансовой грамотности и вовлеченности учащихся.*

**Ключевые слова:** преподавание экономики, учебный процесс, современное образование, образовательные технологии, финансовая грамотность, деловые игры, игровые технологии, практико-ориентированное обучение, школьное образование, экономическое мышление.

Современный этап социально-экономического развития характеризуется возрастающей интеграцией финансовых процессов во все сферы общественной жизни, что обуславливает необходимость активного участия индивидов в системе финансовых отношений. Эффективное функционирование в данной системе требует не только доступа к финансовым услугам, но и наличия у личности сформированных компетенций, позволяющих осознанно использовать эти инструменты как на базовом, так и на продвинутом уровнях.

Особую значимость приобретает проблема развития финансовой грамотности среди школьников, что актуализирует внедрение в образовательный процесс специализированных дисциплин, ориентированных на практическое применение экономических знаний. В данном контексте ключевой задачей становится преодоление разрыва между теоретическими аспектами финансового образования и их практической реализацией.

Одним из наиболее эффективных методов решения данной проблемы является применение игровых технологий, в частности, деловых игр. Данный подход обеспечивает:

- интеграцию теоретических знаний и практических навыков;
- моделирование реальных финансовых ситуаций в контролируемой среде;
- развитие критического мышления и способности к принятию обоснованных экономических решений.

Деловые игры, как активный метод обучения, базируются на трудах отечественных психологов (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев) и педагогов (А. А. Вербицкий, Г. К. Селевко). Рассмотрим основные

преимущества деловых игр при их использовании на уроках финансовой грамотности:

1. Практико-ориентированный подход

Деловые игры моделируют реальные финансовые ситуации, позволяя учащимся применять теоретические знания на практике. Это способствует лучшему усвоению материала, так как знания приобретаются через действие.

2. Развитие критического мышления и навыков принятия решений

В процессе игры учащиеся сталкиваются с необходимостью анализировать финансовые риски, оценивать альтернативные варианты и принимать обоснованные решения. Это формирует устойчивые навыки, которые трудно развить при пассивном восприятии лекционного материала.

3. Повышение мотивации и вовлеченности

Игровой формат способствует повышению интереса к предмету, так как включает элементы соревновательности, обратной связи и наглядности результатов. Исследования показывают, что геймификация обучения увеличивает вовлеченность учащихся на 60 % по сравнению с традиционными методами.

4. Формирование командных и коммуникативных навыков [3]

Многие деловые игры предполагают групповое взаимодействие, что развивает умение работать в команде, вести переговоры и аргументированно отстаивать свою позицию.

Для обоснования эффективности использования метода деловых игр стоит провести сравнительный анализ относительно традиционных методов обучения.

Традиционные методы обучения, такие как лекции и тесты, ориентированы на пассивное запоминание, тогда

как деловые игры создают активную среду для практического взаимодействия с финансовыми инструментами. Примером может служить то, что на обычном уроке учитель объясняет, что такое бюджет, после чего школьники решают задачу: «Семья получает 60 000 рублей в месяц. Рассчитайте, сколько можно потратить на еду, если 30 % дохода уходит на обязательные платежи». Хотя задача развивает математические навыки, она не показывает, как реально распределять деньги, учитывая непредвиденные расходы. При использовании деловой игры ученики делятся на «семьи» и получают виртуальные доходы. Они должны не просто рассчитать траты, но и принять решения: «Ребенок заболел — потратить деньги на лекарства или отложить на отпуск?». В процессе они видят последствия своих выборов, что делает обучение более осознанным.

Главное отличие в способе усвоения материала: традиционные уроки часто ограничиваются теорией и шаблонными заданиями (учитель рассказывает про кредиты, приводит примеры процентных ставок), тогда как деловые игры моделируют реальные ситуации — инвестиции, бюджетирование, оценку рисков — позволяя сразу видеть последствия решений (симуляция «Банк vs. Заемщик»). Одни ученики играют роль банков, предлагающих условия кредита, другие — клиентов, выбирающих лучший вариант. Включение ролевой игры и элемента конкуренции («Кто сможет взять кредит с наименьшими переплатами?») повышает вовлеченность. Такой подход углубляет понимание финансов и формирует устойчивые поведенческие модели.

Еще одно отличие — уровень вовлеченности: лекции и тесты часто не удерживают внимание из-за сухого изложения, тогда как деловые игры активизируют эмоции и познание через соревновательность и наглядные результаты, что повышает мотивацию к обучению. Например, в игре «Финансовый инвестор» каждый ученик получает стартовый капитал и выбирает, куда вложить деньги: в акции, валюту или депозит. Курсы меняются в реальном времени (по упрощенной модели), и через несколько «месяцев» игроки видят, кто преумножил капитал, а кто потерял часть средств. Это учит оценивать риски на практике.

Обратная связь в деловых играх мгновенна: ошибки сразу проявляются в виде потерь, что помогает участникам быстро анализировать и исправлять действия (в симуляции «Налоговый инспектор» школьники заполняют упрощенные декларации, а программа сразу показывает, правильно ли они рассчитали НДФЛ. Если ошибка — можно сразу разобрать, почему и как исправить). В традиционном обучении оценка часто приходит позже и не всегда сопровождается разъяснениями.

Наконец, важным преимуществом деловых игр является их адаптивность. В отличие от жестко структурированных лекционных курсов, игры можно модифицировать в зависимости от уровня подготовки учащихся, включая в них более сложные экономические сценарии

или, наоборот, упрощая правила для начинающих. Это делает обучение более персонализированным и эффективным. [2]

Для обоснования всего приведенного выше мы можем рассмотреть успешные примеры введения деловых игр в экономическое образование школьников. В 2022 году ряд российских школ внедрили адаптированную версию «Монополии» в курс финансовой грамотности. [4] Игра использовалась не только в развлекательном формате, но и как образовательный инструмент. Ученики 5–11 классов играли в «Монополию» 1–2 раза в неделю в рамках уроков обществознания или экономики. Педагоги дополняли игру разбором реальных финансовых ситуаций: планирование бюджета, инвестиции, кредиты, налоги. После каждой игры проводилось обсуждение стратегий, ошибок и способов оптимизации расходов. Результаты (по данным мониторинга Минпросвещения, 2022):

- 70 % участников научились составлять личный бюджет (против 35 % в контрольной группе без игрового обучения);

- 55 % школьников стали лучше понимать принципы инвестирования;

- на 40 % снизилось количество ошибок в тестах по финансовой арифметике. [1]

Данный пример доказывает, что игровая механика «покупка-продажа-аренда» наглядно демонстрирует основы управления капиталом. Элементы риска и стратегического планирования развивают критическое мышление.

Другой пример — программа «Финансовые бои» (Сбер, 2023 г.). Это соревновательный формат, где школьники в командах решают кейсы на темы:

- оптимизация бюджета семьи при сокращении доходов;

- выбор между кредитом и лизингом для покупки техники;

- анализ мошеннических схем (фишинг, инвестиционные «пузыри»).

По данным Сбера, 80 % участников научились аргументированно отстаивать свои финансовые решения, а 75 % смогли применить полученные знания в управлении личными финансами, например, отказавшись от спонтанных покупок. В школах, участвующих в программе, средний балл по экономике вырос на 20 %. [5]

Ключевым преимуществом данной инициативы является развитие коммуникативных и командных навыков через живые дискуссии, а также высокая практическая значимость заданий, которые основаны на реальных жизненных ситуациях, что способствует формированию у школьников компетенций, необходимых для принятия обоснованных финансовых решений в будущем.

Ожидаемые результаты внедрения деловых игр на уроках финансовой грамотности заключаются в формировании у школьников среднего и старшего звена целостного понимания финансовых процессов и механизмов, развитии навыков личного финансового планирования, оценки рисков и принятия решений в условиях неопре-

делённости. Учащиеся должны научиться анализировать финансовые ситуации, планировать семейный бюджет, оценивать условия кредитования и инвестиционные возможности, а также развить предпринимательские способности. В результате игрового обучения повышается мотивация к изучению финансовой грамотности, формируется интерес к рациональному финансовому пове-

дению и готовность применять полученные знания в реальной жизни. Кроме того, использование деловых игр способствует развитию коммуникативных и аналитических компетенций, навыков командной работы и критического мышления, что положительно влияет на общую академическую успеваемость и личностное развитие обучающихся.

#### Литература:

1. PISA 2022: Результаты оценки финансовой грамотности учащихся. — OECD Publishing. — URL: <https://www.oecd.org/>
2. Блинов А. О., Сергеева М. Г. Игровые технологии в обучении финансовой грамотности // Экономика в школе. — 2021. — № 3. — С. 45–52.
3. Вербицкий А. А. Деловые игры как метод активного обучения. — М.: Высшая школа, 2020.
4. Методические материалы по финансовой грамотности от НИУ ВШЭ. — URL: <https://economy.hse.ru/>
5. Отчет Сбербанка по проекту «Финансовые бои» (2023). — URL: <https://www.sberbank.ru/>

## Развитие интеллектуальных способностей обучающихся в начальной школе с использованием интерактивных технологий

Захарчук Людмила Сергеевна, студент магистратуры  
Мелитопольский государственный университет

*В данной работе рассматриваются интерактивные технологии как способ развития интеллектуальных способностей обучающихся начальной школы.*

**Ключевые слова:** интерактивные технологии, обучающиеся начальной школы, интеллектуальные способности.

**Цель исследования** — изучить эффективность использования интерактивных технологий при развитии интеллектуальных способностей младших школьников на уроках в начальной школе.

**Актуальность исследования.** Происходящие в нашем обществе изменения создали реальные предпосылки для обновления всей системы образования, что находит свое отражение в разработке и введении в практику работы школы элементов нового содержания, новых образовательных технологий. Решению этой задачи и способствуют интерактивные технологии. Умелая организация взаимодействия обучающихся на основе учебного материала становится мощным фактором повышения эффективности учебной деятельности в целом.

**Объектом исследования** является процесс осуществления развития интеллектуальных способностей учащихся через использование интерактивных методов обучения в начальной школе.

**Предметом исследования** являются интерактивные технологии обучения школьников на уроках в начальной школе.

**Методы и инструменты исследования:** анализ научной литературы, систематизация материала, обобщение материала исследования.

Исследованию понятий «интерактивность», «интерактивное обучение», «интерактивные средства обучения» посвящены работы Т. И. Долгой, А. А. Журина, Е. О. Ивановой, Т. В. Ильясова, В. В. Красильникова, А. В. Осина, Н. А. Савченко, В. С. Тоискина.

Основная задача современного образования — это обеспечение учащимся всех условий для социальной адаптации и развития навыков к самообразованию. Для преподавателя же задача состоит в том, чтобы процесс обучения был не только интересным, но и современным. На уроках появилась необходимость в большем общении, то есть ученик-ученик, учитель-ученик, ученик-учитель, в большей активности между обучающимися, их взаимосвязи, экспериментировании. Пришла эра нового обучения — интерактивного. [4, с.6]

Понятие интерактивный происходит от англ. «Inter» — это взаимный, «act» — действовать) — означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. М. В. Кларин — доктор педагогических наук, профессор, в своей книге «Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта» описывает интерактивное обучение как основанное на прямом, не опосредованном взаимодействии с реальностью, представляет собой «естественный» цикл, включающий конкретный опыт, его от-



ражающее наблюдение, абстрактную концептуализацию и активное экспериментирование. Опыт выступает и как источник, и как объект приложения не только новых знаний/умений, но и новых смыслов [3, с.132].

Интерактивное обучение невозможно без участия учеников, это могут быть небольшие группы, или онлайн занятия, или занятия с применением интерактивных технологий [1, с.5]. Для уроков в начальной школе наиболее подходящие интерактивные методы обучения следующие: мозговой штурм, презентация, групповая дискуссия, сюжетно-ролевая игра. Обучающиеся очень любят применение интерактивных технологий на уроках, ведь это заинтересовывает каждого ученика, не оставляя безучастным никого. Педагог учитывает способности личности каждого ученика, его интересы. Материал воспринимается более легко и поднимается общая эффективность образовательного процесса. Сегодня стало очевидно, что необходимо вносить новизну в учебный процесс и интерактивные формы показывают нам эмоциональное единение, взаимообогащение всех участников [2, с.62].

В ходе данной работы была проведена комплексная исследовательская работа, посвященная развитию интеллектуальных способностей с использованием интерактивных технологий в начальном образовании. Актуальность выбранной темы обусловлена современными требованиями к образовательному процессу, которые предполагают не только передачу знаний, но и формирование у обучающихся навыков самостоятельного мышления, критического анализа и творческого подхода к решению учебных задач. В условиях стремительного развития информационных технологий и их интеграции в образовательный процесс, интерактивные технологии становятся важным инструментом, способствующим повышению качества обучения и вовлеченности учащихся.

Изучив научно-методическую литературу по данной теме, нами было рассмотрено историю становления интерактивного обучения. С учетом всех вышеперечисленных факторов, можно уверенно утверждать, что интерактивные технологии будут продолжать оказывать значительное влияние на будущее образования, и их роль в учебном процессе будет только возрастать.

В качестве примеров предоставим некоторые приёмы, для повышения уровня развития интеллектуальных способностей на уроках, в начальной школе.

### «Кубик Блума»

Методика развивает критическое мышление, память и самоконтроль. Для примера возьмём урок по ли-

тературному чтению «Тайное становится явным». После прочтения данного рассказа, используем приём «Кубик Блума». На каждой стороне кубика, записаны вопросы:

- **Назови....** - Назови главных героев произведения
- **Почему...?** - Почему Дениска так поступил с манной кашей?
- **Объясни....** - Объясни, в чём мораль произведения.
- **Поделись...** - Поделись впечатлениями от прочитанного
- **Придумай...** - Придумай продолжение или другое окончание рассказа
- **Предложи.** — Предложи свой вариант названия произведения

Учитель берёт кубик и передает его ученику, который должен ответить на вопрос кубика. Далее ребенок, после того как ответит на свой вопрос, должен передать кубик другому ребенку, выбрав для него другой вопрос. И так можно передавать кубик, до момента, пока каждый ребенок не ответит на вопрос кубика.

### «Дерево решений»

Методика развивает критическое мышление, память, интеллектуальные способности. Класс делится на 3 или 4 группы с одинаковым количеством учеников. Каждая группа обсуждает вопрос и делает записи на своем «дереве» (лист ватмана), потом группы меняются местами и дописывают на деревьях соседей свои идеи. Меняться можно через каждые 2 минуты. Например: тема: Части речи. Обобщение по теме. Дети делятся на 3 команды. 1 команда, на «дереве» должна написать, все, что дети знают про глагол. 2 команда — про имя существительное. 3 команда — имя прилагательное. Потом дети меняются местами и заполняют «дерево» другой команды. Таким образом, обучающиеся успевают повторить за несколько минут несколько тем, что способствует лучшему запоминанию материала.

**Практическая значимость исследования:** материалы нашего исследования могут быть использованы учителями начальных классов и применяться на большинстве уроках, таких как «Окружающий мир», «Русский язык», «Литературное чтение», «Математика» и др.

**Выводы и рекомендации:** таким образом, работа по развитию интеллектуальных способностей должна носить систематический характер, чтобы за период обучения в начальной школе, обучающиеся смогли приобрести опыт самостоятельности, что в дальнейшем будет способствовать их успешной самореализации. Высокий уровень развития интеллекта обучающихся начальной школы обеспечивается эффективным подбором приемов.

### Литература:

1. Акпынар, Л. Э. Классификационные характеристики интерактивных технологий обучения / Л. Э. Акпынар // Духовная ситуация времени. Россия XXI век. — 2018. — № 4 (15). — С. 10–12.
2. Гура, В. В. Интерактивные технологии обучения в подготовке педагогов / В. В. Гура, Л. А. Турик, И. П. Терновая. — Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А. П. Чехова, 2010. — 104 с.

3. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов // Образовательное пространство Москвы: хрестоматия / сост. О. В. Кузнецова. — М.: АНО ПЭБ, 2018. — С.101–147.
4. Кулиш Илья Анатольевич Использование интерактивных технологий на уроках русского языка в начальной школе как средство формирования познавательного интереса // Вестник ЮУрГГПУ. 2013. № 10.

## Роль фольклора в развитии речи дошкольников

Зинина Ирина Геннадьевна, воспитатель  
МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 174 «Сказочная страна»

В старинной пословице говорится: «Человек, не знающий своего прошлого, не знает ничего», ведь без знаний традиций, обычаев русского народа невозможно воспитать полноценного человека. Одной из задач духовно-нравственного воспитания является развитие интереса к русским традициям.

В наши дни дети мало получают информации о русской культуре, быте своих бабушек и дедушек, поэтому я серьезно задумалась над проблемой приобщения детей к истокам русской народной культуры и особенностям русской речи. Формы ознакомления с русской речью могут быть самыми разными: это занятия познавательного цикла, целевые прогулки, экскурсии, наблюдения, праздники. Ценнейшим национальным богатством являются фольклорные народные игры. Именно в них ребенок может услышать старорусские слова. Они вызывают интерес не только как жанр устного народного творчества, в них заключена информация, дающая представление о повседневной жизни наших предков – их быте, труде, мировоззрении.

Большое место в приобщении детей к народной культуре и ознакомлении с русской речью занимают народные праздники и традиции. Именно здесь содержатся наиболее глубокие наблюдения за характерными особенностями времен года, погодными изменениями, поведением птиц, насекомых, растений.

В русском фольклоре каким-то особенным образом сочетаются слово и музыкальный ритм, напевность. Знакомая детям с речью, надо показать, что это важная функция, необходимая каждому. Без речи, без звучащего слова жизнь была бы неинтересной. Благодаря речи мы общаемся, передаем опыт, формируем деятельность и поведение. Речь имеет большое значение для всестороннего и целостного развития ребенка в дошкольном возрасте, так как является основным видом общения.

Именно речь привлекает внимание ребенка к действиям и предметам. Действия взрослого при этом играют важную роль, ведь ребенок во всем пытается ему подражать. Именно подражание действиям взрослого является одной из составляющих формирования общения. Общение со взрослыми носит положительный деловой, предметный и эмоциональный характер, становясь основой и важной предпосылкой для общения с ровесниками.

При недостатке общения речь ребенка плохо развивается, и он может стать агрессивным и замкнутым. Самым оптимальным способом влияют на развитие речи ребенка средства устного народного творчества, такие как поговорки, потешки, прибаутки, попевки и т. д. Эти произведения детского фольклора имеют огромное значение в развитии речи дошкольников. Первые художественные произведения, которые слышит ребенок, обогащают его речь и чувства, формируют отношение к окружающему миру, играют неоценимую роль во всестороннем развитии.

Малый фольклор имеет важное значение в воспитании детей. Различные его жанры способствуют в определенном возрастном периоде ребенка обогащению его духовного мира, развитию патриотизма, формированию уважения к прошлому своего народа, изучению его традиций, усвоению морально-нравственных норм поведения в обществе.

Малый фольклор развивает устную речь ребенка и влияет на его фантазию и духовное развитие. Каждый жанр детского фольклора показывает определенную нравственную норму. Так, например, сказка, где животные уподобляются людям, демонстрирует ребенку нормы поведения в обществе, а волшебные сказки развивают не только смекалку, но и фантазию. Пословицы, поговорки учат детей народной мудрости, испытанной веками и не потерявшей актуальности и по сей день. Песни также оказывают влияние на воспитание детей. В основном они используются, когда ребенок еще маленький. Например, грудничку поют колыбельные песни, чтобы успокоить его нервную систему, помочь ему уснуть. Также в разряд песен входят частушки, скороговорки, прибаутки, считалки. Они развивают у детей речевой слух, так как в них используется особое, напевное сочетание звуков.

Таким образом, малый фольклор — это уникальное средство для воспитания детей на начальном этапе их развития и для передачи народной мудрости. Посредством малых форм фольклора у детей развивается чувствительность к языку, они учатся пользоваться различными средствами, отбирать нужные слова, постепенно овладевая образной системой языка.

С помощью малых форм фольклора можно решать почти все задачи методики развития речи. Их звучность, напевность, ритмичность, занимательность привлекает

детей, вызывает желание запомнить, повторить, что способствует развитию разговорной речи.

Познание окружающего мира посредством устного народного творчества помогает детям усваивать словесные, образные обозначения предметов и явлений, их связи и отношения. Одновременно с этим происходит формирование словаря, что также является важной частью занятий по развитию речи. Следовательно, помогая детям овладеть языком произведений устного народного творчества, педагог выполняет и задачи воспитания, и задачи развития, и задачи образования каждого ребенка.

Художественная речь народной сказки богата языковыми средствами выразительности: эпитетами, сравнениями, антонимами, синонимами и др. Например, выражения «красна девица», «конь — волчья сыть», «травяной мешок», «ясный сокол», «встань передо мной, как лист перед травой» и т. п. дети используют в собственной речи, и это способствует не только развитию ее образности, ее обогащению, но и развитию самих дошкольников.

Слыша певучесть, образность народного языка, ребенок не только овладевает речью, но и приобщается к красоте и самобытности русского слова. Простота и мелодичность звучания потешек помогают детям быстро запомнить их. Они начинают вводить народные потешки в свои игры во время кормления куклы или укладывания ее спать. Большое значение имеют потешки для воспитания у детей дружелюбия, доброжелательности, эмпатии. Если в группе кто-то из детей плачет, то остальные стараются успокоить, приговаривая: «Не плачь, не плачь, я куплю тебе калач».

Моя практика показывает: для всестороннего развития детей дошкольного возраста особое значение имеют игры, забавы с использованием фольклора. Воспитатели стараются вводить в игры хорошо известные детям потешки, чтобы дать возможность проявить речевую активность. Например, в игре-забаве «Моя доченька» малыши слышат уже знакомые им «Баю-баюшки-баю», «Катя, Катя маленька» и др.

Также вызывают у детей интерес народные произведения, в которых имеются звукоподражания голосам животных и очень четко описываются их повадки. В таких потешках малыши улавливают доброе, гуманное отношение ко всему живому.

Особое внимание следует обратить на эмоциональное чтение воспитателем произведений народного творчества. Это и чтение по ролям, и изменение голоса и интонации. Ребенок должен понимать отношение взрослого к описываемым ситуациям.

Программа воспитания и обучения в детском саду нацеливает нас на широкое использование произведений

народного творчества в работе по развитию речи, а также на воспитание доброжелательности, заботливого отношения друг к другу.

Таким образом, целенаправленное и систематическое использование малых форм фольклора в работе с детьми дошкольного возраста помогает привить им первые навыки самостоятельной художественной работы.

В процессе работы с детьми я стремилась к созданию такой атмосферы, которая позволяла бы детям чувствовать себя свободно, естественно, непринужденно, которая стимулировала бы общение детей, их независимость и самостоятельность в проявлении творческой инициативы.

Детский фольклор в работе по развитию речи детей использовался в разнообразных формах как на занятиях, так и в процессе самостоятельной деятельности детей (игра, прогулка, досуг, самостоятельная деятельность, отдельные режимные моменты).

Лучшему пониманию сказок, стихотворений помогает инсценирование их с помощью игрушек, настольного и пальчикового театра. Перед инсценировкой следует заранее рассмотреть игрушки, плоскостные фигурки, чтобы затем малыши больше сосредоточились на слуховых впечатлениях. Хорошо инсценируются такие русские народные сказки, как «Репка», «Теремок», «Колобок».

Художественное слово играет значимую роль в развитии личности человека, формировании его мировоззрения. Очень важно в дошкольном возрасте вызвать у детей интерес и сформировать любовь к литературным произведениям.

Художественные литературные произведения становятся эффективным воспитательным средством при условии, если они содействуют повышению уровня художественной и познавательной деятельности детей, их нравственному воспитанию.

В каждом возрастном периоде дошкольного детства задачи постепенно усложняются, их выполнение обуславливает положительные результаты воздействия художественной литературы на детей. Эти задачи направлены на постепенное повышение уровня восприятия детьми литературных произведений, что неразрывно связано с развитием мышления, воображения, обогащением и углублением чувств, переживаний.

С течением времени при активном воспитательном воздействии у детей появляется осознанный интерес к литературным произведениям, к тому, о чем в них рассказывается, возникает потребность слушать их, испытывать от этого большее удовлетворение. Сказки, рассказы, стихи становятся для детей источником познания мира, возникновения чувств.

#### Литература:

1. Асташина, М. Фольклор в воспитании дошкольников / М. Асташина // Дошкольное воспитание. — 2007. — № 3. — С. 61–68.
2. Аникин, В. П. Русские народные пословицы, поговорки и детский фольклор / В. П. Аникин. — М. : Учпедгиз, 1957. — 240 с.
3. Лунина, Г. В. Воспитание детей на традициях русской культуры / Г. В. Лунина. — М. : Элисе трейдинг, 2004. — 128 с.

## Применение полидисциплинарного подхода в работе педагога-наставника для успешного формирования классного коллектива

Карпова Ольга Николаевна, учитель иностранного языка  
ОАНО «Школа и детский сад МИР» (Владимирская область)

Произошедшие в последние годы изменения в практике российского образования выдвигают одной из основных задач современного образования достижение нового, современного качества образования. Под новым качеством образования понимается ориентация на развитие личности ребенка, его познавательных и созидательных способностей. Выпускник школы должен быть готов к самостоятельной и ответственной работе в конкретных трудовых или учебных ситуациях.

Личность является сложной, многоплановой структурой. При работе с ней нужно учитывать, ряд ключевых моментов, без которых невозможно выстроить грамотную психолого-педагогическую работу. Именно полидисциплинарный метод исследования даёт возможность рассмотреть интересующий нас объект со всех сторон и в дальнейшем получить полную картину, а не вырванный из контекста фрагмент.

В процессе воспитания центральной фигурой является тот, кого мы воспитываем — воспитанник. Воспитание растущего человека, как формирование развитой личности, составляет одну из главных задач современного общества. Выступая и субъектом, и результатом общественных отношений, личность ребенка формируется через ее активные общественные действия, сознательно преобразуя и окружающую среду, и саму себя в процессе целенаправленной деятельности.

Целью работы педагога-наставника с детьми является создание условий для формирования гармоничной личности как ключевой концепт в формировании классного коллектива.

Новизна педагогического опыта заключается во всестороннем рассмотрении понятия «личность» на основе применения полидисциплинарного метода исследования с целью дальнейшего применения полученных знаний на практике и при составлении воспитательного плана работы с классом. Преимущество и ценность полидисциплинарного подхода, заключается прежде всего в том, что данный подход позволяет всесторонне изучить предмет и приводит к целостному, системному знанию о нем, что нам и необходимо для работы с детьми в классе.

Личность является предметом изучения многих наук. Главной причиной этого является тот факт, что в человеке как личности можно выделить немало аспектов, имеющих отношение к разным наукам. Так, например, человек может выступать как член общества, вступать во взаимодействие и взаимоотношения с другими людьми, и это делает его индивидуальные (личностные) особенности интересными для философии и социологии. Он может быть правопослушным или правонарушителем и как таковой становится предметом интереса для юридических наук. Отсюда следует, что научная проблематика личности является именно полидисциплинарной.





Личность следует рассматривать как сложный объект, отличающийся от других объектов рядом особенностей, и для полноты картины необходимо изучать ее с позиции разных наук (физиология, психология, валеология, культурология, педагогика, философия, социология).

В первую очередь, с точки зрения педагогики, личность выражает совокупность социальных качеств, которые приобрел индивид в процессе жизни и проявляет их в разнообразных формах деятельности и поведения. В свою очередь педагогика рассматривает детский коллектив, как фактор и средство воспитания и становления личности.

Если говорить о личности с точки зрения философии, то личность определяется как духовно-телесная единая целостность, которая характеризует каждого человека, при условии его становления субъектом жизнедеятельности, обладающим самосознанием, т. е. сознанием собственного «Я», будучи самостоятельным, свободным и ответственным за самоосуществление в перспективе своей жизни.

В своих работах известный советский философ Э. В. Ильенков отмечал: «Человеческая личность, по старинке называемая иногда «душой», той самой «душой», которую каждый человек знает как свое «Я», как нечто уникально-неповторимое, неразложимое на какие-либо общие составляющие и, стало быть, принципиально ускользающее от научно-теоретических определений и даже невыразимое в словах»....

Одна из задач как педагога-наставника для детей — это учить доброте, милосердию, отзывчивости, толерантности, а по необходимости и «лечить» душу ребёнка.

Также одну из важных ролей в становлении ребенка как личности играет психологический микроклимат в классе. Психология учитывает, что личность не только объект общественных отношений, не только испытывает социальные воздействия, но преломляет, преобразует их, поскольку постепенно личность начинает выступать как совокупность внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия общества. Таким образом, личность не только объект и продукт общественных отношений, но и активный субъект деятельности, общения, сознания, самосознания. Для воспитания гармоничной личности особое внимание необходимо уделять всему коллективу в целом. Каждый ученик имеет влияние на целый класс, как и сам класс влияет на каждого отдельного ребенка.

Как известно, отношения в коллективе влияют практически на все стороны: общение, поведение, учебная деятельность. Затруднения в общении с одноклассниками могут стать одной из причин низкой успеваемости, отсутствия инициативы на уроке, невыполнения домашних заданий. Конфликтные отношения между одноклассниками часто ведут к страху ответов у доски, мешают усвоению материала.

Таким образом, развитие сплоченности, улучшение социально-психологического климата, формирование пози-

тивных групповых норм важны не только для развития группы, но и для успешной учебной деятельности.

Гармонично развитая личность — это несомненно человек ведущий здоровый образ жизни. И здесь мы не можем не вспомнить о такой науке, как валеология. Валеология — наука о здоровом образе жизни, сохранении, формировании и управлении здоровьем, а валеология педагогическая — это направление валеологии, предусматривающее формирование, сохранение и укрепление здоровья обучающихся педагогическими средствами

Процесс обучения и формирования здорового образа жизни неразрывно связан с двигательной активностью, как мощным и стимулирующим фактором интеллектуального и эмоционального развития ребенка. Именно на основе интереса детей к физкультурной деятельности следует формировать умения и навыки обеспечения здоровой жизнедеятельности, мотивацию на здоровье.

Негативные результаты воспитания и образования можно преодолеть путем формирования у ребенка ответственного отношения к самому себе: к своему телу, душе и разуму на уровне готовности быть здоровым. Эта готовность должна складываться из потребности (хочу) быть здоровым; из способности (могу) строить отношения с самим собой и окружающим миром; и решимостью (буду) жить по природосообразным законам.

Воспитывая гармоничную личность, мы не можем забывать о культурной составляющей воспитания. Культура формирует тот или иной тип личности, а с другой стороны — личность воссоздает, изменяет, открывает новое в культуре.

**Личность** — это движущая сила и создатель культуры, а также главная цель ее становления.

Система ценностей, оказывающая влияние на формирование личности, регулирует желания и стремления человека, его поступки и действия, определяет принципы его социального выбора. Таким образом, личность находится в центре культуры, на пересечении механизмов воспроизводства, хранения и обновления культурного мира.

Повышению эффективности работы по культуре поведения способствует связь классного руководителя с родителями воспитанников, которая проявляется в том, что, воспитывая учащихся, педагог одновременно ведет пропагандистскую работу по вопросам культуры поведения и среди их родителей, что обеспечивает единство требований семьи и школы.

Говоря о становлении личности ребенка, нельзя не обратиться к такой науке, как социология, а семья занимает ключевое положение среди социальных институтов по своей экзистенциальной сущности — по поддержанию существования членов семьи и по рождению — социализации детей.

Влияние семьи на формирование личности ребенка трудно переоценить. Самые важные жизненные уроки человек проходит в собственной семье.

Ребенок в семье получает опыт отношений. Он не живет в изоляции, а с самого раннего детства имеет возможность наблюдать за тем, как взрослые взаимодей-

ствуют с окружающими людьми, и пытается перенимать этот опыт. Стремление подражать взрослым продиктовано естественным желанием быть похожим на них.

Большую часть времени ребенок проводит в школе и дома, поэтому важно, чтобы взаимодействие педагогов и родителей не противоречили друг другу, а положительно и активно воспринимались ребёнком. Считаю, что за это время мы с родителями постепенно стали союзниками и единомышленниками.

Только благодаря полидисциплинарному методу исследования можно составить подробное описание того, как и при каких условиях можно сформироваться гармоничную личность в классном коллективе.

Исходя из ранее изложенного материала, мы можем сделать вывод, что каждый ребенок — это Личность.

Личность особенная, своеобразная, уникальная, неповторимая. Задача классного руководителя состоит в том, чтобы помочь каждому ребёнку найти свой путь, раскрыть своё «Я» именно поэтому необходимо иметь чёткую и полную картину того, что же такое «Личность».

В заключении, следует отметить, что в связи со спецификой изучаемой проблематики её социальной значимостью и актуальностью для современного общества, представленное исследование показало необходимость применения комплексного полидисциплинарного подхода в изучении личности ребенка с позиций различных наук.

Личность, сливаясь с коллективом, не теряет себя. Напротив, она достигает в коллективе высшей ступени сознания и совершенствования.

#### Литература:

1. Ильенков, Э. В. Человеческая личность, по старинке называемая иногда «душой». — М.: Наука, 1984г.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь. — М.: Эксмо, 2005 г.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. — М.: Логос, 2000г.
4. Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф. Педагогика. — М.: Академия, 2002 г.
5. Бенедиктов, В. В. Социология образования. — М.: АЭО, 2005 г.
6. Кулькова, Н. В. Валеология: здоровье и образование. — Уфа: БГПУ, 2013 г.
7. Петровский, А. В. Психология и педагогика: проблемы взаимодействия. — М.: Просвещение, 1976 г.

## Применение метода ситуативных задач на уроках английского языка в младшей и средней школе

Климов Никита Андреевич, студент магистратуры

Научный руководитель: Исаева Татьяна Борисовна, кандидат филологических наук, доцент  
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

*Статья посвящена исследованию применения метода ситуативных задач в обучении английскому языку учащихся младшей и средней школы, подчеркивая недостаточную изученность данной темы в педагогической практике.*

**Ключевые слова:** ситуативная задача, кейс-стади, английский язык, младшая школа, средняя школа, инновационные методы обучения.

Среди современных подходов к преподаванию профессионального английского языка метод ситуативных задач или «кейс-стади» занимает особое место благодаря своей эффективности. Его ключевая особенность заключается в организации самостоятельной языковой практики студентов в смоделированной профессиональной среде.

Цель статьи — рассмотреть основы метода ситуативных задач и насколько обучающиеся младшей и средней школы знакомы с такой методикой. Актуальность работы обусловлена растущей потребностью в инновационных подходах, которые развивают не только языковые навыки, но и критическое мышление, креативность и умение работать в команде. Несмотря на популярность

кейс-стади в высшем и профессиональном образовании [5], его применение в школьной практике, особенно в контексте преподавания иностранных языков, остается малоисследованным. Это создает пробел, который необходимо восполнить для повышения эффективности обучения.

Метод ситуативных задач или кейс-стади формулируется методистами по-разному: некоторые относят его к технологии проблемного обучения, а другие — к проектному обучению. В переводе с английского «case» означает «коробка», «сундук», «чемодан» или «дипломат». Реже встречаются следующие переводы: «случай», «ситуация» или «дело» [2].

Согласно определению А. Джорджа и А. Беннетта, «кейс-стади» — это деятельность, направленная на сту-

дента, основанная на описании реальной ситуации, которая обычно включает в себя проблему и ее решение [4]. В. В. Филонова подчеркивает, что ситуации должны быть максимально приближены к реальным жизненным ситуациям или основываться на реальных фактах [1]. Стоит отметить, что сам материал, с которым работают преподаватель и обучающийся принято идентифицировать как «case» (кейс) или ситуационная задача. Кейс-стади — это педагогический метод, основанный на анализе реальных или смоделированных проблемных ситуаций. Учащиеся исследуют кейс, предлагают решения и аргументируют свою позицию, что способствует активному вовлечению в учебный процесс. Исторически метод зародился в Гарвардской школе бизнеса в начале XX века [3], но постепенно адаптировался для других дисциплин, включая языковое обучение.

В контексте уроков английского языка «кейс-стади» может быть использован для моделирования коммуникативных ситуаций: например, планирование путешествия, разрешение конфликта между персонажами или создание презентации для «иностранных гостей». Такой подход позволяет ученикам применять лексику и грамматику в практических условиях, развивая навыки говорения и аудирования. Однако, адаптация метода для младших возрастных групп требует упрощения кейсов и включения игровых элементов, что остается малоизученным направлением [8].

Для оценки распространенности метода был проведен опрос 100 обучающихся младшей и средней школы (возраст 9–14 лет). Учащимся задавали вопрос: «Используют ли ваши преподаватели английского языка метод кейс-стади (разбор конкретных ситуаций) на уроках?»

Результаты показали:

- 80 человек (80 %) ответили, что никогда не сталкивались с кейс-стади на уроках английского;
- 12 человек (12 %) отметили, что «слышали о подобных заданиях, но не выполняли их»;
- 5 человек (5 %) затруднились с ответом;
- 3 человека (3 %) указали, что участвовали в подобной активности.

Комментарии участников подтверждают низкую осведомленность о методе:

- «Мы обычно делаем упражнения из учебника, а не разбираем истории»;
- «Нам рассказывали про кейсы на уроке обществознания, но не на английском».

Данные свидетельствуют, что, несмотря на теоретический потенциал кейс-стади, его практическое применение в школах остается редкостью. Это согласуется с выводом о том, что учителя избегают метода из-за нехватки готовых материалов и опасений сложности организации [7].

Метод кейс-стади обладает значительным потенциалом для повышения мотивации и эффективности изучения английского языка, однако его внедрение в младшей и средней школе сталкивается с барьерами: отсутствие методических разработок, недостаток подготовки педагогов и стереотипы о «сложности» метода. Призыв к действию: преподавателям стоит активнее экспериментировать с кейсами, начиная с малых форм — мини-ситуаций, ролевых игр и групповых дискуссий. Одновременно необходимо развивать научную базу, проводя исследования в этой области. «Кейс-стади — это мост между теорией и практикой, который помогает ученикам увидеть ценность языка в реальной жизни» [6].

#### Литература:

1. Филонова В. В. Методика развития межкультурных умений студентов на основе кейс-метода. Дисс. канд. пед. наук. — Москва, 2013. — 160 с.
2. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-russian/case> (дата обращения: 14.05.2025).
3. Garvin D. A. Making the Case: Professional Education for the World of Practice. Harvard Magazine. 2003. — P. 56–61.
4. George A. L., Bennett A. Case studies and theory development in the social sciences. — Cambridge, MA: MIT Press, 2004. — 343 p.
5. Herreid C. F. Start with a Story: The Case Study Method of Teaching College Science. Arlington, VA: NSTA Press; 2007. 230 p.
6. Jones, R. (2019). Language Learning Through Real-World Scenarios. \*ELT Journal\*, 73(4), 401–410.
7. Smith, A. Challenges in Implementing Case Studies in Primary Education / A. Smith. // Journal of Educational Innovation. — 2020. — № 15. — P. 45–60.
8. Wassermann, S. Introduction to Case Method Teaching: A Guide to the Galaxy / S. Wassermann. — New York: Teachers College Press, 1994. — 180 p.

## Междисциплинарный подход к развитию пространственного воображения с помощью сквозных цифровых технологий

Котков Виктор Игоревич, студент магистратуры  
Московский педагогический государственный университет

*В статье автор рассматривает междисциплинарный подход к развитию пространственного воображения у школьников с использованием сквозных цифровых технологий, таких как виртуальная реальность (VR), 3D-моделирование, пилотируемые дроны и робототехника. Автор обосновывает актуальность темы в контексте требований цифровой эпохи, подчеркивая значимость пространственного мышления для естественнонаучных, технических и творческих дисциплин. Практическая часть включает описание педагогического эксперимента, проведенного в МБОУ «Гимназия № 23», где применение цифровых технологий повысило средний балл по тестам на пространственное мышление и усилило интерес обучающихся к обучению. Обсуждаются организационные и технические сложности внедрения технологий, а также предложены пути их преодоления: использование симуляторов, интеграция модулей в учебные программы и проведение конкурсов.*

**Ключевые слова:** междисциплинарный подход, пространственное воображение, сквозные цифровые технологии, виртуальная реальность (VR), 3D-моделирование, дроны (БПЛА).

Современный образовательный процесс сталкивается с необходимостью формирования у школьников навыков, которые соответствуют требованиям цифровой эпохи. Одним из ключевых аспектов является развитие пространственного воображения — способности мысленно конструировать, анализировать и преобразовывать объекты в трёхмерном пространстве. Этот навык критически важен для освоения дисциплин естественнонаучного, технического и творческого циклов, включая геометрию, физику, инженерию и дизайн. Междисциплинарный подход, объединяющий предметные области через сквозные цифровые технологии, такие как виртуальная реальность (VR), 3D-моделирование, пилотируемые дроны и робототехнику, позволяет преодолеть ограничения традиционных методов обучения. Интеграция этих инструментов в учебные программы создаёт условия для глубокого погружения в материал, усиливая визуальное восприятие и практическое применение знаний.

Теоретической основой для внедрения цифровых технологий служат исследования в области педагогики и психологии. Исходя из исследований Жана Пиаже [3, с. 1] и Льва Выготского [4, с. 2] можно сказать, что когнитивное развитие, включая пространственное мышление, происходит через активное взаимодействие с окружающей средой и социальный опыт. Современные технологии трансформируют этот процесс, предоставляя инструменты для моделирования сложных пространственных отношений. Например, 3D-моделирование в программах типа Blender или Компас-3D позволяет учащимся визуализировать геометрические фигуры, изучать их свойства под разными углами и создавать прототипы для последующей печати. Виртуальная реальность, в свою очередь, имитирует реальные условия, где школьники могут проектировать архитектурные объекты или проводить лабораторные эксперименты, недоступные в физических условиях. Такие методы не только соответствуют возрастным особенностям подростков, находя-

щихся на стадии формально-операционного мышления, но и стимулируют мотивацию через интерактивность.

Практическая реализация междисциплинарного подхода демонстрируется в проектах, объединяющих несколько учебных дисциплин. Примером служит задания проектного типа, «Моя школа», в рамках которой обучающиеся создают 3D-модель зданий и прилегающей территории собственной школы, используя навыки черчения, географии и программирования. Далее модели переносятся в VR-среду, где школьники анализируют инфраструктуру, проектируют зоны отдыха или моделируют движение транспорта. В виртуальной среде они имеют возможность протестировать разработанные модели и очутиться в самом проекте, увидеть от первого лица то, что они сами разработали. Заключительный этап предполагает применение пилотируемых дронов для мониторинга реальной территории, что требует понимания пространственной навигации и основ аэродинамики. Подобные задания формируют системное мышление, позволяя обучающимся устанавливать связи между абстрактными концепциями и их практическим воплощением. При комплексном использовании сквозных цифровых технологий у обучающихся будет намного эффективнее развиваться пространственное воображение.

На базе школы МБОУ «Гимназия № 23» в течение года фрагментарно, при изучении такой учёной дисциплины как «Труд (Технология)», применялись цифровые сквозные технологии. В результате педагогического эксперимента, где половина классов обучалась через традиционные методы, а другая с применением этих технологий было выявлено, что присутствует эффективность междисциплинарного подхода (рис. 1). Контрольная группа, обучавшаяся традиционными методами, показала сумму баллов 19 в тестах на пространственное воображение. В экспериментальной группе, где использовались VR, 3D-моделирование и дроны (БПЛА), результаты были лучше, достигнув 33 (рис. 2). Обучающиеся также отме-



тили повышение интереса к предметам: 93 % опрошенных указали, что интерактивные уроки сделали обучение более познавательным (рис. 3). Эти данные согласуются

с выводами исследований, подчёркивающих роль визуализации и практико-ориентированных заданий в образовательном процессе.



Рис. 1. QR код на прохождение тестирования



Рис. 2. Результаты тестирования

10. Почувствовали ли вы улучшение своих навыков работы с пространством в реальной жизни после прошедших занятий?

71 ответ

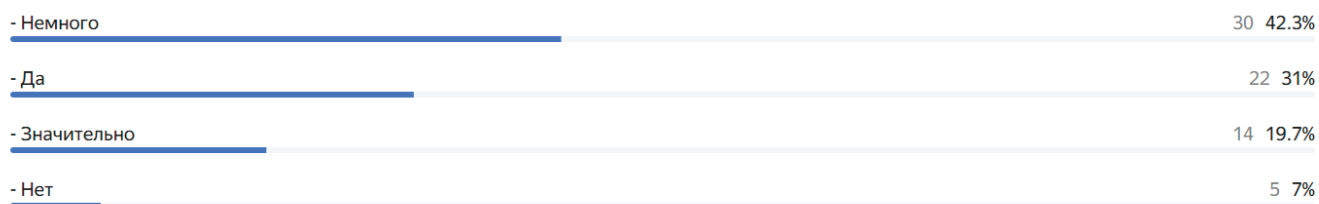


Рис. 3. Мнение обучающихся

Несмотря на преимущества, внедрение сквозных технологий сталкивается с организационными и техническими сложностями. По приказу Минпросвещения № 838 [1]

в школах должны быть «мобильные классы виртуальной реальности» и дополнительное вариативное оборудование, в которых обязано присутствовать оборудование,

связанное с VR-технологиями (подпункты 2.22.36–2.22.40), и наборы для радиоуправляемого авиамоделизма (подпункты 2.20.187–2.20.196). Однако согласно данным Министерства просвещения, лишь 17 % российских школ оснащены VR-оборудованием и специализированными классами для изучения беспилотных летательных аппаратов, а педагоги часто не имеют достаточной подготовки для работы с инновационными инструментами. Решением может стать использование симуляторов, таких как «КвадроСим» [2], который имитирует управление дронами и снижает риски повреждения оборудования. Кроме того, модуль по изучению беспилотных летательных аппаратов (БПЛА), включённый в программу предмета «Труд (Технология)» [5, с. 17], демонстрирует, как даже базовое оснащение позволяет проводить занятия по проектированию и пилотированию. Важную роль играют хакатоны и конкурсы, например «КиберДром», где школьники от-

рабатывают навыки в соревновательном формате, сочетая теорию с практикой.

Перспективы развития подхода связаны с интеграцией цифровых технологий в федеральные образовательные стандарты и созданием методической базы для педагогов. Ключевым направлением становится проектная деятельность, объединяющая дисциплины: например, разработка экологических карт с помощью дронов или создание VR-реконструкций исторических событий. Такие инициативы не только формируют пространственное воображение, но и готовят школьников к решению реальных задач в условиях быстро меняющегося технологического ландшафта. Для достижения устойчивых результатов необходимо обеспечить равный доступ к ресурсам, организовать обучение педагогов и расширить сотрудничество школ с IT-компаниями, что позволит сделать цифровые технологии неотъемлемой частью современного образования.

#### Литература:

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 28.11.2024 № 838 «Об утверждении требований к оснащению образовательных организаций». — Текст: электронный // legalacts.ru: [сайт]. — URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minprosveshchenija-rossii-ot-28112024-n-838-ob-utverzhdanii/#102802> (дата обращения: 18.05.2025). (дата обращения: 09.05.2025).
2. Сайт симулятора «Квадросим». — Текст: электронный // квадросим.рф: [сайт]. — URL: <https://квадросим.рф/> (дата обращения: 10.05.2025).
3. Сафаргалина Э. И., Харькова Д. Ю. Основы теории когнитивного развития Пиаже / Д. Ю. Харькова, Э. И. Сафаргалина. — Текст: электронный // <https://cyberleninka.ru/>: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-teorii-kognitivnogo-razvitiya-piazhe/viewer> (дата обращения: 15.05.2025).
4. Тагирова, Р. А. Теория когнитивного развития Выготского / Р. А. Тагирова. — Текст: электронный // <https://cyberleninka.ru/>: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-kognitivnogo-razvitiya-vygotskogo/viewer> (дата обращения: 14.05.2025).
5. Федеральная рабочая программа основного общего образования Труд (Технология) (для 5–9 классов образовательных организаций). — Текст: электронный // edsoo.ru: [сайт]. — URL: <https://clck.ru/3M7h8n> (дата обращения: 11.05.2025).

## Деловая игра: оживляем математику и физику на уроках

Крылова Лилия Михайловна, учитель математики;  
Пономарева Елена Викторовна, учитель математики;  
Постнова Галина Владимировна, учитель физики  
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 51»

*В статье рассматривается применение деловых игр как эффективного инструмента для повышения интереса и вовлеченности учащихся в изучение математики и физики. Анализируются преимущества использования деловых игр в образовательном процессе, такие как развитие практических навыков, стимулирование командной работы и демонстрация применимости теоретических знаний в реальных ситуациях. Приводятся примеры конкретных деловых игр, адаптированных для уроков математики и физики, и обсуждаются результаты их внедрения.*

**Ключевые слова:** деловая игра, математика, физика, интерактивное обучение, мотивация, вовлеченность, практическое применение, командная работа, моделирование, образовательный процесс.

**М**атематика и физика часто воспринимаются учениками как сложные и оторванные от реальной жизни пред-

меты. Формулы, законы, графики — все это может казаться абстрактным и неинтересным. Однако, существует эффек-

тивный способ изменить это восприятие и вовлечь учеников в активный процесс обучения — деловая игра [3, с. 12].

Деловая игра — это метод обучения, имитирующий реальные ситуации и процессы, в которых ученики принимают на себя определенные роли и взаимодействуют друг с другом для достижения поставленной цели. В контексте математики и физики, деловая игра позволяет применить теоретические знания на практике, развить навыки командной работы, критического мышления и принятия решений [1, с. 34].

### **Преимущества использования деловых игр на уроках математики и физики**

**Повышение мотивации и вовлеченности:** Игра — это всегда интересно! Ученики с удовольствием участвуют в процессе, забывая о скуке и рутине.

**Углубление понимания материала:** Применение знаний на практике помогает лучше усвоить теоретический материал и увидеть его реальную ценность.

**Развитие практических навыков:** Деловая игра позволяет развить навыки решения проблем, анализа данных, планирования и принятия решений.

**Формирование командного духа:** Ученики учатся работать в команде, распределять роли, слушать и понимать друг друга.

**Развитие коммуникативных навыков:** В процессе игры ученики учатся четко и ясно выражать свои мысли, аргументировать свою точку зрения и убеждать других.

**Снятие страха перед ошибками:** В игровой ситуации ошибки воспринимаются как часть процесса обучения, а не как повод для критики.

### **Примеры деловых игр для уроков математики и физики**

#### *Математика*

«Банк»: Ученики выступают в роли банкиров, выдающих кредиты, рассчитывающих проценты и управляющих рисками. Игра позволяет закрепить знания по процентам, сложным процентам, финансовой математике.

«Строительная компания»: Ученики проектируют и строят здания, рассчитывая необходимые материалы, площади, объемы и смету. Игра позволяет применить знания по геометрии, алгебре и тригонометрии [4, с. 55].

«Логистическая компания»: Ученики разрабатывают оптимальные маршруты доставки грузов, учитывая расстояния, время и стоимость. Игра позволяет применить знания по теории графов, оптимизации и линейному программированию.

#### *Физика*

«Энергетическая компания»: Ученики проектируют и строят электростанции, рассчитывая мощность, эффек-

тивность и стоимость. Игра позволяет применить знания по термодинамике, электромагнетизму и ядерной физике.

«Космическое агентство»: Ученики разрабатывают и запускают космические аппараты, рассчитывая траектории, скорость и ускорение. Игра позволяет применить знания по механике, гравитации и астрономии.

«Автомобильная компания»: Ученики проектируют и строят автомобили, учитывая аэродинамику, безопасность и экономичность. Игра позволяет применить знания по механике, термодинамике и электротехнике.

Как организовать деловую игру:

1. Определите цели и задачи игры: Чему должны научиться ученики в процессе игры? Какие знания и навыки они должны закрепить?
2. Разработайте сценарий игры: Опишите ситуацию, роли, правила и критерии оценки.
3. Подготовьте необходимые материалы: Раздаточные материалы, таблицы, графики, калькуляторы, компьютеры.
4. Разделите учеников на команды: Убедитесь, что в каждой команде есть ученики с разными способностями и навыками
5. Объясните правила игры: Четко и понятно объясните правила игры, роли участников и критерии оценки. Убедитесь, что все ученики понимают, что от них требуется.
6. Начните игру: Дайте командам время на планирование и выполнение заданий.
7. Наблюдайте за процессом: Следите за тем, как ученики взаимодействуют друг с другом, как они применяют свои знания и навыки.
8. Оказывайте помощь и поддержку: Отвечайте на вопросы, направляйте учеников, но не давайте готовых решений.
9. Подведите итоги игры: Обсудите результаты игры, проанализируйте ошибки и успехи.
10. Оцените работу команд: Оцените работу команд на основе заранее определенных критериев.

### **Советы по проведению деловых игр**

**Тщательно подготовьтесь к игре:** Разработайте сценарий, подготовьте материалы, продумайте все детали.

**Создайте позитивную и поддерживающую атмосферу:** Поощряйте учеников к участию, не критикуйте их за ошибки.

**Будьте гибкими:** Готовьтесь к тому, что игра может пойти не по плану, и будьте готовы адаптировать сценарий.

**Используйте различные методы оценки:** Оценивайте не только конечный результат, но и процесс работы, вклад каждого участника.

**Проводите рефлексию после игры:** Обсудите с учениками, что они узнали, чему научились, что им понравилось и что можно улучшить.

Деловые игры — это мощный инструмент, позволяющий сделать уроки математики и физики более интерес-

ными, увлекательными и эффективными. Они помогают ученикам увидеть практическое применение теоретических знаний, развить важные навыки и подготовиться к будущей профессиональной деятельности [2, с. 112]. Используйте деловые игры в своей практике, и вы увидите, как преобразится отношение учеников к этим сложным, но таким важным предметам.

### Перспективы развития деловых игр в образовании

В будущем можно ожидать дальнейшего развития и распространения деловых игр в образовании. В частности, можно выделить следующие перспективные направления:

— Разработка новых, более сложных и реалистичных деловых игр: Необходимо разрабатывать новые деловые игры, которые будут более сложными и реалистичными, отражая современные тенденции и вызовы в различных областях науки и техники.

— Использование технологий виртуальной и дополненной реальности: Технологии виртуальной и дополненной реальности могут быть использованы для создания более иммерсивных и интерактивных деловых игр, позволяющих учащимся погрузиться в смоделированную среду и получить более реалистичный опыт.

— Разработка адаптивных деловых игр: Необходимо разрабатывать адаптивные деловые игры, которые будут автоматически подстраиваться под уровень подготовки и индивидуальные потребности учащихся.

— Использование искусственного интеллекта: Искусственный интеллект может быть использован для создания более интеллектуальных и автономных деловых игр, которые будут способны анализировать действия учащихся.

— Разработка деловых игр для дистанционного обучения: Необходимо разрабатывать деловые игры, которые будут адаптированы для дистанционного обучения и позволят учащимся участвовать в играх из любой точки мира.

### Литература:

1. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические произведения. — Москва: Педагогика, 1979.
2. Драйден Г., Вос Д. Революция в обучении. — Москва: Парвинэ, 2003.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. — Москва: Народное образование, 1998.
4. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения. — Москва: Академия, 2008.

## Способы активизации познавательного интереса обучающихся на уроках математики

Крылова Лилия Михайловна, учитель математики;  
Пономарева Елена Викторовна, учитель математики  
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 51»

*В статье авторы исследуют различные способы активизации познавательного интереса, начиная от использования игровых технологий и проблемного обучения и заканчивая применением информационно-коммуникационных технологий и проектной деятельности.*

**Ключевые слова:** познавательный интерес, способы активизации, математика.

Математика — предмет, который часто вызывает у школьников противоречивые чувства. Для одних это увлекательный мир логики и абстракций, для других — источник стресса и непонимания. Задача учителя — превратить математику из «страшного зверя» в интересного и полезного союзника [1, с. 2]. Ключ к этому — активизация познавательного интереса обучающихся.

Познавательный интерес — это избирательная направленность личности на предметы и явления окружающего мира, стремление к познанию, к более полному и глубокому отражению действительности. Когда ученик заинтересован, он вовлечен в процесс обучения, лучше усваивает материал и проявляет инициативу.

В этой статье мы рассмотрим эффективные способы активизации познавательного интереса на уроках математики, которые помогут сделать обучение более увлекательным и результативным.

### 1. Создание проблемных ситуаций

Проблемная ситуация — это ситуация, в которой ученик сталкивается с противоречием между имеющимися знаниями и необходимостью решить новую задачу.

Пример: Вместо того, чтобы просто дать формулу площади круга, можно предложить ученикам задачу: «Как рассчитать, сколько ткани потребуется для пошива юбки-солнце, если известен обхват талии?» Это заставит их задуматься о связи между радиусом, диаметром и площадью круга.



Как использовать:

Предлагайте задачи, которые требуют нестандартного подхода.

Используйте реальные жизненные ситуации, чтобы показать практическую значимость математики.

Позволяйте ученикам самостоятельно формулировать проблему и искать пути ее решения.

## 2. Использование игровых технологий

Игра — это естественная форма деятельности для детей и подростков. Игровые элементы на уроке математики помогают снять напряжение, повысить мотивацию и сделать обучение более увлекательным [3, с. 12].

Примеры:

Математическое лото: Ученики получают карточки с ответами, а учитель зачитывает примеры.

КВН: Разделите класс на команды и предложите им решать математические задачи на скорость и правильность.

Использование онлайн-платформ: Многие онлайн-платформы предлагают интерактивные игры и задания по математике.

Как использовать:

Выбирайте игры, соответствующие возрасту и уровню подготовки учеников.

Четко объясняйте правила игры и критерии оценки.

Обеспечьте активное участие всех учеников.

## 3. Применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)

ИКТ открывают широкие возможности для визуализации математических понятий, моделирования процессов и проведения интерактивных уроков [2, с. 34].

Примеры:

Использование презентаций: Презентации позволяют наглядно представить материал, использовать анимацию и интерактивные элементы.

Работа с интерактивной доской: Интерактивная доска позволяет ученикам активно участвовать в решении задач, строить графики и выполнять другие математические операции.

Использование специализированного программного обеспечения: Существуют программы, которые позволяют моделировать геометрические фигуры, строить графики функций и проводить математические эксперименты.

Как использовать:

Используйте ИКТ для визуализации сложных понятий.

Предлагайте ученикам самостоятельно создавать презентации и проекты с использованием ИКТ.

Используйте онлайн-ресурсы для поиска дополнительной информации и решения задач.

## 4. Связь математики с другими предметами и реальной жизнью

Показывайте ученикам, как математика применяется в других областях знаний и в повседневной жизни.

Примеры:

Математика и физика: Решение задач по физике требует знания математических формул и методов.

Математика и экономика: Расчет процентов по кредиту, анализ графиков продаж, планирование бюджета.

Математика и искусство: Золотое сечение в архитектуре и живописи, симметрия в орнаментах.

Как использовать:

Приводите примеры из реальной жизни, демонстрирующие применение математических знаний.

Предлагайте ученикам проекты, требующие интеграции математики с другими предметами.

Приглашайте специалистов из разных областей, которые используют математику в своей работе.

## 5. Дифференцированный подход

Учитывайте индивидуальные особенности и потребности каждого ученика.

Примеры:

Предлагайте задачи разного уровня сложности.

Используйте разные формы работы: индивидуальную, парную, групповую.

Как использовать:

Проводите диагностику уровня знаний и умений учеников.

Разрабатывайте индивидуальные образовательные маршруты.

## 6. Развитие творческого мышления

Предлагайте задачи, требующие нестандартного подхода и творческого решения.

Примеры:

Задачи на логику и смекалку.

Задачи с несколькими решениями.

Задачи, требующие построения математических моделей.

Как использовать:

Поощряйте учеников к поиску нестандартных решений.

Создавайте атмосферу, в которой не боятся ошибаться.

Обсуждайте различные подходы к решению задач.

## 7. Использование проектной деятельности

Проектная деятельность позволяет ученикам самостоятельно исследовать математические проблемы, применять полученные знания на практике и развивать навыки сотрудничества [1, с. 44].

Примеры:

Создание математических моделей реальных объектов.

Проведение математических исследований.

Разработка математических игр и приложений.

Как использовать:

Предлагайте ученикам темы проектов, соответствующие их интересам.

Оказывайте им поддержку и консультации.

В заключение, стоит подчеркнуть, что активизация познавательного интереса обучающихся на уроках математики — это не просто желательный, а необходимый элемент эффективного образовательного процесса. Математика, зачастую воспринимаемая как сложная и абстрактная дисциплина, может стать увлекательной и доступной, если преподаватель целенаправленно использует разнообразные методы и приемы, направленные на пробуждение и поддержание интереса к предмету.

## Литература:

1. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические произведения. — Москва: Педагогика, 2022. — Т.2.
2. Кочергина А. В. Учим математику с увлечением — Москва: 5 за знания, 2021.
3. Мансуров, Н. А. Новые подходы к управлению проектной деятельностью в школе Текст. // Естествознание в школе. -2025. — № 4.

## Развитие познавательного интереса у школьников среднего звена на уроках математики

Крылова Лилия Михайловна, учитель математики;  
Пономарева Елена Викторовна, учитель математики  
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 51»

*В статье авторы исследуют познавательный интерес к математике и факторы, которые на него влияют.*

**Ключевые слова:** познавательный интерес, мотивация, математика.

Математика — один из ключевых предметов школьной программы, формирующий логическое мышление, аналитические способности и умение решать проблемы. Однако, для многих учеников среднего звена (5–9 классы) математика становится нелюбимым предметом, вызывающим скуку и отторжение. Причина кроется в недостатке познавательного интереса, который является мощным стимулом к обучению и усвоению знаний [3, с. 34].

Почему важен познавательный интерес в среднем звене?

Средний школьный возраст — период активного формирования личности, когда у детей появляются собственные интересы, увлечения и стремление к самореализации [1, с. 4]. В это время важно не только дать ученикам знания, но и научить их учиться, самостоятельно добывать информацию и применять ее на практике. Познавательный интерес играет здесь ключевую роль, поскольку:

— Мотивирует к обучению: Ученики, заинтересованные в предмете, более активно участвуют в уроках, задают вопросы, стремятся к углубленному изучению материала.

— Повышает успеваемость: Интерес к математике способствует лучшему усвоению материала, что, в свою очередь, положительно сказывается на оценках.

— Развивает критическое мышление: Заинтересованные ученики не просто заучивают формулы и правила, а стремятся понять их суть, анализировать и применять в различных ситуациях.

— Формирует положительное отношение к математике: Успешное решение задач и понимание математических концепций укрепляют уверенность в своих силах и формируют положительное отношение к предмету [2, с. 38].

Как развивать познавательный интерес на уроках математики?

Существует множество способов и приемов, которые помогут учителю математики пробудить и поддерживать познавательный интерес у школьников среднего звена:

1. Связь с жизнью и практикой:

— Реальные задачи: Используйте задачи, связанные с реальными жизненными ситуациями, понятными и интересными ученикам. Например, расчет бюджета на поездку, определение оптимального маршрута, анализ статистических данных о любимых видах спорта.

— Проектная деятельность: Предлагайте ученикам выполнять проекты, требующие применения математических знаний для решения практических задач. Например, создание модели дома, расчет стоимости ремонта, анализ эффективности рекламной кампании.

— Межпредметные связи: Показывайте, как математика связана с другими предметами, такими как физика, химия, информатика, история. Например, использование математических моделей в физике, применение статистики в истории.

2. Использование игровых технологий:

— Математические игры: Включайте в уроки математические игры, головоломки, ребусы, кроссворды. Это помогает сделать процесс обучения более увлекательным и динамичным.

— Соревнования и конкурсы: Организуйте математические соревнования, олимпиады, викторины. Это стимулирует учеников к активному участию и повышает их мотивацию.

— Использование интерактивных платформ: Применяйте интерактивные платформы и онлайн-ресурсы, предлагающие интересные и познавательные задания по математике.

3. Активные методы обучения:

— Проблемное обучение: Предлагайте ученикам решать проблемные задачи, требующие самостоятельного поиска решений и применения знаний в нестандартных ситуациях.

— Работа в группах: Организуйте работу в группах, где ученики могут обмениваться знаниями, обсуждать решения и помогать друг другу.

— Дискуссии и дебаты: Проводите дискуссии и дебаты по математическим темам, позволяющие ученикам выражать свое мнение и аргументировать свою точку зрения [3, с. 167].

#### 4. Индивидуальный подход:

— Учет индивидуальных особенностей: Учитывайте индивидуальные особенности учеников, их интересы и уровень подготовки. Предлагайте задания разной сложности, позволяющие каждому ученику почувствовать себя успешным.

— Персонализация обучения: Используйте персонализированные задания и учебные материалы, учитывающие интересы и потребности каждого ученика.

— Обратная связь: Предоставляйте ученикам своевременную и конструктивную обратную связь, помогающую им понять свои ошибки и улучшить свои результаты.

#### 5. Использование современных технологий:

— Интерактивные доски и проекторы: Используйте интерактивные доски и проекторы для демонстрации наглядных материалов, видеороликов и интерактивных заданий.

— Компьютерные программы и приложения: Применяйте компьютерные программы и приложения, позволяющие моделировать математические процессы, визуализировать графики и решать сложные задачи.

— Онлайн-ресурсы и платформы: Используйте онлайн-ресурсы и платформы, предлагающие интерактивные уроки, тесты и задания по математике.

#### 6. Создание благоприятной атмосферы:

— Позитивный настрой: Создавайте на уроках позитивную и доброжелательную атмосферу, где ученики не боятся задавать вопросы и высказывать свое мнение.

— Поддержка и поощрение: Поддерживайте и поощряйте учеников за их усилия и достижения, даже если они не всегда достигают идеальных результатов.

— Юмор и креативность: Используйте юмор и креативность в процессе обучения, чтобы сделать уроки более интересными и запоминающимися.

#### Примеры конкретных приемов:

— «Математический детектив»: Предложите ученикам решить задачу, представленную в виде детективной истории.

— «Математическое путешествие»: Организуйте виртуальное путешествие по городу или стране, где ученикам нужно решать математические задачи, связанные с достопримечательностями и историческими фактами.

— «Математический аукцион»: Проведите аукцион, где ученики могут «покупать» знания, решая математические задачи.

— «Математический КВН»: Организуйте командное соревнование, где ученики демонстрируют свои знания и умения в математике в юмористической форме.

— «Математический проект»: Предложите ученикам разработать и реализовать математический проект, связанный с их интересами и увлечениями.

Развитие познавательного интереса у школьников среднего звена на уроках математики — это сложная, но выполнимая задача [1, с. 33]. Используя разнообразные методы и приемы, учитель может сделать математику интересной и увлекательной для учеников, помочь им раскрыть свой потенциал и сформировать положительное отношение к предмету. Важно помнить, что каждый ученик уникален, и необходимо подбирать методы и приемы, учитывающие его индивидуальные особенности и интересы. Только в этом случае можно добиться устойчивого познавательного интереса и высоких результатов в обучении математике.

#### Литература:

1. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — Москва: 2004
2. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. — Москва: Народное образование, 1998
3. Шукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. — Москва: Просвещение, 1979

## Методические аспекты применения творческих заданий на уроках математики в средней школе

Крылова Лилия Михайловна, учитель математики;  
Пономарева Елена Викторовна, учитель математики  
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 51»

*В статье авторы исследуют роль и эффективность творческих заданий на уроках математики в средней школе. Анализируют существующие подходы к внедрению творческих элементов в процесс обучения математике, рассматривают различные типы творческих заданий, а также оценивают их влияние на развитие математического мышления, креативности и мотивации учащихся.*

**Ключевые слова:** творческие задания, креативное мышление, математика.

В современном образовании, ориентированном на развитие критического мышления, креативности и способности к решению проблем, творческие задания занимают все более важное место. Особенно актуально их применение на уроках математики в средней школе, где традиционно преобладает репродуктивный подход [3, с. 12]. В данной статье мы рассмотрим методические аспекты применения творческих заданий на уроках математики, их цели, виды, принципы разработки и примеры.

Цели применения творческих заданий на уроках математики:

- Развитие математического мышления: Творческие задания стимулируют учащихся к поиску нестандартных решений, анализу, обобщению и абстрагированию, что способствует развитию логического и критического мышления.

- Формирование познавательного интереса: Нестандартные задачи, требующие креативного подхода, повышают интерес к предмету, мотивируют к активному участию в учебном процессе и стимулируют самостоятельное изучение материала.

- Развитие творческих способностей: Творческие задания позволяют учащимся проявить свою фантазию, изобретательность и оригинальность, что способствует развитию их творческого потенциала.

- Формирование умения применять знания в нестандартных ситуациях: Творческие задания требуют от учащихся применения полученных знаний в новых, непривычных контекстах, что способствует формированию умения решать практические задачи.

- Развитие коммуникативных навыков: Обсуждение и защита решений творческих заданий способствуют развитию умения аргументировать свою точку зрения, слушать и понимать других, работать в команде [1, с. 4].

Виды творческих заданий на уроках математики:

- Задачи с открытым ответом: Задачи, допускающие несколько правильных решений или способов решения. Например, «Придумайте задачу, решаемую с помощью уравнения  $x + 5 = 12$ ».

- Задачи на конструирование: Задачи, требующие построения геометрических фигур, моделей или схем, удо-

влетворяющих определенным условиям. Например, «Постройте треугольник, площадь которого равна 10 кв. см».

- Задачи на исследование: Задачи, требующие проведения небольшого математического исследования, поиска закономерностей и формулирования гипотез. Например, «Исследуйте, как изменяется площадь прямоугольника при изменении его сторон».

- Задачи на моделирование: Задачи, требующие создания математической модели реальной ситуации или явления. Например, «Создайте математическую модель для расчета оптимального маршрута доставки товаров».

- Задачи на придумывание: Задачи, требующие от учащихся придумать собственные задачи, сказки, истории, связанные с математическими понятиями. Например, «Придумайте сказку о геометрических фигурах».

- Проектные работы: Более масштабные творческие задания, требующие длительной работы, самостоятельного поиска информации и представления результатов в виде презентации, доклада или модели.

Принципы разработки творческих заданий:

- Соответствие возрастным особенностям: Задания должны быть посильными для учащихся данного возраста и соответствовать их уровню знаний.

- Связь с изучаемым материалом: Задания должны быть связаны с изучаемой темой и способствовать углублению понимания материала.

- Проблемность: Задания должны содержать элемент проблемности, стимулирующий учащихся к поиску решения.

- Вариативность: Задания должны допускать различные способы решения и различные ответы.

- Практическая направленность: Задания должны быть связаны с реальными ситуациями и демонстрировать практическую значимость математики.

- Эстетичность: Задания должны быть оформлены привлекательно и вызывать интерес у учащихся.

Методические рекомендации по применению творческих заданий:

- Подготовка: Тщательно продумайте цели и задачи задания, его содержание, форму представления результатов и критерии оценивания.

- Введение: Мотивируйте учащихся к выполнению задания, объясните его цели и значимость.



— Организация работы: Обеспечьте учащихся необходимыми материалами и ресурсами. Предоставьте достаточно времени для выполнения задания.

— Поддержка: Оказывайте учащимся необходимую помощь и поддержку, но не давайте готовых решений. Направляйте их мысли в нужное русло, задавайте наводящие вопросы.

— Обсуждение: Организуйте обсуждение результатов работы, дайте возможность учащимся поделиться своими идеями и решениями.

— Оценивание: Оценивайте не только правильность ответа, но и оригинальность решения, творческий подход, умение аргументировать свою точку зрения и работать в команде [2, с. 66]. Используйте критерии оценивания, известные учащимся заранее.

— Рефлексия: Проведите рефлексию, чтобы учащиеся могли оценить свою работу, понять, что нового они узнали и чему научились.

Примеры творческих заданий

5 класс

Придумайте задачу, в которой нужно использовать сложение и вычитание, и чтобы ответом было число 25.

Нарисуйте рисунок, используя только геометрические фигуры (квадраты, круги, треугольники).

7 класс

Придумайте задачу, решаемую с помощью линейного уравнения с одной переменной, и чтобы она была связана с вашей жизнью.

Постройте график функции  $y = kx + b$ , который проходит через точку (2; 5) и имеет отрицательный угловой коэффициент.

8 класс

Создайте математическую модель для расчета оптимального количества ингредиентов для приготовления пиццы на определенное количество человек.

Исследуйте, как изменяется площадь круга при увеличении его радиуса в 2, 3, 4 раза. Сформулируйте гипотезу.

11 класс

Придумайте задачу, решаемую с помощью производной, и чтобы она была связана с оптимизацией какого-либо процесса.

Создайте презентацию о применении интеграла в физике, экономике или других областях.

Применение творческих заданий на уроках математики в средней школе является эффективным способом развития математического мышления, познавательного интереса и творческих способностей учащихся. Правильно разработанные и методически грамотно организованные творческие задания позволяют сделать уроки математики более интересными, увлекательными и полезными для учащихся. Важно помнить, что творческие задания должны быть не самоцелью, а средством достижения образовательных целей. Они должны быть органично вписаны в учебный процесс и способствовать формированию у учащихся глубокого и осознанного понимания математических понятий и методов.

Литература:

1. Гусев В. А., Мордкович А. Г. Математика: Справочные материалы. — Москва: Просвещение, 2021
2. Крупич В. И. Теоретические основы обучения решению задач: Анализ процесса решения задач как основы формирования умственной деятельности учащихся. — Москва: МПГУ, 2025.
3. Саранцев Г. И. Методика обучения математике в средней школе: Учеб. пособие для студентов мат. спец. пед. вузов и ун-тов. — Москва: Просвещение, 2022.

## Творческие задания на уроках математики в средней школе как инструмент экономического воспитания и повышения финансовой грамотности

Крылова Лилия Михайловна, учитель математики;  
Пономарева Елена Викторовна, учитель математики  
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 51»

*В статье авторы рассматривают потенциал творческих заданий на уроках математики в средней школе.*

**Ключевые слова:** математика, экономическое воспитание, финансовая грамотность, творческие задания, средняя школа.

В современном мире, характеризующемся динамичными экономическими процессами, формирование экономического мышления и финансовой грамотности у подрастающего поколения становится одной из прио-

ритетных задач образования. Математика, как фундаментальная наука, обладает огромным потенциалом для развития этих компетенций [2, с. 5]. Традиционные методы обучения математике часто фокусируются на отработке

алгоритмов и решении типовых задач, что не всегда способствует развитию творческого мышления и пониманию практического применения математических знаний.

Творческие задания, в отличие от стандартных упражнений, предполагают самостоятельный поиск решения, применение нестандартных подходов и развитие креативного мышления [1, с. 15]. В контексте экономического воспитания, такие задания могут быть направлены на:

— Моделирование экономических ситуаций: Учащимся предлагается разработать математическую модель, описывающую, например, изменение спроса и предложения на определенный товар, влияние инфляции на покупательную способность, или оптимальную стратегию инвестирования.

— Решение практических задач: Задания, связанные с расчетом стоимости кредита, планированием семейного бюджета, анализом эффективности различных инвестиционных проектов, позволяют учащимся применить математические знания в реальных жизненных ситуациях.

— Разработку бизнес-планов: Учащиеся могут разрабатывать математические модели, описывающие затраты, доходы и прибыль гипотетического предприятия, анализировать риски.

— Игровые формы обучения: Использование деловых игр, моделирующих экономические процессы, позволяет учащимся в интерактивной форме осваивать принципы финансового планирования, управления ресурсами и принятия решений в условиях неопределенности.

### Примеры творческих заданий

— Задача: Разработайте математическую модель, описывающую влияние изменения процентной ставки по кредиту на общую сумму выплаты. Проанализируйте, как изменение процентной ставки на 1 % влияет на ежемесячный платеж и общую переплату по кредиту.

— Проект: Разработайте бизнес-план для открытия небольшого кафе в вашем городе. Рассчитайте затраты на аренду, оборудование, продукты, зарплату персонала. Спрогнозируйте доходы и прибыль на основе анализа рынка и конкурентов.

— Игра: Проведите деловую игру «Инвестиционный портфель». Учащиеся получают определенную сумму денег и должны сформировать инвестиционный портфель, состоящий из акций, облигаций и других активов. Цель игры — максимизировать доходность портфеля при заданном уровне риска [3, с. 98].

### Практические примеры реализации в учебном процессе

Рассмотрим несколько конкретных примеров того, как можно интегрировать творческие задания в уроки математики в средней школе для достижения целей экономического воспитания и повышения финансовой грамотности.

— Алгебра (8 класс): «Оптимизация расходов на мобильную связь». Учащимся предлагается проанализировать различные тарифные планы мобильных операторов и разработать математическую модель, позволяющую выбрать наиболее выгодный тарифный план в зависимости от их потребностей (количество звонков, SMS, интернет-трафика). Задание включает в себя построение графиков, решение уравнений и неравенств, а также анализ полученных результатов с точки зрения экономии средств. Творческий элемент заключается в том, что учащиеся должны самостоятельно собрать информацию о тарифных планах, проанализировать свои собственные потребности и разработать критерии выбора оптимального варианта.

— Геометрия (9 класс): «Проектирование дачного участка с учетом налогообложения». Учащимся предлагается спроектировать дачный участок определенной площади, разместив на нем дом, сад, огород и другие постройки. Задание включает в себя расчет площади различных геометрических фигур, определение оптимального расположения построек с учетом инсоляции и других факторов, а также расчет налога на имущество на основе кадастровой стоимости участка. Творческий элемент заключается в разработке оригинального дизайна участка и оптимизации его использования с учетом финансовых ограничений.

— Алгебра и начала анализа (10 класс): «Анализ инвестиционных проектов». Учащимся предлагается проанализировать несколько инвестиционных проектов (например, открытие нового магазина, покупка квартиры для сдачи в аренду, инвестиции в акции) и оценить их рентабельность с использованием математических методов (расчет дисконтированной стоимости, внутренней нормы доходности, срока окупаемости). Задание включает в себя построение математических моделей, прогнозирование доходов и расходов, а также анализ рисков. Творческий элемент заключается в выборе наиболее перспективного проекта и разработке стратегии управления инвестициями.

— Теория вероятностей и статистика (11 класс): «Моделирование страховых случаев». Учащимся предлагается разработать математическую модель, описывающую вероятность наступления страхового случая (например, автомобильной аварии, пожара) и рассчитать страховые взносы, необходимые для обеспечения финансовой устойчивости страховой компании. Задание включает в себя сбор статистических данных, построение вероятностных моделей, а также анализ рисков и разработку стратегий управления рисками. Творческий элемент заключается в разработке оригинальной модели страхования и оптимизации страховых взносов.

### Оценка эффективности внедрения творческих заданий

Оценка эффективности внедрения творческих заданий в учебный процесс должна проводиться комплексно и включать в себя следующие аспекты:

— Оценка уровня финансовой грамотности учащихся: Проведение тестов и опросов, направленных на выявление знаний и навыков в области финансового планирования, управления бюджетом, инвестирования и страхования.

— Оценка уровня мотивации к обучению математике: Наблюдение за активностью учащихся на уроках, анализ их отзывов и предложений, а также проведение анкетирования.

— Оценка уровня развития критического и креативного мышления: Анализ решений, предложенных учащимися при выполнении творческих заданий, а также проведение специальных тестов и упражнений.

— Оценка уровня практических навыков: Наблюдение за тем, как учащиеся применяют полученные знания и навыки в реальных жизненных ситуациях (например, при

планировании семейного бюджета, выборе кредита, инвестировании средств).

Для получения объективной оценки эффективности необходимо использовать различные методы исследования, включая количественные (тесты, опросы, статистический анализ) и качественные (наблюдения, интервью, анализ документов).

Творческие задания на уроках математики в средней школе являются эффективным инструментом экономического воспитания и повышения финансовой грамотности учащихся [1, с. 12]. Они позволяют учащимся применять математические знания в реальных жизненных ситуациях, развивать критическое и креативное мышление, формировать практические навыки финансового планирования и управления бюджетом.

#### Литература:

1. Абросимова, Е. А. Финансовая грамотность: материалы для воспитанников детских домов и учащихся школ интернатов – Москва: Вита-Пресс, 2024.
2. Брехова, Ю. В. Финансовая грамотность: контрольные измерительные материалы / Москва: Вита-Пресс, 2020.
3. Тюнин, А. И. К вопросу о школьном экономическом образовании в современных условиях. Фундаментальная и прикладная наука — Челябинск: под редакцией Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, — 2022. — № 2.

## Информационно-коммуникативные технологии как средство повышения мотивации учащихся начальных классов

Левичева Дарья Вячеславовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Грушина Маргарита Владимировна, кандидат филологических наук, доцент  
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

*В статье рассматриваются возможности применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для повышения учебной мотивации младших школьников. Анализируются методы и приёмы внедрения ИКТ в образовательный процесс, а также приводятся примеры успешных практик в обучении иностранным языкам. Особое внимание уделяется роли учителя в создании условий для эффективного использования ИКТ.*

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, мотивация, школьники, образовательный процесс.

Современное образование стремится к интеграции инновационных технологий, способствующих активизации учебной деятельности учащихся. Особенно актуально это в начальной школе, где формируются основы познавательной активности и интереса к обучению. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) предоставляют широкие возможности для создания интерактивной и мотивирующей образовательной среды. Особенности познавательной активности младших школьников требуют от педагога использования средств, способных не только донести материал, но и пробудить интерес к обучению.

Проблема снижения мотивации к обучению среди учащихся младших классов приобретает всё большую значи-

мость в педагогической практике. Наличие цифровых навыков у современных детей требует от школы адекватного реагирования и обновления методического инструментария. ИКТ в этом контексте становятся не просто технологическим средством, но важным компонентом учебной среды, способным воздействовать на эмоционально-волевую сферу обучающихся.

Мотивация является неотъемлемой составляющей любого человека. О понятии мотивации в своих работах говорили Алиев Ч. и Керимова Г., отмечая, что «...мотивация — это процесс, который меняет ситуацию и отношения человека и основан на конкретных побуждениях, которые побуждают человека действовать и действовать» [1, с. 163].

Учебная мотивация в младшем школьном возрасте представляет собой совокупность внутренних и внешних побуждений, стимулирующих ребёнка к активному участию в образовательном процессе. На этом этапе важно формировать устойчивый интерес к учёбе, развивать познавательные потребности и стремление к самосовершенствованию. В. А. Федосеева в своих работах писала: «Включение нетрадиционных приемов работы с учебным материалом будет поддерживать интерес учащихся во время занятия, следовательно, будет повышаться уровень их учебной мотивации» [5, с. 70].

ИКТ в обучении младших школьников создаёт условия для более осмысленного и заинтересованного включения детей в учебный процесс.

Внедрение ИКТ в процесс обучения помогает ускорить и оптимизировать процесс передачи опыта и знаний от одного человека к другому [4]. В данном контексте ИКТ становится важным инструментом в процессе обучения иностранным языкам.

Введение в практику уроков различных цифровых ресурсов, таких как презентации с мультимедийным сопровождением, интерактивные упражнения, обучающие игры и виртуальные экскурсии, значительно усиливает наглядность материала и делает его восприятие увлекательным. Такой подход способствует росту познавательной мотивации и лучшему усвоению знаний.

В педагогической практике могут использоваться разнообразные способы внедрения ИКТ:

1. Презентации с мультимедийным содержанием — позволяют визуализировать информацию и усилить её эмоциональное восприятие за счёт изображений, звуков и анимации.

2. Интерактивные задания — специальные цифровые платформы и приложения, в которых ученик может выполнять задания в удобном темпе и сразу видеть результат своей работы.

3. Виртуальные экскурсии — дают возможность «посетить» интересные места, не покидая класс, расширяя кругозор и стимулируя познавательный интерес.

Одним из самых используемых инструментов проведения урока с элементами наглядности является использование Microsoft PowerPoint для создания презентации [3]. Данный элемент, к примеру, может использоваться на уроке иностранного языка, где учитель может выводить различные слова с добавлением разнообразного кон-

тента. Данный способ может способствовать удержанию внимания и повышению мотивации к обучению предмета со стороны учеников и, в следствии этого, положительно сказаться на пополнении словарного запаса и заучивании правил.

Интерактивные задания во время уроков и во вне-учебное время также могут служить важным инструментом. К примеру, платформа Eclipsecrossword, на которой можно создавать авторские кроссворды с тематическими заданиями, может быть увлекательным заданием при решении различных иностранных загадок [3].

Виртуальные экскурсии в младшем школьном возрасте может завоевать особое внимание учеников начальных классов. Виртуальные экскурсии в качестве одной из форм наглядной передачи учебной информации могут содержать языковые и изобразительные элементы, обеспечивающие цифровую образовательную среду, необходимую для погружения в языковое окружение, свойственное стране изучаемого языка [6].

Несмотря на технологический прогресс, ведущая роль в обеспечении качества образования по-прежнему принадлежит учителю. Именно педагог определяет, насколько грамотно и органично будут внедрены ИКТ в учебный процесс.

Для этого учителю необходимо не только владеть техническими средствами, но и понимать психолого-педагогические особенности возраста, уметь сочетать цифровые и традиционные формы обучения, поддерживать мотивацию детей через поощрение, гибкий подход и внимание к индивидуальным потребностям. Этому мнению также придерживается Ефимова Г. З. Она писала: «степень включения в образовательный процесс ИКТ зависит от возраста учителя, уровня его подготовки и иных факторов» [2].

Применение информационно-коммуникационных технологий в начальной школе открывает широкие возможности для формирования устойчивого интереса к учёбе. Однако само по себе использование техники не даёт гарантии мотивационного эффекта. Важно, чтобы технологии служили инструментом реализации целей образования, были осмысленно интегрированы в структуру урока и адаптированы под возрастные особенности учащихся. Решающую роль в этом процессе играет педагог, от профессионализма и методической гибкости которого зависит успешность внедрения цифровых решений в образовательный процесс младших школьников.

#### Литература:

1. Алиев Ч., Керимова Г. Понятие мотивации преподавания в педагогике // Инновационная наука. 2024. № 6–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-motivatsii-prepodavaniya-v-pedagogike> (дата обращения: 04.05.2025).
2. Ефимова Г. З. Учитель и современные информационно-коммуникационные технологии // Вестник евразийской науки. 2015. № 5 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchitel-i-sovremennye-informatsionno-kommunikatsionnye-tehnologii> (дата обращения: 13.05.2025).
3. Полтавец, Ю. Н. Компьютерные технологии в процессе обучения иностранному языку / Ю. Н. Полтавец, А. Ю. Трутнев // Образование и педагогические науки в XXI веке: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сборник статей победителей Международной научно-практической конференции, Пенза, 25 января



2017 года / Под общей редакцией Г. Ю. Гуляева. — Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г. Ю.), 2017. — С. 219–224. — EDN XSQXPT.

4. Третьякова А. С., Трутнев А. Ю. Информационно-коммуникативные технологии в образовании // Вестник науки. 2019. № 6 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-kommunikativnye-tehnologii-v-obrazovanii-1> (дата обращения: 13.05.2025).
5. Федосеева В. А. Развитие учебной мотивации мальчиков младшего школьного возраста // Вестник магистратуры. 2023. № 4–3 (139). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-uchebnoy-motivatsii-malchikov-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 04.05.2025).
6. Янь Лэй. Виртуальные экскурсии в процессе преподавания иностранного языка и их дидактический потенциал // Наука и школа. 2023. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnye-ekskursii-v-protssesse-prepodavaniya-inostrannogo-yazyka-i-ih-didakticheskiy-potentsial> (дата обращения: 13.05.2025).

## Формирование саморегуляции у старших школьников посредством использования открытых онлайн-курсов

Лукьяненко Алла Николаевна, кандидат физико-математических наук, учитель математики  
МОУ «Ближнеигуменская СОШ» (Белгородская область)

*В статье автор исследует формирование саморегуляции у старших школьников через использование открытых онлайн-курсов.*

**Ключевые слова:** саморегуляция, математика, открытые онлайн- курсы.

Образование в современной России очень быстро меняется. Высшие учебные заведения предъявляют особые требования к абитуриентам. Будущие студенты должны успешно осуществлять научную деятельность, быть коммуникативными и открытыми для новых знаний, работать с информацией, структурировать и обрабатывать ее. Все эти компетенции основываются на осознанной саморегуляции произвольной активности. Уровень ее развития позволяет школьникам успешно осваивать учебную деятельность и социокультурный опыт в целом.

Особенности возрастной саморегуляции, как правило, изучаются в контексте школьного образования и учебной работы, которые оказывают влияние на степень саморегуляции ученика. Этой темой занимались Е. С. Зимина [1], А. В. Зобков [2], И. В. Лысенко [4], В. А. Нагорная [6], Н. Л. Росина [7].

По мнению А. О. Конопкиной одним из важнейших механизмов реализации активности субъекта является его осознанная целенаправленная саморегуляция — «системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей» [3, с. 128].

Это определение охватывает все элементы самоконтроля: целеполагание, выбор методов реализации, формирование представления об обстановке, составление алгоритма действий. Важно отметить, что на каждом шагу происходит адаптация работы для достижения максимальной результативности.

У учащихся способность к саморегуляции приобретает особое значение, помогает учащимся эффективно планировать свою учебную деятельность, выстраивать личный образовательный маршрут, самостоятельно приобретать знания, навыки и необходимые компетенции.

В связи с этим, ключевой задачей нашего исследования является формирование саморегуляции старших школьников.

Для изучения и оценки персональных характеристик саморегуляции применялся тест-опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССП) В. И. Моросановой и методика А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» (ИВС). Всего в опросе участвовало 54 человека [5].

У большинства обучающихся (64 %) наблюдается средний уровень развития саморегуляции, 31 % с низким уровнем саморегуляции, это проявляется в неумении анализировать условия, выделять общее, ставить цели, организовывать последовательную реализацию, исправлять ошибки.

Результаты диагностики указывают на необходимость развития саморегуляции. Для успешного формирования саморегуляции в классе необходимо организовать учебный процесс, учитывая следующие особенности.

1. При проектировании образовательного процесса необходимо учитывать индивидуальные психологические возрастные характеристики, а также опираться на психологические новообразования как предыдущего, так и текущего возрастного периода. Важно принимать во внимание особенности развития личности на каждом этапе обучения.

2. Необходимо трансформировать модель взаимодействия между педагогом и учащимися, переходя к субъектно-субъектному, равноправному партнерству в учебном процессе. Преподаватель и ученики совместно решают учебные задачи, организованные педагогом в дидактическом ключе. При этом информационно-контролирующие функции учителя постепенно должны уступать место координирующим, направляя и поддерживая самостоятельную деятельность учащихся.

3. Учащиеся должны самостоятельно определять и решать образовательные задачи, охватывающие познавательную, исследовательскую и проектную деятельность.

4. Необходимо развивать у школьников необходимость в освоении универсальных методов для обучения во всех дисциплинах.

5. Формировать в процессе обучения обстановку, способствующую раскрепощению, устранению социальных преград, для устранения социальных преград между учащимися и преподавателями.

6. Организовывать совместную деятельность с ровесниками для раскрытия потенциала личности и развития навыков самоконтроля.

7. Побуждать к изучению нового, создавать среду для проявления талантов, способностей учащихся.

8. Поощрять стремления подростков к самосовершенствованию и позитивным переменам, признание их усилий, направленных на решение различных задач.

9. Ставить перед учащимися цели личностного роста, развивать навыки целенаправленных действий. Помогать ученикам в осознании важности учебной деятельности и поощрение их к самостоятельному поиску смысла в обучении.

Для реализации этих условий необходимо подобрать инструментальные средства, позволяющие создавать уникальные по структуре и технологиям компоненты, не требующие значительных материальных ресурсов и оборудования. Учащимся старших классов было предложено совместно с учителем разработать массовый открытый онлайн-курс (МООК). Такие курсы признаны доминирующим направлением развития онлайн-образования.

Старшеклассники совместно с учителем разработали открытый онлайн курс «Подготовка к ЕГЭ по математике»

на платформе Stepik, доступ к курсу имеют все учащиеся и учитель.

Данный курс объединяет теорию и практику, предлагая комплексный подход к обучению. Модули курса структурированы таким образом, чтобы отражать логику экзаменационной работы. Основной акцент сделан на методах решения задач, но при этом особое внимание уделяется формированию осознанного подхода к сложным заданиям ЕГЭ. Это достигается путем демонстрации применения одного и того же метода в различных контекстах, а также путем решения одной задачи несколькими способами.

В рамках подготовки к профильному экзамену крайне важно уделить внимание первым 12 заданиям с кратким ответом, подробно рассмотренным в курсе «Подготовка к ЕГЭ по математике». Значимость этих заданий определяется не только тем, что их успешное выполнение гарантирует получение 62 тестовых баллов, но и возможностью повторить большой объем учебного материала, проанализировать различные подходы к решению задач, выбрать наиболее эффективные методы и проверить полученные результаты на соответствие реальности.

В каждом модуле размещен комплект учебных материалов: конспекты лекций, тесты, задачи для самостоятельного решения

Курс, несомненно, сделал учащихся более уверенными при решении и оформлении задач ЕГЭ по математике, и позволил разобраться в тяжелых для них темах. Учащиеся не только сами решали задания, но и разрабатывали конспекты лекций, тесты, что позволило провести полный анализ выбранных тем и успешно организовать свою работу. Это конечно же сказалось на уровне саморегуляции старших школьников. После разработки и апробации открытого онлайн-курса была проведена повторная диагностика по тем же методикам. Результаты диагностики распределились следующим образом: сократилось количество испытуемых с низким уровнем саморегуляции (24 %), что говорит об эффективности выбранных методик работы с учащимися. Для закрепления результатов необходимо продолжать работу в данном направлении, при этом учащиеся смогут формулировать цели, планировать свои действия, анализировать и находить ошибки.

#### Литература:

1. Зими́на, Е. С. Психологические условия формирования личностной саморегуляции младших школьников: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Зими́на Е. С.; ГОУ ВПО «Северо-Кавказский государственный технический университет». — Ставрополь, 2007. — 171 с. — Текст: непосредственный.
2. Зобков, А. В. Личностно-деятельностные компоненты саморегуляции учебной деятельности в переходный от старшего школьного к студенческому период обучения: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Зобков А. В.; Ярославский государственный педагогический университет им К. Д. Ушинского. — Владимир, 2004. — 171 с. — Текст: непосредственный.
3. Конопкин, О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин. — Текст: непосредственный // Вопросы психологии. — 1995. — № 1. — С. 5–12.

4. Лысенко, И. В. Формирование у старшеклассников опыта личностной саморегуляции в учебной деятельности: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лысенко И. В.; Волгоградский государственный педагогический университет. — Волгоград, 2003. — 181 с. — Текст: непосредственный.
5. Моросанова, В. И. Опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ 2020» / В. И. Моросанова, Н. Г. Кондратюк. — Текст: непосредственный // Вопросы психологии. — 2020. — № 4. — С. 155–167.
6. Нагорная, В. А. Педагогические условия формирования саморегуляции у учащихся старших классов общеобразовательной школы: специальность 13.00.01 «общая педагогика история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Нагорная В. А.; Курганский государственный университет. — Курган, 1999. — 175 с. — Текст: непосредственный.
7. Росина, Н. Л. Формирование саморегуляции у младших школьников в учебной деятельности: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Росина Н. Л.; Нижегородский государственный педагогический университет. — Нижний Новгород, 1998. — 150 с. — Текст: непосредственный.

## Эффективные практики языковой адаптации детей и подростков — мигрантов в Российской Федерации

Лукьянова Маргарита Васильевна, учитель-дефектолог;

Фахрутдинова Эльмира Ильгизовна, педагог-психолог

МАОУ Домодедовская СОШ № 12 имени полного кавалера ордена Славы В. Д. Преснова (г. Домодедово)

*Статья посвящена методам социальной и языковой адаптации детей и подростков — мигрантов в Российской Федерации. В статье рассматриваются определение и особенности языковой адаптации мигрантов, необходимые для этого условия, а также методы, успешно применяющиеся в Российской Федерации (РФ). Отдельное внимание уделяется анализу текущих проблем и вызовов в области языковой адаптации беженцев из стран Содружества Независимых Государств как проблемы инклюзивного образования.*

**Ключевые слова:** миграция населения, иммиграция, социальная адаптация, языковая адаптация, дети-мигранты, инклюзивное образование, методы языковой адаптации, практики языковой адаптации мигрантов, проблемы и вызовы.

**Приоритетной задачей инклюзивного образования в России** является создание комфортных условий для всех участников учебного процесса, включая формирование инклюзивной среды, способствующей равному доступу к знаниям [8]. Особую группу среди учащихся с особыми потребностями, наряду с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), составляют дети из семей мигрантов. Они нуждаются в адаптированных программах, индивидуальном подходе и поддержке в освоении учебного материала.

**Миграционные процессы** оказывают двойственное влияние: с одной стороны, они меняют социально-культурный облик страны, а с другой — требуют от прибывающих принятия новых норм и ценностей. Для России эта проблема особенно актуальна, поскольку страна стабильно входит в топ-5 мировых лидеров по числу мигрантов. Согласно статистике ФМС РФ, ежегодный приток составляет 13–14 млн человек, из которых 77 % — граждане СНГ, а 10 % — выходцы из ЕС. В 2023 году, по данным ЕМИСС, в страну въехало 1,3 млн человек, что превысило показатели предыдущего года.

**Ключевым аспектом интеграции** является владение государственным языком. Однако более 50 % ми-

грантов не знают русского, а среди выходцев из Средней Азии таких около 25 %. Многие из них не стремятся изучать язык и осваивать местные традиции, что усложняет их адаптацию. Эта миссия ложится на образовательные учреждения, которые должны не только давать знания, но и помогать сохранять культурную идентичность, параллельно вовлекая детей в социальную жизнь.

**В данной статье** анализируются трудности языковой адаптации мигрантов и эффективные педагогические методики работы с этой категорией учащихся.

### Проблемы языковой адаптации в РФ

Языковая адаптация — часть социальной интеграции, изучаемая лингвистами, психологами и социологами [10]. Несмотря на масштабы миграции, в России до сих пор нет единой госпрограммы, помогающей мигрантам и их детям влиться в языковую среду. Инклюзивные практики, включая психологическую поддержку, адаптацию учебных планов и создание комфортной среды, только начинают развиваться.

Регионы с высоким миграционным потоком (Москва, Санкт-Петербург) разрабатывают собственные

подходы. Например, в 2012 году были внесены поправки в законы, обязывающие школы создавать условия для изучения русского языка, истории и культуры России [2; 3].

С 2000 года в Москве действует программа дополнительных занятий по русскому как иностранному (2 часа в неделю). Сегодня в столице работает свыше 250 таких групп, которые посещают более 3 тыс. учащихся [11].

**Особого внимания заслуживают** «школы русского языка» — подготовительные классы для детей-мигрантов. Здесь ученики распределяются по уровню владения языком («нулевой», «средний», «продвинутый») и после года обучения переходят в обычные школы. Однако из-за бюджетных ограничений такие программы могут стать платными [17].

**Главная проблема** — отсутствие единой федеральной системы адаптации. Не хватает методических разработок, ресурсов и межведомственного взаимодействия [15].

### Практики интеграции в семье и обществе

Можно выделить четыре ключевых аспекта [7; 9]:

**1. Многоязычие в семьях мигрантов** — часто родители сознательно сохраняют родной язык, что замедляет освоение русского.

**2. Завышенная самооценка языковых навыков** — многие мигранты переоценивают свой уровень владения языком.

**3. Формальный подход к обучению** — школы не всегда обеспечивают достаточную практику.

**4. Культурный диссонанс** — переход к новым нормам поведения вызывает стресс, особенно у подростков.

**Для решения этих проблем** предлагается:

— Создание семейных клубов, где мигранты смогут общаться на русском в неформальной обстановке.

— Организация кружков и секций, объединяющих детей разных национальностей.

— Развитие дошкольных центров для подготовки к школе.

— Запуск онлайн-платформ для дистанционного изучения языка.

**Важную роль** играет психолого-педагогическое сопровождение. Например, подростки из стран с патриархальными традициями могут демонстрировать неуважение к учителям-женщинам. Для коррекции поведения эффективны ролевые игры и работа в мини-группах.

### Заключение

Инклюзивная среда должна формироваться совместными усилиями педагогов, родителей и самих учащихся. Только так можно обеспечить комфортную интеграцию мигрантов в российское общество.

Дальнейшие исследования и разработка новых методик помогут усовершенствовать систему адаптации, сделав ее более эффективной и доступной для всех детей.

### Литература:

1. Саламанкская декларация «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями». Саламанка, Испания, 1994. URL: <http://rsmcapt29.ru/wp-content/uploads/2020/09>
2. Федеральный закон от 25.07.2002 № 115-ФЗ «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» (последняя редакция) // СПС «КонсультантПлюс».
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (последняя редакция) // СПС «КонсультантПлюс».
4. Приказ Московского комитета образования от 2000 г. № 875 «Об открытии групп по изучению русского языка как иностранного для обучающихся в образовательных учреждениях города Москвы». URL: <https://goo.su/zitLYP>
5. Бочарова Н. А. Русский букварь для мигрантов / Н. А. Бочарова, И. П. Лысакова, О. Г. Розова. М.: КНОРУС, 2011. 80 с.
6. Брусиловская Н. С. Использование метапредметных связей при обучении русскому языку как неродному / иностранному: методическое пособие / Н. С. Брусиловская, Е. В. Какорина, Е. В. Савченко. Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2017. 156 с.
7. Быстрова Ю. А. Развитие ценностных ориентаций у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях психолого-педагогического сопровождения / Ю. А. Быстрова, А. Е. Быстрова // Вестник Московского гуманитарно-экономического института. 2021. № 3. С. 314–332. DOI:10.37691/2311-5351-2021-03-314-332. EDN ZBPPYE.
8. Быстрова Ю. А. Технология дифференцированной работы с учащимися на уроках в условиях инклюзивного образования / Ю. А. Быстрова // Современные проблемы психолого-педагогического сопровождения детства: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Новосибирск, 17–18 апреля 2014 г.) / под ред. Г. С. Чесноковой; Новосибирский государственный педагогический университет. Ч. I. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2014. С. 109–111. EDN TOSFYT.
9. Железнякова Е. А. Дети мигрантов в современной российской школе: пути языковой адаптации / Е. А. Железнякова // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2012. № 28. С. 774–778.



10. Засыпкин В. П. Образовательно-адаптационные практики трудовых мигрантов и их детей (на материалах исследований в ХМАО-Югре) / В. П. Засыпкин, Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина // Социология образования. 2015. № 3. С. 86–100.
11. Засыпкин В. П. Проблемы обучения и социальной адаптации детей мигрантов в цифрах и диалогах: монография / В. П. Засыпкин, Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина; ГОУ ВПО ХМАО — Югры «Сургутский гос. пед. ун-т», Югорское отд-ние Российского об-ва социологов, Уральское отд-ние Российского об-ва социологов. Ханты-Мансийск: Новости Югры, 2012. 211 с.
12. Засыпкин В. П. Языковой конфликт в мигрантоемком регионе / В. П. Засыпкин // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2015. № 4 (144). С. 60–68.
13. Какорина Е. В. Методика преподавания русского языка как неродного / иностранного. Лексика и грамматика. Работа с текстом: методическое пособие / Е. В. Какорина. Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2016.
14. Какорина Е. В. Русский язык: от ступени к ступени: методические рекомендации к комплексу учебных пособий: книга для учителя / Е. В. Какорина, Л. В. Костылева, Т. В. Савченко. М.: ГАОУ ВПО МИОО — Этносфера, 2015. 280 с.

## Развитие пространственного мышления младших школьников на уроках математики средствами бумажного конструирования

Малявкина Мария Александровна, студент  
Тюменский государственный университет

*Статья посвящена развитию пространственного мышления младших школьников средствами бумажного конструирования на уроках математики. Рассматриваются основные примеры подходов по развитию, виды деятельности, также изучены примеры заданий из учебника математики 4-го класса УМК «Школа России», которые направлены на развитие пространственного мышления.*

**Ключевые слова:** пространственное мышление, младшие школьники, математика, бумажное конструирование.

### Введение

В настоящее время много внимания уделяется развитию конструирования и моделирования в начальной школе. Однако оценивая объективные возможности, самым доступным средством для моделирования является бумага. А оригами — один из видов деятельности, которые интересны детям и развивают точность и координацию движений, вполне может занять достойное место в этом ряду, как начальное техническое моделирование.

Объект исследования: процесс формирования пространственного мышления у детей младшего школьного возраста.

Цель данного исследования: обосновать и разработать систему формирования пространственного мышления младших школьников средствами бумажного конструирования на уроках математики.

В основу исследования была выдвинута следующая гипотеза: формирование пространственного мышления младших школьников будет наиболее эффективным, если: на уроках математики в процессе формирования геометрических понятий и представлений использовать; учитывать возрастные и индивидуальные возможности учащихся в пространственной ориентировке.

### Обзор литературы

Проблема развития мышления у младших школьников — одна из фундаментальных проблем детской психологии. Она находит свое отражение в трудах как отечественных, так и зарубежных психологов и педагогов. Методологическую основу данной работы составляют психологические исследования по проблеме развития мышления младшего школьника психологов П. Я. Гальперина, Л. В. Занкова, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина, Л. С. Выготского, П. П. Блонского; методические работы, посвященные проблеме формирования пространственных представлений у младших школьников, обучения элементам геометрии А. М. Пышкало, В. А. Гусева, С. Л. Альперович, М. В. Богданович, Е. В. Знаменского, Н. Д. Мацько, Т. Я. Нестеренко, М. В. Пидручный, П. М. Эрдниева, Б. П. Эрдниева и др.

### Основная часть

Идеальный конструктор должен состоять из одной детали, с помощью которой создается бесконечное разнообразие форм. Оказывается, такой конструктор существует. Это — оригами, где из одной детали (листа) складываются огромное количество разнообразнейших фигурок. Не-

сложные приемы складывания и безграничная фантазия людей способны сотворить с помощью оригами целый мир.

Рассмотрим примеры разработок подходов по развитию пространственного мышления.

Подход 1 — «Геометрические лабиринты».

Данный подход направлен на формирование представлений детей о взаиморасположении объектов в пространстве посредством геометрического моделирования. Учащиеся выполняют задания типа:

— Пройти путь от точки А до точки Б, двигаясь строго по указанным линиям фигуры;

— Нарисовать собственные пути между заданными объектами;

— Определить количество возможных маршрутов между двумя пунктами, используя графическое изображение.

Вообще популярность игровых лабиринтов объясняется не только их увлекательностью, все они развивают у детей пространственное мышление, которое в будущем дает им необходимые навыки во взрослой профессиональной жизни.

Подход 2 — «Сборка моделей из конструктора».

Методика включает работу с различными наборами конструкторов, такими как LEGO, магнитные палочки и другие материалы. Цель состоит в развитии способности воспринимать объемные формы и их элементы, строить трехмерные объекты из плоских элементов, определять составные части фигур. Учащимся выполняют задания типа:

— Собрать модель куба, пирамиды, параллелепипеда;

— Подобрать нужные детали для сборки определенной фигуры;

— Представлять мысленно, как будут выглядеть отдельные части конструкции вместе.

Подход 3 — «Занимательные задачи по симметрии».

Подход основан на формировании умения видеть и создавать симметричные композиции. Учителя предлагают детям следующие виды деятельности:

— Достроить вторую половину рисунка таким образом, чтобы фигура была симметрична первой половине;

— Выявить осевые линии симметрии у предложенных фигур;

— Составить орнаменты, соблюдая правила симметрии.

Рассмотрим примеры заданий из учебника математики 4-го класса УМК «Школа России», которые направлены на развитие пространственного мышления:

1. Определение площади прямоугольников: задания, где учащимся предлагается измерить длину сторон различных прямоугольников и вычислить площадь. Это способствует формированию понимания пропорций и связей между длиной, шириной, площадью поверх-

ности. Например, вычислить площадь огорода, длина которого равна 8 м, ширина 5 м.

2. Расположение предметов в пространстве. Упражнения, в которых ученикам задаются вопросы «Где находится предмет? (слева, справа, над, под, в и т. д.). Подобные упражнения помогают формировать представление о координатах пространства и ориентировании в нём. Пример задания: Расставьте предметы на столе согласно инструкции.

3. Работа с развертками многогранников. Практические задания, где дети собирают модели простых геометрических форм, развивает чувство объёма и формы, например: изготовить куб из бумажной заготовки, следуя инструкции.

4. Симметрия. Задания на построение зеркальных изображений, определение оси симметрии фигуры. Эти занятия способствуют развитию восприятия пространственных отношений и внимания к деталям расположения элементов. Например, нарисуйте ось симметрии данной фигуры.

5. Использование координатной сетки. Выполнение упражнений с использованием клетчатой бумаги позволяет освоить понятие координат, научиться обозначать положение точек на плоскости. Например, обозначить точку на графике, координаты которой указаны в задании.

Следовательно, задания, которые представлены в учебнике за 4 класс, включают различные аспекты развития пространственного мышления: ориентацию в пространстве, визуализацию форм и объектов, использование понятий длины, ширины, высоты, площадей, симметрии.

### Выводы и дальнейшие перспективы исследования

Развитие пространственного мышления необходимо уделять больше внимания, чем это предусматривается в учебниках начальной школы. Необходимо разрабатывать методики формирования пространственного мышления у младших школьников, которые будут включать упражнения, представленные в определенной системе, а также на основе того материала, который имеется в учебнике, необходимо организовывать работу в детей так, чтобы она способствовала развитию пространственного мышления.

Среди многочисленных проблем в психологии проблема развития мышления младших школьников, несомненно, является одной из интенсивно исследуемых. Интерес к ней отнюдь не случаен. Проблема развития мышления находит свое отражение в трудах как отечественных, так и зарубежных психологов и педагогов. Существует несколько точек зрения на определение понятия пространственного мышления.

### Литература:

1. Генденштейн, Л. Э. Алиса в стране математики. Повесть-сказка / Для младш. и сред. школьного возраста. Харьков: Изд.- коммер. предприятие «Паритет» ЛТД, 1994.-288 с., илл.

2. Кавелин, В. Семью кругами к тайне. Журнал «Вокруг света» / № 1 (2784) Январь 2006.
3. З.Карнаухова, А.А., Долгополова, А. Ф. Использование теории графов при решении задач в экономике // Материалы VII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». <http://www.scienceforum.ru/2015/991>.
4. Керн, Г. Лабиринты мира. СПб.: Изд-во «Азбука-классика», 2007, 448 с.
5. Курс по программированию компьютерных игр Школы Информационных Технологий «REAL-IT» <http://it-schools.org/leto/leto-prog1/>
6. Материалы Дистанционной математической школы Новосибирского центра продуктивного обучения ООО «Школа-плюс». Курс «Геометрия Г2». <http://www.schoolplus.ru/dms>
7. Общедоступное программирование в SCRATCH. <http://scratch.uvk6.info/>
8. Шпильберг, Л. Развитие пространственного мышления (методика) <http://www.as2x2.com/content/razvitie-prostranstvennogo-myshleniya-metodika>

## **Интенсификация процесса обучения иностранному языку в Пограничной академии посредством применения принципов социальных сетей**

Махмутова Зульфия Алмазовна, преподаватель  
Пограничная академия КНБ Республики Казахстан (г. Алматы, Казахстан)

Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий приводит к острой дискуссии о месте и роли социальных сетей в современном образовательном процессе. Социальные сети становятся важным инструментом в образовательном процессе, особенно в обучении иностранным языкам, поскольку они предоставляют уникальные возможности для взаимодействия и практики. Заметим, что сегодня речь ведется уже о мобильном обучении, виртуальном обучении, то есть о смене образовательной парадигмы в целом, о наступлении так называемой эпохи электронной педагогики [1]. Так как самыми «продвинутыми» Интернет-пользователями являются представители молодого поколения, их больше привлекают не учебные материалы, а сайты, имеющие развлекательную направленность, к которым по праву можно отнести и всевозможные социальные сети.

Гипотезу проводимого теоретического исследования можно сформулировать следующим образом: Так как в процессе обучения в условиях Пограничной академии КНБ РК курсанты должны овладеть навыками взаимодействия с многоязычными и мультикультурными средами, то интеграция социальных сетей в процесс обучения может значительно улучшить данный процесс, и при этом эффективность преподавания иностранного языка значительно возрастет.

Социальные сети предоставляют широкий спектр возможностей для интенсификации процесса обучения иностранным языкам. Основываясь на том, что определяется методистами как интенсивность — повышение скорости и качества обучения; объем работы, выполняемый в заданные промежутки времени. Таким образом интенсификация понимается как процесс, направленный на повышение количественных и качественных показателей успешности обучения. А. А. Леонтьев намечает следу-

ющие пути интенсификации обучения иностранным языкам: Построение учебной деятельности как организованной, управляемой и контролируемой последовательности действий учащихся, обеспечивающих оптимальное формирование иноязычной речевой деятельности и ее структурных компонентов (действий и операций). Говоря о процессе обучения в Пограничной академии, можно сказать, что учебный процесс не предполагает сокращения количества часов, выделяемых на изучение дисциплины. Отсюда вывод, что интенсификация процесса обучения языкам может быть достигнута за счет повышения эффективности обучения, повышения мотивационной составляющей и безусловно создания психологически комфортной среды обучения. Сопрягая это с обучающими возможностями социальных сетей, можно прийти к выводу, что их использование позволит выполнить все эти задачи.

Во-первых, социальные сети позволяют обучаемым взаимодействовать не только с преподавателями, но и между собой. Это создает возможность для формирования группы поддержки, где участники могут обмениваться знаниями, интересными материалами и практиковать язык в неформальной обстановке. Например, обсуждение текущих событий, культурных аспектов или даже любимых фильмов на изучаемом языке способствует улучшению разговорных навыков и расширению словарного запаса.

Во-вторых, использование социальных сетей может стать источником аутентичного контента. Так как появляется доступ к различным материалам, таким как видео, статьи, подкасты и блоги, созданные носителями языка. Это помогает им лучше понять культуру, в которой используется язык, а также учиться на реальных примерах общения.

Третьим важным аспектом является возможность использования различных форматов контента для обучения. Социальные сети предлагают разнообразные форматы: текст, фото, видео и аудио. Преподаватели могут создавать и делиться мультипредметными заданиями, которые помогают учащимся интегрировать знания иностранного языка с другими дисциплинами.

Кроме того, социальные сети способствуют более гибкому и доступному обучению. Обучаемые могут учиться в любое время и в любом месте, выбирать темы, которые их интересуют, и управлять своим временем обучения.

Несмотря на существующие режимные ограничения учебного заведения, запрет на доступ в интернет на занятиях, отсутствия смартфонов и других гаджетов с возможностью использования социальных сетей, организовать учебный процесс с применением элементов обучающих возможностей социальных сетей оказалось реальным.

Проведенный анализ научной и методической литературы показывает, что на сегодняшний момент можно выделить следующие направления по использованию социальных сетей в образовательном процессе [3, 4].

1) Виртуальное взаимодействие людей, налаживание коммуникации.

Данное направление реализуется на занятиях по иностранному языку посредством работы в лингафонном кабинете, где курсанты имеют возможность через закрытый канал обратиться к преподавателю или к другим участникам группы.

2) Осуществление познавательной деятельности.

Реализуя общеобразовательную программу по дисциплине «Иностранный язык» и выполняя различные творческие задания, подбирая дополнительный материал и т. д. можно создавать отдельные группы. В своей работе используем одинаковые задания для различных учебных застав, разделяя курсантов по уровням владения языком.

3) Взаимодействие для осуществления учебно-воспитательных мероприятий.

Любое занятие по иностранному языку преследует воспитательную цель. В свою очередь, готовясь к занятию, преподаватель ставит перед собой задачу подбора соответствующего материала. Социальные сети — кладезь разнообразной информации по проведённым мероприятиям, а также произошедшим событиям, которые можно обсудить на занятиях.

4) Непосредственное управление процессом обучения.

Данный принцип реализуется через табло успеваемости и еженедельного выявления лидеров среди обучаемых. Курсанты, стремясь завоевать топовые позиции старательно изучают критерии, стараются своевременно выполнять задания, не допускать пропусков и набирать баллы дополнительно.

5) Доступность материала и мониторинг усвоения.

Данный принцип реализуется путем создания банка данных в компьютерном классе кафедры, где во время самостоятельной подготовки курсанты имеют возможность поработать над необходимыми заданиями и проверить степень изученности посредством тестов. Этот принцип реализуется также в создаваемых на кафедре электронных учебных пособиях.

6) Самостоятельная творческая активность. Как известно, самые прочные знания — это факты, открытые самостоятельно. Реализуя данный принцип социальных сетей, преподаватели организуют создание собственных Reels и коротких видео роликов по теме, наподобие популярных сетей Instagram и TikTok. Данная творческая деятельность способствует развитию внутренней мотивации к обучению, стимулирует активизацию познавательной деятельности и нестандартного мышления.

Таким образом, все элементы социальных сетей, которые так привлекают молодое поколение — создание общей беседы и группы, комментирование новостей, групповое оценивание, возможность доступности материала и т. д. — это все можно организовать оффлайн на занятиях по иностранному языку. Для реализации принципа воспитательной функции посредством социальных сетей более эффективным является использование личной страницы, но в условиях ограничения данный принцип реализуется посредством публикации наиболее значимых мероприятий в ежемесячной газете «Шекара академиясы. Кеше. Бүгін. Ертең», а также на размещенных в каждом учебном дивизионе LED экранах.

Обучение иностранным языкам в системе профессионального военного образования требует внедрения современных, эффективных методов. В условиях Пограничной академии КНБ РК актуальной задачей является поиск средств, способствующих повышению уровня языковой подготовки курсантов. В этой связи особый интерес представляет использование возможностей социальных сетей как инструмента интенсификации учебного процесса.

#### Литература:

1. Киреев Б. Н. E-learning при подготовке педагогических кадров. // Высшее образование в России. -2016.- № 2.- С. 148–153
2. Самсонова О. С. Социальные сети и сетевые сообщества как показатели эффективности в обучении современных школ информатике образовании/ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://pedagogika.snauka.ru> (Дата обращения: 08.05.25)
3. Использование социальных сетей в образовательной среде/ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-na-temu-ispolzovanie-socialnih-setey-v-obrazovatelnoy-srede-439548.html> (Дата обращения: 08.05.25)



4. Применение социальных сетей в образовании / [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://infojournal.ru/forums/topic/primeneniya-socialnyx-setej-v-obrazovanii/> (Дата обращения: 08.05.25)
5. Абрамова, О. М. Использование социальных сетей в образовательном процессе / О. М. Абрамова, О. А. Соловьева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 9 (113). — С. 1055–1057. — URL: <https://moluch.ru/archive/113/29321/> (дата обращения: 14.05.2025).
6. Механизмы и возможности использования социальных сетей в образовании / [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2014/470/1514> (Дата обращения: 05.05.25)

## Педагогические проблемы формирования у учащихся речевых навыков английского языка

Мурадова Мая Джораевна, ассистент

Туркменский государственный медицинский университет имени М. Гаррыева (г. Ашхабад, Туркменистан)

*В статье рассматриваются актуальные педагогические проблемы, связанные с формированием речевых навыков английского языка у учащихся, с особым акцентом на реалии Туркменистана. Подчеркивается государственная значимость глубокого овладения иностранными языками и роль английского в развитии личности и ее адаптации к современным условиям. Анализируются различные методологические подходы к понятию «лексическая привычка» и выявляются ключевые сложности в педагогической практике, такие как недостаточное внимание к развитию продуктивных речевых навыков и необходимость интеграции психофизиологических особенностей детей в процесс обучения. Предлагается и описывается метод «Херекет-Берекет», основанный на принципах личностно-ориентированной коммуникативно-деятельностной методики, как эффективное средство для формирования здоровых лексических навыков путем активного вовлечения учащихся в процесс обучения. Представлены результаты экспериментальной апробации метода в начальных классах, подтверждающие его положительное влияние на мотивацию и успеваемость. Отмечено также влияние разработанного метода на создание образовательных телепрограмм.*

**Ключевые слова:** педагогические проблемы, английский язык, речевые навыки, лексические навыки, коммуникативный подход, метод «Херекет-Берекет», начальное образование, Туркменистан, мотивация, интеграция.

Вопрос углубленного обучения молодежи иностранным языкам является одним из ключевых направлений модернизации системы образования в современном Туркменистане. Развитие науки и образования рассматривается как приоритет государственной политики, и, как подчеркивает наш уважаемый Президент, «Особое внимание следует уделить глубокому овладению молодежью иностранными языками» [1]. Это свидетельствует о возрастающем значении, которое придается качественному изучению иностранных языков, в частности английского, как инструмента для интеграции в мировое сообщество.

Способность адаптироваться к современным условиям общественного развития, формирование энергичной, сильной, физически здоровой, нравственно чистой и интеллектуально зрелой личности, а также ее успешная социализация и поиск достойного места в жизни напрямую связаны с владением английским языком. В контексте этих глобальных задач весь учебный процесс должен быть направлен на всестороннее развитие личности студента. Основные педагогические задачи обучения иностранным языкам [4, с. 203] ориентированы на формирование коммуникативной компетенции, и в начальных классах это неразрывно связано с развитием **здоровых речевых при-**

**вычек**, особенно в области лексики. Необходимость методологического исследования для комплексного формирования и совершенствования лексических навыков во всех формах речевой работы занимает особо важное место в дидактике и методике преподавания иностранных языков [3; 6; 8].

### Анализ педагогической практики и выявленные проблемы

Для выявления актуальных педагогических проблем было проведено исследование в начальных классах в 2012–2013 учебном году (учащиеся 7 лет) и в первом семестре 2013–2014 учебного года (дети 6 лет). Анализ работы учителей английского языка, содержания учебной программы, а также результаты анкетирования школьников и их родителей позволили выявить ряд важных наблюдений.

Было установлено, что **мотивация и интерес** детей 6–7 лет к изучению иностранного языка находятся на высоком уровне. Родители студентов демонстрируют глубокую признательность за усилия государства по повышению качества языкового образования. Однако, несмотря на это, при изучении иностранных слов, хотя частое повторение

и является эффективным способом запоминания, оно оказалось **недостаточным для полноценного развития речевых навыков**. Количество выполненных учеником заданий, отражающее объем педагогической работы учителя, не всегда коррелировало с реальным уровнем владения языком у ребенка. Это указывает на необходимость пересмотра подходов к оценке эффективности обучения.

Таким образом, одной из основных проблем является **недостаточное развитие продуктивных речевых навыков**, что приводит к «непригодному» состоянию языковых навыков говорящего. Аналогично физическому или психическому здоровью человека, когда речь идет о «здоровых» или «нездоровых» речевых привычках, важно ориентироваться на это в методической работе. Если человек, изучающий иностранный язык, не может свободно на нем говорить, то состояние его лексических, грамматических и фонетических навыков является «неудовлетворительным». Основная причина этого кроется в недостаточной координации между психоэмоциональным, духовным и интеллектуальным развитием детей, что ограничивает их физическое и интеллектуальное развитие [7, с. 18].

#### **Инновационные подходы к формированию лексических навыков**

В ходе диагностических и экспериментальных исследований нами было изучено влияние физического состояния младших школьников на развитие лексических навыков. Был разработан и применен метод «**Херекет-Берекет**» (в переводе с туркменского — «Действие-Благословение»), основанный на принципах **личностно-ориентированной коммуникативно-деятельностной методики**. Этот метод предполагает гармоничное взаимодействие интеллектуальной и двигательной активности. Была определена также подробная номенклатура и количество лексических единиц, подлежащих усвоению в начальных классах.

Для апробации метода «Херекет-Берекет» во втором семестре 2013–2014 учебного года были сформированы

экспериментальные группы учащихся 6-летнего возраста в трех школах города Дашогуз. Уроки проводились в соответствии с требованиями учебной программы, но с внедрением инновационных элементов.

На занятиях в экспериментальной группе активно использовались дидактические игры, разработанные в рамках методики «Херекет-Берекет», личностно-ориентированные коммуникативно-деятельностные задания и вспомогательные материалы, соответствующие требованиям учебной программы. Все это было направлено на целенаправленное развитие лексических навыков в конкретных речевых ситуациях.

#### **Результаты и выводы**

Систематическое использование физической и интеллектуальной активности учащихся на всех этапах развития лексических навыков у младших школьников значительно облегчает процесс обучения. Метод «Херекет-Берекет» применяется на протяжении всего урока, поскольку он ориентирован на развитие **навыков говорения и игры**. Важным аспектом является оптимальное количество повторений приемов и стилей — не менее 6–7 раз, что способствует формированию **здоровых, вдумчивых, сильных и гибких лексических навыков**.

Метод «Херекет-Берекет» показал свои положительные результаты в работе с 140 учащимися первых классов. Кроме того, предложенный метод лег в основу создания образовательных телепрограмм для детей на телеканале «Яшлык» Туркменского телевидения. Были подготовлены интеллектуально-развлекательная комедия «Счастливого Рождества» (первая на туркменском и английском языках) и цикл авторских бесед «Английский язык», направленных на обучение иностранным языкам. Эти инициативы являются важным шагом в популяризации и повышении доступности изучения английского языка для юного поколения Туркменистана.

#### **Литература:**

1. Речь, произнесенная на официальной церемонии вступления в должность Президента Туркменистана Гурбангулы Бердымухамедова. // Туркменистан, 18 февраля 2017 г.
2. Бухбиндер В. А. Развитие лексических навыков устной речи. / Очерки по методике устной речи на иностранных языках. — Киев, 1980. С. 14–31.
3. Горлова Н. А. Личностно-деятельностный метод обучения иностранному языку дошкольников, младших школьников и подростков. Теоретические основы: учебное пособие. — М.: МГУ, 2010. 248 с.
4. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991. 222 с.
5. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика преподавания французского языка. — М.: Просвещение, 1990. 223 с.
6. Никитенко З. Н. Методическая система освоения иностранного языка на начальном этапе обучения школьное образование. / Диссертация. док. пед. наук. — М, 2014. 417 с.
7. Пискунова Е. В. Совместное развитие физических и интеллектуальных способностей младшего школьного возраста на мотивационной основе. / Автореферат дисс. канд. пед. наук. — Нальчик, 2003. 18 с.
8. Цветкова Л. А. Формирование лексических навыков у младших школьников с помощью компьютерной программы. / Автореферат дисс. канд. пед. наук. — М., 2002. 3 с.
9. Шатилов С. Ф. Методика преподавания немецкого языка в средней школе. — М.: Просвещение, 1986. 222 с.

## Эффективность применения игровых технологий в процессе развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов-бакалавров

Мухторова Дилназов Хушбахтовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Лефлер Наталья Олеговна, кандидат филологических наук, доцент  
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

*В статье раскрывается эффективность использования игровых технологий на уроках иностранного языка с целью развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов-бакалавров. Объясняется значимость использования игровых технологий, приводятся примеры четырёх игр, которые можно применять на занятиях с обучающимися первого курса с целью повторения и закрепления пройденного материала, описывается процесс педагогического эксперимента.*

**Ключевые слова:** игровые технологии, иноязычная коммуникативная компетенция, студенты, иностранный язык.

Известно, что игровые технологии являются одним из наиболее эффективных, гибких и универсальных технологий обучения. Они призваны активизировать процесс обучения, сделать его более продуктивным, а также формировать и далее развивать мотивацию студентов [2, с. 17].

Технология игрового обучения как инструмент развития иноязычной коммуникативной компетенции диктуется не только обозначенными вызовами повышения качества образования, но и необходимостью раскрытия процессов, при помощи которых игровое обучение позволяет сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию у обучающегося, реализовывать функции развития, воспитания, учения и обучения, воздействовать на личностную активность и интерес обучающегося к изучению иностранного языка [3].

Ф. Шиллер отмечает, что в игре человек испытывает такое наслаждение от свободного обнаружения своих способностей, какое художник испытывает во время творчества [4, с. 62].

Соглашаясь с этим высказыванием, можно сказать, что игровые технологии содержат в себе богатые обучающие возможности. Студенты над этим не задумываются. Для них игра, прежде всего — увлекательное занятие. Она полезна практически каждому студенту, даже тому, который не имеет достаточно прочных знаний в языке. Незаметно усваивается языковой материал, а вместе с этим возникает чувство удовлетворения; студент может уже говорить наравне со всеми [1, с. 15].

В Красноярском государственном педагогическом университете им. В. П. Астафьева был проведён педагогический эксперимент с обучающимися первого курса с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции. В эксперименте приняли участие 12 студентов.

Эксперимент состоял из трёх этапов:

- 1) диагностический этап;
- 2) формирующий этап;
- 3) контрольный этап.

На диагностическом этапе обучающимся было предложено тестирование по пройденному материалу по теме «Family Life». Тестирование состояло из пяти разных заданий:

- 1) match the words with their definition;
- 2) fill in the gaps with the correct word;

3) express the same idea using different wording and grammar;

4) listen to the situation about family life; after listening answer the question and write the definition of the words used in the situation;

5) express your opinion about the arguments below.

Результаты тестирования показали, что с первым заданием справились 65 % обучающихся, со вторым — 71 %, с третьим — 60 %, с четвертым заданием — 62 %, и с пятым заданием — 61 % (Рис. 1).

На формирующем этапе были проведены 4 обучающие игры с целью повторения и закрепления материала, а также развития иноязычной коммуникативной компетенции:

- 1) «Word Scramble»;
- 2) «Concentration»;
- 3) «Grammar»;
- 4) «The Story Telling Game».

### Игра 1 «Word Scramble»

**Правила игры:** Группа делится на две команды. Каждой команде даются наборы карточек с буквами, из которых команда должна составить 5 слов. В каждом наборе среди букв есть одна лишняя буква. За каждое правильно составленное слово команда получает 1 балл.

### Игра 2 «Concentration»

Каждой команде в течение двух минут демонстрируются слайды, на которых написано 10–12 языковых единиц (слов, словосочетаний, идиом). Игроки должны запомнить как можно больше представленных единиц. В процессе просмотра игрокам нельзя делать записи. Побеждает та команда, которая назовёт максимальное количество исходных единиц. За каждую правильную единицу команда получает 2 балла.

### Игра 3 «Grammar»

Каждой команде даётся 4 карточки. На каждой карточке сверху написано время английского глагола (например,

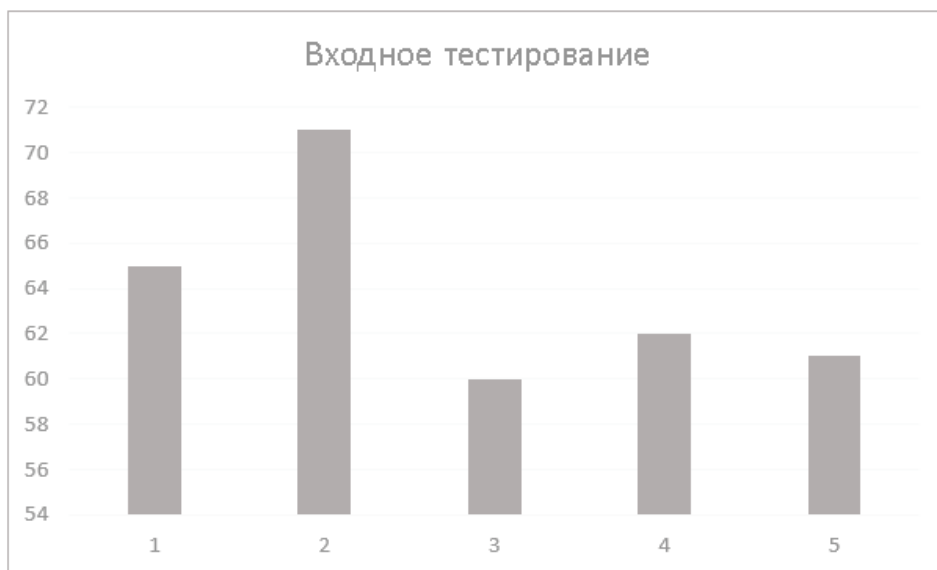


Рис. 1. Результаты входного тестирования

Present Simple), а ниже — предложение, в котором использовано другое время (например, Present Perfect). Игроки должны прочитать предложение, изменив в нём время глагола на то, которое предложено сверху карточки. За каждое правильное предложение командам даётся 5 баллов.

#### Игра 4 «The Story Telling Game»

Командам даётся по 10 карточек. На каждой карточке написаны слова и словосочетания из пройденного материала. Задача команды — составить небольшой рассказ (20 предложений), описывающий семейную ситуацию. Команда должна употребить все слова и словосочетания. За каждое использованное слово, команда получает 1 балл и 5 бонусных баллов даётся той команде, которая завершит первой.

На контрольном этапе обучающимся было предложено пройти тестирование, похожее на то, что было в начале эксперимента, с целью выявления эффективности усвоения материала по теме «Family Life».

Основываясь на диаграмме ниже (Рис. 2), можно видеть, что результаты тестирования улучшились. С первым заданием справилось 90 % обучающихся, со вторым заданием — 86 %, с третьим заданием — 82 %, с четвертым — 78 %, и с пятым — 75 %.

Итак, при сравнении результатов входного и контрольного тестирования (Рис. 3) можно увидеть доказательство эффективности применения игровых технологий в процессе развития иноязычной коммуникативной компетенции на занятиях английского языка.

Проанализировав результаты тестирования на контрольном этапе эксперимента, мы пришли к выводу, что

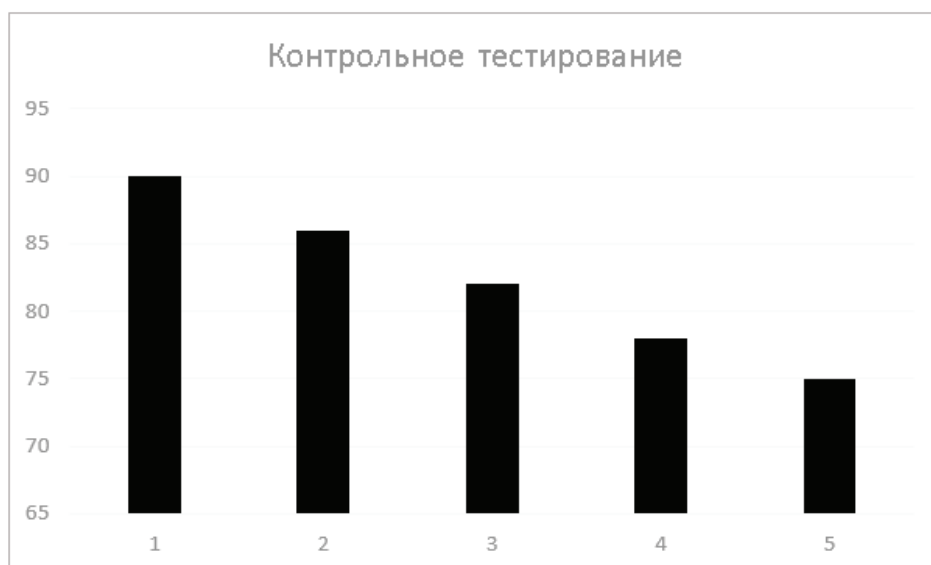


Рис. 2. Результаты контрольного тестирования



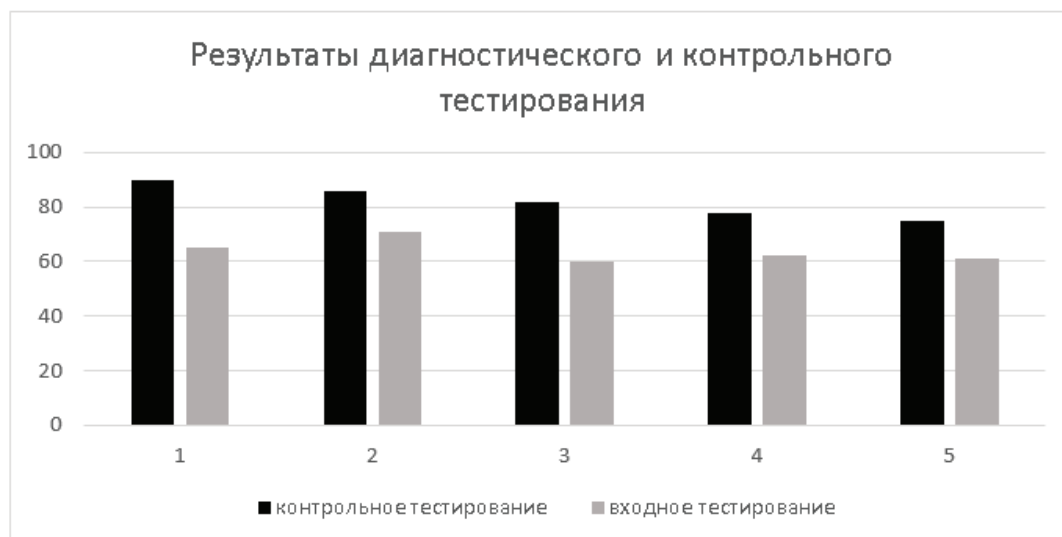


Рис. 3. Сравнение результатов тестирования на диагностическом и контрольном этапах

игровые технологии способствуют повторению и лучшему закреплению материала, а также развитию иноязычной коммуникативной компетенции. Игры повышают мотивацию и способствуют лучшему усвоению материала. В про-

цессе конкуренции обучающиеся стараются выполнять то или иное задание наиболее успешно, чтобы получить максимальные баллы. В конце занятия подсчитывались баллы каждой команды и были определены победители.

#### Литература:

1. Бочкарева Т. А. Игровые технологии на уроках английского языка // Вестник науки и образования. 2020. № 4–1 (82). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovye-tehnologii-na-urokah-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 15.05.2025).
2. Липина В. Е. Применение игровых технологий при формировании иноязычной коммуникативной компетенции // Современное педагогическое образование. 2024. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-igrovyyh-tehnologii-pri-formirovanii-inoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii> (дата обращения: 13.05.2025).
3. Королёва Т. В. Методические рекомендации «Использование игровых технологий на уроках английского языка». — Ладожская, 2017. URL: [https://lmt.myl.ru/obr\\_progr/metod\\_rekomendacii/igr\\_angl.pdf](https://lmt.myl.ru/obr_progr/metod_rekomendacii/igr_angl.pdf)
4. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании. — РИПОЛ классик, 2022, 160 с.

## Вокально-хоровая деятельность как средство развития произносительной стороны речи старших дошкольников

Панова Ирина Александровна, студент магистратуры

Научный руководитель: Улзытуева Александра Ивановна, доктор педагогических наук, профессор  
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

*В статье актуализируется проблема совершенствования произносительной стороны речи дошкольников посредством вокально-хоровой деятельности, при этом автором выделяются общие характеристики произношения и пения, а также подчеркивается важность взаимодействия музыкального руководителя, учителя-логопеда и воспитателя при решении обозначенной проблемы.*

**Ключевые слова:** вокально-хоровая деятельность, дошкольный возраст, произносительная сторона речи, пение, музыкальный руководитель.

В последние годы актуальной становится проблема совершенствования произносительной стороны речи у старших дошкольников, что связано с необходимо-

стью не только автоматизации произношения всех звуков родного языка, но и развитием фонематического слуха. В данном контексте особое внимание уделяется вокально-

хоровой деятельности как эффективному средству, способствующему решению обозначенных задач.

Вопросами развития правильного звукопроизношения в дошкольном возрасте занимались отечественные ученые (педагоги, логопеды и методисты), среди них можно отметить М. Е. Хватцева, который говорил о фонематическом слухе как о способности воспринимать звуки речи как смысловую единицу; А. Р. Лурия, рассматривающего фонематический слух как способность к обобщению в отдельные группы разных звучаний, при этом игнорируются случайные признаки звуков и используются существенные; Т. В. Туманова и Т. Б. Филичева представляющих фонематический слух как способность ребёнка к практическим обобщениям понятий о морфологическом и звуковом составе слова; Р. М. Боскис, Н. Ю. Григоренко, Р. Е. Левина, Г. А. Каше, Е. Н. Российская, Т. А. Ткаченко, М. Ф. Фомичева исследовали проблему совершенствования произносительной стороны речи у детей 5–6 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Нами актуализируется вокально-хоровая деятельность в качестве эффективного средства развития произносительной стороны речи у старших дошкольников. Изучением вокальной методики, хоровой орфоэпии, артикуляции и основ произнесения хорового текста занимались Л. Б. Дмитриев [2] (его учебник считается фундаментальным в сфере профессионального образования); В. И. Садовников [3]; Г. Я. Ломакин и др. в своих трудах уделяли внимание соблюдению основных законов орфоэпии в пении; К. В. Виноградов подчёркивал, что для донесения смысла исполняемого произведения исполнителям важным является каждое слово литературного текста; И. В. Харченко [8] особое внимание уделял работе над дикцией и артикуляцией в процессе пения.

Многие исследователи отмечают, что вокально-хоровая деятельность представляет собой не только процесс обучения пению, но и целый комплекс мероприятий, направленных на развитие слуха, интонации, артикуляции и других аспектов речевой деятельности. Например, Г. П. Стулова [5] подчеркивает, что обучение пению связано с развитием не только певческого голоса, но и речи, поскольку пение и речь очень тесно взаимосвязаны, являются функцией одного и того же голосообразового аппарата.

Так, в логопедическом словаре зафиксировано, что звукопроизношение как процесс образования речевых звуков осуществляется дыхательным, голосообразовательным и звукообразовательным (резонаторными) отделами речевого аппарата при регуляции со стороны центральной нервной системы [4]. Такое же звукопроизношение мы в полной мере можем применять и в пении, поскольку в пении важно и фонетическое оформление речи, и одновременно комплекс речедвигательных навыков, которыми оно определяется. Сюда относятся навыки речевого дыхания, голосообразования, воспроизведения звуков и их сочетаний, словесного ударения и фразовой интонации со всеми ее средствами, соблюдения норм орфоэпии.

В структуре вокально-хорового занятия существуют некоторые виды деятельности, способствующие углублённому становлению и формированию навыков правильного звукопроизношения. К ним относятся разные виды разминок: дыхательная разминка, артикуляционная гимнастика, мимическая гимнастика, упражнения на дикцию (скороговорки); распевание (вокальные упражнения, выполнение упражнений на выравнивание гласных звуков и певческую позицию). Все указанные виды деятельности в процессе вокально-хорового занятия и позволяют совершенствовать произносительную сторону речи дошкольников. При этом необходимо работу над произношением проводить в два этапа:

первый этап — речевой, здесь делается акцент на развитие артикуляционной базы;

второй этап, включающий формирование и автоматизацию звука, а также развитие певческой установки.

В начале вокально-хорового занятия музыкальный руководитель обращает внимание на то, как правильно соблюдать певческую позицию, так как именно она влияет на качество звучания. Е. С. Алмазова описывает условия голосообразования при пении в процессе совершенствования произносительной стороны речи дошкольников.

Важной в деятельности музыкального руководителя является проблема охраны детского голоса, которая решается как при групповой форме взаимодействия с детьми, так и при индивидуальной. Для этого с детьми приговариваются основные правила охраны и гигиены детского голоса.

Методически верное построение занятий позволяет создать здоровую вокально-речевую среду, ориентированную в том числе на совершенствование произносительной стороны речи детей. Дошкольники на вокально-хоровых занятиях активны, эмоционально раскрепощены, что подтверждает связь между музыкой и речевым развитием, поскольку помогает детям не только улучшать музыкальность, но и развивать произносительные навыки.

Важно учитывать, что музыка и пение могут служить не только инструментами в обучении произношению, но и средством для совершенствования устной речи в целом.

Вокально-хоровая деятельность представляет собой мощный инструмент для развития произносительной стороны речи старших дошкольников. Через пение, игры и упражнения дети не только улучшают свою артикуляцию, но и развивают музыкальные способности и социальные навыки. Важно включать вокально-хоровую работу в педагогический процесс, чтобы обеспечить гармоничное развитие речи у детей.

Таким образом, вокально-хоровая деятельность в детском саду способствует развитию произносительной стороны речи старших дошкольников, посредством пения, музыкальных игр и упражнений. Однако следует особо подчеркнуть необходимость педагогического взаимодействия музыкального руководителя, учителя-логопеда и воспитателей при решении сложной задачи развития произносительной стороны речи старших дошкольников в процессе вокально-хоровой деятельности.

Литература:

1. Алмазова Е. С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей: учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Москва: Просвещение, 1973. 151 с.
2. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики: учебное пособие. Санкт-Петербург: Планета музыки, 2021. 352 с.
3. Садовников В. И. Орфоэпия и дикция в пении. Москва: МУЗГИЗ, 1958. 81с.
4. Селиверстов В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В. И. Селиверстова. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. 400 с.
5. Стулова Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. Москва: Прометей, 1992. 270 с.
6. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. А. Основы логопедии. Москва: Просвещение, 1989. 223 с.
7. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения. Москва: Просвещение, 1981. 293 с.
8. Харченко И. В. Вокально-речевая культура хора, работа над дикцией и артикуляцией: методическое пособие. Ростов-на-Дону: ГБДОУ РО «Ростовский колледж культуры», 2018. 20 с.

## Цифровая зависимость школьников и ее влияние на процесс обучения

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

*В статье рассматриваются понятие цифровой зависимости, ее признаки и причины, указывается, на какие аспекты обучения школьников цифровая зависимость влияет больше всего, предлагаются меры преодоления цифровой зависимости.*

**Ключевые слова** цифровизация, образование, обучение, подростки, цифровая зависимость, интернет-зависимость, аддикция, интернет-пространство.

Цифровая зависимость обычно понимается как состояние, при котором человек испытывает непреодолимую потребность в использовании цифровых технологий и интернета с помощью устройств, таких как смартфоны, планшеты, компьютеры. Это явление становится все более распространенным среди школьников, что вызывает серьезные опасения у педагогов и родителей. Проводимые исследования показывают, что порядка «11,7 % младших школьников могут быть классифицированы как зависимые от цифровых устройств. Наиболее ярко у детей проявляются показатели, связанные с изменением настроения, обусловленным невозможностью использования цифрового устройства; оторванность от семьи, сужение круга интересов. Было выявлено слабое различие цифровой зависимости между мальчиками и девочками» [2].

Признаки цифровой зависимости могут варьироваться, но к наиболее распространенным в научной литературе относят: 1) **постоянную необходимость в использовании гаджетов**. Подросток не может провести даже небольшого количества времени без доступа к устройству, у него повышается тревога, раздражительность и агрессия, он не способен выполнять повседневные задачи; 2) предпочтение виртуального общения реальному взаимодействию; 3) **снижение интереса к учебе и, как следствие — снижению успеваемости. Физическими симптомами цифровой зависимости могут быть головные боли, проблемы со зрением и нарушение сна** [7, 8].

Причинами цифровой зависимости является широкое распространение цифровых технологий, проникновение их во все сферы повседневной жизни и в учебу, в том числе. Электронные дневники, школьные чаты с объявлениями от классного руководителя, возможность отслеживания перемещений — все это побуждает родителей обеспечивать ребенка смартфоном с первых лет школы. Вместе с тем, игры и развлекающий онлайн-контент очень притягателен для детей школьного возраста. Будучи изначально созданным для вовлечения аудитории, наполнение социальных сетей и сайтов побуждает ребенка проводить в них значительное количество времени, а познавательный интерес вовлекает его в этот процесс. Помимо этого, интернет-пространство дает детям и подросткам удовлетворение потребности в общении и одобрении, которого они могут быть лишены в своей повседневной среде. Группы по интересам, фан-сообщества — в интернет-пространстве каждый может найти единомышленников. Также в интернет-среде могут найти себе круг общения дети с диагнозами или отклонениями в развитии [5]. Родительское вмешательство в процесс использования цифровых технологий детьми, как правило, ограничено. Тарифы мобильной связи уже предусматривают встроенные пакеты интернет-трафика или доступ к социальным сетям или мессенджерам. В домашней обстановке ребенок также использует гаджеты, мотивируя это тем, что в интернете он узнает домашнее задание, готовится к урокам, ищет необходимые материалы. При этом

в семьях зачастую дети лишены необходимого родительского внимания и альтернативного досуга. Кроме этого, родителя так же как и дети вовлечены в процесс использования интернет-технологий [3]. Также одной из причин цифровой зависимости является высокий уровень тревожности детей и их стремление преодолеть эту тревожность, спрятавшись в виртуальном мире [4].

В. В. Смирнов выделяет следующие ступени развития цифровой зависимости: «1) перерастание познавательно-практического интереса к интернету и социальным сетям в немотивированную жизненными потребностями тягу к интернет-серфингу; 2) переход от использования информационных ресурсов Интернета по мере необходимости к обращению к ним как к самоцели; 3) возникновение устойчивого желания обращения к интернету при каждом случае использования информационно-телекоммуникационных технологий. Появление привязанности к гаджетам, стремление обладать их самыми престижными образцами. Увлечение компьютерными играми. Предпочтение виртуального реальному; 4) превращение тяги к интернет-ресурсам в зависимость от них, выражающуюся в гипертрофированной продолжительности просмотра этих ресурсов, наносящей ущерб рабочему/учебному/личному времени. Возникновение дискомфорта в случае отсутствия доступа к гаджетам и интернету. Непроизвольное отождествление реальной жизни и виртуальных феноменов; 5) утрата самоконтроля над использованием информационно-телекоммуникационных технологий. Возникновение при отсутствии доступа к интернету и гаджетам абстиненции, чувства тревожности, страха, беспокойства, упадка настроения, их перерастание в депрессию» [4].

Исследователи отмечают «негативное влияние цифровой среды на психическое, физическое и интеллектуальное развитие обучающихся школ, а также на состояние и формирование учебно-познавательной активности школьников негативное влияние тотальной диджитализации на обучающихся школ» [1].

«В сложившейся ситуации представляются необходимыми организация в школе условий и проведение мероприятий, направленных на соблюдение правил цифровой гигиены, обеспечивающих реализацию методик и тех-

нологий использования цифровых образовательных инструментов, защиту конфиденциальности, недоступности непроверенной информации, защиту от вирусных атак и иное: — создание условий для развития у обучающихся общекультурных навыков работы с информацией (умений, связанных с безопасным поиском, использованием цифровой информации, ее критическим осмыслением и др.); — формирование знаний, позволяющих безопасно использовать технические и программные средства для решения различных задач, в том числе использование компьютерных сетей, облачных сервисов и т. п.; — воспитание ответственного поведения в сети Интернет, позволяющего безопасно получать и использовать учебную информацию, решать с помощью цифровых устройств учебные задачи, предполагающие удовлетворение как образовательных, так и досуговых запросов; — организация в СОШ мероприятий, направленных на профилактику и коррекцию зависимого поведения школьников в Интернете, в том числе привлекая к работе волонтеров из профильных вузов» [1].

Преодоление цифровой зависимости у детей школьного возраста предлагается преодолевать с помощью административного установления четких правил использования гаджетов, включая время и места, где разрешено использовать устройства. Одновременно с этим разрабатываются различные методики, предполагающие разнообразные активности, такие как спорт, чтение, настольные игры или творчество, чтобы занять свободное время детей и увлечь их [6]. Существенное значение имеет и разъяснительная деятельность о негативных последствиях чрезмерного использования цифровых устройств, таких как ухудшение здоровья и снижение успеваемости [5].

Преодоление цифровой зависимости школьников необходимо для обеспечения их физического и психического здоровья, улучшения социальных навыков, повышения успеваемости в учебе и формирования сбалансированного образа жизни. Работа по преодолению цифровой зависимости помогает развивать критическое мышление, креативность и способность к взаимодействию с окружающим миром, что важно для их общего развития и будущего.

#### Литература:

1. Айбазова М. Ю., Карасова А. А. Цифровая гигиена как фактор профилактики негативного влияния диджитализации на школьников // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 6. С. 25.
2. Волчегорская Е. Ю., Жукова М. В., Шишкина К. И., Фролова Е. В. Риски цифровой зависимости у детей младшего школьного возраста // Перспективы науки и образования. 2022. № 4(58). С. 355–368.
3. Денисова Е. А., Щекочихина Е. А. Склонность к компьютерной зависимости у детей младшего школьного возраста // Поволжский вестник науки. 2019. № 1(11). С. 30–33.
4. Смирнов В. В. Феномен цифровой зависимости в условиях информационного общества (социально-психологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2019. № 4. С. 72–76.
5. Татьяна Е. В. Анализ механизмов формирования, диагностика и профилактика интернет-аддикции среди подростков общеобразовательных школ города Липецк и города Москва // Вестник психофизиологии. 2021. № 3. С. 33–42.



6. Хохлова Н. И. Муллер О. Ю., Савостина Л. В. Опосредствование продуктивной деятельности как условие преодоления компьютерной зависимости в младшем школьном возрасте // Российский психологический журнал. 2022. Т. 19, № 2. С. 150–160.
7. Чубаровский В. В., Рапопорт И. К., Соколова С. Б., Бирюкова Н. В. Состояние психического здоровья старшеклассников в условиях цифровой трансформации образования (пилотное исследование) // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. 2023. № 2. С. 33–49.
8. Шейнов В. П., Карпиевич В. А. Личностные корреляты цифровых зависимостей школьников // Сибирский психологический журнал. 2025. № 95. С. 61–77.

## Формирование навыка чтения у младших школьников с интеллектуальными нарушениями

Путинцева Татьяна Владимировна, студент магистратуры

Научный руководитель: Бокова Ольга Александровна, кандидат психологических наук, доцент  
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

*В статье рассматривается проблема формирования навыков чтения у младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Характеризуются этапы формирования навыка чтения и трудности, которые испытывают дети с интеллектуальными нарушениями при овладении чтением и их причины. Даются рекомендации по организации логопедического сопровождения младших школьников с интеллектуальными нарушениями.*

**Ключевые слова:** формирование навыка чтения, младшие школьники с интеллектуальными нарушениями, логопедическое сопровождение, трудности, психофизиологические операции, нарушения формирования процесса чтения.

В настоящее время проблема обучения чтению младших школьников является одной из самых актуальных, поскольку данный процесс является основным источником получения информации и способом общения.

Формирование навыка чтения, его этапы и основные качества были предметом исследования многих ученых В. П. Глухова, Т. Г. Егорова, А. Н. Корнева, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной и других. Они указывают на то, что это сложный и многогранный процесс. Проблеме преодоления трудностей при овладении навыком чтения детьми с интеллектуальными нарушениями посвящены работы Л. Ф. Спириной, И. М. Трубниковой, Т. Б. Филичевой и других.

Приобретение прочного навыка чтения на начальном этапе школьного обучения имеет большое значение для развития речевой культуры учащихся, реализации их интеллектуальных и творческих возможностей. Чтение как речевая деятельность оказывает благотворное влияние на формирование его мировоззрения, на социальное поведение и общественную деятельность [4].

Чтение, как вид речевой деятельности, а также процесс овладения чтением является предметом исследования разных наук, психологии, психофизиологии, психолингвистики, нейропсихологии и других.

В современной науке существуют разные определения навыка чтения.

В. П. Глухов утверждает, что чтение представляет собой сложный психический процесс, включающий несколько взаимосвязанных уровней («звеньев»). С одной

стороны, чтение является процессом непосредственного чувственного познания, «специализированным» процессом восприятия, а с другой — представляет собой опосредованное отражение действительности. Вместе с тем, чтение — это, прежде всего, процесс смыслового восприятия письменной речи [4].

М. Н. Русецкая считает, что психофизиологической основой функциональной системы чтения выступает совместная деятельность различных зон головного мозга. Каждая из них вносит свой вклад в сложный процесс, каким является чтение. Нарушение деятельности любой из этих зон может привести к специфическим, связанным с функциями именно этой зоны отклонениям в работе всей системы, что безусловно проявится в тех или иных нарушениях чтения [15].

Б. Г. Ананьев предполагал, что в основе чтения лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем» [1], развитие которых происходит прижизненно и определяется особенностями формирования высших психических функций и личности в целом.

А. Н. Корнев отмечает, что чтение как вид деятельности можно определить двояко: а) как процесс декодирования графической (буквенной) модели слова в устно-языковую форму и б) процесс понимания письменных сообщений [9].

Р. И. Лалаева указывает на то, что чтение — сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой

анализаторы. Чтение, как один из видов письменной речи, является более поздним и более сложным образованием, чем устная речь. Письменная речь формируется на базе устной речи и представляет собой более высокий этап речевого развития. Сложные условно-рефлекторные связи письменной речи присоединяются к уже сформировавшимся связям второй сигнальной системы (устной речи) и развивают ее [10].

Осваивая навык чтения, дети закономерно проходят определенные этапы, которые в определенной степени различаются по психологическому содержанию. По мнению А. Н. Корнева навык чтения состоит из серии отдельных операций: опознание буквы в ее связи с фонемой, слияние нескольких букв в слог, слияние нескольких слогов в слово, интеграция нескольких прочитанных слов в законченную фразу или высказывание.

При этом каждая из них осуществляется под сознательным контролем и требует, отдельного умственного усилия. Позднее они автоматизируются, протекают подсознательно, и в конце концов под контролем сознания остается только осмысление фразы или высказывания [9].

Т. Г. Егоров выделял следующие ступени овладения чтением: овладение звукобуквенными обозначениями, послоговое чтение, ступень становления синтетических приемов чтения, ступень синтетического чтения [6].

Основными условиями успешного овладения навыком чтения являются сформированность устной речи, фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного мнестиса [11].

Т. А. Алтухова отмечает, что полное освоение операциями чтения обеспечивается конкретной степенью формирования психических функций и процессов [2].

Согласно Л. А. Павловой в методике принято характеризовать навык чтения, называя четыре его качества [14]: беглость, правильность, выразительность.

У детей с интеллектуальными нарушениями выявлены специфические закономерности нарушения формирования процесса чтения. У них наблюдаются трудности в восприятии прочитанного, анализе и переработке полученной информации. Т. В. Егорова считает, что причиной психофизиологических нарушений и затруднений речемыслительных процессов являются механизмы замедленного темпа приема и переработки зрительного восприятия информации, сложности установления ассоциативных связей между зрительным и слуховым и речедвигательным центрами, участвующими в навыке чтения. Кроме того, отмечается низкий темп мыслительных процессов, которые лежат в основе осмысления воспринимаемой информации и слабость самоконтроля процесса чтения самим ребенком [7].

Дети с интеллектуальными нарушениями испытывают сложности в запоминании букв и звуков, путают схожие буквы, плохо приводят соответствие буквы и звука, период чтения по буквам длится достаточно долго, со-

четание букв в слоги дается очень тяжело, происходит частое искажение звуков, дети не могут понять прочитанное и соотносить его с предметом, признаком или действием [5].

Характерные для детей с интеллектуальными нарушениями косность, привязанность к одному способу действия мешает им при переходе от аналитических приемов чтения к синтетическим (от слогов к целым словам). Поэтому, начав читать по слогам, учащиеся с трудом переключаются на чтение целыми словами. И наоборот, сразу прочитав первое слово, пытаются также быстро прочитать и следующее, но, как правило, ошибаются. Развитие беглости чтения тормозится тем, что поле зрения у детей с нарушением интеллекта ограниченное. Ошибки, нарушающие правильность чтения, единичные для учеников массовой школы, оказываются многочисленными, типичными для учеников специальной (коррекционной) школы и представляют собой явление довольно стойкое, которое сохраняется даже в старших классах и тормозит развитие навыка беглого чтения [8].

Следует отметить, что нарушения чтения могут возникнуть на любой ступени его формирования, поэтому задача педагогов — как можно раньше выявить нарушения чтения у детей и своевременно начать коррекционную помощь.

Содержание логопедического воздействия зависит от механизма речевого нарушения. При одинаковой симптоматике нарушений речи возможны различные механизмы. Принцип системного подхода предполагает необходимость учета в логопедической работе структуры дефекта, определения ведущего нарушения, соотношения первичных и вторичных симптомов [12].

Занятия по устранению недостатков письма и чтения проводятся на протяжении всего учебного года. На основе принципа поэтапного формирования умственных действий можно выделить несколько этапов логопедического воздействия. Основными направлениями коррекционной работы в подготовительный период являются совершенствование зрительного и слухового восприятия, развитие речевой моторики (дыхания, голоса, артикуляции), дифференцированной моторики рук, фонематического слуха и звукового анализа; формирование пространственной ориентации и зрительно-моторной координации, языковых средств и речевых операций, необходимых для коммуникации; развитие произвольной регуляции деятельности и самоконтроля, мыслительных процессов (анализ, синтез, операции сравнения).

Логопедическое сопровождение является компонентом психолого-педагогического сопровождения и представляет собой комплекс различных диагностических, коррекционно-развивающих профилактических, организационных и просветительских мероприятий. Таким образом, работа логопеда в системе психолого-педагогического сопровождения рассматривается через взаимодействие с другими его участниками.

Литература:

1. Ананьев, Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б. Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. — 1999. — 106 с.
2. Алтухова, Т. А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: диссертация кандидата педагогических наук / Т. А. Алтухова. — Москва: ПРОМЕДИА, 1995. — 233 с.
3. Вартапетова, Г. М. Логопедическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: методическое пособие для учителей-логопедов, педагогов-психологов, учителей начальных классов, педагогов-дефектологов / Г. М. Вартапетова. — Новосибирск: НИПКиПРО, 2012. — 115 с.
4. Дети с нарушениями развития: Хрестоматия / Сост. В. М. Астапов. — Москва: Международная педагогическая академия, 1995. — 416 с.
5. Глухов, В. П. Основы психолингвистики: учебное пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. — Москва: АСТ: Астрель, 2005. — 351 с.
6. Егоров, Т. Г. Очерки психологии обучения чтению / Т. Г. Егоров. — Москва: Акад. пед. наук РСФСР, 1963. — 57 с.
7. Егорова, Т. В. Особенности познавательных процессов у младших школьников с пониженной обучаемостью: Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Т. В. Егорова. — Москва: Научно-исследовательский институт психологии АПН СССР, 1969. — 14 с.
8. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С. Д. Забрамная. — Москва: ВЛАДОС, 2005. — 319 с.
9. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. — Санкт-Петербург: МиМ, 1997. — 286 с.
10. Лалаева, Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: учебное пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / Р. И. Лалаева. — Москва: Просвещение, 1983. — 136 с.
11. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и письма, их коррекция у младших школьников / Р. И. Лалаева. — Санкт-Петербург: Союз, 1999–201 с.
12. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. — Москва: ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
13. Львов М. Р., Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горещкий, О. В. Сосновская. — Москва: Академия, 2017. — 461 с.
14. Павлова, Л. А. Как формировать у младших школьников полноценный навык чтения (новые технологии): учебно-методическое пособие для преподавателей, учителей, студентов педагогических учебных заведений / Л. А. Павлова. — Чита: Изд-во ЗабГГПУ, 2008. — 84 с.
15. Русецкая, М. Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин / М. Н. Русецкая. — Санкт-Петербург: КАРО, 2007. — 192 с.

## Педагогический потенциал использования мультфильмов периода «оттепели» в процессе обучения истории в школе

Романова Юлия Викторовна, студент

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

*В статье автор выявляет педагогический потенциал применения мультипликационных фильмов периода «оттепели» в процессе современного обучения истории в школе.*

**Ключевые слова:** мультфильмы, оттепель, визуализация, методика, анализ, критическое мышление.

Культура и искусство являются неотъемлемой частью Исторического познания, а мультфильмы, созданные в период «оттепели», представляют собой уникальный материал для изучения истории. Эти произведения способны не просто развлекать зрителей, но и отражать социальные, политические и культурные реалии своего времени. [1, стр. 131]

В данной статье рассматриваются методические подходы к обучению истории с использованием мультфильмов, как инструментов, способствующих глубокому пониманию исторического контекста.

Согласно мнению Т. И. Гончаровой, народного учителя СССР, успешный урок истории должен вызывать эмоциональный отклик у учащихся. Это утверждение подчерки-

важает необходимость интеграции эмоционального и интеллектуального компонентов в образовательный процесс. Мультфильмы являются именно тем средством, которое может создать яркие впечатления и живые образы, помогая учащимся не только усваивать факты, но и понимать их значимость на более глубоком уровне. [2, стр. 6]

Эмоции, вызываемые просмотром мультфильмов, позволяют учащимся погружаться в атмосферу времени и видеть события с точки зрения тех, кто их переживал. Таким образом, обучение через мультфильмы становится не только делом разума, но и сердца, что способствует лучшему запоминанию и осмыслению исторического материала. [3, стр. 97]

Какие методы работы с мультфильмами можно применить на уроках истории?

1. Устное изложение темы урока учителем, затем демонстрация фрагмента мультфильма. После просмотра учитель может задать учащимся вопросы.

2. Изучение темы, затем показ мультфильма. По окончании просмотра учитель может предложить написать короткое сочинение о мультфильме, акцентируя внимание на проблеме, поднятой в нём.

3. Устное изложение темы учителем, после чего ученики смотрят фрагмент мультфильма, который иллюстрирует изученный материал. После просмотра учащиеся обсуждают с учителем достоверность изображения исторического события в мультфильме, что способствует развитию их критического мышления.

В качестве основной методической разработки представлено внеурочное занятие для 11-х классов **«Мультфильмы эпохи «оттепели»: отражение действительности или средство воздействия?»**, посвященное анализу мультфильмов эпохи «оттепели». Цель занятия — развить навыки критического анализа исторических источников на примере мультипликационных фильмов, выявить идеологические позиции и сопоставить их с историческими реалиями, а также научиться визуализировать результаты в виде интеллект-карты.

Форма занятия включает групповую работу с использованием проектора, смартфонов и раздаточных материалов.

В начале занятия учитель задает вопросы о периоде «оттепели» и его влиянии на культуру и искусство, чтобы активизировать и заинтересовать учащихся. По ходу занятия обсуждаются ключевые тенденции, при этом акцент делается на анализ мультфильмов как исторических источников. В качестве задания мини-группам выдаются карточки с QR-кодами на мультфильмы, созданные в 1953–1964 гг. и вопросами для их анализа.

1. «Чудесница» 1957 г. — мультфильм иллюстрирует внедрение кукурузы в сельское хозяйство, что было ключевой частью аграрной политики Н. С. Хрущёва.

2. «Дорогая копейка» 1961 г. — мультфильм связан с денежной реформой 1961 года, в результате которой произошло обесценивание старых купюр. В целом, мультфильм показывает, как в обществе начинают осознаваться

новые экономические реалии и как с ними справляются обычные люди.

3. «История одного преступления» 1962 г.- мультфильм довольно неоднозначно иллюстрирует отношение людей к новому типу жилья (к «хрущёвкам»). Демонстрируя как негативные стороны: плохая шумоизоляция, однообразная планировка, так и положительные: доступность отдельного жилья и др.

4. «Случай с художником» 1962 г. — в данном мультфильме показано неприятие абстракционистских течений, что отражает официальный курс на поддержку более традиционных форм искусства, которые были более понятны широкой аудитории. Это служит сигналом о возвращении к реалистическим и понятным темам.

В ходе просмотра каждая мини-группа создаёт интеллект-карту, где:

1. В центре — ключевые изменения «оттепели» (разоблачение культа личности, либерализация культуры, реформы и др.)

2. Вокруг — иллюстрации и выводы по каждому мультфильму: какие проблемы поднимает? Как отражает эпоху? Какие изменения эпохи «оттепели» в нём заметны?

Время для работы учащимся- 30 минут, после чего каждая группа выступает по плану:

- название мультфильма
- год выпуска
- краткое изложение сути
- ответы на вопросы

В конце занятия предусмотрено совместное подведение итогов занятия и обсуждение вопросов:

- Можно ли считать, что «оттепель» действительно изменила жизнь людей?
- Как мультфильмы способны передать дух «оттепели»?

Данная методическая разработка была апробирована в Красноярском государственном педагогическом университете им. В. П. Астафьева среди студентов 1 курса группы ДО-Б24Б-01 Института математики, физики и информатики. Данное занятие было проведено после изучения студентами периода «оттепели» и было направлено на углубление и систематизацию знаний, а также возможность поработать с весьма необычным источником информации- мультфильмами.

Результаты наблюдения показали, что студенты 1 курса довольно активно принимали участие в совместной деятельности по выполнению поставленных задач. Но, стоит отметить, что возникла сложность у группы № 4 с анализом мультфильма «Случай с художником» 1962 г.: студенты в качестве основной тематики выразили проблему выбора творческой личности между заработком и своим собственным творческим путём, поскольку запросы общества изменились и приходилось соответствовать. Но данный мультфильм должен был послужить проводником к пониманию следующего факта: в 1962 году Н. С. Хрущёв посветил выставку художников-авангардистов студии «Новая реальность» в московском Манеже, ему не попра-



вился абстракционизм как художественное направление, и в СССР началась агитационная кампания против него.

Исходя из проведённого нами опроса в конце занятия, можно сделать следующие выводы:

1. Часть студентов (60 %) группы ДО-Б24Б-01 узнали что-то новое об эпохе «оттепели» сквозь призму мультфильмов, другая часть опрошенных ничего нового для себя не подчеркнули;
2. Все опрошенные студенты считают, что мультфильмы могут влиять на восприятие исторических событий (например, через них передаётся то, как живут люди, какие изменения происходят в различных сферах и др.);

3. У большинства опрошиваемых студентов (65 %) учителя истории на уроках применяли мультфильмы в качестве вспомогательного материала для создания проблемных ситуаций, определения темы и т. п.

Итак, на основе всего вышеизложенного, можно сделать вывод, что советская мультипликация периода «оттепели» способна стать доступной частью образовательного процесса, наполняя уроки истории эмоциональной насыщенностью, она [мультипликация] создаёт яркие точки опоры, способствует развитию творческих способностей, поскольку реализует решение многих задач учебно-воспитательного процесса, молодому педагогу можно и нужно учиться применять её, учитывая ряд особенностей.

Литература:

1. Асенин, С. В. Мир мультфильма: идеи и образы мультипликационного кино социалистических стран [Текст] / С. В. Асенин—Москва: Искусство, 1986—288 с.
2. Гончарова Т. И. Уроки истории — уроки жизни: из опыта работы учителя истории 536-й шк. Ленинграда / [Предисл. Ю. К. Бабанского]. — Москва; Педагогика, 1986. — 127 с.
3. Молотов, К. С. Использование кинофильмов на уроках истории разных форм / К. С. Молотов [Текст] /. — Москва: Наука и школа, 2012. — С. 96–100.

## Особенности тьюторского сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзии

Слепченко Яна Васильевна, студент магистратуры

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

*Постоянно увеличивающееся в образовательном пространстве число детей с расстройствами аутистического спектра показало необходимость поиска и разработки новых методов взаимодействия таких детей с их здоровыми сверстниками на равных условиях.*

*Инклюзивное образование предоставляет детям с РАС возможность получать качественное образование, а педагогам — мотивацию для развития своих навыков и умений, чтобы адаптировать образовательную среду под потребности таких учеников. И, конечно же, связующим звеном здесь является тьютор.*

*В этой статье рассматриваются особенности, роль и значимость тьюторского сопровождения обучающихся данной нозологической категории в условиях инклюзии.*

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

## Tutor support peculiarities for students with autism spectrum disorders in the context of inclusion

Slepchenko Yana Vasilievna, student master's degree

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

*The increasing number of children with autism spectrum disorders in the educational space has shown the need to find and implement new ways of equal interaction between such students and their healthy peers. Inclusive education gives children with ASD the right to full-fledged education, and teachers the motivation to improve their competencies in order to adapt the educational environment to the needs of such students. And, of course, the connecting link here is the tutor.*

*In this article, the peculiarities, role and importance of tutor support for children with autism spectrum disorders are being examined in the context of inclusion.*

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

Актуальность исследования обусловлена тем, что ребёнок с расстройствами аутистического спектра не может полноценно проявить свои возможности и способности в образовательном пространстве: у обучающихся с РАС есть свои специфические потребности, в их образовательной среде должен присутствовать эмоциональный комфорт, также им необходима индивидуализация программы обучения. В связи с этим актуальным является формирование комфортных условий для обучения детей данной нозологической категории, развитие инклюзии в образовательных учреждениях, обеспечение системы образования тьюторами. [1] Тьютор является основополагающим звеном между обучающимися с РАС и образовательной средой, благодаря ему выстраивается эффективный алгоритм получения такими детьми знаний и умений. Ему, как сопровождающему лицу, необходимо учитывать специфику развития детей с расстройствами аутистического спектра и выстраивать взаимодействие с ними, опираясь на их индивидуальные особенности.

Цель деятельности тьютора заключается в успешном включении ребенка с РАС в среду общеобразовательного учреждения. Для осуществления этих целей необходимо решить следующие задачи [2]:

- сформировать комфортные условия для нахождения ребёнка с РАС в образовательном учреждении: организовать его рабочее место, зону отдыха и т. д.;

- обеспечить социализацию: включить обучающегося с РАС в жизнь класса, сформировать теплые, дружелюбные отношения среди одноклассников;

- оказать помощь в усвоении общеобразовательных программ, а также в преодолении трудностей в усвоении учебного материала;

- наладить взаимодействие с родителями ребенка, сформировать у них адекватные отношения к своему ребёнку;

- оценить результаты совместной деятельности с тьюторантом данной нозологии, отследить положительную динамику.

В отличие от нормотипичных детей познавательные способности обучающихся с РАС заметно ограничены. Сложнее всего преодолеть инертность мыслительных процессов и это обязательно должен учитывать тьютор при сопровождении младшего школьника в его учебной деятельности. Важно создать педагогическую среду, адаптированную к особым образовательным потребностям каждого ребенка с расстройствами аутистического спектра, а обеспечить её возможно только в сплоченном командном взаимодействии тьютора, классного руководителя, коррекционных специалистов, самого ребенка и его родителей. Основными требованиями для создания и внедрения гармоничной образовательной среды детей

с РАС являются: регулярное оказание поддержки; поэтапное включение в процесс освоения индивидуального образовательного маршрута ребёнком; создание условий эффективного освоения материала [3].

Среди особенностей тьюторского сопровождения данной нозологической категории можно выделить пять основных:

- необходимость создания для тьюторанта уединенного места в классе, где у ребёнка была бы возможность побыть одному. Обучающийся с РАС должен понимать, что при необходимости он может выйти из класса. Такому ребёнку рекомендуется сидеть в последних рядах, чтобы постепенно адаптироваться к обстановке в стенах школы.

- соблюдение личных границ. Тьютору нельзя повышать голос. Обучающиеся с РАС остро реагируют на излишние проявления эмоций и вторжение в их личные границы. Громкие интонации в голосе пугают их, в некоторых случаях приводят к состоянию сильнейшего стресса, восстановление после которого может очень надолго затянуться. Тьютор должен избегать прямого взгляда и резких движений при взаимодействии с ребёнком данной нозологической категории.

- рекомендуется избегать обращения к тьюторанту с РАС с прямыми вопросами. Если ребёнок не принимает инструкций и правил, тьютору нельзя их навязывать насильно. Не стоит ожидать быстрого ответа на вопрос. Обработка информации происходит у каждого по-разному. Кому-то нужно всего 20 секунд, кому-то минута, кому-то две-три, а кому-то и десяти минут будет мало.

- визуализация. Дети с РАС лучше воспринимают информацию, если она преподносится визуально, нежели чем на слух. В своей работе тьютор может использовать написанные слова, рисунки, фотографии, трехмерные предметы и т. д.

- положительное подкрепление. Важно дожидаться момента, когда ребёнок с РАС сделает то, что хотел от него тьютор и незамедлительно его поощрить. Поощрения могут быть самыми разнообразными. Кто-то из обучающихся с удовольствием сделает что-то за конфетку, а кто-то — за мяч-попрыгунчик. Для детей данной нозологической категории важна постоянная поддержка со стороны тьютора и его ободрение [4].

Чтобы обеспечить наиболее результативное тьюторское сопровождение для таких детей, требуются особые подходы, инструменты и ресурсы. Среди них: визуальная поддержка; методы и приёмы в рамках прикладного анализа поведения (АВА); методы альтернативной коммуникации (карточки PECS, жесты, глобальное чтение, предметные символы, графические символы); стратегии преодоления проблем с адаптацией [5].

Тьюторское сопровождение ребёнка с РАС включает в себя три компонента: помощь на уроках; помощь в соблюдении режима; помощь во время внеурочной деятельности.

Сопровождение обучающегося с РАС на уроках может варьироваться в зависимости от выраженности симптомов аутистического спектра:

— тяжёлая форма аутизма с умственной отсталостью подразумевает постоянную интенсивную помощь со стороны тьютора, когда абсолютно все действия ребёнка выполняет совместно с тьютором;

— обучающийся с РАС с легкой умственной отсталостью нуждается лишь в направляющей помощи. Например: учитель дает задание всему классу, а тьютор либо индивидуально объясняет задание ребёнку, либо даёт ему подсказку к выполнению;

— обучающемуся с лёгкой формой аутизма необходима только организационная помощь. Например, тьютор подсказывает ребёнку, что нужно выйти к доске, поднять руку, взять необходимый учебник.

При сопровождении по режиму тьютором проводится работа на протяжении всего учебного дня. Сюда входит:

сопровождение в другой кабинет; помощь в выполнении санитарно-гигиенических процедур; помощь в подготовке к уроку физкультуры; организация перемен.

Сопровождение обучающихся с аутичным расстройством во внеурочной деятельности включает в себя: сопровождение на прогулке, сопровождение в столовую (раздевалку, туалет), сопровождение на школьных мероприятиях [6].

Благодаря знаниям и опыту тьютора в работе с детьми с РАС, учащиеся с такими нарушениями могут получить качественное образование, учитывающее их индивидуальные особенности и потребности, и это возможно в любом образовательном учреждении. Из этого следует, что тьюторское сопровождение играет ключевую роль в успешной адаптации и социализации таких детей в начальной школе. В результате работы тьютора ребёнок с РАС должен постепенно перейти от полноценной поддержки к минимальной помощи в обучении. Главный показатель работы тьютора — это не только самостоятельная образовательная деятельность ребёнка данной нозологической категории, но и осознание им смысла и значения результатов взаимодействия с тьютором [7].

#### Литература:

1. Калашникова С. А., Елохина К. А. Тьюторское сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования: системно-ресурсный подход // Ученые записки. Педагогические науки. 2018. Т. 13, № 3.
2. Кирик В. А., Горюнова Л. В., Землина Е. М. Организация тьюторского сопровождения обучающихся // учебное пособие; Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. — 88 с.3.
3. Письмо Министерства просвещения РФ от 20.02.2019 г. «О сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью».
4. Лубовский В. И. Особые образовательные потребности // Психологическая наука и образование — 2013—№ 5-с.
5. Феррои Л. М., Панюшева Т. Д. Обучение особых детей общению // Аутизм и нарушения развития. 2007. № 2. С. 48–56.
6. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлин М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 10-е. Москва: Теревинф, 2016. 288 с.
7. Организация специализированной помощи при раннем детском аутизме: Методические рекомендации // В. М. Башина, И. А. Козлова, В. С. Ястребов, Н. В., Симашкова и др. М.: Медицина, 1989.

## Педагогическое наследие святого праведного Иоанна Кронштадтского

Топоркова Наталья Александровна, учитель русского языка и литературы  
ГБОУ г. Москвы «Школа № 1576»

**Гипотеза:** пастырское служение и воспитательная деятельность Иоанна Кронштадтского служит фундаментом христианского воспитания подрастающего поколения.

**Объект исследования:** педагогическое наследие о. Иоанна Кронштадтского.

**Предмет исследования:** содержание педагогического наследия отца Иоанна Кронштадтского.

**Цель исследования:** изучить педагогическую и воспитательную деятельность о. Иоанна Кронштадтского.

**Задачи:**

- выявить отличительные черты подхода к учебному процессу;
- проанализировать основы христианского воспитания, заложенные о. Иоанном.

**Методы исследования:** аналитический, сопоставительный, историко-педагогический.

**Актуальность:** в XXI веке особое внимание следует уделять христианскому воспитанию личности, направленному на гармоничное развитие подрастающего поколения.

**Практическая значимость:** данная работа может быть использована в общеобразовательных школах в качестве методической базы уроков ОДНКР и ОРКСЭ.



Святой праведный Иоанн Кронштадтский — величайший пастырь, проповедник, богослов, педагог второй половины XIX — начала XX вв., самоотверженно осуществляющий педагогическую деятельность, направленную на религиозно-нравственное развитие личности.

Отец Иоанн Кронштадтский в течение 32 лет своей жизни занимался педагогической деятельностью. С 1857 года он преподавал в Кронштадтском уездном училище, а с 1862 по 1889 год — в Кронштадтской гимназии.



Педагогической работе отец Иоанн отдавался так же всецело, как всему тому, что делал, в чем и была одна из причин успеха стольких его начинаний. Он считал, что образование должно быть не только простым, но и неотделимым от воспитания, и в известном смысле воспитание должно преобладать, так как простота или целостность человека обусловлена не жизнью ума, а сердца. Само воспитание, согласно убеждению отца Иоанна преимущественно сводится к воспитанию сердца.

«Больше всего учитесь языку любви, самому живому, выразительному языку. Без него знание языков не принесет никакой существенной пользы», — говорил отец Иоанн.





К конкретным педагогическим указаниям принадлежит мысль отца Иоанна о том, что Богослужение может и должно быть лучшим воспитательным средством для образования христианской души. Отец Иоанн своим духовным горением умел зажигать духовный огонь в своих учениках как во время уроков, так и во время Богослужения.

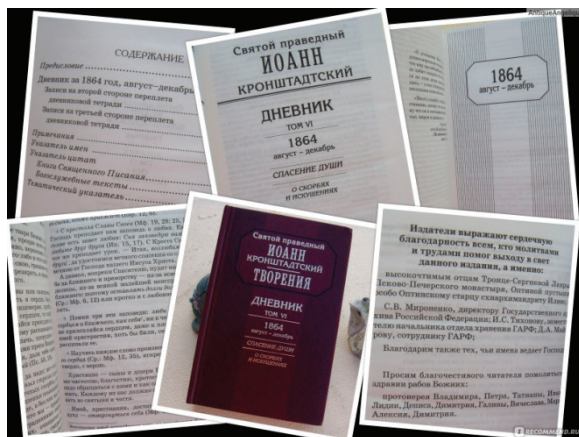


Отец Иоанн считал: «Учишь ли детей своих или чужих, обращай дело в служение Богу, уча их с усердием, занимаясь предварительно обдумыванием средств к обучению ясному, вразумительному, полному и плодотворному».



Сохранились заметки отца Иоанна об образовании, обращенные к педагогам:

— «Образование ума идет прогрессивно, а сердца — регрессивно: ум просвещается, а сердце — развращается, делаясь гордее, злее, раздражительнее, завистливее, сластолюбивее, скупее, своенравнее, лукавее»;



- «Надо крепко заботиться о чистоте сердец отроческих и о нерастленности тел их; с телом и душа страшно растле-  
вается; любовь и почтение к ближнему угасает»;
- «Детей своих учите прежде и больше Закону Божию, вере, молитве, заповедям Божиим, чем игре на инструментах  
и языкам»;
- «Баллы выставлять снисходительно»;
- «К урокам готовься молитвою и трудом»;
- «Драгоценнее Закона Божия да не будет для тебя ничто»;



- «Не сердись на виновных учеников, а желей об них и тем более люби их, чем они хуже»;
- «Нерадивый законоучитель нравственно убивает своих учеников»;
- «Не гневайся, если тебя кто-нибудь не слушается. Если ты не слушаешься часто Господа, не исполняешь Его все-  
державных законов, то что удивительного, если не слушаются тебя, грешного человека?»;





— «Детей учи жить в искренней дружбе между собою; быть простыми, прямодушными и со всеми обращаться, как с самими собою»;

— «Стараться иметь в классе постоянно светлое, веселое лицо, дух мужественный и величественный. Иногда угрюмым лицом можно оттолкнуть от себя всех учеников»;



— «Без строгости ученики ослабеют в деле и к тебе уважение потеряют. Строгость укрепляет души. — Строжи же с милостию»;



— «Не допустить свой учительский авторитет до падения, уметь поддержать уважение к себе учеников и во все время их учения оставаться их научным идеалом — вот задача всей деятельности учителя!»



Также отец Иоанн обращался к учащимся:

- «Преуспевайте в премудрости и возрасте и любви у Бога и у людей»;
- «Утешайте нас своим поведением и успехами. Этим вы доставите нам больше ревности и усердия заниматься с вами»;



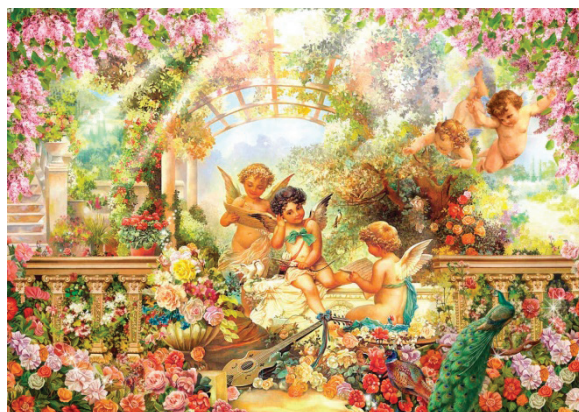
— «Как приятно садовнику или любителю комнатных растений видеть, что их растения хорошо растут, зеленеют и дают плоды и вознаграждают их труды; как они удваивают свое усердие в уходе за ними! И землю каждогодно под ними переменяют, если это комнатные растения, и поливают тщательно вовремя, а сухие веточки или пожелтевшие листочки обрывают, чтобы они и места напрасно не занимали на стебле растения и не безобразили его собою, да и соков его напрасно не тянули на себя. Зато уж и посмотреть мило на эти растения!»;



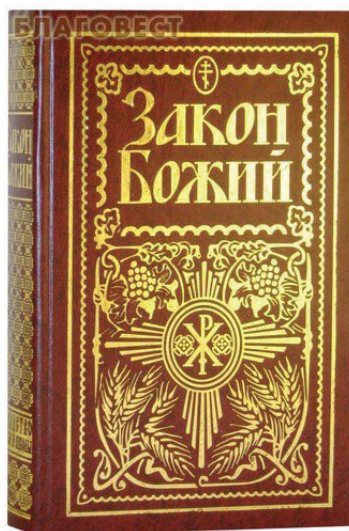
— «Мы — садовники, вы — растения и цветы, а гимназия — сад; преподавание — это поливание, перевод из класса в класс — это пересаживание и перемена грунта, сухие ветки и пожелтевшие листочки — это ученики недоброго поведения и безуспешные в науках, сухие и бесплодные, как сухие ветви, а иногда желтые, как пожелтевшие листья — от того, что уродуют себя самих ленью и непослушанием и грубостью.

С такими что надо делать? — Для блага всего сада, всего заведения, их надо обрывать от здорового тела да вон выбрасывать, чтобы не заражали других своим поведением, чтобы весь сад состоял из растений здоровых, доброцветных и доброплодных; чтобы ученики неодобрительного поведения и не безобразили собою всего заведения, даром бы не ели да не пили. Достоинство и праведно! Дети! Утешайте же нас своим поведением и успехами!»





— «Во имя Самого Бога прошу вас, дорогие дети, заниматься с особенным старанием Законом Божиим. Как любить Бога всякому должно всем сердцем, всею душою, так и Закон Божий также надо любить всем сердцем и душою; любить Бога и усердно заниматься законом Божиим — одно и то же; кто не занимается прилежно Законом Божиим, тот не любит Бога»;



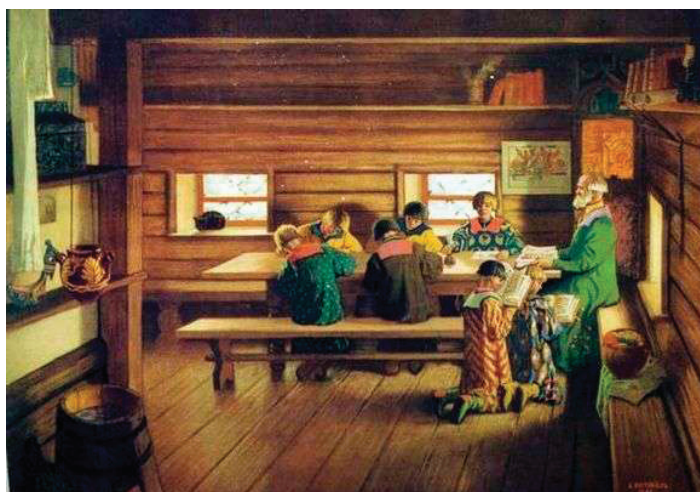
— «Никто не приноси с собою в класс лености и рассеяния, своенравия, непослушания и упрямства»;



— «Помните, что вы — дети; детьми и будьте на деле: простыми, доверчивыми, внимательными к словам начальников и наставников, послушными, кроткими и незлобивыми»;



— «Не ровняйте себя ни в коем случае с наставниками: это гордость и самомнение»;



— «Учитесь же с Божиею помощью, да молитесь чаще премудрому и единственному Учителю Христу Богу. Он Духом Своим Святым научит вас всему доброму; научит вас и тому, как хорошо учиться».

Таковы педагогические взгляды отца Иоанна Кронштадтского, которым соответствовала и его педагогическая деятельность. Каждое слово в обращении к учащим и учащимся согрето особой любовью. Но как бы ни была глубока любовь отца Иоанна к людям, и детям в особенности, эта любовь питалась и освящалась его любовью ко Христу.

В этой любви были сокрыты для него подлинная сладость и высшее благо — и к ней, к Источнику Жизни, стремился он приобщить всех, кого любил.

## Исследование грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Шилова Дарья Кирилловна, студент

Научный руководитель: Реутова Анастасия Александровна, старший преподаватель  
Тюменский государственный университет

*Статья посвящена исследованию грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. В статье рассмотрены результаты исследования грамматического строя речи у дошкольников с ОНР III уровня.*

**Ключевые слова:** грамматический строй речи, общее недоразвитие речи, ОНР, дошкольный возраст.

## The study of the grammatical structure of speech in preschoolers with general speech underdevelopment of III level

Shilova Daria Kirillovna, student

Scientific advisor: Reutova Anastasia Alexandrovna, senior teacher

Tyumen State University

*The article is devoted to the study of the grammatical structure of speech in preschool children with general speech underdevelopment of the III level. The article considers the results of a study of the grammatical structure of speech in preschoolers with ONR level III.*

**Keywords:** grammatical structure of speech, general underdevelopment of speech ONR, preschool age.

**Цель:** теоретическое обоснование, разработка методики выявления уровня сформированности грамматического строя у дошкольников с ОНР III уровня.

### Введение

В настоящее время наблюдается интенсивный рост количества детей с речевыми нарушениями. По данным Министерства просвещения Российской Федерации 87 % детей дошкольников имеют различные речевые нарушения. Около 40 % из них — это дети с общим недоразвитием речи (далее — ОНР). Данное нарушение составляет самую многочисленную группу среди дошкольников с речевыми патологиями.

ОНР — сложные расстройства речи, при которых нарушены все компоненты речевой системы, ее звуковая и смысловая стороны, при нормальном слухе и интеллекте [1, с. 53]. ОНР делится на четыре уровня. Самый распространенный из них — третий.

При общем недоразвитии речи отмечаются стойкие нарушения грамматического строя речи. Грамматический строй речи — это взаимодействие слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Компонентами грамматического строя речи являются морфологическая система и синтаксическая система. Морфологическая система — это умение владеть приемами словоизменения и словообразования, а синтаксическая система — умение составлять предложения, грамматически верно сочетать слова в предложении [3, с. 1].

Для изучения уровня сформированности грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня было проведено экспериментальное исследование.

В ходе исследования изучались следующие компоненты грамматического строя речи: морфологическая система — словоизменение и словообразование, синтаксическая система — умение составлять и грамотно использовать различные синтаксические конструкции.

За основу для составления протокола обследования и проведения обследования была выбрана методика М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной «Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников». Первый блок заданий (4 пробы) был направлен на выявление уровня сформированности навыка словооб-

разования, второй блок (4 пробы) был направлен на выявление уровня сформированности навыка словоизменения, третий блок заданий (4 пробы) был направлен на выявление уровня сформированности навыка составления синтаксических конструкций.

Ранее обозначенные методы исследования и методики обследования компонентов грамматического строя речи способствовали составлению качественной характеристики каждого обследуемого ребенка. Для выявления результатов использовалась процентная шкала оценивания, где показатели:

- от 100 % до 87 % соответствуют высокому уровню сформированности. Ребенок правильно использует простые предлоги, начинает использовать сложные предлоги. Правильно изменяет существительные и прилагательные по числам и падежам. Правильно изменяет глаголы по числам и временам. Умеет согласовывать существительные с числительными, прилагательными и глаголами. Составляет и использует простые и сложные предложения;
- от 86 % до 64 % — среднему. Допускает ошибки при согласовании существительных с числительными, прилагательными и глаголами. Испытывает затруднения при изменении существительных и прилагательных по числам и падежам, при изменении глаголов по числам и временам. Допускает ошибки при образовании слов суффиксальным, приставочным и суффиксально-приставочным способом. Испытывает затруднения при построении сложных предложений и использовании простых предлогов.
- от 63 % до 33 % — низкому. Ребенок образует слова суффиксальным, приставочным и суффиксально-приставочным способом только с помощью взрослого либо не образует вообще. Ребенок опускает предлоги в речи, использует их неправильно. Не может изменять слова по падежам, числам или же делает это с грубыми ошибками.

Анализ результатов обследования показали, что 3 ребенка (42 %) имеют высокий уровень сформированности грамматического строя речи. Еще 2 ребенка (28 %) имеют средний уровень сформированности грамматического строя речи. Низкий уровень был выявлен у 2 детей (28 %).

*Ребенок 1 (87 %).* Небольшие трудности у ребенка возникли при выполнении задания на образование притяжательных прилагательных. На вопрос «Чья лапа?» ребенок



отвечал «Лапа медведя». При просьбе переформулировать ответ, ребенок замолчал. Только после однократной помощи педагога, ребенок смог выполнить задание. Ребенок легко составил рассказ. Без трудностей составляет и использует в речи простые предложения. Затруднения возникли при составлении сложноподчиненных предложений и предложений с причинно-следственной связью. Образовать сложноподчиненные предложения из двух простых у ребенка не выходило даже с помощью педагога, в итоге ребенок отказался от выполнения задания.

*Ребенок 2 (82 %).* Трудности, возникшие при задании на образование притяжательных прилагательных, аналогичны трудностям и ошибкам ребенка 1. На вопрос «Чья пасть?» ребенок ответил «Пасть волка». Только после однократной помощи педагога, ребенок смог выполнить задание. Ребенок смог составить рассказ по сюжетной картинке, составил простые предложения. Трудности возникли при составлении сложноподчиненных предложений и предложений с причинно-следственной связью, аналогично ребенку 1. Образовать сложноподчиненные предложения по наводящим вопросам ребенок смог только с помощью логопеда.

*Ребенок 3 (89 %).* Трудности возникли при составлении сложноподчиненных предложений и предложений с причинно-следственной связью. Образовать сложноподчиненные предложения по наводящим вопросам ребенок смог только с помощью логопеда. Также, при выполнении задания на составление сложноподчиненных предложений из двух простых, ребенку неоднократно требовалась помощь логопеда. При оказании помощи ребенок не понимал схему выполнения задания и просто повторял ответ вслед за логопедом.

*Ребенок 4 (48 %).* Ребенок испытывал трудности почти на каждом задании. При выполнении задания на образование существительных суффиксальным способом ребенок неоднократно допускал ошибки, например, на вопрос «Как называют детеныша свиньи?» ребенок ответил «Свиненок». Были допущены ошибки при образовании глаголов приставочным способом и при образовании относительных и притяжательных прилагательных. Помощь логопеда ребенком не воспринимается, он не слышит то, что ему говорит педагог. Ребенку с трудом дается изменение существительных и прилагательных по числам и родам. Ребенок не смог составить рассказ по сюжетной картинке, он отказался от этого задания. Однако, при описании другой картинке без проблем смог составить простые предложения. Также, ребенок отказался от заданий на составление сложноподчиненных предложений.

*Ребенок 5 (71 %).* У ребенка возникли трудности при изменении существительных и прилагательных из именительного падежа в родительный, именно на этом задании ребенку потребовалась помощь педагога. Ребенок смог составить рассказ по сюжетной картинке. Трудности возникли при составлении сложноподчиненных предложений с помощью наводящих вопросов и при образовании сложноподчиненного предложения из двух простых, сделать это ребенок смог только с помощью педагога.

*Ребенок 6 (41 %).* Ребенок испытывал трудности на каждом задании. При выполнении задания на образование существительных суффиксальным способом ребенок допускал ошибки. Также были допущены ошибки при образовании глаголов приставочным способом, существительных суффиксальным способом, относительных прилагательных и притяжательных прилагательных. Помощь логопеда ребенком воспринимается с трудом, инструкции ребенок не понимает даже при неоднократных повторениях. Ребенку с трудом дается изменение существительных и прилагательных по числам и родам, а также при согласовании числительных и существительных. На каждый вопрос логопеда ребенок отвечал «я не знаю». Ребенок не смог описать картинку простыми предложениями. Ребенок отказался от заданий на составление сложноподчиненных предложений и от задания на составление рассказа по сюжетной картинке.

*Ребенок 7 (76 %).* У ребенка возникли небольшие трудности при образовании глаголов приставочным способом. Были отмечены ошибки при изменении существительных и прилагательных по числам и падежам. При трудностях ребенок открыто сам просил помощи. Ребенок смог описать картинку простыми предложениями, также составил хороший рассказ по сюжетной картинке. Ребенок испытал трудности при составлении сложноподчиненных предложений с помощью наводящих вопросов.

Проведя обследование уровня сформированности грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, можно сделать вывод, что у детей отмечаются недочеты в навыках использования различных синтаксических конструкций, словоизменения и словообразования. Конкретные трудности были отмечены при выполнении заданий на образование относительных и притяжательных прилагательных, при выполнении заданий на изменение существительных и прилагательных по числам и падежам, а также при выполнении заданий на составление сложноподчиненных предложений, что говорит о недостаточном уровне сформированности грамматического строя речи у большей части детей.

#### Литература:

1. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. — М.: Просвещение, 1967. — с. 173.
2. Филичева Т. Б. Четвертый уровень недоразвития речи. — М.: 1999. — с. 17.
3. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений. 3-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 400 с.



4. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М.: Просвещение, 1990. 238 с.
5. Мазанова Е. В. Логопедия. Аграмматическая форма дисграфии: Комплект тетрадей по коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими отклонения в развитии. Тетрадь № 4. М.: АКВАРИУМ БУК, 2004. 136 с.

## Социально-бытовые навыки у дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Штепина Валерия Евгеньевна, студент магистратуры  
Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

*В статье описаны особенности социально-бытовых навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.*

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, дошкольники, социально-бытовые навыки, РАС.

Расстройства аутистического спектра представлены в международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) под шифром F84 — общие расстройства психологического развития и имеют следующее определение: «группа расстройств, характеризующихся качественными отклонениями в социальных взаимодействиях и показателях коммуникативности, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся комплексом интересов и действий» [5].

На сегодняшний день распространено множество вариантов возникновения расстройств аутистического спектра, ученые предлагают различные варианты этиологии этих расстройств: социальные, психологические, экологические и множество других, но единой общепризнанной концепции на данный момент не существует.

Диагностическими критериями по МКБ-10 являются:

- Нарушения в социальных взаимодействиях (невозможность понимания мимики и жестикуляции собеседника; неспособность к сопереживанию, отстраненность или отсутствие эмоциональных реакций по отношению к другим людям; затруднения в установлении социально-приемлемых форм общения со сверстниками и т. д.).
- Изменения коммуникации (задержка или отсутствие разговорной речи, возможно присутствие речевых стереотипий и (или) использование вокализаций и прочее).
- Ограниченные и повторяющиеся стереотипные шаблоны в поведении (фиксация на неспецифичных, аномальных по содержанию ритуальных действиях, например, желание трогать других людей за волосы, кружиться на одном месте и т. д.)
- Неспецифические проблемы (страхи, фобии, нарушения сна, расстройства пищевого поведения, самоповреждающее поведение и подобные проблемы) [6].

Главная проблема, присущая дошкольникам с расстройствами аутистического спектра — это нарушение взаимодействия с окружающими людьми. В книге Ф.

Волкмара и Л. Вайзнер отмечается, что это нарушение может привести к трудностям совместного внимания, непреднамеренного обучения (обучение с помощью наблюдения), имитации (подражание другим людям), исполнительного функционирования (одновременное выполнение нескольких задач одновременно) [1].

Социально-бытовые навыки по мнению Е. А. Ковалевой представляют собой «совокупность специфических навыков, вменяемых обществом человеку в различных ситуациях как обязательные. К ним относят навыки социального характера: самообслуживания, культурно-гигиенические навыки, и навыки бытового характера (умение одеваться, убирать за собой и другие)» [4].

М. Ю. Веденина относит к социально-бытовым навыкам: навыки личной гигиены, навыки поведения за столом, навыки одевания, навыки обеспечения безопасности и навыки помощи по дому [2].

При нейротипичном развитии формирование социально-бытовых навыков происходит именно в дошкольном возрасте, благодаря подражанию дошкольника взрослым людям. Ребенок стремится самостоятельно выполнять всё то, что он наблюдал и запомнил в деятельности взрослых.

У дошкольников с расстройствами аутистического спектра не наблюдается стихийного обучения навыкам, благодаря наблюдению за деятельностью других людей, а следовательно, и не происходит овладение социально-бытовым навыкам. Данные навыки у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра будут формироваться с помощью целенаправленного обучения и более продолжительное время.

Ребенок с расстройствами аутистического спектра в некоторых ситуациях может самостоятельно овладеть каким-либо навыком (например, смывать воду в унитазе в домашнем туалете). Но зачастую данный навык будет сцеплен с конкретной ситуацией (в нашем примере — домашним туалетом), а его перенос в другую ситуацию будет вызывать трудности или протест со стороны ребенка [7].

Также трудности для овладения социально-бытовыми навыками может вызывать первично-неудавшееся действие ребенка или действие, причинившее дискомфорт. Он может быть настолько огорчен своей ситуацией неуспеха, что будет бояться и избегать повторной попытки (например, ребенок прищемил палец, когда открывал контейнер с едой, а в следующий раз отказался даже притрагиваться к нему). В таких ситуациях важно не давить на ребенка и снижать требования к его действиям.

Очень важно для развития любых навыков у ребенка с расстройствами аутистического спектра создавать ситуации успеха, благодаря которым ребенок будет охотнее и больше работать в будущем. Для этого необходимо начинать работу с минимальных по сложности заданий, поощрять ребенка за верные действия, хвалить и постепенно давать больше самостоятельности в выполнении заданий.

Для развития социально-бытовых навыков можно использовать методы, эффективно влияющие на обучение дошкольника с расстройствами аутистического спектра, описанные в практическом пособии «Как организовать инклюзию в детском саду»:

Организация пространства («Избыток предметов в зоне видимости может отвлекать детей от занятий, служить триггером нежелательного поведения. Грамотно организованное пространство помогает снизить сенсорную нагрузку и повысить уровень самостоятельности») [3].

Использование визуальной поддержки (использование визуального расписания дня, расписания отдельных занятий, последовательности действий (например, мытья рук) при работе над формированием навыка и т. д.).

Подсказки при обучении (физические, жестовые, вербальные, стимульные и подсказки-моделирования).

Подкрепления (используются для повышения мотивации дошкольника с расстройствами аутистического спектра) [3].

Таким образом, социально-бытовые навыки у дошкольников с расстройствами аутистического спектра не появляются стихийно, а требуют специализированного и планомерного обучения. В течение обучения социально-бытовым навыкам для ребенка с расстройствами аутистического спектра должны создаваться ситуации успеха и использоваться подходящие методы работы.

#### Литература:

1. Аутизм: Комплексное руководство для родителей и специалистов помогающих профессий / Фред Волкмар, Лиза Вайзнер; пер. с англ. У. Жарниковой; науч. ред. С. Анисимова. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2025. — 552 с.
2. Веденина, М. Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации. / М. Ю. Веденина, О. Н. Окунева. — Текст: непосредственный // Дефектология. — 2007. — № 3. — 162 с.
3. Как организовать инклюзию в детском саду: Опыт участников проектов Фонда «Обнажённые сердца». — М.: Альпина ПРО, 2022. — 222 с
4. Ковалева, Е. А. Развитие социально-бытовых и коммуникативных навыков детей с умеренной умственной отсталостью как факторы адаптации в инклюзивном образовании / Е. А. Ковалева. — Текст: непосредственный // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. — 2019. — № 2. — С. 384–392.
5. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) [Электронный ресурс] // МКБ-10 URL: <https://mkb-10.com/> (дата обращения: 17.05.2025).
6. Симашкова, Н. В. Расстройства аутистического спектра: диагностика, лечение, наблюдение. Клинические рекомендации (протокол лечения) / Н. В. Симашкова, Е. В. Макушкин — Текст: электронный // Аутизм. Федеральный ресурсный центр: [сайт]. — URL: <https://autism-frc.ru/autism/library/3> (дата обращения: 18.05.2025).
7. Чайкина, Д. В. Обучение навыкам самообслуживания и социально-бытовым навыкам детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития и расстройством аутистического спектра / Д. В. Чайкина. — Текст: электронный // Учебно-методический кабинет: [сайт]. — URL: <https://ped-kopilka.ru/blogs/blog63975/obuchenie-navykam-samobsluzhivaniya-i-socialno-bytovym-navykam-detei-s-tjzhelymi-i-mnozhestvennymi-narushenijami-razvitiya-i-rastroistvom-autisticheskogo-spektra.html> (дата обращения: 18.05.2025).

# ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

## Соотношение понятий «локализация» и «перевод»

Жаровина Полина Петровна, студент

Научный руководитель: Рычкова Людмила Васильевна, кандидат филологических наук, доцент  
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (Беларусь)

*В статье автор рассматривает соотношение понятий «локализация» и «перевод».*

**Ключевые слова:** локализация, перевод, технологии, глобализация, интернационализация, лингвистические услуги.

Результатом влияния цифровых и информационных технологий на нашу жизнь становится появление новых видов услуг, имеющих отношение к переводу, но в классическом понимании, как правило, не являющиеся им. При изучении ежегодного обзора европейского рынка переводческих услуг (European Language Industry Survey 2024), в котором принимают участие представители крупных поставщиков лингвистических услуг (LSP — Language Service Providers), представители учебных заведений, студенты программ обучения, связанных с переводом, лингвистические компании и др., мы видим, что, несмотря на рост популярности услуг постредактирования машинного перевода (на 4 % по сравнению с 2023 годом), популярность услуг классического человеческого перевода также выросла на 1 % по сравнению с другими услугами и остаётся лидером среди всех типов оказываемых услуг.

Помимо названного выше, популярной является работа с мультимедийными материалами, глобальным маркетингом, организацией обучающих языковых курсов и др. [1].

Так, мы видим, что среди предоставляемых услуг преобладает популярность тех, что связаны с цифровизацией переводческой отрасли и диверсификацией её услуг. Аналогичные результаты можно увидеть и в отчёте компании Nimzi Insights, которая специализируется на аналитике глобального рынка лингвистических услуг. В исследовании за 2024 год они попросили компании указать предоставляемые ими услуги. Результаты показали, что наиболее частыми услугами, оказываемыми данными компаниями, являются перевод и локализация (97 %), машинный перевод и постредактирование (83.3 %), а также субтитрование (71.4 %). Устный перевод, копирайтинг, транскрибация и создание контента занимают четвёртое место (60.1 %), далее идут издательская деятельность и графический дизайн (59.5 %), дубляж, озвучивание и аудиослужбы (58.9 %), удалённый устный перевод (56.5 %) и транскри-

бация (56 %). Языковое тестирование и редактирование/рецензирование (45.8 %) закрывают список [2].

Таким образом, анализ тенденций в индустрии лингвистических услуг подтверждает, что перевод и локализация остаются в числе наиболее востребованных направлений. И сегодня, в условиях глобализации и стремительного развития информационных технологий, процессы перевода и локализации требуют особого внимания. Несмотря на то, что они тесно взаимосвязаны, в лингвистике «локализация» не является синонимом слова «перевод», поскольку они имеют принципиальные различия, которые необходимо учитывать при адаптации продуктов и услуг для различных языковых и культурных аудиторий. Тем не менее, нельзя отрицать, что перевод является неотъемлемой составляющей локализации и предназначен для использования представителями иного социума [3].

Локализация часто рассматривается вместе с терминами «глобализация» и «интернационализация». Глобализация в международном экономическом сотрудничестве определяется как процесс придания продукту такого вида, который даст возможность представлять (продавать) его в других странах [4]. Интернационализация — формирование для продукта вида, который потенциально может облегчить его использование и адаптировать к конкретным условиям других стран [5].

Локализация, хоть и является одним из самых популярных направлений на глобальном рынке лингвистических услуг, как понятие появилась относительно недавно и в настоящее время единой трактовки данного термина не существует: изначально термин «локализация» воспринимался наравне с переводом, но постепенно исследователи трактовали его по-своему, каждый раз дополняя и расширяя.

Первые попытки локализации относились к распространению программного обеспечения для персональных компьютеров, которые стали доступны в 80-х годах XX века [6,

с. 4]. В свою очередь, М. Бернал-Мерино в своих работах утверждает, что термин «локализация» был введён шведским переводоведом Гёте Клингбергом в 1986 году. Под локализацией им понималась особая технология перевода, заключающаяся в адаптации культурных контекстов: переименовании героев, изменении места действия и т. п. Это позволяло художественному произведению соответствовать реалиям культуры языка перевода [7]. Хотя такое лингвокультурное понимание локализации довольно популярно и по сей день, более классическое определение локализации дал Берт Эсселинк: он понимает локализацию как «процесс лингвистической и культурной адаптации продукта к целевой **locale**, в которой этот продукт будет использоваться и продаваться» [8]. Термин **locale** (или **лингвотоп**) в данном случае обозначает единство региона и языка.

В узком смысле локализацию можно рассматривать как «адекватную адаптацию продукта, контента или услуг к конкретно взятой культуре таким образом, чтобы это выглядело как целенаправленное создание продукта для конкретной целевой аудитории» [9].

После анализа данных трактовок мы можем сделать вывод о сути процесса локализации. Ею является адаптация продукта (как материального, так и не материального) к определенной языковой среде. Е. В. Чистова отмечает, что языковая локализация — это перевод и «культурная адаптация продукта к особенностям конкретного региона, страны или группы населения», где под «продуктом» подразумевается любой товар или услуга [10].

Следует отметить, что в последние годы локализация выходит далеко за рамки традиционного перевода и адаптирует пользовательский интерфейс, мультимедийный контент, рекламные материалы и даже правовые документы. Она включает адаптацию не только текста, но и графики, цветов, шрифтов, единиц измерения, валюты и т. д.

В бизнесе локализация особенно важна для маркетинга, рекламы и брендинга. Например, слоганы, которые хорошо работают в одном лингвотопе, могут потребовать полной переделки для другого.

В международной экономике локализация также позволяет учитывать культурные предпочтения клиентов, что повышает успешность выхода продукта на новый рынок.

В отличие от локализации, под переводом, как правило, понимают «вид языкового посредничества, при котором на ПЯ создается текст, коммуникативно равноценный оригиналу, причем его коммуникативная равноценность проявляется в его отождествлении рецепторами перевода с оригиналом в функциональном, содержательном и структурном отношении» [11]. Таким образом, основная задача перевода — точно передать смысл исходного текста или речи, в то время как при локализации в конечном тексте допускается нарушение эквивалентности оригиналу при условии сохранения эквивалентности по параметру прагматической составляющей оригинального текста.

Некоторые ученые, например, Л. В. Кушнина, рассматривают локализацию как разновидность переводческой деятельности, требующую культурной адаптации, поэтому так важно в процессе перевода наиболее точно передать культурологический смысл и сделать так, чтобы человек другой культуры адекватно понял замысел автора [12].

Как утверждает В. С. Мазлумян, «локализация работает не просто со взаимодействием двух языков, но двух картин мира», и конечный результат здесь должен соответствовать культурной, правовой и политической среде, вместе с тем учитывая лингвистические особенности целевой аудитории [13].

Анализ понятий «локализация» и «перевод» показывает, что, несмотря на их тесную взаимосвязь, они представляют собой различные процессы. Перевод ориентирован на передачу смысла исходного текста с сохранением его коммуникативной равноценности, тогда как локализация включает в себя адаптацию не только лингвистических, но и культурных, правовых и маркетинговых аспектов.

Исторически локализация начала рассматриваться как отдельное направление в 1980-х годах, а её трактовка со временем расширялась и уточнялась. В настоящее время локализация охватывает не только текстовый контент, но и визуальные, технические и коммерческие элементы. В условиях глобализации и цифровизации локализация играет ключевую роль в международном экономическом взаимодействии, обеспечивая успешную адаптацию продуктов и услуг к специфике целевой аудитории.

#### Литература:

1. European Language Industry Survey 2024 // FIT Europe. — URL: <https://fit-europe-rc.org/wp-content/uploads/2024/09/ELIS-2024-report.pdf> (date of access: 11.03.2025).
2. THE 2024 NIMDZI 100 Market // NIMDZI. — URL: <https://www.nimdzi.com/nimdzi-100/04-market/> (date of access: 11.03.2025).
3. Якунина, В. Г. Лингвоиндустрия: локализация и перевод / В. Г. Якунина // Наука без границ. — 2017. — № 6. — С. 16–20.
4. Маркина, Н. С. Глобализация: локальный подход к глобальной задаче / Н. С. Маркина, М. С. Лапшина, Е. С. Алексеева // Вестник МГЛУ. — 2011. — № 612. — С. 38–46.
5. Алексеева, И. С. Введение в переводоведение / И. С. Алексеева. — М.: Академия, 2006. — 367 с.
6. The Evolution of Localization / B. Esselink // Localization. The Guide from MultiLingual Computing & Technology. — 2003. — № 57. — P. 4–7.
7. Bernal-Merino, M. A. The Localization of Videogames / M. A. Bernal-Merino. — London, 2013. — 126 p.



8. Esselink, B. A Practical Guide to Localization / B. Esselink. — Amsterdam / Philadelphia, 2000. — 490 p.
9. Thomas, W. Comparing Tools Used in Software Localization / W. Thomas // MultiLingual Computing & Techonology. — 2012. — № 32. — P. 14–26.
10. Чистова, Е. В. Когнитивные техники транскреации брендируемого контента / Е. В. Чистова // Когнитивные исследования языка. — 2019. — № 37. — С. 963–967.
11. Комиссаров, В. Н. Теория перевода: лингвистические аспекты / В. Н. Комиссаров. — М.: Высш. шк., 1990. — 226 с.
12. Кушнина, Л. В. Взаимодействие языков и культур в переводческом пространстве: гештальт-синергетический подход: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Кушнина Людмила Вениаминовна; Челябинский гос. ун-т. — М., 2005. — 39 с.
13. Мазлумян, В. С. Картина мира или образ мира / В. С. Мазлумян // Психоллингвистика в XXI веке: результаты, проблемы, перспективы. — М., 2009. — С. 82–83.

## Культурно обусловленные семантические сдвиги в английском языке: влияние социальных и исторических факторов

Лакбаева Айнура Аркеновна, студент

Научный руководитель: Исабаева Нургуль Сагинтаевна, кандидат филологических наук, ассистент  
Карагандинский университет имени академика Е. А. Букетова (Казахстан)

*В статье рассмотрены культурно-обусловленные семантические сдвиги в лексике английского языка под влиянием социальных и исторических факторов. Описана актуальность изучения семантических изменений как отражения эволюции культуры и общества. Приводится обзор теоретической базы и исследований (работы Л. Блумфилда, С. Ульмана, А. Бланка и др.), посвященных классификации и причинам семантических изменений. На основе примеров из истории английского языка (слова nice, silly, broadcast, computer и др.) демонстрируется, как социальные трансформации, технический прогресс, изменения ценностей и исторические события влияют на значение слов. Отмечаются параллели с другими языками и культурами. В заключение подчеркивается значение учета культурно-исторического контекста при анализе языковых явлений и приводятся обобщающие выводы.*

**Ключевые слова:** семантические сдвиги, культурно-обусловленные изменения, социальные факторы, исторические факторы, эволюция значения, английский язык.

**Актуальность исследования.** Язык как фундаментальный инструмент коммуникации и познания представляет собой динамическую систему, чутко реагирующую на изменения в жизни общества, культуры и истории. Одним из наиболее показательных проявлений этой динамики являются семантические сдвиги — изменения значений слов с течением времени. Эти изменения не случайны, они детерминированы экстралингвистическими факторами, среди которых культурные традиции, социальные трансформации и исторические события играют ключевую роль. Изучение семантических сдвигов, обусловленных культурой и историей, позволяет не только проследить эволюцию языка, но и получить ценные сведения об истории и мировоззрении носителей языка, об их менталитете и системе ценностей.

**Материалы и методика исследования.** Исследование опирается на комплексную методологию, включающую диахронический, семантический, этимологический, контекстуальный и историко-культурный анализ, а также метод сплошной выборки. Применение различных методов позволяет рассмотреть эволюцию значений слов во времени, установить причинно-следственные связи

между внешними факторами и языковыми изменениями, а также проанализировать примеры семантических сдвигов в широком культурно-историческом контексте.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Прежде чем рассматривать влияние внешних факторов, необходимо определить само явление семантического сдвига. Под семантическим сдвигом понимается изменение значения языковой единицы (слова, фразы) с течением времени, в результате которого возникают новые смысловые оттенки или совершенно новые значения. Это явление находится в центре внимания лингвистов уже более века. Так, Л. Блумфилд определял значение слова через ситуацию употребления и реакцию слушающего, отмечая, что изменение значения начинается, когда изменяется ситуация применения слова или реакция на него [1, с. 139]. Блумфилд подчеркивал постепенный характер семантических сдвигов: новые значения возникают незаметно, сначала в ограниченных контекстах или в речи отдельных социальных групп, а затем постепенно распространяются и либо сосуществуют с исходным значением, либо вытесняют его полностью [1, с. 405–407]. С. Ульман, в свою очередь, выделял основные типы семантических изме-

нений и указывал на ключевые механизмы, такие как метафора (перенос по сходству), метонимия (перенос по смежности), сужение и расширение значения, а также изменение коннотаций (улучшение или ухудшение оттенка значения) [2, с. 57].

**Исторические факторы и эволюция значений.** Социально-исторические процессы служат мощным двигателем семантических изменений. На разных этапах истории английского языка значимые события оставляли свой след в лексическом значении слов. Уже в древнеанглийский период (V–XI вв.) культурные перемены приводили к семантическим сдвигам: например, с принятием христианства ряд существовавших понятий получил новые религиозные смыслы. Так, древнеанглийское слово *hel* (первоначально означавшее «укрытие, тайник») было переосмыслено и стало обозначать христианское понятие «ад» — место посмертного наказания [3, с. 529]. В среднеанглийский период (XI–XV вв.) после Нормандского завоевания в язык хлынул поток заимствований из французского, что привело к семантическим изменениям двух видов. Во-первых, появление большого количества синонимичных пар «английское слово — французское слово» обусловило перераспределение значений и стилистических оттенков. Многие исконно английские слова сузили значение под влиянием французских эквивалентов. Например, древнеанглийское *dēor* со значением «животное» в целом стало обозначать только одного конкретного зверя — *deer* («олень»), после того как в употребление вошло французское *animal* для общего понятия «животное» [4, с. 426]. Во-вторых, феодальные социальные реалии средневековья привели к сдвигам в оценочных коннотациях слов. Так, старофранцузское *vilain* означало крестьянина, жителя деревни, но в условиях презрительного отношения феодалов к низшим сословиям это слово постепенно получило негативный оттенок и превратилось в современное *villain* — «злодей, негодяй». Обратный процесс — повышение статуса значения — наблюдается со словом *knight*: древнеанглийское *cniht* обозначало слугу или юношу, однако под влиянием идеалов рыцарства и французского термина *chevalier* оно приобрело возвышенное значение «рыцарь». Эти примеры иллюстрируют, как изменения в социальной структуре и культурных ценностях общества напрямую отражались в переосмыслении лексики.

В последующие эпохи развитие английского языка продолжало сопровождаться семантическими сдвигами, вызванными научно-техническим прогрессом и культурными переменами. Эпоха Возрождения и раннего Нового времени принесла обогащение словаря за счет заимствований из классических языков и освоения новых концептов, что порой изменяло оттенки значения старых слов. В период колониальной экспансии и промышленной революции (XVIII–XIX вв.) появлялись новые предметы и явления, требовавшие наименований, часто для этого переосмысливались существующие слова. Например, слово *broadcast* в буквальном смысле означало «разбра-

сывать семена» (*broad + cast*) и употреблялось в сельскохозяйственном контексте. С развитием технологий связи в XX веке оно было метафорически перенесено на сферу СМИ: *to broadcast* стало означать «транслировать по радио или телевидению». Таким образом, на основе аналогии рассеивания (семян или информации) сформировалось новое значение без утраты старого, и язык обогатился полисемией. Подобные метафорические сдвиги подтверждают идею о том, что технический прогресс часто служит триггером для расширения значений слов.

Современные социальные тенденции и язык. В конце XX — начале XXI века темпы семантических изменений заметно возросли под влиянием глобализации, социальных движений и цифровой коммуникации. Массовая культура и особенно интернет-среда стали источником множества новых значений и терминов. Интернет-сленг распространяется молниеносно, пополняя общий язык неологизмами и новыми значениями. Яркий пример — слово *spam*, которое из названия мясных консервов (*Spam*) благодаря юмористическому скетчу Монти Пайтона превратилось в обозначение навязчивых массовых электронных сообщений (нежелательной рекламы) [4]. Другой пример — *troll*: исторически *troll* — это мифологическое существо, однако в современном употреблении *internet troll* означает человека, провоцирующего конфликты в онлайн-коммуникации. Показательно, что технические термины и жаргон часто переходят в широкий обиход: слово *viral* («вирусный») раньше относилось только к медицине, а теперь описывает контент, быстро набирающий популярность, по аналогии с вирусным распространением информации.

Социальные и культурные движения также оказывают значительное влияние на семантику современного английского языка. Стремление к толерантности и инклюзивности отражается в лексиконе: появляются новые слова и значения, призванные дать названия явлениям, ранее игнорируемым или стигматизируемым. Например, утвердился в употреблении термин *cisgender* («цисгендерный» — человек, чей гендер соответствует приписанному при рождении) и *non-binary* («небинарный» — человек, не относящий себя к бинарной гендерной системе). Эти слова заполняют лакуны в языке, связанные с гендерной идентичностью, и изменяют семантическое поле понятий о поле и гендере. Параллельно, общественные дискуссии о социальных проблемах породили новые устойчивые выражения. Например, фраза *cancel culture* («культура отмены») вошла в лексику для описания явления публичного осуждения и бойкота, направленного против людей за их спорные высказывания или поступки [5].

Таким образом, анализ множества примеров — от исторических сдвигов значения до современных неологизмов — подтверждает, что семантические изменения в английском языке неразрывно связаны с внешними (внелингвистическими) факторами. Каждый заметный сдвиг значения имеет свои причины в истории общества, культуре или науке, и изучение этих причин позволяет глубже понять механизмы развития языка.

Литература:

1. Bloomfield L. Language. New York: Holt, 1933. — 561 p.
2. Ullmann S. Semantics: An Introduction to the Science of Meaning. Oxford: Basil Blackwell, 1962. — 296 p.
3. Barber C. The English Language: A Historical Introduction. Cambridge: CUP, 2000. — 299 p.
4. Templeton B. Origin of the term “spam” to mean net abuse [Электронный ресурс]. URL: <https://www.templetons.com/brad/spamterm.html> (дата обращения: 08.05.2025).
5. Is Cancel Culture Effective? // UCF Pegasus Magazine [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ucf.edu/pegasus/is-cancel-culture-effective/> (дата обращения: 08.05.2025).

## Определение понятия русской народной баллады в отечественном литературоведении и фольклористике

Рюмина Варвара Сергеевна, студент

Научный руководитель: Семухина Ирина Александровна, кандидат филологических наук, доцент  
Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

*В статье автор анализирует определение отечественными фольклористами и литературоведами понятия русской народной баллады.*

**Ключевые слова:** фольклор, народная баллада.

Изучение такого жанра, как народная (старинная) баллада занимает важное место в отечественном литературоведении и фольклористике. В результате предпринятого обзора доступных научных работ мы выяснили, что исследователи не всегда сходятся во мнениях при определении понятия русской народной баллады.

При определении понятия возникает полемика в связи с разными точками зрения исследователей на принадлежность народной баллады к тому или иному роду литературы. Это отмечает фольклорист Б. Н. Путилов, один из первых советских исследователей специфики народных исторических баллад: «...Проблема баллады как жанра является одной из самых сложных и спорных в кругу историко-фольклорных проблем славянской науки о народном творчестве» [1, с. 7].

Более современные исследователи, например, М. Б. Ладугин, также отмечают сложность определения жанра баллады в связи с его принадлежностью к роду литературы: «Проблема лироэпических жанров до сих пор весьма далека от разрешения. Достаточно вспомнить, что среди теоретиков литературы и по сей день господствует представление о странной «промежуточности» лироэпических жанров, располагающихся на довольно призрачной и едва осознаваемой границе между двумя «полноценными» родами литературы: лирикой и эпосом...» [2, с. 8].

В связи с указанной сложностью определения понятия жанра народной баллады объектом нашего исследования стали уже имеющиеся определения, данные отечественными филологами, с целью выявления наиболее полного понятия «русской народной баллады».

Литературовед Б. Н. Путилов, подходя к вопросу эволюции понятия жанра народной баллады, упоминает определение слависта И. Горака в его работе «Словацкие народные баллады»: «Баллады — песни с эпической сюжетной основой, но проникнутые лирическим настроением и отличающиеся напряженным драматизмом» [1, с. 7]. Б. Н. Путилов отмечает, что наблюдения И. Горака важны для советской фольклористики, однако полагает, что определение народной баллады в данном случае сформулировано не точно. В ряду прочего, формулировка «проникнутые лирическим настроением» вызывает вопросы, так как не все баллады подчиняются этому признаку.

Работа Д. М. Балашова «История развития жанра русской баллады» (1966) является одной из самых значительных при изучении специфики жанра баллады. В ней литературовед говорит, во-первых, об интернациональности понятия баллады, во-вторых, об отсутствии единого названия для жанра в районах русского севера, что затруднило изучение баллад, в-третьих, об изменении восприятия жанра баллады в связи с эпохой и страной бытования баллад [3].

Д. М. Балашов подходит к определению понятия старинной баллады так: «Старинная баллада — эпическая (повествовательная) песня драматического характера. Эпичность баллады сказывается в том, что в ней, как и в эпосе, рассказ ведётся от автора, в тоне объективного и последовательного повествования о событиях. В балладе нет лирических отступлений, эмоциональных пояснений, морализации, словом, никакого активного авторского вмешательства в сюжет. Баллада в этом отношении

даже объективнее эпоса, в котором симпатии и антипатии слагателей обыкновенно очень ясны» [3, с. 6]. Также исследователь подчёркивает отличие конфликта балладного жанра и жанра былины: «Баллада в целом, в отличие от былины, — образец искусства трагического, отразившего противоречивость и неразрешимость жизненных конфликтов своего времени» [3, с. 12].

В научном труде Д. М. Балашова была рассмотрена эволюция старинной баллады, её трансформация в «новейшую», «литературную» балладу [3, с. 66], имеющую «средневековые атрибуты западной романтической баллады: замки, рыцарей...» [3, с. 68] и «психологический лиризм» [3, с. 69]; были рассмотрены типология баллад, специфика жанра, его элементы, но, несмотря на это, понятие русской народной баллады дано исследователем очень широко.

Фольклорист О. Ф. Тумилевич, опираясь на теоретические исследования предшественников, в том числе Б. Н. Путилова и Д. М. Балашова, определяет понятие народной баллады так: «Баллада — сюжетная песня драматического характера со значительной долей лиризма, герой её — средний представитель социальной среды; события, изображённые в балладе, хотя и отличаются исключительностью, всё же обычно не выходят за пределы бытовых и семейных отношений» [4, с. 9]. Также исследователем приводятся следующие определения: «Баллада — лиро-эпическая песня остросюжетного содержания» [4, с. 11]; «Баллада — лиро-эпическая песня с драматическим или трагическим конфликтом» [4, с. 46]; «Баллада — произведение лиро-эпическое. Лиричность её — результат авторской оценки происходящих в балладе событий, эмоционального тона произведения, психологизм и драматизм» [4, с. 46]. Несмотря на указание значимой особенности жанра народной баллады (характеристики героя), определение понятия О. Ф. Тумилевич, как и её предшественников, по нашему мнению, остаётся довольно широким (исследователем не указывается дата бытования жанра).

В. П. Аникин и Ю. Г. Круглов определяют жанр баллады так: «Балладные песни (баллады) — стихотворно-музыкальный жанр фольклора. Это эпические сюжетные песни о драматических событиях социально-бытовой жизни на-

рода» [5, с. 249]. Фольклористы также отмечают две точки зрения на проблему возникновения баллад: «Одни исследователи (А. Н. Веселовский, Н. П. Андреев) считали, что баллады возникли ещё в дофеодальную эпоху... Другие (например, В. М. Жирмунский) утверждали, что баллады возникли в эпоху средневековья» [5, с. 250]. Исследователи соглашались с Д. М. Балашовым, говоря о том, что «вторая точка зрения по отношению к существующим русским балладам представляется более приемлемой» [5, с. 250].

Большое внимание В. П. Аникин и Ю. Г. Круглов уделяют определению эпохи появления русских баллад: «Как существовал мифологический эпос, стадийно предшествовавший героическому, так возможны были мифологические баллады, подготовившие появление баллад, отразивших действительность феодальной Руси. Однако такие русские баллады нам неизвестны... Русские баллады возникли в эпоху средневековья. Время активного бытования жанра — XIV — XVII вв.». [5, с. 250]; однако единого и полного определения жанру русской старинной баллады фольклористы не дают.

Наиболее точно проблема отнесенности жанра баллады к роду литературы, времени бытования этого жанра, на наш взгляд, формулируется исследователем Т. А. Ложковой, которая обобщает представление о родовой специфике баллады в следующем определении: «Баллада — жанр, переживший длительную эволюцию, в ходе которой его родовая природа претерпела изменения: изначально баллада складывается как эпический жанр..., но на рубеже XVII-XVIII веков в балладе происходят существенные изменения, одним из первых признаков которых становится насыщенность эпической ткани лирическими элементами и появление лиро-эпических баллад... К началу XIX века старинный тип баллады активно вытесняется так называемой новой народной балладой, по существу, жанром лиро-эпическим, близким к романсу» [6, с. 64, 65].

Таким образом, советскими и российскими исследователями отмечается сложность отнесения народной баллады к конкретному роду литературы и определения понятия жанра народной баллады, что во многом было обусловлено длительной эволюцией, спецификой эпохи бытования жанра.

#### Литература:

1. Путилов Б. Н. Славянская историческая баллада. — М., Л.: Наука, 1965.
2. Ладыгин М. Б. Баллада как «малый жанр» лироэпической поэзии и баллады Р. Кипплинга // Образование в современной школе. — 2009. — № 7. — С. 8–12.
3. Балашов Д. М. История развития жанра русской баллады. — Петрозаводск: Карельское книжное издательство, 1966.
4. Тумилевич О. Ф. Народная баллада и сказка. — Саратов: Издательство Саратовского университета, 1972.
5. Аникин В. П., Круглов Ю. Г. Русское народное поэтическое творчество: Пособие для студентов. — Л.: Просвещение, 1983.
6. Ложкова Т. А. Устное народное творчество: учебное пособие для студентов факультета русского языка и литературы / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2012.



## Фоностилистический аспект художественного перевода романа «Лолита» В. В. Набокова

Трошкова Юлия Викторовна, студент;  
Геберлейн Алина Александровна, студент  
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

В статье авторы рассматривают прагматический потенциал, который создается в романе В. В. Набокова за счет фонетических стилистических средств. Также в статье анализируются приемы и стратегии передачи использованных в оригинале фонетических стилистических средств на русский язык.

**Ключевые слова:** фоностилистика, художественный перевод, звукоподражание, графон, аллитерация, рифма.

Изучение фонетических выразительных средств языка является предметом стилистики. Фоностилистика, или фонетическая стилистика, включает все явления звуковой организации стихов и прозы: ритм, аллитерацию, звукоподражание, рифму, ассонансы и т. п. — в связи с проблемой содержательности звуковой формы, т. е. наличия стилистической функции [1].

В работе о стилистике английского языка Ю. М. Скребнев делит фонетические стилистические средства на парадигматические и синтагматические. По Скребневу, к парадигматическим стилистическим средствам относятся звукоподражания, графоны, графические средства передачи звучания (такие как прописные буквы, использование курсива или тире и так далее) [4]. К синтагматическим средствам Ю. М. Скребнев относит аллитерацию, ассонанс, паронормацию, ритм и рифму [4].

Практически все эти стилистические средства, как парадигматические, так и синтагматические, очень широко используются В. В. Набоковым в романе «Лолита». Именно эта стилистическая особенность делает роман уникальным, так как, как правило, большое количество фонетических стилистических средств характерно для поэтической речи, а не для прозы. Рассмотрим на конкретных примерах, как В. В. Набоков употребляет фоностилистические средства в оригинале романа и как этот прагматический потенциал сохраняется в переводе.

Например, В. В. Набоков использует в романе большое количество звукоподражаний. Звукоподражание — это либо условное воспроизведение звуков природы и звучаний, сопровождающих некоторые процессы (дрожь, смех, свист и так далее), а также криков животных (*мяу, гав-гав, кукареку*), либо создание слов, звуковые оболочки которых в той или иной степени напоминают называемые (обозначаемые) предметы и явления (*хохот, кукушка, мурлыкать*).

...fearing my voice might go out of control and lapse into coy <b>croaks</b> of broken English... (V. Nabokov, p. 72)	...но боясь, что потеряю власть над голосом и разражусь же- маным <b>кваканием</b> на ломаном английском языке... (Перевод В. Набокова, с. 127)
---	---

В этом примере звукоподражание также передано словарным эквивалентом, но между английским *croak* и русским «кваканье» есть незначительное различие: согласно Кембриджскому словарю, звукоподражание *croak* может относиться не только к лягушке, но и к вороне, в то время как русское «кваканье» относится исключительно к лягушкам. Однако на переводческое решение это не повлияло, к тому же здесь слово употребляется не в прямом, а в переносном значении. Кроме того, при помощи звукоподражания в этом примере создается метафора — скрытое сравнение человеческой манеры речи с звуками, которые издает лягушка.

Еще одна категория используемых в романе парадигматических стилистических средств — графоны. Впервые термин «графон» был введен доктором филологических наук В. А. Кухаренко. Она определила графон как «преднамеренное нарушение графической формы слова или словосочетания, используемое для отражения его подлинного произношения» [3]. Многие из графонов в «Лолите» служат для того, чтобы подчеркнуть особенности произношения героев. Известно, что Гумберт в совершенстве владеет французским языком, и поэтому он легко подмечает ошибки в произношении французских слов у Лолиты и Шарлотты Гейз.

...she said “excuse me” whenever a slight burp interrupted her flowing speech, called an envelope an <b>ahnvelope</b> ... (V. Nabokov, p. 49)	Говорила «извините», если случалось легчайшей отрывке пе- ребить ее плавную речь, <b>произносила в английском envelope</b> <b>(конверт) первый слог в нос на французский манер...</b> (Перевод В. Набокова, с. 91)
--	---

В этом примере графон, отражающий неправильное произношение английского слова *envelope* на французский манер, передано на русский язык описательно. Во-первых, в переводе Набоков уточняет, что речь идет об английском

слове, во-вторых, объясняет, в чем именно заключается фонетическая ошибка: «произносила в нос, на французский манер». Такое решение, как нам кажется, может поставить в тупик современного русского читателя, который не знает о правилах ни английского, ни французского произношения, в то время как английский читатель, даже не знающий французского, сможет по слову *ahnvelope* «услышать» манеру речи Шарлотты.

Среди синтагматических фоностилистических средств наиболее широко в романе представлены аллитерация и рифма. Аллитерация — это симметричное повторение одинаковых или однородных согласных звуков или звукосо сочетаний для придания тексту (особенно и чаще всего — поэтическому, т. е. ритмически организованному) особой выразительности — звуковой и интонационной [2].

<b>Loquacious Lo</b> was silent. (V. Nabokov, p. 93)	<b>Словоохотливая</b> же <b>Лолита молчала</b> . (Перевод В. Набокова, с. 159)
---	---

В этом примере аллитерация сочетается с ассонансом. И то, и другое стилистическое средство сохранено в переводе. И фонема [o], и [л] повторяются больше раз, чем в оригинале. При этом слово *loquacious* (someone who is loquacious talks a lot) передано практически полным эквивалентом «словоохотливый» (любящий поговорить, разговорчивый).

Рифма — полное (или почти полное) совпадение ударных слогов на концах стихотворных строк (часто вместе с окружающими неударными). Как правило, такие слоги не следуют сразу не следуют сразу друг за другом: они чаще всего повторяются в самом конце стихотворных строк [4].

<b>Guilty</b> of killing <b>Quilty</b> . Oh, my Lolita, I have only words to play with! (V. Nabokov, p. 20)	<b>Убил ты Куилты</b> . О, Лолита моя, все что могу теперь, — это играть словами. (Перевод В. Набокова, с. 45)
--	---

Здесь рифма сохранена в переводе за счет изменения написания имени персонажа, о котором идет речь, а также за счет лексической трансформации: вместо буквального, например, «виновен в убийстве...» автор пишет «убил ты...», что при этом не меняет смысла. Изменение орфографии имени создает орфографическую ошибку, однако она вряд ли запутает внимательного читателя, так как правильное написание фамилии Куильти встречается двумя параграфами выше, и становится понятно, о ком идет речь.

Хотя автор не везде воссоздает рифму в переводе, в тексте перевода можно встретить рифму там, где ее нет в оригинале.

...the taxi-colonel, stopping Valeria with a possessive smile, began to unfold his <b>views and plans</b> . (V. Nabokov, p. 18)	таксомоторный полковник, с хозяйской улыбкой остановив Валерию, начал развивать собственные <b>домыслы и замыслы</b> . (Перевод В. Набокова, с. 41)
--	--

Так, здесь не рифмующиеся в оригинале *views* и *plans* автор передает как «домыслы и замыслы», что создает дополнительный стилистический эффект. Этот пример можно рассматривать как случай компенсации не переданной в некоторых местах рифмы.

В заключение хочется отметить, что «Лолита» выделяется среди прозаических произведений необычайно богатым использованием фонетических стилистических средств. В работе были проанализированы особенности передачи этих стилистических средств: звукоподражаний, графонов, аллитерации и рифмы. В подавляющем большинстве случаев фонетические стилистические средства были Набоковым сохранены. Анализ показал, что Набоков в автопереводе «Лолиты» стремился по максимуму сохранить фонетическую выразительность оригинала, применяя различные стратегии: от прямых эквивалентов до компенсации и описательного перевода. Несмотря на некоторые потери, перевод настолько же богат на фонетические стилистические средства, как и оригинал.

#### Литература:

1. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык [Текст] / И. В. Арнольд. — Москва: Наука, 1997. — 280 с.
2. Иванов, Л. Ю. Культура русской речи, Энциклопедический словарь-справочник [Текст] / Л. Ю. Иванов. — М.: Флинта, 2003.
3. Кухаренко, В. А. Практикум по стилистике английского языка [Текст] / В. А. Кухаренко. — Москва: Флинта, 2009. — 15 с.
4. Скребнев, Ю. М. Основы стилистики английского языка [Текст] / Ю. М. Скребнев. — Москва: АСТ, 2003. — С. 37–130.

## Analysis of Bulgakov's work 'The White Guard'

Kholodny Aleksandr Valeriyevich, student

Scientific advisor: Musaelian Elena Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
Belgorod State National Research University

*This study presents a critical analysis of Mikhail Bulgakov's novel The White Guard, focusing on themes such as family, loss and the search for meaning in a world engulfed by violence. Through detailed analyses of key scenes and character interactions, it examines how Bulgakov uses symbolism and imagery to convey the profound psychological impact of the Russian Civil War on individuals and society.*

**Keywords:** Mikhail Bulgakov, *The White Guard* (Белая гвардия), Russian Revolution, Russian Civil War, Analysis, Novel, Literature, 20th Century Literature

Creativity of any writer reflects his personal life experience. On this many works of M. A. Bulgakov — it is his personal experiences of those or other life situations. Mikhail Afanasievich Bulgakov is one of the most prominent and controversial writers of Russia in the XX century.

Mikhail Bulgakov was born May 3 (15), 1891 in Kiev. He received an excellent education: the First Kiev Gymnasium, and then Kiev University (Medical Faculty).

After graduation in 1916 he began to work as a doctor in one of Kiev hospitals. During the civil war since 1919 he was drafted into various military formations of the transitional governments in Ukraine. By the will of fate he did not leave Russia with the volunteer army of Denikin, but stayed in his homeland. With the arrival of the Red Army in Ukraine and the establishment of Soviet power, the past service, although as a doctor in military formations, had to be concealed. Therefore, since 1921 the family of M. A. Bulgakov moved to Ukraine. A. Bulgakov moved to Moscow, where he began his literary activities. The most mature of his works M. A. Bulgakov wrote in the period from 1924–1928.

One of the outstanding novels, which describes the historical events taking place in Kiev and throughout Ukraine, the novel by M. A. Bulgakov "White Guard".

The period of history described in the work — 1918–1919, the place of events — Ukraine, Kiev.

The novel is fully autobiographical, the writer himself lived through these years in Kiev. Also, like one of the main characters, was a doctor. This period of our history is terrible: the collapse of the empire, powerlessness, anarchy, German occupation of Ukraine. Intellectuals, middle class, clergy, military in complete confusion and despondency, bordering on panic. And all this against the background of terrible hatred of the people for everything that embodied the government, a complete collapse of morals, morality, human life is worth nothing. All this horror of historical retrospect the author conveys through the experiences of the main characters of the Turbin family and their closest friends — officers of the Russian army: Myshlaevsky, Karasya, officer-adjutant Shervinsky. Very sympathetic is the character of Hilarion, the nephew of the Turbins, an unsightly, shy and very impractical young man who fell like thunder in broad daylight from Zhitomir (the image is most likely a composite and taken from relatives and

acquaintances of M. A. Bulgakov's parents-in-law, his wife's father was a tax inspector).

The same events are described by K. Paustovsky in his works of that time, and also autobiographically. The collapse and inevitability of the impending catastrophe both writers convey very accurately and very similarly it is understandable (both lived at that time, both experienced all this horror, both graduated from the same gymnasium Paustovsky two grades younger). But there is one significant difference — M. A. Bulgakov writes his works through the prism of the books of the New and Old Testament, it affects the origin and home education (both maternal and paternal grandfathers are priests). One of the strongest scenes in the novel is Elena Vasilyevna Turbina's prayer for her dying brother Alexei. At the end of the novel, the author compares everything that happens to the main characters (the funeral of her mother, the desperate hopelessness of what is happening around her, Alexei's wounding and typhus, etc.) with the chapters of John the Theologian's apocalypse: "and there will be a new heaven and a new sun.

The author lets everything that happens in Bulgakov's works pass through his inner world. There is an understanding of historical processes and interrelationships with faith in God and in the predetermination of what is happening. Events occurring in the period from 1917 to the end of the Great Patriotic War for our homeland were sacred. All these terrible trials are not accidental. Even before the revolution of 1917, the population of the Russian Empire was rapidly churching. For example, my grandfather told me that while serving in the army in 1914, only up to 20 % of servicemen went out to worship. All this led to confusion in the minds of the ordinary population. The departure from faith in God to the terrible consequences of the revolution, the rejection of the Tsar as God's anointed and the murder of the entire royal family. M. A. Bulgakov, having a spiritual education perfectly understands that the departure of the peoples of Russia from the basic values will not just go away. And for all this will have to pay a bloody price (civil war, the period of repression and the Great Patriotic War.). This understanding is very deeply traced in many of Bulgakov's works and yet the author adheres to his basic life position: A Russian man and writer can live only in Russia, no matter what governments

will be at that. He clearly understands the missionary role of the Russian people in history and this is the main idea of all his work.

Why I chose this work, because my family at that time lived in Kremenchug and experienced all this, my grandfather and great-grandfather were mobilized one Wrangel the other Denikin. And today the events occurring in Ukraine with horrifying accuracy repeated: the same slogans, the same ideas of nationalism and the titular chosenness, the same anger and hatred, and the same boredom and hopelessness of the bulk of the population. The departure of the people of today's Ukraine, already as a state, from universal Orthodox norms, positioning itself as "anti-Russia", persecution of the Orthodox Church — all this is a repetition of history, as the Russian Empire, the Soviet Union, and the history of the Old Testament of the Israeli people. The result will be the same as with the construction of the Tower of Babel, the periods of the Old Testament judges, the prophecies of the New Testament (the peoples who will reject the true God will be scattered). In general, the period of history since the Bourgeois Revolution of 1905 and the end of the Great Patriotic War in 1945 is 40 years, during this time having passed huge tests (the Revolution of 1917, the Civil War, the period of "repressions" and the Great Patriotic War), the generations of our people have become completely different. The very people inhabiting our country have been transformed. The parallel with the Old Testament book of Exodus is unavoidable. Moses also led his people for 40 years, so that they would be reborn and enter the Promised Land in a completely different spiritual quality. Today something similar is happening, right before our eyes in the post-Soviet space (and this is primarily Russia, Ukraine, Belarus) there is the birth of new generations, which will already live in completely different realities.

History is repeating itself, but all this will pass and will be washed away unfortunately with blood and in the end there should be something new, a new sky, a new sun otherwise.

...it can't be otherwise. To summarize, we can say that in his work M. A. Bulgakov, and not only he, and all writers of that period have a common paradigm describing the historical events listed above, the whole tragedy they do not lose faith in the future. The heroes of the work certainly create chaos in the understanding of the inner and outer world, but there is no decadence, no hopelessness, and inside as a pivot feels faith in the future, that is, all the events that happen to them at the moment, it is all temporary, it will all pass, they certainly do not understand how and what will be next, but what will be they are sure of it. This is what distinguishes the writers who remained on the territory of the Russian Empire from the writer's migration. This is the distinctive feature of our people. Our people always perceive hard times as a temporary and sometimes inevitable necessity to achieve some future goals, future life. This is the basis of our faith, which sits in us on a hidden level.

This is especially evident in the character of Alexei, who at the very beginning of the novel "The White Guard" is a principled man with a maximalist point of view, who has lost faith in everything and does not believe in anyone. And at the end of the novel, it is already a completely different person who has experienced his personal drama, who has gone through his cross (wounding, illness on the verge of death). He is silent, pensive, all the past is gone, it is already decrepit. And he is on the threshold of something new.

History repeats itself, but all this will pass and will be washed away with blood and in the end there must be something new, a new sky, a new sun otherwise.

...it can't be otherwise.

...it can't be otherwise.

#### References:

1. Bulgakov, Mikhail. *The White Guard*. Translated by Marian Schwartz, Yale University Press, 2008.
2. Milne, Lesley. *Mikhail Bulgakov: A Critical Biography*. Cambridge University Press, 1990.





# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 21 (572) / 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 04.06.2025. Дата выхода в свет: 11.06.2025.

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](mailto:info@moluch.ru); <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.