

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



25 2025
ЧАСТЬ VI

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 25 (576) / 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 Уильям Лабов (1927–2024), американский лингвист.

Уильям Лабов родился в Резерфорде, штат Нью-Джерси (США). Он окончил Гарвардский университет, а позднее получил докторскую степень по лингвистике в Колумбийском университете.

Работы Лабова заложили основы социолингвистики, которая исследует, как использование языка меняется в зависимости от социальных факторов, таких как класс, этническая принадлежность и пол. Его главная работа «Социальное расслоение английского языка в Нью-Йорке», опубликованная в 1966 году, считается краеугольным камнем социолингвистических изысканий.

Лабов исследовал социальную стратификацию языка в Нью-Йорке и первым занялся исследованием языка афроамериканцев — Black English, показав, что он имеет ряд собственных грамматических черт. Важным вкладом Лабова в лингвистику стало изучение не только отдельных предложений, но и целых текстов — нарративов афроамериканцев о своей жизни — и открытие ряда принципов теории дискурса. Он также занимался изучением афроамериканского диалекта.

Лабов исследовал также сдвиги гласных в разговорном американском английском, выделив два таких процесса — на юге США и в северных городах.

Теории и методы Лабова имеют большое значение для изучения языка в сфере СМИ и коммуникации. В медиадискурсе язык является мощным инструментом для создания смысла и формирования восприятия. Наблюдения Лабова за языковыми вариациями и структурой повест-

ования дают ценную информацию о том, как язык используется в медиатекстах. Таким образом, язык отражает и укрепляет социальные нормы и идеологии.

Исследования Лабова также оказали значительное влияние на языковую политику и образование. Подчеркивая социальные аспекты языковых вариаций, Лабов бросил вызов традиционным представлениям о языке как о чем-то статичном и единообразном. Его поддержка языкового разнообразия способствовала продвижению инклюзивной языковой политики.

Труды Уильяма Лабова подвергались критике и вызывали споры в области лингвистики. Некоторые ученые ставили под сомнение применимость его выводов, утверждая, что языковые вариации могут быть более сложными и многогранными, чем предполагают его исследования. Другие выражали обеспокоенность по поводу этических последствий социолингвистических исследований, особенно в отношении вопросов конфиденциальности и согласия.

Несмотря на эту критику, вклад Лабова в социолингвистику остается неоценимым. Его новаторская работа вдохновила поколения ученых на изучение динамических отношений между языком и обществом. В мире, который становится все более взаимосвязанным, общение выходит за пределы географических и культурных границ, поэтому идеи Лабова о языковых вариациях и социальном контексте остаются актуальными и полезными.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аксенова М. В.

Основные способы визуализации контента на уроках иностранного языка на старшей ступени через использование средств графической и иллюстративной наглядности... 369

Баранова М. Т.

Проблема обучения рецептивным навыкам аудирования акцентной речи английского языка как языка международного общения ... 371

Беднова Н. М., Дугина В. Л., Волкова О. В., Андропова О. В., Мельничук Т. Н., Галагуцкая Н. В., Чадаева О. А., Лазута Т. П.

Формирование социальных норм и навыков у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития на межгрупповых мероприятиях в условиях работы ГБУ «Мой особый семейный центр «Роза ветров» г. Москвы 374

Bekmuratova A. Y.

The role of virtual mobility in the formation of linguistic and cultural competence..... 382

Bekmuratova A. Y.

Integration of intercultural learning into teaching foreign languages 385

Березина О. Н.

Организация и средства исследовательской деятельности обучающихся 11-го класса при изучении истории России XX в. (на примере периода оттепели 1953–1964 гг.) 387

Бостанова А. А.

Использование искусственного интеллекта на уроках английского языка в школе: возможности, вызовы и перспективы 388

Букаева Л. Н.

Использование элементов монтессори-терапии в работе с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития 390

Вахромеева Ю. В.

Особенности развития умений диалогической речи с использованием метода активного проблемно-ситуационного анализа 393

Вотинова О. О.

Влияние квиллинга на развитие мелкой моторики у детей 6–7 лет. 395

Галимзянова И. М.

Разработка цифрового помощника учителя математики «Математический конструктор» ... 396

Гаязова Р. Р.

Разработка школьного онлайн-курса по предмету «Вероятность и статистика»..... 400

Данченко А. В.

Педагогические условия укрепления традиционных семейных ценностей..... 406

Джорджевич А. Ф.

Роль фольклора в формировании трудовых навыков у дошкольников 408

Дугина В. Л., Беднова Н. М., Волкова О. В., Чадаева О. А., Лазута Т. П., Андропова О. В., Галагуцкая Н. В., Мельничук Т. Н.

Развитие детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития на примере музыкально-литературного проекта «Вдохновение» 410

Егорова И. Н.

Интерактивная тетрадь-словарик как эффективное средство введения и закрепления нового лексического материала на уроках английского языка в начальной школе 415

Иванова Е. В., Мастерная В. П.

Роль учебного сотрудничества в развитии социальных навыков у младших школьников 418

Калашник И. А.

Влияние ознакомления с трудом взрослых на формирование трудовых умений у старших дошкольников..... 420

Кондратьев В. Э.

Лингвострановедческие тексты на уроках
английского языка в 8–9-х классах
и методика работы над ними 421

Кравсун Е. В.

Формирование личности ребенка
через духовно-нравственное
и патриотическое воспитание на уроках
музыки во внеурочной деятельности 425

Курашова Л. Р.

Сущность процесса формирования умения
работать с информацией у младших
школьников..... 427

Лобода А. А.

Использование мультфильма на уроках
естествознания как средство визуализации
при обучении младших школьников..... 434

Макаревич-Константинова А. А.

Роль профориентационного тестирования
для определения направления обучения
будущих студентов экономических
специальностей (из опыта работы) 436

Мельник Е. О.

Педагогические исследования профилактики
и коррекции асоциального поведения
у обучающихся общеобразовательных
организаций..... 437

Меньшикова О. В.

Сленг как социальное явление в английском
языке 439

Муханова Е. В.

Диагностический инструментарий,
направленный на формирование
применения светотональных
приёмов воздушной перспективы на уроках
изобразительного искусства в процессе
создания графического
пейзажа у обучающихся среднего
школьного возраста 441

ПЕДАГОГИКА

Основные способы визуализации контента на уроках иностранного языка на старшей ступени через использование средств графической и иллюстративной наглядности

Аксенова Маргарита Витальевна, преподаватель

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского

В статье автор описывает основные способы визуализации контента на уроках иностранного языка в современной школе в зависимости от их отнесенности к категориям графической и иллюстративной наглядности, а также более подробно рассматривает такие способы визуализации как мультимедийная презентация; интерактивная викторина; инфографика; подкасты; ментальная карта.

Ключевые слова: образовательный контент, визуализация, способы визуализации, наглядность, графическая наглядность, иллюстративная наглядность.

Актуальность потребности в быстром обучении и запоминании больших объемов информации возрастает в свете динамики развития самих данных и методов их представления. Для достижения этой цели в методике преподавания иностранных языков разрабатываются соответствующие подходы к визуализации учебного контента. В этой связи важно кратко обсудить выбор средств наглядности, используемых для визуализации учебных материалов на уроках иностранного языка. Под средствами наглядности подразумеваются визуальные образцы, являющиеся частью аудиовизуальных обучающих ресурсов, целевой доминантой которых является поддержка зрительного и слухового восприятия учебной информации.

Кроме того, к средствам наглядности относятся **аутентичные аудиовизуальные материалы** — средства графической и иллюстративной наглядности (телевизионная реклама, художественные и документальные фильмы, телешоу, мультфильмы, клипы, новости и т. д., функциональным наполнением которых является следующее.

Они обладают несколькими ключевыми функциями, которые значительно обогащают обучение и помогают обучающимся достигать более глубокого понимания изучаемого языка.

Во-первых, они предоставляют возможность взаимодействовать с реальными образцами языка в его естественной среде, что способствует улучшению навыков восприятия на слух и повышает уровень говорения. Обучающиеся могут слышать языковые конструкции, интонацию и акценты, которые не всегда могут быть представлены в учебных материалах.

Кроме того, аутентичные материалы способствуют культурному обогащению. Они позволяют учащимся не только изучать языковые структуры, но и погружаться в культуру стран-носителей языка, что способствует более глубокому пониманию контекста использования языка. Это может быть особенно важно для развития межкультурной компетенции.

Третья важная функция этих материалов заключается в том, что они способствуют повышению учебной мотивации. Использование реальных видео, фильмов, новостных программ или подкастов может сделать занятия более интересными и увлекательными. Аутентичные материалы также могут помочь учащимся установить связь с тем, что они изучают.

Помимо этого, аутентичные материалы развивают критическое мышление, так как школьники учатся анализировать информацию, выделять ключевые идеи и сравнивать разные точки зрения, что является важным навыком в современном обучении. Как результат, использование аутентичных аудиовизуальных материалов обогащает образовательный процесс.

Следует отметить, что в отличие от печатных и аудиоматериалов, видеоматериалы соединяют в себе аудиативные и визуальные социокультурные маркеры общения — средства графической и иллюстративной наглядности.

Аутентичные визуальные материалы интенсифицируют процесс включения обучающихся в диалог культур, усвоение ими национально-специфических культурных маркеров путем визуализации [1, с. 22–26]:

Изучение психолого-педагогической и методической литературы, касающейся визуализации контента и реализации принципа наглядности через применение графических и иллюстративных средств, дало возможность выделить ряд подходов к организации работы [2]: мультимедийная презентация; интерактивная викторина; инфографика; подкасты; ментальная карта.

Рассмотрим каждый способ визуализации контента более подробно.

1. Мультимедийная презентация.

Мультимедийная презентация в обучении иностранному языку представляет собой мощный инструмент, который не только делает процесс усвоения материала более эффективным, но и значительно повышает интерес учащихся к предмету. Она сочетает в себе различные формы медиа: текст, звук, изображение и видео, что позволяет создавать более динамичные и увлекательные учебные материалы, одним из основных преимуществ которых является возможность задействовать различные каналы восприятия информации. Когнитивные процессы активизируются, когда учащиеся не только читают текст, но и видят иллюстрации, слушают аудиозаписи или наблюдают за видеофрагментами. Это способствует лучшему запоминанию и пониманию изучаемого материала. Например, при обучении грамматике иностранного языка можно использовать анимационные схемы, которые визуально демонстрируют правильное употребление языковых конструкций, что облегчает процесс их усвоения.

Кроме того, лингводидактический потенциал мультимедийных презентаций состоит в возможности создания с их помощью контекста, включающего фрагменты фильмов, аудиозаписи разговоров носителей языка и другие аутентичные материалы, что делает возможным погружение в языковую среду. Это не только помогает учащимся понять, как используется язык в реальной жизни, но и способствует развитию межкультурной компетенции, что особенно важно в изучении иностранных языков. Мультимедийные презентации имеют также и интерактивный потенциал, поскольку учащиеся могут участвовать в опросах, выполнять задания прямо во время презентации или взаимодействовать с мультимедийными элементами. Это делает обучение более активным, стимулируя школьников к самостоятельной работе и исследованию [3, с. 20–27].

2. Интерактивная викторина (или игра-презентация), насыщенная различными элементами визуализации, эффективна благодаря ее игровой направленности. Это обусловлено тем, что игра способствует активизации речемыслительной деятельности обучающихся через активную, творческую и увлекательную деятельность. Данный формат работы на уроке соответствует трем основным задачам: образовательной — к примеру, предоставление информации о стране языка, который изучается, и введение новой лексики; развивающей — закрепление знаний, а также анализ и оценка визуальных образов и воспитательной — содействие эффективному взаимодействию в команде.

3. Инфографика или информационная графика.

Инфографика в обучении иностранному языку представляет собой визуальный инструмент, сочетающий текстовые и графические элементы, которые презентуют сложные концепции и данные в упрощенной форме, что позволяет учащимся лучше усваивать и запоминать информацию. Одним из основных преимуществ использования инфографики является возможность визуального представления информации, что особенно полезно, когда речь идет о новой лексике или грамматических структурах. Например, можно создавать инфографики, которые показывают различия в использовании определенных слов или выражений в различных контекстах, или инфографики, иллюстрирующие грамматические правила с примерами. Таким образом, учащиеся могут наглядно видеть, как лексика и грамматика функционируют в реальных ситуациях [4, с. 93–96].

Инфографика способствует активному вовлечению учащихся в процесс обучения, поскольку они могут заниматься созданием инфографики о темах, которые они изучают. Это не только развивает их творческие способности, но и позволяет закрепить знания, так как для создания инфографики необходимо проанализировать и организовать информацию, что способствует развитию навыков критического мышления.

Иммерсивный подход, использующий инфографику, предоставляет учащимся возможность взаимодействовать с материалом на более глубоком уровне, что способствует лучшему усвоению знаний и навыков. Объединение визуальных и текстовых элементов также помогает в запоминании сложных терминов и понятий, поскольку визуальные образы усиливают ассоциации и способствуют долговременному хранению информации [6, с. 369–387].

4. Подкасты. Подкаст — инновационный мультимедийный феномен в преподавании иностранного языка, который способствует развитию понимания иностранного языка на слух [5, с. 36].

С методической точки зрения лингводидактический потенциал подкастов заключается в том, что они предоставляют уникальную возможность для учащихся развивать навыки аудирования и говорения, а также погружаться в аутентичную языковую среду, что способствует более глубокому пониманию культуры и контекста языка. Они позволяют учащимся слушать носителей языка в естественной обстановке, что помогает улучшить произношение и интонацию. Кроме того, подкасты могут быть использованы для расширения словарного запаса и знакомства с актуальными фразами и выражениями. Наконец, возможность слушать подкасты в любое время и в любом месте делает их удобным инструментом для самостоятельного обучения.

Подкаст способствует визуализации учебного контента, предоставляя обучающимся возможность представлять описываемые ситуации и образы, основываясь на аудиовосприятии, а использование звуковых эффектов, музыки и интонации помогает создать яркие ментальные

образы, что усиливает запоминание информации. Кроме того, подкасты могут сопровождаться дополнительными материалами, такими как транскрипции или визуальные презентации, которые помогают учащимся лучше понять и усвоить материал.

5. Ментальная карта или карта памяти

Ментальная карта или карта памяти как способ визуализации контента позволяет изображать объекты и связи между ними для лучшего запоминания. Чаще всего данный метод используется для изучения лексики и грамматики иностранного языка. Это своего рода диаграмма, в которой второстепенные идеи и связанные с ними аспекты располагаются вокруг центральной мысли или термина. Такой подход помогает структурировать и визуализировать идеи, что связано с радиантным мышлением — ассоциативным процессом, который движется от одного основного объекта к другим [7, с. 3–9].

Автором данного способа визуализации считается британский психолог Тони Бьюзен, он же сформулировал ряд ключевых моментов применения ментальных

карт на уроке [8]. Во-первых, они помогают учащимся лучше запоминать и усваивать новую лексику и грамматику, так как визуальное представление информации облегчает процесс обучения. Во-вторых, ментальные карты способствуют развитию ассоциативного мышления, позволяя ученикам видеть связи между различными языковыми элементами и концепциями. Это делает изучение языка более целостным и осмысленным. Кроме того, ментальные карты могут повысить мотивацию учащихся, так как они предлагают нестандартный и креативный подход к обучению. Использование таких карт в классе может сделать занятия более интерактивными и увлекательными, что особенно важно для поддержания интереса к изучению языка. Они также могут быть полезны для организации групповой работы, что способствует развитию навыков сотрудничества и коммуникации.

Таким образом, основные способы визуализации контента на уроках иностранного языка на старшей ступени посредством использования средств графической и иллюстративной наглядности отличаются многообразием и способствуют эффективному усвоению иноязычного содержания и развитию визуальной культуры обучающихся.

Литература:

1. Базина Н. В. Личностно-образующий потенциал немецкоязычных видеоматериалов для развития аудиовизуальных умений студентов нелингвистического вуза / Н. В. Базина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2013. — № 4(22). — С. 22–26.
2. Даминова С. О. Лингводидактический потенциал аудиовизуализации в процессе использования научно-популярных иноязычных фильмов при подготовке по иностранному языку студентов-нефилологов / С. О. Даминова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — Тамбов: Грамота, 2014. — № 9 (39). — Ч. I. — С. 44–51.
3. Денисова Ж. А., Денисов М. К. Мультимедийная презентация языкового материала как методический прием / Ж. А. Денисова, М. К. Денисов // Иностранные языки в школе. — 2008. — № 3. — С. 20–27.
4. Кондратенко О. А. Развитие визуального мышления студента средствами инфографики / О. А. Кондратенко // Альманах современной науки и образования. — Тамбов: Грамота. — 2013. — № 8 (75). — С. 93–96.
5. Макаревич И. Г. Подкаст в изучении немецкого языка / И. Г. Макаревич // Иностранные языки в школе. — 2012. — № 5. — С. 36–40.
6. Никулова Г. А. Средства визуальной коммуникации инфографика и метадизайн / Г. А. Никулова // Образовательные технологии и общество. — 2010. — № 2. — С. 369–387.
7. Харламова М. В. Использование «Идейных сеток» на уроке иностранного языка / М. В. Харламова // Иностранные языки в школе. — 2005. — № 1. — С. 3.
8. Buzan, T., Buzan, B. Das Mind-Map-Buch / T. Buzan, B. Buzan. — Landsbeg am Lech, 1996.

Проблема обучения рецептивным навыкам аудирования акцентной речи английского языка как языка международного общения

Баранова Мария Тимофеевна, студент

Научный руководитель: Прошина Зоя Григорьевна, доктор филологических наук, профессор
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Межъязыковое взаимодействие в контексте межкультурной коммуникации, осуществляемое на английском языке, сопряжено с существенными трудностями

восприятия и понимания. Данная проблема обусловлена уникальной лингвистической природой английского языка в его глобальном функционировании.

Английский язык выполняет универсальную коммуникативную функцию как средство международного общения, в то же время проявляя специфические локальные особенности в каждом национальном и региональном варианте, поскольку число людей, использующих его как второй или иностранный, значительно превышает количество его носителей. Данный феномен обуславливает беспрецедентное влияние английского на мировые языки и культуры. В процессе межкультурной коммуникации пользователи английского как иностранного языка развивают способности к распознаванию, интерпретации и воспроизведению лингвистических и прагматических особенностей речи различных лингвосоциумов [2]. В случае китайского варианта английского языка эти особенности наиболее ярко проявляются на фонетическом уровне, формируя характерный акцент устной речи.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью обучения российских студентов восприятию акцентной речи носителей китайского варианта английского языка в связи с укреплением экономических и культурных связей между Россией и Китаем, в то время как английский язык сохраняет свой статус языка международного общения. В свою очередь сложности восприятия акцентной речи обусловлены несовпадением сегментных и супraseгментных характеристик китайского варианта и стандартизированного британского или американского вариантов английского языка, в соответствии с которыми обучаются учащиеся российских высших учебных заведений как профильных лингвистических специальностей, так и непрофильных специальностей. Таким образом, даже при хорошем знании стандартного английского языка, русскоязычные коммуниканты сталкиваются с необходимостью адаптировать свои перцептивные навыки к специфическим фонетическим характеристикам китайского варианта английского языка, что требует специальной подготовки с целью развития межкультурной коммуникативной компетенции.

В настоящее время перед студентами многих вузов, ставится задача овладения не только стандартизированной системой иностранного языка. Современный масштаб межкультурной коммуникации делает необходимым развитие способности к эффективному взаимодействию в различных ситуациях бытового, академического и в особенности профессионального характера с представителями различных лингвокультур, речь которых может отличаться от изучаемого стандарта английского языка и иметь характерные черты, затрудняющие восприятие речи. Среди характерных особенностей отдельную сложность представляет фонетическая сторона речи [5].

Чтобы понять источник звуковых трансформаций в речи представителей расширяющегося круга Качру, необходимо осознать процесс формирования фонологической системы языка, который является родным для представителей рассматриваемой лингвокультуры [2]. Различия китайского и английского языка приводят к характерным особенностям китайского варианта англий-

ского языка, которые влияют на эффективность коммуникации. В монографии «Когнитивная фонология» Джордж Лакофф утверждает, что человеческие языки содержат набор «звуковых событий», которые условно связаны со «значениями» или «концептами», с помощью которых строятся мысли [3]. Посредством комбинации этих звуковых событий создаются сложные слова и предложения. Таким образом, коммуникация может успешно осуществляться, если слушающий знает условную связь между звуковыми событиями и их значениями, а также грамматические правила декодирования сложных выражений, из которых строятся мысли говорящего [3].

Звуковые события как физические акустические явления не являются частью когнитивной системы. Люди производят акустически уникальные звуки каждый раз, когда говорят. Тем не менее, согласно Г. ван дер Хюлсту, «пользователи языка обладают ментальным, перцептивным образом звуков» [6, с. 2], который позволяет им выделять акустические единицы, соответствующие словам или значимым частям сложных слов. Таким образом, знание «звуковых событий», по-видимому, имеет два аспекта: артикуляционный план говорящего и психоакустический образ слушающего. Произносительные характеристики незнакомых звуков получают «ментальное представление с опорой на уже хранящуюся в сознании человека информацию о звуках родного языка» [6, с. 2]. Другими словами, на начальном этапе овладения иностранным языком все фонетико-фонологические единицы сравниваются с имеющимися эталонами в фонетической системе родного языка.

Несмотря на то, что звуковая составляющая языков мира характеризуется некоторой общностью акустических свойств, фонологическая значимость звуковой единицы реализуется только в рамках оппозиции с другими звуковыми единицами фонетической системы отдельного языка. Таким образом, акустическое сходство оказывается нерелевантным при сопоставлении фонетико-фонологических категорий внутри отдельной языковой системы [1].

Вследствие вышеописанной взаимосвязи происходит деформация звуковых образов иностранных слов и фраз в речи неносителей. Значительная деформация может привести к нарушениям в коммуникативном процессе, поскольку восприятие неэталонного речевого фрагмента может реализовываться только путем «синхронизации» эталонного, хранящегося в сознании реципиента, и акцентного вариантов звучания. Перцепция модифицированного звукового образа возможна за счет подключения механизма «finetuning» (механизма «точной настройки»), т. е. «достраивания до имеющегося в сознании реципиента четкого базового акустического эталона» [1, с. 75]. В этом случае звуковой образ успешно соотносится с соответствующим смысловым содержанием без потери или искажения смысла. Тем не менее, процесс перцептивной адаптации требует дополнительных усилий и временных затрат.

Вышеописанный феномен обуславливает особую сложность восприятия акцентной речи русскими студентами, владеющими английским языком на среднем уровне (англ. Intermediate), поскольку уровень языка сопряжен как с качеством произношения звуков, так и со способностью восприятия и интерпретации устной речи на иностранном языке. Именно поэтому фонетическая трансференция в акцентной речи представляет собой дополнительную сложность для коммуникантов, владеющих английским языком как лингва франка на среднем уровне и заслуживает особого внимания при составлении учебной программы по освоению иностранного (английского) языка.

Коммуникативные неудачи между носителями китайского и русского языков при условии коммуникации на английском языке как на лингва франка особенно вероятны в ситуации, когда деформированный звуковой образ вызывает семантические ассоциации, например, при формировании в английской речи неносителей омонимичных пар слов. К примеру, «but — butter», «of — over» (при появлении гласной эпитезы после конечного согласного), «call — coal», «rod — road» (при недостаточной акустической дифференциации моно- и дифтонгов), «cord — core», «cart — car» (при опущении конечного согласного для облегчения произносительных усилий) [1].

Различия в ритме, темпе и нормах ударения в китайском и стандартизированном варианте английского языка также может стать причиной фонетических особенностей, затрудняющих аудиальную перцепцию и оперативное принятие решений (увеличенный слоговый состав

по сравнению с эталонным вариантом, причиной которого является добавление эпентетического гласного; смещённое ударение в знаменательных частях речи; недостаточная степень редукции слов в слабых формах за счёт их акцентного выделения; паузация на стыке слогов внутри слова, паузация на стыке слов в предложении).

Эффективность межкультурного взаимодействия напрямую зависит от признания вариантов языка как полноценных социолингвистических феноменов. Коммуникативный подход в лингводидактике подтверждает, что эффективное овладение языком возможно только при его изучении как средства реального общения. При этом успешность коммуникации определяется не только знанием грамматики, лексики и фонетики, но и способностью понимать различные региональные и социальные варианты языка. Комплексное изучение их семиотических и культурологических аспектов, а также включение в обучение рецептивным навыкам позволит сформировать языковую толерантность, снизить коммуникативные барьеры и минимизировать риски взаимного непонимания между носителями разных вариантов [4]. Таким образом, в условиях межкультурной коммуникации трансформации звуковых образов в китайском варианте английского языка могут создавать определенные трудности в аудиальной перцепции, а развитие навыков восприятия акцентной речи у студентов высших учебных заведений минимизирует возможность возникновения когнитивного диссонанса при первичном общении с носителями нестандартизированного варианта английского языка.

Литература:

1. Завьялова В. Л. Проблемы перцептивной адаптации в контексте устной коммуникации // Вестник Бурятского государственного университета. Язык. Литература. Культура. — 2012. — №. 11. — С. 72–76.
2. Качру Б. Б. Мировые варианты английского языка: агония и экстаз (пер. Т. А. Иванковой) Личность. Культура. Общество. — 2012. — Т. 14. Вып. 4 (75–76). — С. 145–165.
3. Лукина Е. М. Обучение произношению языка-посредника с опорой на родной язык (на примере разработки автоматизированного тренажёра для устранения акцента в китаизированном английском) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2016. — №. 5–1 (59). — С. 107–111.
4. Прошина З. Г. Лингводидактические аспекты контактной вариантологии // Иностранные языки в школе. — 2024. — №. 6. — С. 4–10.
5. Радюшкина А. А. Развитие перцептивной составляющей фонологической компетенции у студентов вуза с учетом акцентного многообразия английского языка // МАГИЯ ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания. Материалы Второй научно-практической конференции (Москва, 24–25 апреля 2015 г.). Том 2. — 2015. — С. 433–438.
6. Van der Hulst H. Cognitive phonology // Germania at alia. A linguistic Webschrift for Hans den Besten on the occasion of his 55th birthday. — 2003.

Формирование социальных норм и навыков у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития на межгрупповых мероприятиях в условиях работы ГБУ «Мой особый семейный центр «Роза ветров» г. Москвы

Беднова Надежда Михайловна, социальный педагог;
Дугина Валентина Леонидовна, воспитатель;
Волкова Оксана Васильевна, воспитатель;
Андропова Ольга Валерьевна, логопед;
Мельничук Татьяна Николаевна, дефектолог;
Галагуцкая Наталья Валентиновна, воспитатель;
Чадаева Ольга Александровна, воспитатель;
Лазута Татьяна Павловна, воспитатель
ГБУ «Мой особый семейный центр «Роза ветров» (г. Москва)

Развитие социальных навыков у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) представляет собой важную и актуальную задачу, особенно в контексте межгрупповых мероприятий, совместных встреч, тематических праздников. Дети с ТМНР часто испытывают значительные трудности в освоении и применении социальных навыков, что затрудняет их взаимодействие с окружающим миром и другими людьми. Ограниченные возможности в области коммуникации, особенности восприятия и когнитивные нарушения создают барьеры, которые могут препятствовать полноценной социализации. Тем не менее, социализация играет ключевую роль в формировании личности и адаптации к жизни в обществе. В этом свете межгрупповые мероприятия становятся ценным инструментом для развития социальных навыков у детей с ТМНР.

Что же представляют собой межгрупповые мероприятия и почему они так важны для детей с особыми потребностями в развитии?

Межгрупповые мероприятия — это специально организованные события, встречи, мероприятия в которых принимают участие дети из различных групп и возрастов. Эти мероприятия могут принимать разные формы: совместные игры, творческие занятия, спортивные соревнования, праздники и продуктивные виды деятельности. Их значимость для детей можно объяснить несколькими ключевыми факторами.

Во-первых, межгрупповые мероприятия способствуют расширению круга общения. Участие в таких событиях позволяет детям взаимодействовать с новыми людьми, выходя за пределы привычного окружения. Это, в свою очередь, способствует развитию социальных связей и уменьшает чувство изоляции, которое часто испытывают дети с ТМНР. Возможность общаться с ровесниками из других групп помогает им не только завести новые знакомства, но и расширить свои представления о мире, что в конечном итоге может привести к более гармоничному развитию личности.

Во-вторых, межгрупповые мероприятия предоставляют уникальную возможность для обучения социальным навыкам в реальных ситуациях. В процессе взаимодействия с другими детьми, дети с ТМНР учатся понимать социальные сигналы, которые могут быть как вербальными, так и невербальными. Они начинают осознавать важность соблюдения социальных норм и правил, учатся делиться, сотрудничать и решать конфликты. Эти навыки являются необходимыми для успешного взаимодействия в обществе и помогают детям адаптироваться к различным социальным ситуациям.

Третьим важным аспектом является развитие коммуникативных навыков.

На межгрупповых творческих встречах, праздниках, мероприятиях предпочтение отдается развитию основным, базовым навыкам взаимодействия:

Установление зрительного контакта: Умение смотреть в глаза собеседнику, хотя бы кратковременно, является основой для установления контакта и передачи внимания.

Приветствие и прощание: Использование простых приветствий («Привет», «Здравствуйте») и прощаний («Пока», «До свидания») в соответствующих ситуациях.

Умение слушать: Проявление внимания к говорящему, даже если ребенок не понимает всего сказанного. Это может выражаться в кивках, взгляде на говорящего и других невербальных сигналах.

Следование простым инструкциям: Понимание и выполнение простых указаний, таких как «Дай мне мяч», «Сядь на стул».

Ожидание своей очереди: Понимание и соблюдение порядка в играх и других ситуациях, где необходимо ждать своей очереди.

Выражение потребностей и желаний: Использование вербальных (речь) и невербальных (жесты, мимика, указание) средств для сообщения о своих потребностях (например, усталость, потребность в помощи) и желаниях.

Понимание простых вопросов и ответов на них: Способность понимать простые вопросы, такие как «Как тебя зовут?», «Что ты хочешь?» «Тебе понравилась песенка?», и давать на них простые ответы.

Использование простых фраз и предложений: Постепенное расширение словарного запаса и умение строить простые фразы для общения.

Использование невербальной коммуникации: Понимание и использование жестов, мимики и тона голоса для передачи информации, и эмоций.

Навыки само регуляции и эмоционального контроля:

Распознавание и выражение эмоций: Умение распознавать собственные эмоции (радость, грусть, злость) и выражать их социально приемлемым способом.

Контроль импульсивности: Сдерживание нежелательных действий и реакций, таких как крики, удары или вырывание предметов.

Межгрупповые встречи, праздники и мероприятия стимулируют общение, даже если оно осуществляется невербальными способами. Дети учатся выражать свои потребности и желания, а также понимать намерения других людей. Это может включать в себя использование жестов, мимики и других форм невербальной коммуникации, что особенно важно для детей с ограниченными возможностями речи.

Участие в таких мероприятиях помогает детям чувствовать себя более уверенно и улучшает их способности к взаимодействию с окружающими. Также стоит отметить, что успешное участие в межгрупповых мероприятиях способствует повышению самооценки и уверенности в себе у детей с ТМНР. Когда дети чувствуют, что их принимают и ценят, они начинают верить в свои силы и возможности. Это может значительно повлиять на их психологическое состояние и общее качество жизни. Участие в совместных играх и совместной продуктивной деятельности, где они могут проявить свои таланты и способности, помогает им чувствовать себя частью группы, что является важным аспектом их социальной интеграции.

Кроме того, межгрупповые мероприятия могут быть организованы с учетом индивидуальных потребностей детей с ТМНР. Это означает, что мероприятия могут быть адаптированы для обеспечения максимального вовлечения и участия каждого ребенка. Не забывая о том, что социальные навыки — это комплекс умений, позволяющих ребенку эффективно взаимодействовать с окружающими, понимать и принимать социальные нормы и правила, а также адаптироваться к различным социальным ситуациям, можно на МГМ использовать специальные игровые элементы или методы, которые учитывают особенности восприятия и коммуникации детей с ТМНР. Таким образом, мероприятия могут стать не только местом для общения, но и площадкой для индивидуального развития каждого ребенка.

Важным аспектом является и то, что межгрупповые мероприятия могут способствовать формированию положительного отношения общества к детям с ТМНР. Когда дети из разных групп взаимодействуют и работают вместе, это помогает разрушить стереотипы и предвзятости, которые могут существовать в обществе. Понимание и принятие различий становятся основой для более инклюзивного общества, где каждый ребенок имеет право на участие и развитие.

В заключение, можно сказать, что межгрупповые мероприятия представляют собой важный инструмент для развития социальных навыков у детей с ТМНР. Они не только способствуют расширению круга общения и обучению социальным навыкам, но и помогают развивать коммуникативные способности, повышать самооценку ребенка и уверенность в себе. Создание и организация таких мероприятий являются необходимыми для успешной социализации детей с особыми потребностями и их интеграции в общество. Важно продолжать развивать и внедрять подобные инициативы, чтобы обеспечить детям с ТМНР возможность реализовать свой потенциал и стать полноправными участниками жизни общества.

Совместно с другими педагогами в межгрупповых мероприятиях участвует логопед. Это позволяет специалисту развивать коммуникативные навыки, закреплять полученные знания на занятиях, а также способствовать формированию эмоционального контакта педагога с детьми.

Логопед Ольга А.

«На межгрупповых мероприятиях я имею возможность закреплять навыки, полученные на занятиях. Например, дети могут дуть на листочки, в свистульки, надувать мыльные пузыри, сдувать снежинки с ладони. Всё это способствует формированию направленного выдоха, необходимого для произнесения различных групп звуков.

Музыкальные мероприятия помогают мне развивать слуховое восприятие детей. Это особенно важно тем детям, у которых выраженные темповые расстройства речи. Совместное участие с детьми в театрализации позволяет мне стимулировать их речевую активность. Дети с удовольствием произносят звукоподражания, изображая животных. С детьми, у которых отсутствует речь, я могу закрепить навыки использования альтернативной коммуникации. Это помогает таким детям быть полноценными участниками мероприятий. Исходя из индивидуальных особенностей детей, я имею возможность на таких мероприятиях использовать различные приёмы, которые помогают мне закреплять речевые навыки».

**МГМ «Таня выбирает ёлку» по рассказу Л. Ф. Воронковой.**

Чтение и театрализация произведения.

Задачи встречи:

- Установление зрительного контакта.
- Следование простым инструкциям.
- Распознавание и выражение эмоций.
- Использование невербальной коммуникации.

**МГМ «Птичья радость».**

Задачи встречи:

- Установление зрительного контакта.
- Следование простым инструкциям.
- Распознавание и выражение эмоций.
- Выражение потребностей и желаний.
- Развитие мелкой моторики



МГМ «Ты мой друг и я твой друг».

Приветствие и прощание.

Задачи встречи:

- Понимание простых вопросов и ответов на них.
- Распознавание и выражение эмоций.
- Контроль импульсивности.

Встреча направлена на формирование навыков вежливого обращения. В начале взрослый демонстрирует разные способы приветствия (словесное «Здравствуйте», кивок, махание рукой) и прощания «До свидания», «Пока». Используются картинки с изображением этих действий и соответствующими подписями. Детям предлагается повторять действия и слова за взрослыми.

Проводятся игровые упражнения:

- Эмоции мои и друга
- невербальной коммуникации.
- Ожидание своей очереди.



**МГМ «Празднику 9 Мая посвящается».**

Задачи встречи:

- Следование простым инструкциям.
- Использование невербальной коммуникации.
- Тематическая продуктивная деятельность.
- Развитие мелкой моторики.

МГМ «Поиграем вместе».

Задачи встречи:

- Установление зрительного контакта.
- Следование простым инструкциям.
- Распознавание и выражение эмоций.
- Выражение потребностей и желаний, побуждение к ответам.

Такого формата встречи проводятся с индивидуальным сопровождением ребёнка. Взаимодействие происходит не спеша, с подсказками и помощью со стороны взрослого. Создается атмосфера творчества, позитива и благополучия. Детей обязательно хвалим за успехи в проделанной работе.





МГМ «Здравствуй старый Новый Год!».

Цели и задачи встречи:

- Установление зрительного контакта.
- Следование простым инструкциям.
- Распознавание и выражение эмоций.
- Выражение потребностей и желаний.
- Умение слушать, наблюдать и играть в подвижные игры.
- Помогать в игре друг другу.



МГМ «Новогодняя открытка».

Задачи встречи:

- Следование простым инструкциям.
- Использование невербальной коммуникации.
- Тематическая продуктивная деятельность.
- Просить помощи с помощью карточки, жестов и голосовых звуков.

**МГМ «Волшебный песок».**

Задачи встречи:

- Установление зрительного контакта.
- Следование простым инструкциям.
- Распознавание и выражение эмоций.
- Использование невербальной коммуникации.

А. Барто «Мячик».

- Выразительное чтение стихотворения.
- Рассматривание картинок в книге.
- Беседа о стихотворении с детьми.
- Выкладывание опорных слов стихотворения на песке.





МГМ «Поиграй на глюкофоне».

Задачи встречи:

- Знакомство детей с незнакомым инструментом.
- Умение слушать.
- Играть на инструменте.
- Ожидание своей очереди.



Социальный педагог является связующим звеном между детьми, родителями и специалистами.

Социальный педагог Надежда М.

«Моя задача курировать, сопровождать и объединять всех участников мероприятия, с целью выполнения поставленных задач по успешной социализации воспитанников нашего учреждения».

Дефектолог Татьяна М.

«Своей задачей на межгрупповых мероприятиях я считаю формирование и стимулирование познавательных интересов детей. Дети с удовольствием участвуют в различных мероприятиях. Это помогает им учиться, взаимодействовать между собой и со взрослыми, преодолевать трудности в общении. На своих мероприятиях мы с детьми часто лепим, рисуем, делаем аппликации. Это способствует развитию у них творческого мышления и улучшает координацию движений пальцев рук. Очень нравится детям работать с природным материалом, с шерстью, с песком. Взаимодействие с различными поверхностями помогают у детей развивать тактильные ощущения и дают возможность лучше понимать окружающий мир. Такие совместные мероприятия дают мне возможность развивать различные навыки, которые сложно развивать в рамках индивидуального занятия».



Литература:

1. Дедюхина Г. В. Работа над ритмом в логопедической практике — методическое пособие. — М.: Айрис-Пресс, серия «Библиотека логопеда-практика», 2006.
2. Кириллова Е. В. Логопедическая работа с безречевыми детьми: Учебно-методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2011. — 64 с. (Библиотека Логопеда). (6)
3. Авдеева Н. Н., Хаймовская Н. А. Развитие образа себя и привязанностей у детей от рождения до трёх лет в семье и доме ребёнка. — М., 2003.
4. Акимова Е. В. Привязанность к матери и развитие эмпатии у детей дошкольного возраста. Дипломная работа. — М.: МГУ, 2005.
5. Стреблева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для педагога-дефектолога/ Е. А. Стреблева. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 180 с.: ил.- (Коррекционная педагогика).
6. Шипицына Л. М. Уроки общения для детей с нарушениями интеллекта: Пособие для учителей и родителей. (Серия «Учителю коррекционной школы»). -СПб. Филиал изд-ва «Просвещение», 2006. — 302 с.
7. Терехова Н. Б. Сказкотерапия как форма психолого-педагогической работы с детьми ОВЗ / Н. Б. Терехова // Молодой ученый. — 2019. — № 13 (251). — С. 290–292.

The role of virtual mobility in the formation of linguistic and cultural competence

Bekmuratova Akbota Yerkynovna, student master's degree
 Scientific advisor: Abdykanova Bakytgul Aydapkelovna, doctor (phd), senior lecturer
 East Kazakhstan University named after Sarsen Amanzholov (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan)

This article explores the growing significance of virtual mobility as a pedagogical strategy in the development of linguistic and cultural competence among students of foreign languages. Drawing on recent studies and practical applications in higher education, the paper highlights the benefits and limitations of virtual exchanges and online collaborative learning platforms. Emphasis is placed on how digital tools facilitate intercultural interaction, language acquisition, and critical thinking. The research also reflects on the experience of implementing virtual mobility programs within the framework of language education in Kazakhstan. Further suggestions are made for integrating these practices into language teacher training and institutional development strategies.

Keywords: virtual mobility, linguistic competence, cultural competence, foreign language teaching, intercultural communication, online education, teacher training.

In an increasingly interconnected world, the development of linguistic and cultural competence is fundamental to foreign language education. Traditional forms of academic mobility, such as study abroad programs, have long been recognized for their value in fostering intercultural communication skills.

However, these opportunities are often limited by financial, geographical, or political constraints. Virtual mobility has emerged as a promising alternative, providing students with access to global learning experiences without the need to travel. This article examines how virtual mobility contributes

to the formation of linguistic and cultural competence, with a particular focus on its application in the Kazakhstani context.

Theoretical Framework and Literature Review

Virtual mobility refers to the use of digital technologies to enable students and educators to participate in international educational experiences without physical travel. It encompasses a range of practices, including online intercultural exchanges, virtual collaborative projects, and participation in global classrooms. According to O'Dowd (2018), virtual mobility can significantly impact learners' intercultural awareness and communication skills. Research by Helm (2020) and Gatti et al. (2019) confirms that virtual environments, when well-structured, offer rich opportunities for language practice and cultural reflection. In Kazakhstan, virtual mobility is increasingly recognized as a necessary innovation, especially in the post-pandemic educational landscape.

Further research, such as by Vinagre and Corpas (2021), highlights the role of synchronous communication tools (e.g., video conferencing, messaging apps) in promoting real-time cultural exchange. Importantly, the integration of virtual mobility must be aligned with pedagogical goals, requiring instructors to design purposeful tasks that reflect authentic communication.

Implementation in Educational Contexts

At Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, virtual mobility has been introduced through collaboration with international partners and participation in global language exchange platforms. These initiatives include joint online seminars, tandem learning partnerships, and multicultural project-based learning. Feedback from students indicates that such programs enhance motivation, improve speaking and listening skills, and broaden cultural horizons.

Beyond technical implementation, success also depends on teacher readiness. Faculty members are trained to facilitate intercultural tasks and moderate discussions that bring out cultural perspectives. Students are also encouraged to engage in reflective writing, journaling their experiences with international peers and analyzing the cultural dynamics they observe.

In addition, student feedback mechanisms are used to continuously improve the design of virtual programs. Questionnaires and semi-structured interviews show that learners value real-time interaction and appreciate the opportunity to explore cultural similarities and differences in a safe, mediated environment.

Expansion and Institutional Integration

To achieve lasting impact, virtual mobility must be institutionalized. This involves integrating such experiences into the formal curriculum, aligning them with learning outcomes, and ensuring they are assessed appropriately.

Moreover, institutions should provide technical support, training for educators, and access to digital tools.

Some universities have developed interdisciplinary virtual modules that combine language learning with content areas such as history, environmental studies, or global health. These initiatives help learners not only practice linguistic skills but also develop subject-specific vocabulary and critical perspectives through an intercultural lens.

A crucial element of sustainability is also ensuring inclusivity: students from diverse socio-economic backgrounds must have equal access to virtual mobility opportunities. Open-source platforms and asynchronous collaboration models can help reduce participation barriers.

Discussion of Outcomes

The outcomes of virtual mobility programs demonstrate measurable progress in students' linguistic proficiency and intercultural sensitivity. Participants report increased confidence in using English and other target languages in authentic contexts. Moreover, exposure to diverse perspectives helps develop empathy, tolerance, and critical thinking—essential components of global competence.

Nevertheless, challenges remain. Technological barriers such as poor internet connectivity, limited access to devices, and lack of digital literacy can hinder participation. Time zone differences and academic calendar mismatches between institutions can complicate scheduling. Therefore, universities must be proactive in providing resources and flexibility.

Moreover, teacher beliefs and attitudes toward online education significantly influence the success of virtual mobility. Institutional support must include professional development initiatives that encourage teachers to innovate and collaborate internationally.

Future Directions and Research Opportunities

As virtual mobility becomes an integral part of higher education, several areas demand further exploration. One such area is the development of intercultural assessment tools tailored to online environments. While frameworks like CEFR provide intercultural descriptors, more research is needed on how to reliably assess intercultural growth in digital contexts. Studies could focus on reflective writing, discourse analysis in online discussions, or even AI-driven feedback systems that evaluate student participation and cultural awareness.

Another promising direction lies in the personalization of virtual mobility experiences. With advances in adaptive learning technologies, virtual exchanges can be customized based on learners' language levels, cultural backgrounds, and professional interests. Platforms could use machine learning to match students from different countries with complementary learning goals, facilitating more meaningful dialogue and skill development.

Multilingual virtual mobility also remains underdeveloped. While English dominates as the lingua franca of most exchanges,

promoting the use of other languages can strengthen linguistic diversity and foster multilingual competence. Future programs should support bilingual formats or include tasks requiring language switching and comparative linguistic analysis.

Finally, longitudinal studies that track the impact of virtual mobility beyond the classroom would provide valuable insights. These could examine whether students who participate in such programs go on to engage more in international collaboration, demonstrate greater career adaptability, or retain long-term intercultural competencies.

Policy Recommendations

In order to scale the benefits of virtual mobility across the education system, policymakers must take several proactive steps:

1. Institutionalize virtual exchange as a credit-bearing activity. Many programs are still treated as extracurricular or optional. Integrating them into formal curricula increases participation and academic recognition.
2. Support teacher training and mentorship programs. Teachers need pedagogical strategies and technical know-how to design and facilitate effective virtual mobility experiences.
3. Invest in national platforms and networks. Instead of relying solely on international partnerships, countries like Kazakhstan could develop state-sponsored virtual exchange hubs connecting multiple universities and schools across regions and borders.
4. Ensure equity and accessibility. Government and university policies must address the digital divide by providing internet access, devices, and inclusive designs for students with disabilities or from underserved communities.

Practical Tips for Educators

Educators planning to implement virtual mobility can benefit from the following best practices:

Start small, with single-session exchanges focused on culture-sharing or language practice, before moving to semester-long projects.

Co-create with international partners. Collaboratively develop syllabi, tasks, and assessment tools to align expectations and outcomes.

Use diverse tools — from Zoom and Padlet to asynchronous forums and collaborative writing platforms — to match different learning styles and technical conditions.

Incorporate intercultural reflection regularly through journals, feedback sessions, or peer interviews. This deepens students' awareness of their evolving attitudes and assumptions.

Closing Remarks

The strategic integration of virtual mobility into higher education represents more than a response to global disruption; it is a pathway toward transformative, inclusive, and future-ready education. In contexts like Kazakhstan, where geographic distances and financial constraints may limit physical mobility, virtual exchange democratizes access to global learning.

The key lies in institutional commitment, informed pedagogy, and visionary policy. As we continue to redefine language education in the digital age, virtual mobility offers a bridge — not only across cultures, but across educational opportunity itself.

Conclusion

Virtual mobility stands as a powerful educational strategy that complements and extends traditional methods of language and culture learning. It offers inclusive and scalable solutions to intercultural education, particularly in contexts with limited access to international travel. The experience of integrating virtual mobility into foreign language teaching at Kazakhstani universities reveals its potential for sustainable and equitable global engagement.

To optimize implementation, investments are needed in digital infrastructure, curriculum development, and teacher training. Institutions should also establish long-term partnerships to ensure continuity. Virtual mobility is not a temporary substitute, but a vital component of 21st-century language education.

References:

1. Gatti, T., Saad, A., & Zhang, X. (2019). Developing intercultural competence through virtual mobility: A systematic review. *Journal of Virtual Exchange*, 2(1), 45–60.
2. Helm, F. (2020). Virtual Exchange for Intercultural Learning. In O'Dowd, R. (Ed.), *Internationalising Higher Education* (pp. 81–98). Routledge.
3. O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1(1), 1–23.
4. Vinagre, M., & Corpas, J. (2021). Teacher perspectives on virtual exchange: Training needs and pedagogical challenges. *Computer Assisted Language Learning*, 34(3), 245–267.
5. European Commission. (2020). *Virtual Exchange in Erasmus+: A Policy Paper*. Brussels: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture.

Integration of intercultural learning into teaching foreign languages

Bekmuratova Akbota Yerkynovna, student master's degree
East Kazakhstan University named after Sarsen Amanzholov (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan)

This paper discusses the integration of intercultural learning into foreign language education as a response to the increasing need for globally competent communicators. It highlights the theoretical foundations of intercultural competence and analyzes effective methodologies for embedding cultural content into language curricula. Through literature review and case studies, the article provides insights into how educators can cultivate intercultural sensitivity and communicative skills simultaneously. Special attention is given to the context of higher education in Kazakhstan and the adaptation of intercultural learning in English language teaching. The article concludes with recommendations for institutional development, teacher training, and digital strategies to sustain intercultural learning initiatives.

Keywords: intercultural learning, intercultural communicative competence, foreign language teaching, language education, global competence, teacher training, educational technology.

In the 21st century, language education must extend beyond grammar and vocabulary to include the ability to navigate diverse cultural contexts. Intercultural communicative competence (ICC) has become a central objective of foreign language instruction. By integrating intercultural learning into curricula, educators aim to prepare students for authentic interaction in multicultural settings. This paper explores the theoretical rationale and pedagogical strategies for embedding intercultural learning into foreign language teaching, drawing on international research and practices within Kazakhstani institutions.

Theoretical Foundations of Intercultural Learning

Intercultural learning is grounded in the concept of intercultural communicative competence (ICC), which encompasses knowledge, skills, attitudes, and critical cultural awareness (Byram, 1997). The goal is not only to understand another culture but also to reflect critically on one's own cultural identity. ICC is increasingly recognized as essential in foreign language education, allowing learners to engage effectively with speakers from other cultures. Scholars such as Liddicoat and Scarino (2013) argue that teaching languages without addressing cultural dimensions limits the development of communicative competence.

Effective ICC involves the ability to interpret and relate cultural practices, demonstrate openness and curiosity, and operate flexibly across cultural situations. This multidimensional framework calls for deliberate integration into language curricula, teacher preparation, and assessment systems.

Pedagogical Approaches and Methods

Various instructional strategies have been developed to integrate intercultural learning into language education. These include project-based learning, use of authentic materials, critical incident analysis, role-playing, and virtual exchange. Such methods encourage learners to explore different cultural perspectives and question stereotypes. The CEFR Companion Volume (2020) emphasizes the importance of intercultural

descriptors to assess learner progress in intercultural domains. In Kazakhstan, educators have adopted intercultural tasks in English courses to foster reflective dialogue and cultural comparisons.

Classroom activities may involve analyzing real-life cross-cultural interactions, engaging with international students through online platforms, or reflecting on cultural themes in literary texts. These practices enhance both language proficiency and intercultural awareness.

Case Study: Application in Kazakhstani Higher Education

At Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, intercultural learning has been systematically integrated into English language instruction. For example, students participated in international virtual exchanges and analyzed cultural case studies from multiple countries. Assignments were designed to promote interaction with peers from diverse backgrounds and to engage with global issues through the lens of intercultural understanding.

Qualitative feedback and reflective journals showed that learners developed greater awareness of cultural norms, improved communicative flexibility, and gained confidence in intercultural settings. Importantly, students began to challenge cultural assumptions and recognize implicit bias in communication.

Institutional Challenges and Strategic Approaches

Despite the pedagogical value of intercultural learning, its systematic implementation in higher education still faces several barriers. Many institutions lack a clear framework for integrating cultural objectives into language syllabi. This often results in superficial or sporadic inclusion of cultural content, disconnected from communicative goals. Additionally, some educators view intercultural topics as "extra" rather than integral, due to time constraints or lack of training.

To address these issues, a whole-institution approach is essential. This involves aligning curricula, teacher development, student assessment, and administrative support

around intercultural learning outcomes. Departments of education should create interdisciplinary working groups to design cohesive programs, drawing from linguistics, cultural studies, psychology, and educational technology.

Technology-Enhanced Intercultural Learning

Digital technology opens new possibilities for embedding intercultural learning into daily instruction. Tools like virtual exchange platforms, simulation-based environments, and AI-assisted conversation partners can recreate authentic intercultural experiences in virtual space. For example, language learners can participate in role-plays simulating international job interviews or multicultural team meetings.

Moreover, virtual reality (VR) and immersive environments offer exciting frontiers. Students can explore cultural spaces, navigate social scenarios, or attend live events in different countries — all without leaving the classroom. These tools not only enhance engagement but also help visualize abstract cultural concepts.

Importantly, educators must critically assess the tools they use. Digital simulations should not reinforce stereotypes or present cultures as fixed. Instead, they should enable learners to explore the dynamic and multifaceted nature of culture.

Teacher Preparation and Professional Identity

Successful integration of intercultural learning depends heavily on the educator's competence, beliefs, and confidence. Teacher training programs must include modules on intercultural theory, ethnographic observation, and reflective teaching. Preservice teachers should practice designing and delivering lessons with cultural components and receive feedback on their strategies.

Equally important is the reconstruction of teacher identity. Language teachers must see themselves not just as grammar

instructors but as mediators between cultures. This requires a shift in mindset and the development of intercultural sensitivity in teachers themselves. Reflective journals, cross-cultural teaching practicums, and peer mentoring can support this identity development.

Intercultural Learning and Global Citizenship

Intercultural competence is more than a classroom skill — it is foundational to global citizenship. By developing the ability to understand, empathize, and collaborate across cultures, students are empowered to participate in global dialogues, navigate diverse workplaces, and contribute to pluralistic societies.

Educators should frame intercultural learning within broader global challenges: sustainability, migration, digital ethics, or social justice. This situates language learning in real-world contexts and makes it personally meaningful to students. Projects that involve global issues with local action (e.g., climate change and cultural attitudes toward nature) foster both civic engagement and cultural awareness.

Conclusion

Intercultural learning enriches foreign language education by preparing students for real-world communication across cultural boundaries. Its integration into language curricula fosters empathy, openness, and critical thinking—skills essential in today's globalized society. In the context of Kazakhstani higher education, the adoption of intercultural approaches demonstrates promising outcomes and highlights the need for sustained institutional support and research.

To achieve this, educators must be supported through professional development and digital innovation. Policymakers and academic leaders must ensure that intercultural learning becomes a central pillar of language education — not just an option, but a necessity.

References:

1. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
2. Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell.
3. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume*.
4. Ennis, M. J. (2015). *Integrating Intercultural Learning in English for Specific Academic Purposes*. ERIC.
5. Dervin, F. (2016). *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox*. Palgrave Macmillan.
6. Helm, F. (2020). *Virtual Exchange for Intercultural Learning*. Routledge.
7. UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris.

Организация и средства исследовательской деятельности обучающихся 11-го класса при изучении истории России XX в. (на примере периода оттепели 1953–1964 гг.)

Березина Ольга Николаевна, студент

Научный руководитель: Подрезова Татьяна Александровна, кандидат исторических наук, доцент
Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске

В статье рассматриваются возможности, значение и методы организации исследовательской деятельности обучающихся 11 класса при изучении ими сложного, противоречивого периода в истории СССР — периода оттепели (1953–1964 гг.).

Ключевые слова: оттепель, исследование, научная деятельность, конференция, исторический источник.

Organization and means of research activities of 11th grade students in studying the history of Russia in the 20th century (using the example of the thaw period of 1953–1964)

The article examines the possibilities, significance and methods of organizing the research activities of 11th grade students in their study of a complex, controversial period in the history of the USSR — the period of the thaw (1953–1964).

Keywords: thaw, research, scientific activity, conference, historical source.

Исследовательский метод особенно важен при изучении сложного для обучающихся 11-го класса периода оттепели в СССР (1953–1964 гг.), поскольку высокий познавательный уровень выпускников позволяет успешно применять разнообразные педагогические технологии и методические приёмы. Его использование предполагает построение уроков на основе принципа проблемности, что даёт возможность сравнивать разные точки зрения, анализировать на уроках исторические источники, осваивать методы системно-структурного анализа и подводить итоги дискуссий. В таком формате познавательная работа старшеклассников максимально приближена к научному исследованию: работая с учебником, первоисточниками и дополнительной литературой, учащиеся приходят к собственным выводам, следуя логике профессиональных учёных.

Для эффективного формирования исследовательских навыков целесообразно использовать различные формы занятий, включая вводные лекции с проблемными заданиями, семинары, конференции, проблемные уроки и защиту творческих проектов. Такой подход способствует развитию познавательной активности, что является ключевым условием для формирования учебно-познавательной компетентности и становления социально активной личности [1, с. 32].

Уроки-семинары основаны на самостоятельной работе учащихся с учебным материалом, что позволяет углубить и детализировать ключевые положения темы, представленные во вводной лекции, а затем коллективно обсудить результаты познавательной деятельности. В ходе таких занятий школьники развивают навыки публичных выступлений, учатся аргументировано отстаивать свою точку зрения и вести дискуссии, что способствует форми-

рованию их исследовательских способностей и познавательных навыков. При этом учителю важно поддерживать постоянную творческую активность учащихся на протяжении всего процесса обучения.

Начать изучение раздела «Период оттепели в СССР в 1953–1964 гг.», можно с вводной лекции «Новое руководство страны. Смена политического курса». Перед ее началом важно поставить перед обучающимися проблемный вопрос: альтернативы развития СССР в 1953 г., если бы к власти пришел Л. П. Берия, «старая гвардия» — Г. М. Маленков, В. М. Молотов, Л. М. Коганович или новое руководство во главе с Н. С. Хрущевым.

Углубить знания учащихся по теме «Решения XX съезда КПСС в феврале 1956 г.», поможет такая форма как урок — исследование, когда группам обучающихся можно предложить проанализировать доклад Н. С. Хрущева «О культе личности и его последствиях» по следующим направлениям:

- 1-я группа — анализ части доклада, связанный с освещением массовых репрессий 1937 г.;
- 2-я группа — анализ просчетов и ошибок руководства страны во главе с И. В. Сталиным в начале Великой Отечественной войны;
- 3-я группа — создание культа личности, т. е. преувеличение роли в истории партии и государства.

Итогом данного урока может быть поиск учащихся ответа на такой ключевой проблемный вопрос как — значение XX съезда КПСС — прорыв в осмыслении сущности сталинизма, осуждение его преступлений, продолжение реабилитации жертв сталинских репрессий.

Такая организация учебной деятельности содействует формированию коммуникативных навыков, умению ра-

ботать в команде, укреплению взаимоотношений в коллективе, учитывать мнение одноклассников, аргументировано отстаивать свои суждения, предоставляет учителю широкие возможности для сочетания индивидуальной, фронтальной и групповой работы. На уроках по истории России в 10–11 классах целесообразно использовать познавательные задачи следующего типа: сравнить различные оценки исторического события или исторической личности (например, проблемный вопрос об оценке доклада Н. С. Хрущева). Подобные задания ориентированы на творческий подход к решению исторической проблемы, способствуют формированию навыков выполнения познавательных заданий различной степени сложности, развитию исторического мышления.

Помочь всестороннему усвоению учениками темы «Развитие науки и техники в СССР в 1954–1964 гг.», может урок в форме конференции, на которой они будут выступать со своими небольшими исследования по таким вопросам как: научно — техническая революция в СССР, ракетостроение, освоение космоса, освоение Арктики и Антарктики.

Дидактически обоснованным для организации такой формы урока является предварительное информирование обучающихся об изучении темы или раздела с применением исследовательского подхода. Школьники в соответствии со своими интересами и индивидуальными возможностями выбирают задания, темы сообщений, рефератов, подбирают литературу, фиксируют результаты

своей деятельности в виде небольших исследовательских работ или тезисов выступлений, используют выписки, планы, заметки. В процессе такой работы происходит формирование комплексных умений по поиску, отбору и анализу исторической информации, развивается критический подход к различным источникам информации, без чего невозможно и формирование образовательно-познавательной компетентности [2, с.8].

Таким образом, формирование у старшеклассников исследовательских компетенций, требует от учителя безусловного организаторского мастерства, увлеченности своим предметом, навыков научного исследования, терпения и огромного желания помочь своим ученикам сделать первые шаги в направлении научной деятельности. В организации уроков, направленных на решение данной важной задачи, педагогу важно создать необходимые условия, а именно: формирование интереса к предмету вообще и к историческому исследованию в частности; ориентация на успех; минимальная помощь, роль консультанта.

Основные сложности в изучении истории России XX века в старших классах (на примере периода оттепели в СССР (1953–1964 гг.)) состоят в большом количестве трудного для понимания учениками фактического материала, попыток фальсификации истории этого периода, разобраться с которыми помогает организация исследовательской деятельности обучающихся под руководством учителя на уроках.

Литература:

1. Бартенева Н. П. Научно-исследовательская деятельность учащихся / Н. П. Бартенева // Преподавание истории в школе. — 2015. — № 3 — С. 31–39.
2. Иоффе А. Н., Фирсова Н. М. Проектно-исследовательская деятельность школьников в курсах истории и обществознания / А. Н. Иоффе, Н. М. Фирсова // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2017. — № 3. — С. 8–15.
3. Barteneva N. P. Scientific and research activities of students / N. P. Barteneva // Teaching history at school. — 2015. — No. 3 — pp. 31–39
4. Ioffe A. N., Firsova N. M. Design and research activities of schoolchildren in history and social studies courses / A. N. Ioffe, N. M. Firsova // Teaching history and social studies at school. — 2017. — No. 3. — pp. 8–15.

Использование искусственного интеллекта на уроках английского языка в школе: возможности, вызовы и перспективы

Бостанова Амина Алиевна, учитель английского языка
МБОУ Образовательный центр «Багратион» (Московская область)

В статье автор исследует плюсы и минусы использования искусственного интеллекта на уроках английского языка. Ключевые слова: искусственный интеллект, английский язык, ученики, уроки.

Введение

Развитие технологий коренным образом меняет структуру и содержание современного образования. Искус-

ственный интеллект (ИИ) перестаёт быть лишь инструментом футурологических прогнозов и всё активнее интегрируется в учебный процесс. Особенно значимым оказывается его использование в обучении иностранным

языкам, в частности английскому — международному языку общения, науки и бизнеса. В школьной практике ИИ представляет собой гибкий, масштабируемый и потенциально мощный инструмент для повышения эффективности преподавания и уровня усвоения материала. Однако, как и любая технология, он требует вдумчивого подхода к применению, сопровождается рядом этических и методических вопросов.

Преимущества использования ИИ в обучении английскому языку

1. Персонализация обучения

Одним из ключевых преимуществ ИИ является его способность адаптироваться под потребности конкретного ученика. Такие платформы, как Duolingo, Grammarly, ChatGPT, и другие используют алгоритмы машинного обучения, чтобы подстраивать уровень сложности заданий, давать обратную связь и предлагать индивидуальные маршруты обучения. Это особенно важно в условиях школьного класса, где учащиеся могут значительно различаться по уровню знаний, мотивации и стилю обучения.

Пример: школьник, испытывающий трудности с построением вопросов в английском языке, может получать больше практики именно по этой теме, пока другой ученик будет работать над сложными временами или идиомами.

2. Расширение внеурочной языковой практики

ИИ способен предоставить ученикам возможность общения на английском языке даже вне пределов школы. Чат-боты, голосовые помощники, генеративные модели, такие как ChatGPT, могут выступать в роли собеседников, тренеров произношения или помощников в написании текстов.

Такое взаимодействие повышает языковую среду ученика, помогает преодолеть языковой барьер, страх перед ошибками и развивает навыки «живого» общения, которого часто не хватает на обычных уроках.

3. Автоматизация рутинных задач учителя

ИИ может существенно сократить время, затрачиваемое учителем на проверку письменных работ, грамматических тестов, диктантов и других упражнений. Программы вроде Write & Improve (разработанная Кембриджским университетом) предоставляют мгновенную обратную связь по грамматике, лексике и стилю, позволяя ученику учиться на своих ошибках практически в реальном времени.

Учителя могут сосредоточиться на более творческих и аналитических аспектах преподавания, таких как развитие критического мышления, работа над проектами и культурными аспектами языка.

4. Гибкость форматов подачи материала

ИИ может использоваться для генерации заданий, адаптации текстов по уровню сложности, создания визуальных и аудиоматериалов. Это расширяет возможности дифференцированного подхода и способствует вовлечению учеников с разными стилями восприятия информации (визуальный, аудиальный, кинестетический).

Пример: один и тот же текст о климатических изменениях может быть адаптирован для начального, среднего и продвинутого уровня владения английским языком с учётом лексических и грамматических требований.

5. Мотивация и вовлечение учеников

Интерактивные платформы с элементами геймификации (награды, уровни, челленджи), дополненной и виртуальной реальности способствуют повышению интереса к обучению. Ученики воспринимают занятия не как скучную обязанность, а как увлекательную игру, в которой можно соревноваться с собой или другими.

Ограничения и риски

1. Потенциальная утрата критического мышления

Одним из рисков чрезмерного использования ИИ является снижение мотивации к самостоятельному поиску решений и развитию критического мышления. Если ученик полагается исключительно на автоматические подсказки, он может не анализировать свои ошибки и не развивать навык самопроверки.

2. Ограниченность в оценке творческих заданий

Хотя ИИ неплохо справляется с базовой проверкой грамматики и структуры, оценка письменной речи с точки зрения глубины мысли, художественной выразительности, аргументации и культурной уместности требует человеческого участия. Машина может не понять иронию, скрытый смысл или эмоции текста.

3. Этические и юридические аспекты

Использование ИИ в образовании требует соблюдения правил обработки персональных данных, особенно если речь идёт о несовершеннолетних. Сбор, хранение и использование данных учащихся должны быть прозрачными, безопасными и соответствовать национальному и международному законодательству (например, ФЗ-152 в РФ или GDPR в ЕС).

4. Цифровое неравенство и технические ограничения

Не все школы обладают достаточной технической базой для активного внедрения ИИ: быстрым интер-

нетом, современными компьютерами, интерактивными досками и т. д. Это может привести к усилению образовательного неравенства между регионами и учреждениями.

5. Зависимость от англоязычных культурных контекстов

Большинство ИИ-инструментов разработано англоязычными компаниями и ориентировано на западные ценности, что может приводить к искажению культурного контекста или неполной адаптации материалов к российским реалиям. Важно учитывать культурную чувствительность и локализовывать материалы.

Перспективы развития

В ближайшие годы можно ожидать:

— дальнейшей интеграции ИИ в школьные платформы и учебники;

Литература:

1. Использование деятельностного подхода в проектах цифровой трансформации в образовании, под редакцией Л. О. Смирновой. — Москва: Издательство Юрайт, 2023—170 с.
2. Авершина, М. В. Искусственный интеллект в современном образовании / М. В. Авершина // Академическая публицистика. — 2021. — № 5. — С. 483–489.
3. Ахмерова, Н. М. Возможности применения искусственного интеллекта в образовании / Н. М. Ахмерова // Человек. Искусство. Вселенная. — 2020. — № 1. — С. 56–61.
4. Донина, И. А. Искусственный интеллект в современном образовании: возможности и угрозы / И. А. Донина, С. Н. Воднева, М. Н. Михайлова // Психолого-педагогический поиск. — 2021. — № 1. — С. 17–29.
5. Костюкович, Е. Ю. Применение искусственного интеллекта в обучении английскому языку в ВУЗе / Е. Ю. Костюкович // Современное педагогическое образование. — 2023. — № 1. — С. 492–496.
6. Шефиева, Э. Ш. Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе высших учебных заведений (на примере обучения иностранным языкам) / Э. Ш. Шефиева, Т. Е. Исаева // Общество: социология, психология, педагогика. — 2020. — № 10. — С. 84–89.
7. Загорулько Ю. А. Искусственный интеллект. Инженерия знаний: учебное пособие для вузов / Ю. А. Загорулько, Г. Б. Загорулько. — Москва: Издательство Юрайт, 2022—93 с.
8. Министерство просвещения РФ. (2023). Рекомендации по использованию цифровых образовательных технологий в школах.
9. UNESCO. (2021). AI and Education: Guidance for Policy-makers. Retrieved from <https://ai.gov.ru/upload/iblock/77c/8sjp544xk4h7i2aolt1hm46jixrenxu.pdf>, 13–24

— создания национальных систем на базе ИИ, ориентированных на ГОС и образовательные стандарты;

— совершенствования этических норм по применению ИИ в школах;

— обучения учителей цифровой педагогике и использованию ИИ как инструмента, а не замены.

Заключение

Искусственный интеллект открывает широкие возможности для реформирования преподавания английского языка в школе. Он помогает адаптировать обучение под каждого ученика, облегчает труд учителя и расширяет доступ к качественным материалам. Вместе с тем, использование ИИ требует критического осмысления, педагогической чёткости и технологической ответственности. Только при грамотном подходе ИИ может стать не просто модной новинкой, а ценным элементом образовательной среды, способствующим всестороннему языковому развитию школьников.

Использование элементов монтессори-терапии в работе с детьми с тяжёлыми множественными нарушениями развития

Букаева Людмила Николаевна, монтессори-педагог

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

В нашем центре уже три года работает монтессори-класс. Здесь занимаются дети с 2 до 15 лет с нарушениями опорно-двигательного аппарата, синдромом Дауна, расстройствами аутистического спектра и др. Занятия с детьми проводятся 2–3 раза в неделю по 30–45

минут в индивидуальном порядке, по мере освоения материала — в малых группах.

Основной целью реабилитации детей средствами монтессори-педагогики является раскрытие потенциала ребенка с ТМНР, его развитие и социализация в обществе.

На начальном этапе тесное взаимодействие со специалистами, занимающимися реабилитацией детей (педиатр, невролог, дефектолог, психолог), а также углубленное знакомство с ребенком и его проблемами помогли определить терапевтические цели и составить специальные индивидуальные программы развития (СИПР). Использовались стандартные диагностические методы, которые выявляли не только уровень развития, но и его качественные особенности. Также применялось «активное», по терминологии М. Монтессори наблюдение, с использованием элементов монтессори-среды (процесс продолжается уже во время занятий).

Особое значение имеет также работа с родителями. Для меня очень важно установить партнерские отношения с близкими ребенка, способствовать формированию у них адекватного представления о его возможностях и проблемах, поддерживать чувство заинтересованности в продвижении ребенка и ответственность за это.

Свою педагогическую систему М. Монтессори называла системой саморазвития ребенка в специальной подготовленной среде. При создании среды и подборе материала подхожу с точки зрения целесообразности, индивидуальных возможностей и потребностей ребенка с ТМНР.

К монтессори-материалу и его расположению предъявляются определенные требования:

1. Создание свободного доступа ко всем материалам среды.
2. Материал располагается на низких, хорошо просматриваемых полках, соответствующих росту детей.
3. На нижних полках располагается объемный, тяжелый материал, на верхних — более легкий.
4. Гарнитуры с материалами размещаются на подносах с бортиками, в корзинах, коробках.
5. Все предметы, входящие в упражнение, одного цвета, что облегчает ориентировку в окружающем.
6. Материал привлекательный внешне, чистый, целый, комплектный. Комплектность проверяется до начала занятий.
7. Каждый материал представлен в единственном экземпляре. Это способствует более бережному отношению к материалу, полезно для развития социальных контактов: дети с интересом следят за работой друг друга.
8. Существуют ограничения по числу входящих в упражнение предметов (5–7), в некоторых случаях могут быть ограничения с 2–3 образцами.
9. Пособия из бумаги лучше использовать ламинированные или пластиковые.
10. В подборе упражнений и их расположении соблюдается принцип постепенности и возрастающей степени сложности:
 - а) Сыпучий материал вначале более крупных размеров.
 - б) При действиях с предметными орудиями подбираются модели, удобные для захвата и удержания (утолщение черенка, более глубокая ложка и т. п.). Упражнения на переливание воды сначала выполняются с помощью кувшинчиков. Отрабатывается навык захвата ручки кув-

шина и его подъема над столом. Затем учим наливать воду в стакан, в маленькую чашку, несколько чашек и т. д.

11. Используются реальные предметы, которые ребенок встречает в повседневной жизни (стекло, фарфор). Это приучает ребенка к самоконтролю. В период адаптации можно использовать пластиковые наборы с целью снижения чувства страха и неуверенности при возможной неудаче при падении.

12. Очень важно, что во все материалы встроен контроль ошибок. Он помогает детям работать аккуратно, самостоятельно проверять себя без замечаний и прямого вмешательства взрослого (рассыпанные зерна можно собрать, пролитую воду вытереть, если остались лишние веретена, то они вновь пересчитываются).

Монтессори-материал разделен на пять областей развития:

1. В зоне практической жизни, упражняясь в приобретении жизненно необходимых навыков, ребенок учится ориентироваться в окружающей среде и поддерживать вокруг себя порядок.
2. Зона сенсорного развития представлена специальными материалами для развития различных аналитических систем: зрительной, слуховой, тактильной, обонятельной.
3. Материалы математической зоны позволяют не только понять суть математических действий, но и увидеть их.
4. В зоне русского языка ребенок знакомится с названиями всего, что его окружает, учится классифицировать предметы и вербально обозначенные понятия, овладевает чтением и письмом.
5. Зона космического воспитания позволяет развивать познавательные интересы детей.

Можно выделить следующие пути применения терапевтических упражнений Монтессори:

1. Применение классического материала, возможное его сокращение или упрощение.
2. Использование дополнительного материала. Часто это любимые детьми игрушки, например, матрешка, пирамидка.
3. Применение адаптированного классического материала (в рамках-застежках 2 пуговицы вместо 5, 5 цилиндров в деревянных блоках вместо 10 и др.).
4. Включение упражнений, подготовительных к основному. Например: рамку с пуговицами ребенку предлагают после того, как он освоит щипковый захват пуговицы и ее проталкивание в щель копилки.
5. Модификация упражнений с опорой на изученные навыки. Например, знакомство с понятиями «горячая и холодная вода» проводится при мытье рук.
6. Упражнения должны соответствовать возможностям ребенка, уровню развития, учитывать особенности нарушений и компенсаторной стратегии. Заканчивать работу желательно на фоне усвоенного материала.
7. Педагог должен стремиться так организовать работу ребенка, чтобы тот был максимально активен. Он активно

наблюдает и оказывает помощь настолько, насколько это необходимо, следуя выражению М. Монтессори «Помоги мне сделать это самому!». Часто ребенок не всегда способен пользоваться свободой, например, свободой выбора. В этом случае педагог заранее выбирает несколько упражнений для работы. Выбор из 4–5 упражнений оказывается для ребенка доступным. Можно использовать способ выбора упражнений «по очереди». Если ребенок не достиг этого уровня взаимодействия, демонстрирую упражнение, привлекая внимание ребенка (выбирая наиболее интересные, наблюдая за интересом ребенка).

8. Выбирается место для материала актуального для ребенка, чтобы он заинтересовался им. Заметив, что дети выбирают только легкие упражнения, пересматриваю расстановку материалов.

Частью коррекционно-развивающей среды являются психотерапевтический характер деятельности монтессори-педагога. Это ровный, доброжелательный тон, оптимистический настрой, хорошее знание психофизических особенностей детей.

Отношения между детьми и педагогом регулируются такими положениями:

1. Формировать у ребенка способность самостоятельно выбирать материал и работать с ним. Если эта цель достигнута, ребенок готов к работе в малой группе.

2. Педагог предоставляет ребенку свободу выбора материала и места работы с ним (степень свободы выбора регулируется), а также время для занятия, которое определяется как индивидуальным планом работы, так и возможностью повторения действий, заданий для закрепления материала.

3. Выполнению задания, если ребенок не знаком с ним, предшествует презентация упражнения. Это дает ребенку алгоритм, вызывает желание имитировать уви-

денное. Презентация проводится медленно, поэтапно, с многократными повторениями.

4. Во время презентации педагог избегает лишних словесных инструкций и указаний, что помогает ребенку сконцентрироваться на действиях, а также наблюдать за эффектами, связанными с материалом: шум льющейся воды, звук пересыпающегося зерна и т. п.

5. Во время работы ребенка с материалом позиция педагога сводится к «активному» наблюдению (его интересов и предпочтений, контактов с другими детьми, трудностей в работе с материалом и т. д.).

6. Если ребенок не способен сам выполнить упражнение, ему помогает педагог, дозируя свою помощь (например, поддерживать руку ребенка под локоть, под предплечье или кисть). В любом случае ребенку предоставляется возможность участвовать в действии и наблюдать за результатом.

7. Темп работы и время, необходимое для выполнения ребенком упражнения, индивидуальны.

8. Если ребенок хорошо справляется с упражнением, ему предлагают вариант усложнения. Оно может выполняться с другим материалом (вместо гороха, например, чечевица, сосуды с более узким горлышком и т. п.).

9. С детьми с РАС первые занятия строятся по схеме: я работаю с тем или иным материалом, переходя из одной зоны в другую, а ребенок наблюдает. Так как среда в классе постоянная, ребенок постепенно включается в работу сам.

Таким образом, перечисленные выше принципы позволяют говорить о правомерности использования методов, педагогических приёмов, дидактических материалов в коррекционной работе. После применения методов монтессори-терапии у всех детей отмечается динамика в двигательных, перцептивных, интеллектуальных и речевых функциях. **Только надо давать детям шанс!**

Литература:

1. М. Монтессори. Мой метод. Руководство по воспитанию детей от 2 до 6 лет. М.: Центрполиграф, 2013 г.
2. Hellbruge Th. Unser Montessori Model Munchen, Kinder Verlag, 1996 г.
3. Андрущенко Н. В. Монтессори-педагогика и монтессори-терапия. СПб; Речь; 2010 г.
4. Anderlicht. Ein weg fuer, alle! Leben mit Montessori, Montessori-Therapie und Heilpädagogik in der praxi», Dortmund, 1996 г.
5. В. Секачев, Монтессори-терапия. Опыт и перспективы развития. — М.: ИОИ, 2010.

Особенности развития умений диалогической речи с использованием метода активного проблемно-ситуационного анализа

Вахромеева Юлия Викторовна, студент

Научный руководитель: Горохова Юлия Владимировна, кандидат филологических наук, доцент

Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

В статье рассматривается метод активного проблемно-ситуационного анализа для развития умения диалогической речи.

Ключевые слова: умение диалогической речи, метод активного проблемно-ситуационного анализа, диалогическая речь, компетенции, коммуникативные задачи.

Сегодня образование требует внедрения современных методов обучения, направленных на развитие у учащихся умений необходимых в условиях глобализации. Коммуникация играет важную роль в обществе, поэтому развитие умения диалогической речи становится особенно актуальным. Метод активного проблемно-ситуационного анализа представляет собой эффективный инструмент для формирования диалогической речи у школьников. Его использование позволяет создать условия для активного обучения, что способствует языковому и личностному развитию у учащихся.

На основе вышеизложенного, **актуальность** данной работы заключается в рассмотрении развития умений диалогической речи через метод активного проблемно-ситуационного анализа, так как предлагаемый метод способствует созданию обсуждения и решения реальных ситуаций. В рамках образовательной реформы и распространения новых технологий в учебный процесс актуально исследовать метод активного проблемно-ситуационного анализа для развития диалогических умений у учащихся в средней школе.

Цель нашей работы заключается в определении особенностей развития умений диалогической речи посредством использования метода активно проблемно-ситуационного анализа.

«Диалогическая речь — объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя и более собеседниками в непосредственном акте общения» [Скалкин, 1989, с. 6]. Итак, данный феномен представляет собой форму устного общения, при которой участники диалога объединены общей ситуацией, каждый собеседник имеет определенную цель беседы. Диалогическая речь характеризуется последовательностью реплик, реактивностью, спонтанностью эмоциональностью и другое.

При обучении иностранному языку особое внимание уделяется развитию умений диалогической речи, так как именно диалог является актом учебного процесса, приближенного к реальной жизни. Диалогическая речь способствует формированию межкультурной компетенции, так как позволяет учащимся осваивать особенности культурных норм и правил общения. Также обучение англий-

скому языку направлено на достижение коммуникативной компетенции, что подразумевает использование речевых ситуаций, с целью развития умения диалогической речи.

В данной работе мы рассматриваем метод активного проблемно-ситуационного анализа, как основное средство развития умений диалогической речи у учащихся средней школы. Метод активного проблемно-ситуационного анализа заключается в решении учащимися коммуникативных задач смоделированных ситуаций или реальных ситуаций. Предлагаемые проблемные ситуации требуют совместного обсуждения и поиска решений. При использовании данного метода учащийся непосредственно вовлечен в учебный процесс, учитель же только организует познавательную деятельность и направляет учеников.

Метод активного проблемно-ситуационного анализа имеет ряд преимуществ относительно развития умений диалогической речи:

1. развитие критического и творческого мышления;
2. повышение уровня коммуникативной компетенции;
3. создание мотивации к общению;
4. формирование гибкости и спонтанности речи;
5. развитие социальных навыков и другое.

«Метод CASE STUDY способствует развитию различных практических навыков. Они могут быть описаны одной фразой — творческое решение проблемы и формирование умения анализа ситуации и принятия решения» [Щербатых, 2013, с. 240].

Реализация метода проблемно-ситуационного анализа имеет определенные этапы работы. Так выделяются: подготовительный этап; введение в ситуацию; обсуждение проблемной ситуации (организация диалога); анализ и рефлексия.

Суть данного метода заключается в том, что учитель выступает проводником и организатором активного обучения, а ученик является главным участником этого процесса. Цель учеников заключается в поиске необходимой информации, аргументации, и в итоге прийти с помощью командной работы к единому решению. По словам А. М. Матюшкина, «применение же методов обучения, позволяющих ребенку под руководством взрослого достигать некоторых новых результатов, приводит к формированию личности со значительно большими творческими возможностями. Равным образом усваиваемые

учащимся знания только тогда становятся его убеждениями, составными частями его мировоззрения, когда сам он принимает участие в выработке этих знаний, когда он открывает их для себя. Знания же усвоенного только для того, чтобы ответить урок учителю, не могут стать достоянием личности ребенка» [Матюшкин, 1980, с.141].

Ниже мы приводим ряд заданий, которые основываются на методе активного проблемно-ситуационного анализа для учеников 6–7 классов. В основу заданий мы взяли тематику «Путешествие». Представленная тематика является актуальной, так как:

1. в данном возрасте дети активно изучают окружающих их мир;
2. путешествие тесно связано с изучением иностранных языков и культуры изучаемого языка;
3. высокая популярность тревел-блогеров, что сегодня интересует подростков и так далее.

Продemonстрируем различные задания с использованием приведенного метода.

1 задание: Диалог-обмен мнениями

В данном задании ученика необходимо посмотреть видео на тему «Регистрация в аэропорту». После просмотра видео ученики, работая в группах, определяют проблему, которая произошла в просмотренном видео.

Далее ученикам необходимо решить проблему «Чем можно заняться в аэропорту во время задержки рейса?» Они составляют диалог и представляют его классу.

2 задание: Диалог-обмен мнениями

Ученикам предлагается посмотреть видео «Потеря багажа в аэропорту». После просмотра ученикам нужно определить какая проблема произошла с девушкой и как она могла бы решить данную проблему. Работа происходит в парах или подгруппах.

К вышеприведенным заданиям 1 и 2 мы предлагаем ученикам сделать проект в парах/группах на тему: «Необычные аэропорты мира». Им необходимо выбрать один необычный аэропорт и подготовить презентацию по плану: название аэропорта; месторасположение аэропорта; его особенность.

3 задание: Диалог — побуждение к действию

Каждая подгруппа учеников получает карточку-препятствий, с которыми можно столкнуться во время путешествия:

1. Группа учащихся собирается на отдых, но их рейс отменен из-за плохой погоды. Обсудите, как они могут изменить свои планы, выбрать другой способ добраться до места назначения или найти временное жилье. A group of pupils are going on holiday but their flight has been cancelled due to bad weather. Discuss how they could change their plans, choose another way to get to their destination or find temporary accommodation.

2. Группа отправляется в отдаленное место, где нет доступа к интернету и мобильной связи. Как они могут провести время без технологий? Придумайте идеи для активного отдыха и общения друг с другом. The group is going to a remote location where there is no internet or mobile phone access. How can they spend their time without technology? Come up with ideas for outdoor activities and socialising with each other.

3. Учащиеся не могут прийти к единому мнению о том, какие мероприятия выбрать для отпуска (например, пляжный отдых или экскурсии). Как они могут решить этот конфликт? Обсудите важность компромисса и планирования совместного времени. Students cannot agree on which activities to choose for a holiday (e.g. beach holidays or excursions). How can they resolve this conflict? Discuss the importance of compromise and planning time together.

Ученикам дается время, чтобы подумать и обсудить проблему, далее представить диалог классу.

Для полной реализации метода проблемно-ситуационного анализа ученикам предлагается в парах/группах сделать проект на тему: «Мой идеальный отпуск».

4 задание: Диалог-обмен мнениями

Ученики получают проблемный вопрос «Почему люди путешествуют? Какая роль путешествий в наши дни?». Ученикам дается время на размышление. Им необходимо в диалоге представить свои идеи и мысли, записав их на стикеры. Далее каждая пара/группа учеников представляет свои идеи, остальным ученикам необходимо согласиться или опровергнуть их идеи.

Для полной реализации метода проблемно-ситуационного анализа ученикам предлагается в парах/группах сделать проект на тему: «Роль путешествий в жизни человека». Ученикам необходимо собрать всю информацию и идеи, которые прозвучали в классе. Выписать свои мысли, аргументируя их.

Таким образом, метод активного проблемно-ситуационного анализа имеет свои особенности и пользу при формировании умений диалогической речи на уроках иностранного языка. Так, применение данного метода предполагает активное участие учеников в процессе обучения, что повышает их мотивацию и заинтересованность в дальнейшем изучении иностранного языка. Учащимся предлагается решить реальные проблемы, с которыми можно столкнуться в повседневной жизни. Это помогает им развивать критическое мышление и умение анализировать. Метод активного проблемно-ситуационного анализа напрямую влияет на развитие коммуникативной компетенции. Данный метод фокусирует внимание на работе в команде и созданию диалога между участниками. Метод активного проблемно-ситуационного анализа делает процесс обучения иностранному языку более интерактивным и ориентирует на практическое применение знаний.

Литература:

1. Скалкин, В. Л. Обучение диалогической речи. [Текст]: пособие для учителей/ Скалкин, В. Л. – Киев: Рад. шк., 1989. — 158 с.

2. Щербатых Л. Н. Метод Case Study в обучении английскому языку старшекласников. [Текст]: Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки» // Философия и история образования. Педагогика и методика преподавания. — 2013. — 235–240 с.
3. Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций [Текст]: учебное пособие / А. М. Матюшкин; под ред. канд. психол. наук А. А. Матюшкиной. — М.: КДУ, 2009. — 190 с.

Влияние квиллинга на развитие мелкой моторики у детей 6–7 лет.

Вотинова Ольга Олеговна, воспитатель
МБОУ «Гимназия № 1» г. Североморска (Мурманская область)

Как известно, развитие мелкой моторики является одним из ключевых направлений в дошкольном образовании. Ведь именно от того, как сформирован уровень моторных навыков, зависит успешное освоение письменной речи, развитие речи и общего интеллекта ребенка. В рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) и Федеральной образовательной программы для детей дошкольного возраста особое внимание уделяется развитию мелкой моторики через творческие и практические виды деятельности.

Одним из эффективных и творчески насыщенных способов развития мелкой моторики у детей 6–7 лет занятия квиллингом. Квиллинг — это искусство создания узоров и изображений из узких полосок бумаги, которые скручиваются в спирали, а затем формируются в различные элементы и композиции. Для занятий с элементами квиллинга потребуются:

- Бумажные полоски: Специальные полоски для квиллинга можно купить в магазинах для творчества, но можно и нарезать их самостоятельно из цветной бумаги. Полоски могут быть широкие (1 см), либо узкие (0,5 см).
- Инструмент для скручивания: Это может быть специальный инструмент с прорезью, либо же зубочистка.
- Клей ПВА: Для фиксации элементов. Удобнее всего использовать клей с кисточкой.
- Ножницы: Для подравнивания бумаги.
- Шаблоны и трафареты (по желанию): Для создания более сложных композиций.

Данные занятия способствуют:

- Развитию мелкой моторики. Скручивание и манипулирование маленькими полосками бумаги требует точных и скоординированных движений пальцев и кистей рук. Это напрямую влияет на подготовку руки к письму и развитие речи.
- Развитию координации рук и глаз. Дети учатся согласовывать движения рук с тем, что видят, что улучшает их зрительно-моторную координацию.
- Развитию внимания и усидчивости. Квиллинг требует сосредоточенности и терпения, что помогает детям научиться концентрироваться на задаче и доводить начатое до конца.

– Развитию творческого мышления и воображения. Дети учатся придумывать собственные узоры и композиции, экспериментировать с формами и цветами, что стимулирует их творческие способности.

– Развитию эстетического вкуса. Работа с цветом и формой развивает у детей чувство прекрасного и умение создавать красивые вещи.

– Развитию математических представлений. Квиллинг помогает детям знакомиться с геометрическими фигурами, понятиями симметрии и пропорции.

Планируя занятия с элементами квиллинга следует обязательно соблюдать следующие рекомендации:

- Безопасность: Следите за тем, чтобы дети аккуратно использовали инструменты и клей.
- Продолжительность занятий: Занятия должны быть непродолжительными (20–25 минут) и интересными, чтобы дети не уставали.
- Похвала и поддержка: Хвалите детей за их усилия и результаты, поддерживайте их творческие начинания.
- Индивидуальный подход: Учитывайте индивидуальные особенности и темп развития каждого ребенка.
- Игровой формат: Превратите занятия в игру, используйте сказки, загадки и другие игровые элементы.

ФГОС ДО закрепляет развитие у детей сенсомоторных навыков, а именно мелкой моторики, как необходимое условие для полноценного психофизического развития. В разделе «Реализация образовательной деятельности» ФГОС ДО подчеркивается важность организации развивающей среды, которая стимулирует развитие двигательных умений и творческих способностей.

Кроме того, Федеральная образовательная программа для детей дошкольного возраста (ФОП ДО) рекомендует включать в образовательный процесс занятия, направленные на развитие ручной моторики через различные виды творческой деятельности, к которым относится и квиллинг.

Основной задачей для педагогов, работающих с детьми 6–7 лет является подготовка к школе и, исходя из данной главной задачи следует отметить то, что квиллинг влияет на следующее:

1. Тренируются мелкие мышцы рук и пальцев. При работе с тонкими бумажными полосками дети учатся аккуратно скручивать, сгибать и крепить элементы, что

способствует укреплению мышц кисти и пальцев — важнейших для формирования навыков письма и рисования.

2. Улучшается координация рук и глаз. Процесс создания элементов квиллинга требует точного контроля движений, что развивает координацию и глазомер.

3. Развивается тактильная чувствительность. Работа с разными текстурами бумаги и инструментами развивает тактильные ощущения, что положительно сказывается на общих сенсорных навыках ребенка.

4. Повышается концентрации и усидчивости. Создание сложных композиций требует сосредоточенности, что развивает внимание и способность к длительной работе.

5. Развивается творческое мышление и воображение. Квиллинг стимулирует воображение и творческие способности, позволяя детям экспериментировать с формами, цветами и композициями.

Занятия с использованием квиллинга организуются с учетом возрастных особенностей детей 6–7 лет и ориентированы на постепенное усложнение заданий. Педагог со-

здает комфортную развивающую среду, где ребенок получает поддержку и мотивацию для освоения новых техник.

При планировании занятий с использованием элементов квиллинга необходимо четко соблюдать следующие аспекты:

- Постепенное введение в технику квиллинга — от простых форм к сложным композициям.

- Индивидуальный подход с учетом уровня развития каждого ребенка.

- Использование ярких материалов и наглядных пособий для поддержания интереса.

Занятия с использованием квиллинга являются эффективным средством развития мелкой моторики у детей 6–7 лет, полностью соответствующим требованиям ФГОС ДО и Федеральной образовательной программы. Такие занятия способствуют не только развитию моторных и когнитивных навыков, но и формированию творческого потенциала, что является важной составляющей успешной подготовки ребенка к школьному обучению.

Литература:

1. Афонькин, С. Ю. Игрушки из бумаги / С. Ю. Афонькин, Е. Ю. Афонькина. — Санкт-Петербург: «Литера», 1997. — 125 с.
2. Бойко, Е. А. Квиллинг, или бумажная филигрань / Е. А. Бойко. — Москва: Астрель, 2012. — 32 с.
3. Селезнева, Е. В. Цветы и игрушки из скрученной бумаги / Е. В. Селезнева. — Санкт-Петербург: Литера, 2012. — 32 с.
4. Смирнова, Е. А. Система развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста / Е. А. Смирнова. — Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2013. — 144 с.
5. Ткаченко, Т. А. Развиваем мелкую моторику / Т. А. Ткаченко. — Москва: Эксмо, 2007. — 194 с.
6. Шалаева, Г. П. Поделки из бумаги / Г. П. Шалаева. — Москва: СЛОВО, 2007. — 32 с.

Разработка цифрового помощника учителя математики «Математический конструктор»

Галимзянова Инзиля Мирзаяновна, студент магистратуры

Научный руководитель: Зарипова Рината Раисовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Казанский (Приволжский) федеральный университет

В статье рассматривается применение цифрового помощника «Математический конструктор» в обучении геометрии учащихся 7 класса. Описаны функциональные возможности инструмента, его преимущества в визуализации геометрических задач и повышении мотивации учащихся. Представлен разработанный комплекс заданий по теме «Свойства равнобедренного треугольника», включающий алгоритмы построения фигур и решения задач. Результаты исследования демонстрируют эффективность использования цифровых инструментов для улучшения понимания математических концепций и развития логического мышления школьников.

Ключевые слова: цифровые инструменты, математический конструктор, геометрия, равнобедренный треугольник, интерактивное обучение, визуализация.

Введение

Для педагогов математики создан «Математический конструктор» — цифровой помощник, который облегчает работу с математическими задачами, расчетами и уроками. Этот инструмент позволяет быстро формировать и изме-

нять математические формулы, проводить построение геометрических фигур, выполнять числовые расчеты и анализы. Благодаря «Математическому конструктору» создание привлекательных и информативных математических презентаций становится простым и доступным. Преподаватели могут эффективно применять это средство для подготовки к урокам, проведения интерактивных занятий и проверки заданий. «Математический конструктор» помогает сэкономить время, улучшить уровень образования и сделать процесс обучения математике увлекательным и продуктивным.

Новизна представленного исследования заключается в:

1. Разработке комплекса заданий по геометрии для 7 класса с использованием «Математического конструктора»
2. Предложенные задания включают не только стандартные упражнения, но и интерактивные элементы, позволяющие учащимся экспериментировать с геометрическими фигурами, что способствует более глубокому усвоению материала.

Цель исследования: разработать комплекс заданий по геометрии за 7 класс с применением системы компьютерной математики «Математический конструктор».

Задачи исследования:

1. Проанализировать цифровые сервисы, применяемые в практике школьного образования.
2. Рассмотреть функциональные возможности СКМ «Математический конструктор» и выделить его преимущества.
3. Разработать комплекс заданий по теме «Свойства равнобедренного треугольника» с применением СКМ «Математический конструктор».

Основная часть

В наше время цифровые инструменты становятся неотъемлемой частью образовательного процесса для учащихся. Они обогащают обучение, делая его более интерактивным, удобным и захватывающим для учеников. Важно понимать суть и важность цифровых инструментов, их разнообразие и возможности.

Они включают в себя:

- Интерактивные программы и приложения.
- Онлайн-курсы и электронные учебники.
- Системы дистанционного обучения.

Использование таких инструментов регламентируется федеральными законами и нормативными документами, что подчеркивает их значимость в образовательном процессе. В Республике Татарстан, например, цифровизация активно внедряется, что способствует повышению качества обучения.

«Математический конструктор» — это интерактивная среда, основанная на принципах динамической геометрии. Ее преимущества:

- Визуализация геометрических фигур.
- Возможность создания интерактивных моделей.
- Автоматическая проверка решений.

Программа позволяет учителям легко демонстрировать сложные концепции, а ученикам — экспериментировать с фигурами, что делает обучение более увлекательным и эффективным.

Для темы «Свойства равнобедренного треугольника» были разработаны задания, включающие:

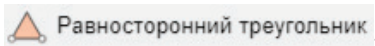
Построение фигур: алгоритмическое предписание построения равнобедренного и равностороннего треугольника в «Математическом конструкторе»

1. Находим на панели управления кнопку , выбираем «Сетка» и на оси абсцисс (x) клетки 4.

2. Строим равнобедренный треугольник ABC. Выбираем панель .

3. Ставим вершины A, B, C. Выбираем панель .

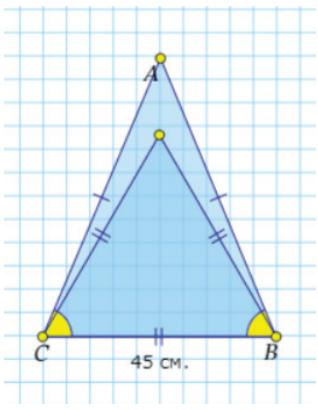
4. Отмечаем штрихами стороны и равные углы при основании треугольника .

5. Находим снова на панели управления кнопку . Выбираем .

6. Отмечаем штрихами стороны треугольника .

7. Выбрала на панели управления , отметила длину сторону BC.

Решение задач: например, нахождение сторон треугольника по заданному периметру.

№ 108. «Периметр равнобедренного треугольника ABC с основанием BC равен 40 см, а периметр равностороннего треугольника BCD равен 45 см. Найдите стороны AB и BC». [23, с. 36]		
<p>Дано:</p> <p>$\triangle ABC$ – равнобедренный;</p> <p>$P_{ABC} = 40$ см;</p> <p>BC – основание.</p> <p>$\triangle ABC$ – равносторонний;</p> <p>$P_{ABC} = 45$ см</p>		<p>Решение:</p> <p>1. Так как $\triangle ABC$ – равнобедренный, то $AB = BC$. Значит, его периметр можно записать следующим равенством:</p> $P_{ABC} = AB + BC + AC = 2AB + BC.$ <p>2. Так как треугольник BCD – равносторонний, то $AD = BC = DC$; тогда его периметр:</p> $P_{BCD} = BD + DC + BC = 3BC.$ <p>Следовательно: $3BC = 45$; $BC = 15$ см.</p> <p>3. Подставим полученные данные в первое равенство и найдем стороны:</p> $P_{ABC} = 2AB + 15 = 40;$ $2AB = 25; AB = 12,5 \text{ см.}$ $AB = AC = 12,5 \text{ см.}$ <p>Ответ: $AB = 12,5$ см; $BC = 15$ см</p>
<p>Найти:</p> <p>AB; BC – ? AB; BC – ?</p>		


Доказательство свойств: алгоритмическое предписание построения равнобедренного треугольника в «Математическом конструкторе».


1. Находим на панели управления кнопку , выбираем «Сетка» и на оси абсцисс (x) клетки 9.

2. Строим равнобедренный треугольник ABC. Выбираем панель  Многоугольник.

3. Ставим вершины A, B, C. Выбираем панель .

4. Отмечаем штрихами равные стороны .

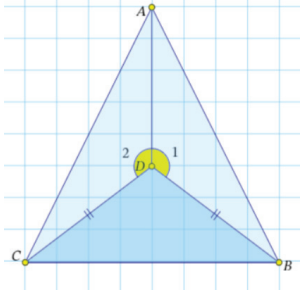
 Отметка угла дужкой

Находим снова на панели управления кнопку  Многоугольник и строим равнобедренный треугольник DBC.

5. Ставим вершину D выбирая на панели управления .

6. Отмечаем штрихами равные углы 1 и 2 треугольников  Отметка угла дужкой.

7. Выбрала на панели управления , построила отрезок AD.

№ 112. «На рисунке 65 $CD=BD, \angle 1=\angle 2$. Докажите, что треугольник ABC равнобедренный» [23, с. 36]		
<p>Дано: $\triangle ABC$; $CD = BD$; $\angle 1 = \angle 2$</p>		<p>Решение:</p> <ol style="list-style-type: none"> $\triangle ABC = \triangle ADB$ по двум сторонам и углу между ними: $\angle 1 = \angle 2$; AD – общая сторона; $CD = BD$ по условию. Так как равные элементы в равных фигурах равны, то получаем: $AC = AB$. Следовательно, $\triangle ABC$ – равнобедренный. Что и требовалось доказать
<p>Найти: AB; BC –?</p>		

Пример алгоритма построения:

- Выбрать инструмент «Сетка».
- Построить вершины треугольника.
- Отметить равные стороны и углы.

Заключение

Использование «Математического конструктора» в обучении геометрии доказало свою эффективность. Разработанный комплекс заданий позволяет учащимся лучше понимать свойства геометрических фигур, развивает логическое мышление и повышает интерес к предмету. Цифровые инструменты, такие как «Математический конструктор», становятся важным элементом современного образования, способствуя его интерактивности и доступности. Дальнейшие исследования могут быть направлены на расширение комплекса заданий для других тем школьного курса математики.

Литература:

1. Александрова Л. В. Методические рекомендации по применению интернет-ресурсов по математике во внеурочной деятельности // Modern Science. 2023. № 3–1. С. 68–71.
2. Stepik — образовательная платформа и маркетплейс онлайн-курсов. URL: <https://welcome.stepik.org/ru> (дата обращения: 06.04.2025).
3. Алексеева У. И. К вопросу о применении цифровых технологий при обучении математике // Инновационные технологии в математическом образовании: молодежная парадигма. Сборник научных статей молодых исследователей. Елец, 2023. С. 66–71.
4. Официальный сайт ООО «Инфоурок» — курсы, тесты, видеолекции, материалы для учителей. URL: <https://infourok.ru/> (дата обращения: 06.02.2025).
5. Платформа для онлайн-обучения — создайте онлайн-школу в сервисе и запустите первый курс в конструкторе Skillspase бесплатно. URL: <https://clck.ru/3A5AjA> (дата обращения: 12.04.2025).
6. Бодряков В. Ю. Цифровые лабораторные работы по математике как воплощение когнитивно-деятельностного подхода к обучению будущих учителей // Вестник Омского государственного университета. Педагогика. Психология. 2023. № 1 (2). С. 42–53.
7. Борзенко О. Н. Межпредметная интеграция технологии и математики в школе // Наукосфера. 2023. № 1–2. С. 72–77.
8. Боровских А. В. О содержании математического образования. Математика для нематематиков // Continuum. Математика. Информатика. Образование. 2022. № 4 (28). С. 51–65.
9. Боталова О. Н. Функциональная грамотность на уроках математики // Молодежная наука в развитии регионов. 2023. Т. 1. С. 370–375.
10. СДАМ ГИА: РЕШУ ОГЭ. Математика. URL: <https://oge.sdamgia.ru/problem?id=325541> (дата обращения: 26.03.2025).
11. Федеральная рабочая программа | Математика. 5–9 классы (базовый уровень). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozдание-onlain-kursa-po-vychislitelnom-matematike> (дата обращения: 12.03.2025).

Разработка школьного онлайн-курса по предмету «Вероятность и статистика»

Гаязова Резеда Рафиловна, студент магистратуры
Научный руководитель: Салехова Ляйля Леонардовна, доктор педагогических наук,
кандидат физико-математических наук, профессор
Казанский (Приволжский) федеральный университет

В статье представлены результаты исследования по разработке и внедрению интерактивного онлайн-курса по разделу «Математическое описание случайных событий» для учащихся 8-х классов. Исследование обусловлено введением нового обязательного предмета «Вероятность и статистика» в школьную программу с 2023 года и отсутствием адаптированных цифровых образовательных ресурсов. В работе детально проанализированы содержательно-методические особенности преподавания теории вероятностей в школе, разработана структура курса на платформе Stepik с использованием 18 типов интерактивных заданий. Результаты исследования включают практические рекомендации по интеграции онлайн-курса в образовательный процесс и оценку его эффективности.

Ключевые слова: вероятность и статистика, федеральная рабочая программа по математике, требования ФГОС ООО, российские онлайн-платформы, онлайн-курс, Stepik.

Введение

Актуальность исследования определяется существенными изменениями в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС ООО), согласно которым с 2023 года предмет «Вероятность и статистика» стал обязательным компонентом математического образования в 7–9 классах. Однако, как показывают исследования, образовательные учреждения сталкиваются с дефицитом качественных учебно-методических материалов по данному предмету. Особые сложности у учителей вызывает преподавание раздела «Математическое описание случайных событий», требующего сочетания теоретической подготовки и развития практических навыков решения вероятностных задач.

Новизна представленного исследования заключается в:

3. Систематизации требований к содержанию онлайн-курса по теории вероятностей для школьников
4. Разработке методики создания интерактивных заданий с автоматической проверкой на платформе Stepik
5. Адаптации содержания курса к требованиям ФГОС и типовым ошибкам учащихся

Цель исследования: разработать школьный онлайн-курс по предмету «Вероятность и статистика».

Задачи исследования:

1. Проанализировать содержательно-методическую линию «Вероятность» в рамках школьного предмета «Вероятность и статистика» для основной школы.
2. Рассмотреть существующие российские онлайн-платформы для разработки онлайн-курсов, изучить этапы разработки онлайн-курса на платформе Stepik и сформулировать основные требования к созданию онлайн-курса на платформе Stepik.
3. Разработать технологические карты уроков на примере раздела «Математическое описание случайных событий», а также структуру и содержание онлайн-курса на платформе Stepik по данному разделу.

В работе использован комплекс методов, включающий анализ существующих образовательных ресурсов, проведение опросов с обучающимися, учителями, консультации с экспертами в области образования и информационных технологий, обобщение, сравнение и классификацию.

Основная часть

Согласно, обновленным ФГОС ООО с 2023 года в российских школах предмет «Математика» включает в себя учебные курсы «Алгебра», «Геометрия», «Вероятность и статистика» для 7–9 классов.

Цель предмета «Вероятность и статистика» состоит в том, чтобы учащиеся познакомились с основами математической статистики и теории вероятностей. Основными целями данного предмета являются:

1. Понимать основные понятия и определения в области статистики и вероятности.
1. Приобретение навыков сбора, анализа и интерпретации данных.
2. Развитие логического мышления для решения задач, основанных на вероятности и статистических данных.
3. Применение полученных знаний в реальных жизненных ситуациях.

В настоящее время предмет школьного обучения ограничен изучением одной темы — «Классическое определение вероятности», которое необходимо для сдачи ОГЭ по математике. Из практики работы можно сказать, что большинство учеников воспринимает эту тему на уровне «берём и составляем определённую дробь». Если изучить контрольно-изме-

рительный материал (КИМ) ЕГЭ (профильный уровень), то можно констатировать, что появилась усложненная задача на применение теории вероятности, что требует от учащихся глубоких знаний и качественной подготовки.

Рассмотрим задания из КИМ ОГЭ и ЕГЭ, относящиеся к вероятности и статистике.

Например, задание, взятое из платформы «Решу ОГЭ»:

«Стрелок 3 раза стреляет по мишеням. Вероятность попадания в мишень при одном выстреле равна 0,8. Найдите вероятность того, что стрелок первые 2 раза попал в мишени, а последний раз промахнулся» [10].

Частая ошибка при выполнении данного задания злоупотребление «классической вероятностью», когда вероятность определяется формулой, а не по смыслу задачи.

Задание, взятое из платформы «Решу ЕГЭ»:

«Стрелок стреляет по пяти одинаковым мишеням. На каждую мишень даётся не более двух выстрелов, и известно, что вероятность поразить мишень каждым отдельным выстрелом равна 0,8. Во сколько раз вероятность события «стрелок поразит ровно пять мишеней» больше вероятности события «стрелок поразит ровно четыре мишени»?» [9].

Основные причины неуспешного выполнения этих задач — неустойчивые вычислительные навыки и непонимание вероятностной сути задачи. Необходимо четко сформулировать в чем состоит испытание в условии задачи.

Федеральная рабочая программа по вероятности включает в себя следующие основные разделы: случайные опыты и случайные события (7 класс, 4 часа), математическое описание случайных событий (8 класс, 6 часов), операции над случайными событиями (8 класс, 4 часа), условная вероятность и независимые события (8 класс, 4 часа), геометрическая вероятность (9 класс, 4 часа), испытания Бернулли (9 класс, 6 часов).

Предметные результаты:

1. Освоения раздела «Случайные опыты и случайные события» в 7 классе: «иметь представление о случайной изменчивости на примерах цен, физических величин, антропометрических данных, иметь представление о статистической устойчивости» [19, с. 92].

2. Освоения разделов «Математическое описание случайных событий», «Операции над случайными событиями» и «Условная вероятность и независимые события» в 8 классе: «Находить частоты числовых значений и частоты событий, в том числе по результатам измерений и наблюдений. Находить вероятности случайных событий в опытах, зная вероятности элементарных событий, в том числе в опытах с равновероятными элементарными событиями. Использовать графические модели: дерево случайного эксперимента, диаграммы Эйлера, числовая прямая» [19, с. 92].

3. Освоения разделов «Геометрическая вероятность» и «Испытания Бернулли» в 9 классе: «Находить частоты значений и частоты события, в том числе пользуясь результатами проведённых измерений и наблюдений. Находить вероятности случайных событий в изученных опытах, в том числе в опытах с равновероятными элементарными событиями, в сериях испытаний до первого успеха, в сериях испытаний Бернулли» [19, с. 93].

Анализ литературы по разработке различных онлайн-курсов и платформ («Инфоурок», GetCourse, ZenClass, Skillspase, Stepik), позволил сделать вывод, что онлайн-курс по вероятности, который будет сопровождать школьников при обучении данному предмету должен удовлетворять следующим требованиям:

- Чёткая структура (модули, уроки, шаги).
- Интерактивные элементы (тесты, квесты, обратная связь).
- Визуализация (графика, видеоуроки).
- Практико-ориентированные задания.

Пример реализации этих принципов представлен в виде технологической карты урока для 8 класса по теме «Случайные опыты и элементарные события» (таблица 1).

Таблица 1. Организационная структура урока «Случайные опыты и элементарные события»

Этапы проведения урока	Форма организации УД	Задания для учащихся, выполнение которых приведёт к достижению запланированных результатов	
		Учебник	Дидактические материалы
Постановка цели и задач урока. Мотивация учебной деятельности учащихся			
Актуализация знаний	Ф		Stepik
Изучение нового материала	Ф	Теоретический материал § 36	Stepik
Первичное закрепление нового материала	Ф		Stepik
	И	№ 234, 235, 236	
Итоги урока	Ф	Ответить на вопросы стр. 137	
Информация о домашнем задании	И	§ 36 изучить, выполнить задания на платформе Stepik.	Stepik

Урок включает:

- Теоретический блок с определениями и примерами.
- Видеоматериалы для наглядности.
- Интерактивные задания (заполнение пропусков, задачи на сортировку).

В связи с этим, в качестве платформы, на которой был реализован онлайн-курс по вероятности, был выбран Stepik. Он предоставляет широкий функционал для разработки образовательных ресурсов:

- Поддержка 18 типов заданий (тесты, программирование, SQL-запросы).
- Гибкость структуры (модули → уроки → шаги).
- Интеграция внешних ресурсов (LearningApps, YouTube).

Данный онлайн-курс по вероятности <https://stepik.org/201159> познакомит учащихся с основными понятиями по вероятности, а именно случайный опыт, элементарные события, равновозможные элементарные события, благоприятствующие элементарные события, вероятность события, случайный выбор, а также с основными правилами и формулами вычисления равновозможных и благоприятствующих элементарных событий, научит решать задачи на расчет вероятности событий, познакомит с теоретическими основами вероятностного анализа. Кроме того, курс поможет учащимся развить логическое мышление, умение анализировать ситуации и принимать обоснованные решения на основе вероятностных закономерностей.

Рис. 1. Начальная страница онлайн-курса по вероятности

В процессе создания данного курса были внедрены вопросы, тесты и задания с таких платформ, как LearningApps, Online Test Pad и видеуроки с YouTube.

Для создания онлайн-курса на платформе Stepik по разделу «Математическое описание случайных событий» была разработана следующая структура:

1. Случайные опыты и элементарные события.
2. Вероятности элементарных событий. Равновозможные элементарные события.
3. Благоприятствующие элементарные события.
4. Вероятности событий.
5. Опыты с равновозможными элементарными событиями.
6. Случайный выбор.

Рассмотрим содержание на примере одного урока по теме «Вероятности событий».

Вероятность
Прогресс по курсу: 1/62

2.4 Вероятности событий 5 из 11 шагов пройдено 1 из 8 баллов получен

Вероятности событий мы будем обозначать буквой P латинского алфавита по начальной букве латинского слова *probabilitas*, что означает «вероятность». Например, вероятность события A обозначим $P(A)$, вероятность события B – $P(B)$ и т. п.

Правило вычисления вероятности суммы несовместных событий. Вероятность события равна сумме вероятностей элементарных событий, благоприятствующих этому событию.

Запишем это правило формулой. Пусть событию A благоприятствуют элементарные события a, b, c, d . Тогда вероятность события A равна сумме вероятностей этих элементарных событий: $P(A) = P(a) + P(b) + P(c) + P(d)$.

Число элементарных событий, благоприятствующих данному событию, и, следовательно, число слагаемых в правой части равенства может быть каким угодно и даже бесконечным.

Вероятности всех элементарных событий неотрицательны и в сумме равны 1. Поэтому вероятность события A также неотрицательна и не превосходит 1: $0 < P(A) < 1$.

В частности, вероятность невозможного события равна нулю, в вероятность достоверного – единице. Событие, которому благоприятствуют все элементарные события случайного эксперимента, является достоверным.

Шаг 1

Следующий шаг

Рис. 2. Теоретический материал

Пример 1. В шахматной партии, которую Остап Бендер играет с любителем шахмат из города Васьки, вероятность выигрыша Остапа равна 0,001, вероятность ничей равна 0,01. Найдём вероятность события A «Остап не проиграл».

Дано: $P(a) = 0,001$ – вероятность выигрыша Остапа. $P(b) = 0,01$ – вероятность ничей.	Решение: Этому событию благоприятствуют элементарные события: $P(a) + P(b)$ – «Остап выиграл»; $P(b) + P(c)$ – «партнёр оказался сильнее»; $P(A) = 0,001 + 0,01 = 0,011$ – вероятность события «Остап не проиграл».
---	--

Пример 2. Автомобиль подъезжает к перекрёстку (рис. 2). Предположим, что вероятность элементарного события «автомобиль повернёт направо» равна 0,5, вероятность элементарного события «автомобиль повернёт налево» равна 0,3, вероятность элементарного события «автомобиль поедет прямо» равна 0,18. Найдём вероятность события A «автомобиль не развернётся».

Рисунок 2

Дано: $P(a) = 0,5$ – вероятность того, что автомобиль повернёт направо. $P(b) = 0,3$ – вероятность того, что автомобиль повернёт налево. $P(c) = 0,18$ – вероятность того, что автомобиль поедет прямо.	Решение: Этому событию благоприятствуют элементарные события: $P(a)$ – «автомобиль повернёт направо»; $P(b)$ – «автомобиль повернёт налево»; $P(c)$ – «автомобиль поедет прямо». $P(A) = 0,5 + 0,3 + 0,18 = 0,98$ – вероятность события «автомобиль не развернётся».
---	--

Рис. 3. Примеры из жизни

Вероятность
Прогресс по курсу: 1/62

2.4 Вероятности событий 5 из 11 шагов пройдено 1 из 8 баллов получен

Вероятность события.

$$P(A) = \frac{m}{n}; \quad P(A_0) = \frac{1}{n} \quad n=2, m=1$$

n – кол-во исходов (всего)
 m – кол-во благоприят. (хор)

$P(A) = 0$ – невозм.
 $P(A) = 1$ – достов.
 $0 \leq P(A) \leq 1$

Шаг 3

Следующий шаг

Рис. 4. Видеоурок «Вероятность события»

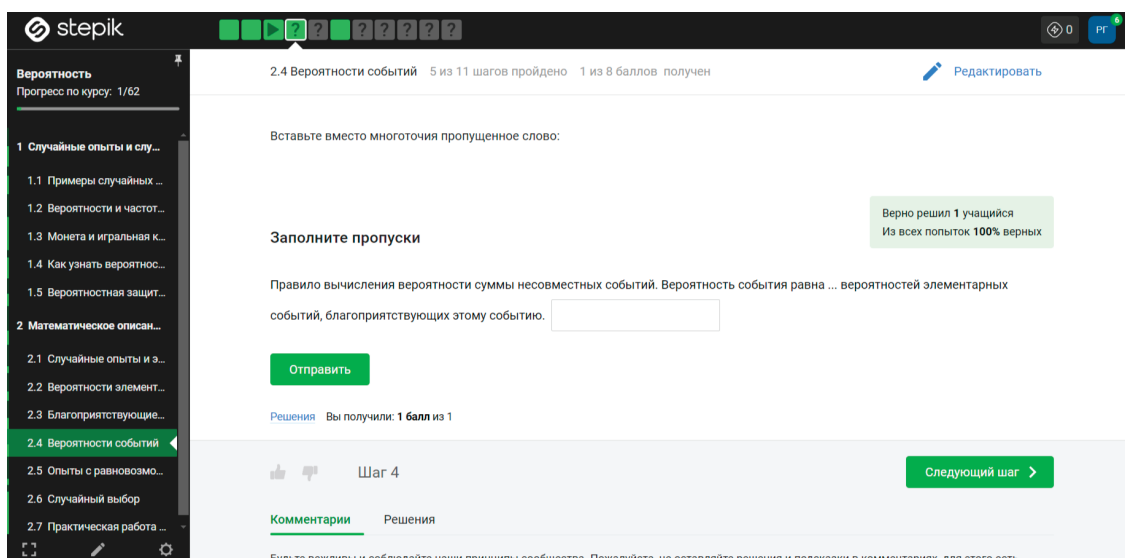


Рис. 5. Задание на заполнение пропусков

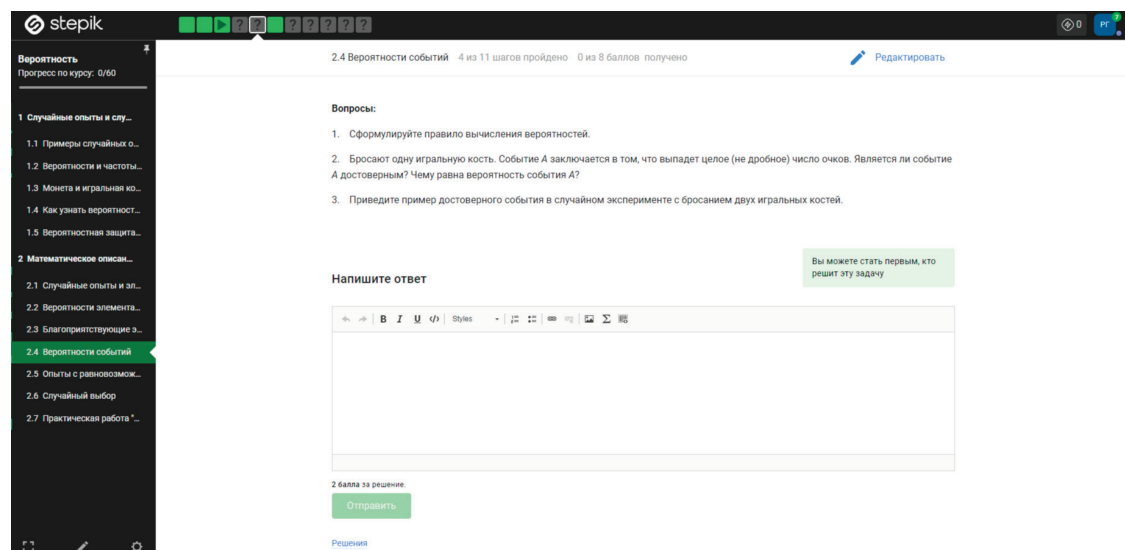


Рис. 6. Вопросы с свободным ответом

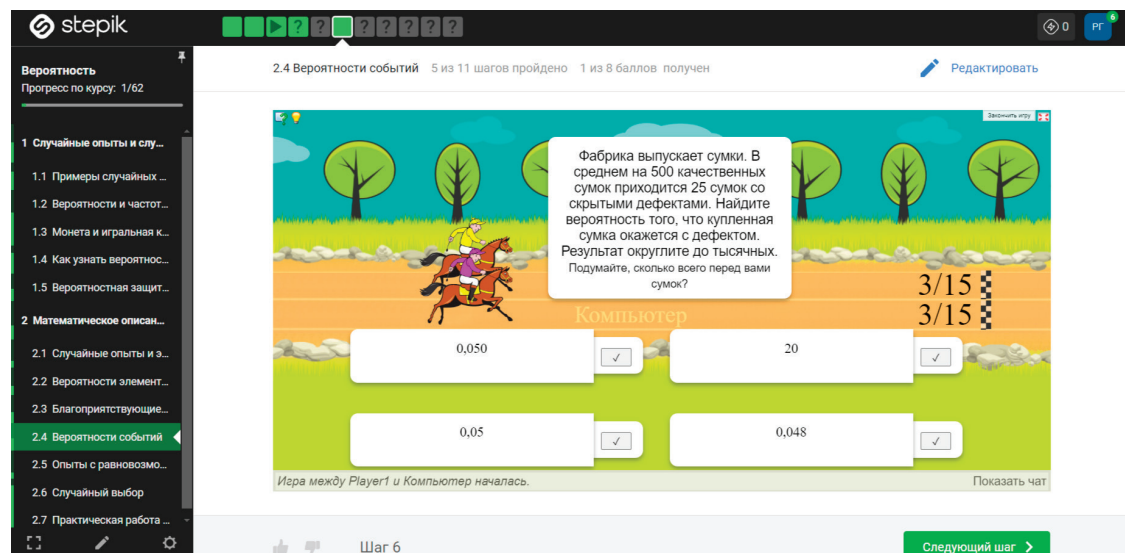


Рис. 7. Задание с LearningApps

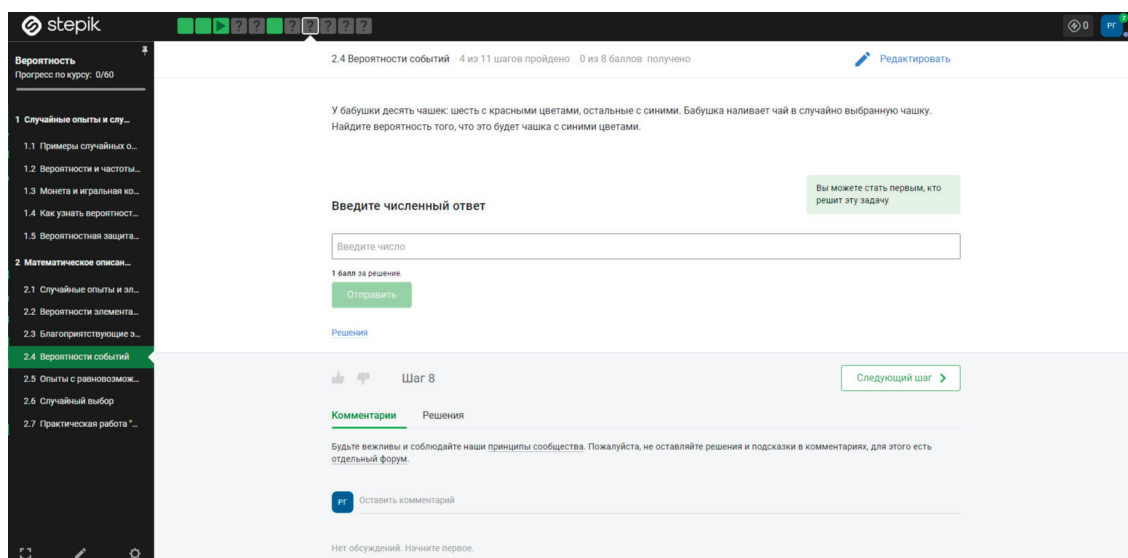


Рис. 8. Практическое задание

Каждый урок раздела «Математическое описание случайных событий» состоит из теоретического материала с определениями основных понятий и правил и с иллюстрациями, видео-лекций, вопросов, которые требуют свободный ответ, тестов и практических заданий, в которых нужно решить задачу.

Также итогом данного раздела является выполнение практической работы по теме «Математическое описание случайных событий», в которой нужно установить, можно ли «придумать» случайную последовательность из орлов и решек, и прохождение итогового квеста «Случайные события. Вероятность события».

Заключение

Разработанный онлайн-курс на платформе Stepik решает проблему отсутствия методических материалов по вероятности и статистике для школ. Его преимущества:

- Соответствие требованиям ФГОС.
- Интерактивность и адаптивность.
- Возможность использования на различных устройствах.

Перспективы исследования включают апробацию курса в школах и расширение его содержания за счёт тем по статистике. Результаты работы могут быть применены для создания аналогичных курсов по другим разделам математики.

Литература:

1. GetCourse — платформа для запуска курсов, онлайн-школы. URL: <https://getcourse.ru/> (дата обращения: 06.04.2025).
2. Stepik — образовательная платформа и маркетплейс онлайн-курсов. URL: <https://welcome.stepik.org/ru> (дата обращения: 06.04.2025).
3. Zenclass — платформа для создания онлайн-школы и обучения. URL: <https://zenclass.ru/> (дата обращения: 06.04.2025).
4. Математика. Вероятность и статистика: 7–9-е классы: базовый уровень: учебник: в 2 частях / И. Р. Высоцкий, И. В. Яценко: под ред. И. В. Яценко. — Москва: Просвещение, 2023. Ч. 1. — 176 с.
5. Математика. Вероятность и статистика: 7–9-е классы: базовый уровень: учебник: в 2 частях / И. Р. Высоцкий, И. В. Яценко: под ред. И. В. Яценко. — Москва: Просвещение, 2023. Ч. 2. — 112 с.
6. Официальный сайт ООО «Инфоурок» — курсы, тесты, видеолекции, материалы для учителей. URL: <https://infourok.ru/> (дата обращения: 06.02.2025).
7. Платформа для онлайн-обучения — создайте онлайн-школу в сервисе и запустите первый курс в конструкторе Skillspase бесплатно. URL: <https://clck.ru/3A5AjA> (дата обращения: 12.04.2025).
8. Порожина Т. С. Методология создания образовательного онлайн-курса: от идеи до воплощения // МНКО. 2021. — № 2 (87). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-sozdaniya-obrazovatel'nogo-onlayn-kursa-ot-idei-do-voploscheniya> (дата обращения: 16.03.2025).

9. Сдам ГИА: Решу ЕГЭ. Математика профильного уровня. URL: <https://ege.sdamgia.ru/problem?id=642013> (дата обращения: 26.03.2025).
10. Сдам ГИА: Решу ОГЭ. Математика. URL: <https://oge.sdamgia.ru/problem?id=325541> (дата обращения: 26.03.2025).
11. Теория вероятностей ЕГЭ по математике 2024: теория, задачи, прототипы заданий. URL: <https://clck.ru/3A5BsS> (дата обращения: 24.03.2025).
12. Теория вероятностей и статистика: 7–9-е классы: учебное пособие И. Р. Высоцкий, И. В. Яценко: под ред. И. В. Яценко. — 3-е изд., стер. — Москва: Просвещение, 2023. — 272 с.
13. Федеральная рабочая программа | Математика. 5–9 классы (базовый уровень). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-onlain-kursa-po-vychislitelnom-matematike> (дата обращения: 12.03.2025).

Педагогические условия укрепления традиционных семейных ценностей

Данченко Александр Владимирович, воспитатель учебного курса
Уссурийское суворовское военное училище Министерства обороны РФ

Утверждение традиционных семейных ценностей и семейного образа жизни, возрождение и сохранение духовно-нравственных традиций в семейных отношениях и семейном воспитании, создание условий для обеспечения семейного благополучия, ответственного родительства, повышения авторитета родителей в семье и обществе и поддержания социальной устойчивости каждой семьи — эти приоритеты обозначены в Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года [2].

В соответствии с данной концепцией государство ставит перед собой следующие задачи:

- возрождение и сохранение духовно-нравственных традиций в семейных отношениях и семейном воспитании;
- установление традиционных семейных ценностей и семейного образа жизни;
- создание определенных условий для обеспечения семейного благополучия, ответственной позиции родительства, повышения авторитета родителей и поддержания социальной устойчивости каждой семьи [2].

Семья в России — это культурная единица, хранящая в себе социальные и культурные традиции, переходящие из поколения в поколение. Семейные ценности являются первоосновой традиционных ценностей. Именно на уровне семьи начинается воспитание человека [3].

Согласно 114 ст. Конституции России именно традиционные ценности, востребованные и поддерживаемые российским обществом, призваны сформировать единое содержание всей социально-ориентированной политики государства, придать ей четкий мировоззренческий вектор развития [1].

Семейные ценности являются основой любого общества. Они охватывают нормы, убеждения и практики, которые передаются из поколения в поколение и помогают формировать личность, ее мировосприятие и отношение к окружающим.

Традиционные семейные ценности передавались и могут прочно передаваться только наглядным жиз-

ненным примером собственных родителей, который положительно оценивается изнутри семьи и рода, а также со стороны общества. Ведущую роль в передаче этих ценностей всегда играли мужчины, которым отводится особая социальная роль [6].

В последние десятилетия наблюдается тенденция к изменению традиционных семейных структур и ценностей. Это может привести к утрате таких качеств, как уважение, ответственность и поддержка в семье. Особую значимость тема приобретает для мужчин, так как традиционная роль мужчины как защитника и кормильца семьи может быть затруднена в условиях современной реальности. Формирование крепких семейных ценностей играет важную роль в воспитании будущих лидеров, способных не только принимать решения, но и заботиться о своих близких, обеспечивая таким образом стабильность в обществе.

В условиях современности, когда семейные ценности подвергаются значительным изменениям и вызовам, особенно важно уделить внимание воспитанию подрастающего поколения. Это особенно актуально для условий суворовских училищ, где формируются не только военные навыки, но и характер, моральные принципы и отношения к семейным традициям.

Важно отметить, что семейные ценности играют ключевую роль в формировании личности, особенно в такие критические моменты, как подростковый возраст. Они помогают детям осознать важность близких отношений, научиться решать конфликты и находить компромиссы, важны для развития эмоционального интеллекта и социальной адаптации.

В учебных заведениях военизированного типа воспитание курсантов и слушателей является одной из приоритетных задач. Только морально зрелый курсант будет психологически готов к достойному выполнению возложенного на него служебного долга. Воспитательными моментами в ходе обучения будут выступать строгое соблюдение распорядка дня, точность выполнения полученных приказов, чистота закреплённой территории,

ответственное отношение к суточным нарядам и др. Большое влияние имеют различные мероприятия воспитательной работы, формирующие у обучающихся профессиональные и личностные качества, знания, умения и навыки, необходимые будущему защитнику Отечества [5].

В процессе нравственного воспитания будущих офицеров путем использования потенциала семьи и семейных ценностей необходимо решить ряд задач:

- мировоззренческой подготовки в сфере семейных и брачных отношений;
- формирования ценностного отношения к институту семьи в целом;
- обеспечения духовно-нравственного роста личности;
- пропаганды и распространения положительного опыта создания крепких офицерских семей [4].

Формирование и укрепление традиционных семейных ценностей в суворовском училище задача многогранная и требует комплексного подхода. Рассмотрим подробно каждый из предложенных педагогических условий.

1. Организация семейно-ориентированных мероприятий

Для успешного формирования семейных ценностей в суворовской среде необходимо проводить мероприятия, ориентированные на семью. Это могут быть просветительские семинары, где рассматриваются различные аспекты семейной жизни, воспитания детей, роли каждого из членов семьи в создании благоприятного семейного климата. Такие мероприятия могут включать лекции, мастер-классы, тематические дискуссии с участием специалистов в области семейных отношений, психологии и педагогики.

2. Дополнение локальных актов вузов мероприятиями, направленными на формирование традиционных семейных ценностей.

Локальные акты вузов, такие как уставы и положения, могут быть расширены за счет включения программ и мероприятий, направленных на поддержку и популяризацию традиционных семейных ценностей. Это может выражаться в создании специальных комитетов или рабочих групп, которые будут заниматься вопросами семейных ценностей, а также в формировании концепта программы, охватывающей все аспекты семейной жизни.

3. Проведение курсов повышения квалификации преподавателей

Преподаватели играют ключевую роль в воспитательном процессе. Организация курсов повышения квалификации для педагогов, ориентированных на воспитательную работу, может значительно улучшить понимание семейных ценностей и методов их интеграции в образовательный процесс. В рамках таких курсов может быть рассмотрен опыт работы с молодежными группами, изучение методов взаимодействия с семьями школьников и студентов и разработка новых подходов к обучению.

4. Создание учебно-методической базы

Формирование учебно-методической базы не менее важно. Это подразумевает создание доступных учебных материалов, пособий, методических рекомендаций, ко-

торые преподаватели могут использовать при проведении занятий. Также необходимо обеспечить доступ к специализированной литературе и современным исследованиям по проблематике семейных ценностей, что способствует более глубокому их пониманию и осмыслению.

5. Образование и поддержка тематических молодежных объединений

Создание и поддержка молодежных объединений, которые занимаются пропагандой традиционных ценностей, является эффективным методом вовлечения воспитанников в обсуждение тем, касающихся семьи. Эти объединения могут организовывать различные мероприятия: лекции, встречи с известными семьями, путешествия, конкурсы и другие активности, направленные на формирование социальной ответственности и заботы о семейных ценностях.

6. Внесение в план воспитательной работы конкурсов и дискуссионных клубов

Важной частью воспитательной работы могут стать конкурсы, дискуссионные клубы и конференции на темы, связанные с материнством, отцовством, и духовно-нравственными ценностями. Такие мероприятия стимулируют студентов к критическому осмыслению своего отношения к семье и её роли в жизни, а также создают платформу для обмена мнениями и опытом среди участников.

7. Включение в календарный план празднования семейных праздников

Празднование основных семейных праздников (например, День матери, День семьи, любви и верности) обеспечивает возможность для совместного времяпрепровождения студентов, преподавателей и их семей. Эти мероприятия могут включать концерты, мастер-классы, выставки, которые подчеркивают значимость семьи в жизни каждого человека и социальной ответственности, создавая позитивное восприятие традиционных семейных ценностей.

Следует отметить, что обучение суворовцев нацелено в первую очередь на формирование с практической точки зрения готовности обучающихся к сознательному выбору профессии и успешной дальнейшей профессиональной деятельности. При этом процесс формирования традиционных семейных ценностей является многоплановым, включает в себя различные учебно-воспитательные мероприятия, где задействованы учебные и обеспечивающие подразделения. Следует также подчеркнуть, что результативность данного процесса во многом определяется скоординированной, а самое главное — непротиворечивой интеграцией всех субъектов образовательной среды в учебном учреждении в единую педагогическую систему, направленную на подготовку развитой духовно-нравственной личности.

Подводя итог, можно сказать, что укрепление традиционных семейных ценностей в суворовских училищах — это важная задача, требующая комплексного подхода. Формирование крепких семейных отношений у молодого поколения поможет наладить диалог между различными

поколениями, повысит уровень ответственности и уважения к близким. В конечном счете, порядок и стабильность в обществе начинается с крепкой семьи, и наша задача — сделать все возможное для её поддержки и развития. Значимость дальнейшего изучения данного вопроса заключается в изобличении и ликвидации пробелов

в воспитательной деятельности преподавательского состава, совершенствовании уже действующих моделей воспитания, а также обеспечении эффективной моральной и идеологической подготовки будущих защитников отечества к крепкому брачному союзу, ответственному родительству и почитанию старших поколений.

Литература:

1. Конституция Российской Федерации (с гимном России). — Москва: Проспект, 2024. — ISBN 978-5-392-40221-2.
2. Указ Президента РФ от 09.10.2007. № 1351 «Об утверждении Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года» // Собрание законодательства РФ. 2007. 15 октября. № 42. Ст. 5009.
3. Вылегжанина, И. В. Проект по укреплению семейных ценностей «Ба!» / И. В. Вылегжанина // Образование в Кировской области. — 2023. — № 3(67). — С. 119–121.
4. Гусева Н. Н. Семейные ценности и нормы в воспитании курсантов военных вузов // Вестник ТОГИРРО. — 2013. — № 3 (27). — С. 109.
5. Косарева, М. А. Формирование традиционных семейных ценностей у курсантов вузов МВД России / М. А. Косарева // Гуманитарные исследования Центральной России. — 2022. — № 4(25). — С. 73–80.
6. Ростовская, Т. К. Сохранение и укрепление традиционных семейных ценностей как основа демографической безопасности России / Т. К. Ростовская // Молодая семья в представлениях современной молодежи: сборник материалов Всероссийской научной конференции, Иваново, 28 октября 2023 года. — Иваново: Ивановский государственный университет, 2024. — С. 6–9.

Роль фольклора в формировании трудовых навыков у дошкольников

Джорджевич Азалия Фанзилевна, студент

Научный руководитель: Газизова Фарида Самигулловна, кандидат педагогических наук, доцент
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (Республика Татарстан)

Ранние годы детства играют ключевую роль в формировании личности, включая развитие трудовых навыков и ценностного отношения к труду. Одним из эффективных инструментов трудового воспитания дошкольников является фольклор — народные сказки, песни, пословицы, загадки и потешки. Фольклор не только знакомит детей с культурными традициями, но и прививает им важные трудовые установки: уважение к труду, стремление к самостоятельности, умение преодолевать трудности. В данной статье рассматривается, как фольклорные произведения способствуют формированию трудовых навыков у дошкольников, опираясь на исследования педагогов и психологов.

Ключевые слова: трудовое воспитание, дошкольный возраст, фольклор, народные сказки, пословицы, трудовые навыки.

Трудовое воспитание в дошкольном возрасте направлено на формирование у детей положительного отношения к труду, развитие самостоятельности и освоение элементарных трудовых навыков. Фольклор, как часть народной педагогики, играет важную роль в этом процессе, поскольку передаёт многовековой опыт трудовой этики в доступной для детей форме.

Теоретические основы влияния фольклора на трудовое воспитание.

Выдающиеся русские педагоги всегда уделяли большое внимание воспитательной и образовательной ценности народных сказок, подчёркивая важность их активного использования в педагогическом процессе.

Так, В. Г. Белинский, известный критик, очень хорошо отзывался о сказках. Он полагал, что в сказке за фанта-

зией и вымыслом стоит реальная жизнь, действительные социальные отношения. [1]

Великий русский педагог К. Д. Ушинский сказки русского народа назвал «первыми блестящими попытками народной педагогики». Ушинский детально разработал вопрос о педагогическом значении сказок и их психологическом воздействии на ребенка; он решительно ставил народную сказку выше рассказов, опубликованных в образовательной литературе специально для детей. [2]

Согласно теории Л. С. Выготского развитие ребёнка происходит в процессе усвоения культурных знаков и символов, которые передаются через речь и социальное взаимодействие. Фольклор, являясь частью культурного наследия, служит средством передачи трудовых норм и ценностей.

А. П. Усова также подчёркивала, что народные сказки и пословицы формируют у детей представление о значимости труда, учат преодолевать трудности и воспитывают нравственные качества. Например, в русской народной сказке «Колобок» герой, избежавший многих опасностей, в итоге попадает в беду из-за своей самонадеянности, что учит детей осторожности и осмотрительности в труде.

Фольклорные жанры и их роль в трудовом воспитании:

1. Народные сказки

Сказки — один из самых эффективных инструментов трудового воспитания. В них ярко представлены положительные и отрицательные модели поведения:

- В «Репке» показана важность коллективного труда.
- В «Морозко» трудолюбие падчерицы противопоставляется лени мачехиной дочери.
- В «Гуси-лебеди» героиня проявляет смекалку и трудолюбие, спасая брата.

Эти сюжеты помогают детям понять, что труд — это не только обязанность, но и путь к успеху.

2. Пословицы и поговорки

Пословица и поговорка создается всем народом, поэтому выражает его коллективное мнение. В ней заключена народная оценка жизни, наблюдение народного ума. [2] Также пословицы лаконично передают народную мудрость о труде:

- «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда» — подчёркивает важность усилий.
- «Дело мастера боится» — мотивирует к освоению навыков.
- «Кто рано встаёт, тому Бог даёт» — формирует привычку к дисциплине.

Литература:

1. Мачнева, Л. А. Народная сказка как средство нравственного воспитания детей младшего школьного возраста / Л. А. Мачнева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2014. — № 3 (62). — С. 963–964. — URL: <https://moluch.ru/archive/62/9596/> (дата обращения: 20.06.2025).
2. Яковлева, И. А. Русский фольклор и его роль в умственном развитии детей / И. А. Яковлева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2014. — № 10 (69). — С. 463–465. — URL: <https://moluch.ru/archive/69/11946/> (дата обращения: 20.06.2025).
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. — М.: Педагогика, 1983. — 368 с.
4. Ушинский, К. Д. (1948). Собрание сочинений: В 11 т. Т. 2. Педагогические статьи 1857–1861 гг. — М.–Л.: АПН РСФСР. — 720 с.

Использование пословиц в повседневном общении помогает закрепить у детей трудовые установки.

3. Потешки и песенки

Детские потешки («Водичка, водичка...», «Ладушки, ладушки...») часто сопровождаются игровыми действиями, имитирующими трудовые процессы (умывание, приготовление пищи). Это способствует развитию мелкой моторики и приучает к самообслуживанию.

Методические приёмы работы с фольклором.

1. Совместное чтение и обсуждение

После прочтения сказки можно задавать вопросы:

- Почему герой добился успеха?
- Что бы случилось, если бы он не трудился?

2. Театрализация и ролевые игры

Инсценировка сказок («Теремок», «Курочка Ряба») позволяет детям «примерить» трудовые роли (строителя, хозяина, помощника).

3. Творческие задания

- Рисование сцен из сказок.
- Лепка персонажей (например, репки из пластилина).
- Сочинение своих историй о труде.

4. Использование пословиц в режимных моментах

Например, перед уборкой игрушек можно сказать: «Сделал дело — гуляй смело».

Заключение

Фольклор является мощным средством трудового воспитания дошкольников. Через сказки, пословицы и игровые формы он формирует у детей уважение к труду, учит преодолевать трудности и развивает практические навыки. Педагогам и родителям важно активно включать фольклорные произведения в образовательный процесс, чтобы заложить основы трудолюбия и ответственности у подрастающего поколения.

Развитие детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития на примере музыкально-литературного проекта «Вдохновение»

Дугина Валентина Леонидовна, воспитатель;
Беднова Надежда Михайловна, социальный педагог;
Волкова Оксана Васильевна, воспитатель;
Чадаева Ольга Александровна, воспитатель;
Лазута Татьяна Павловна, воспитатель;
Андропова Ольга Валерьевна, логопед;
Галагуцкая Наталья Валентиновна, воспитатель;
Мельничук Татьяна Николаевна, дефектолог
ГБУ «Мой особый семейный центр «Роза ветров» (г. Москва)

Актуальность музыкально-литературного проекта «Вдохновение», разработанного для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), обусловлена необходимостью комплексной поддержки и специального подхода к развитию этой категории детей. Дети с ТМНР сталкиваются с серьезными трудностями, затрагивающими практически все сферы их жизни. Познавательная сфера оказывается существенно ограниченной, проявляясь в замедленном темпе усвоения информации, трудностях концентрации внимания и формировании абстрактного мышления. Эмоциональная сфера характеризуется повышенной ранимостью, неустойчивостью настроения, частыми эмоциональными срывами и сложностями в выражении своих чувств, нежелательном поведении. Социальная адаптация также представляет значительные трудности, проявляющиеся в проблемах общения, взаимодействии со сверстниками и понимании социальных норм. Эти многочисленные нарушения требуют от педагогов и специалистов, работающих с этой категорией детей, не только глубокого понимания специфики развития каждого ребенка, но и применения инновационных, адаптированных методов обучения и терапии. В современных условиях, когда педагогика все больше ориентируется на индивидуализацию образовательного процесса и интеграцию различных терапевтических подходов, музыкально-литературные методы приобретают особое значение. Они позволяют воздействовать на различные сферы развития ребенка одновременно, создавая благоприятные условия для гармоничного развития личности.

Музыка, со своей выразительностью и эмоциональной насыщенностью, способна проникать сквозь барьеры, создаваемые нарушениями развития, стимулируя эмоциональную отзывчивость, развивая мелкую и крупную моторику, улучшая координацию движений и формируя чувство ритма.

Литература, в свою очередь, способствует развитию речи, расширяет словарный запас, развивает воображение и стимулирует познавательную активность, открывая перед ребенком мир образов, переживаний и идей. Сочетание музыки и литературы в рамках проекта «Вдохновение» позволяет создать уникальную синергетическую

среду, где каждый элемент усиливает воздействие другого. Музыкальные импровизации могут сопровождать чтение стихов, стимулируя эмоциональное восприятие текстов, а литературные произведения могут вдохновлять на создание музыкальных композиций, позволяя детям выразить свои эмоции и впечатления творческим путем. Важно отметить, что эффективность проекта напрямую зависит от квалификации специалистов и их готовности к созданию индивидуальных образовательных программ с учетом специфики нарушений каждого ребенка. Это означает не просто применение стандартных методик, а разработку уникальных подходов, учитывающих индивидуальные особенности восприятия, моторных навыков и когнитивных возможностей. Работа с детьми, имеющими ТМНР, требует не только профессионализма, но и глубокого понимания, терпения и эмпатии. Педагоги должны быть готовы к длительной, кропотливой работе, направленной на постепенное преодоление трудностей и достижение даже самых малых, но значимых успехов.

Проект «Вдохновение» ориентирован на создание такой атмосферы, где ребенок чувствует себя комфортно, безопасно и вовлечен в процесс обучения. Это достигается путем использования разнообразных методов и форм работы, адаптации учебных материалов и создания стимулирующей и поддерживающей среды.

Таким образом, актуальность проекта «Вдохновение» обусловлена необходимостью предоставления детям с ТМНР доступа к качественному образованию и разработке индивидуальных путей развития их потенциала, используя инновационные и эффективные методы музыкально-литературной терапии. Проект-инструмент для создания более полноценной и счастливой жизни для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Создание этого уникального проекта стало возможным благодаря слаженной работе целой команды профессионалов, каждый из которых внес свой бесценный вклад. В состав команды вошли опытный дефектолог, специализирующийся на коррекции нарушений развития у детей, высококвалифицированный логопед, воспитатели с богатым опытом работы и социальный педагог, чья задача — обеспечение благополучия детей в социальной среде.

Объединив свои знания и умения, эти специалисты сфокусировались на создании максимально безопасной и доверительной атмосферы, идеальной для развития каждого ребенка.

Главной целью проекта стало обеспечение комфортной и стимулирующей образовательной среды, где каждый ребенок мог бы свободно раскрыть свой потенциал, без страха выражать свои эмоции, развивать важнейшие коммуникативные навыки и укреплять социальные связи со сверстниками и взрослыми. В основе проекта лежит убеждение в силе музыки и литературы как универсальных средств общения и развития личности. Музыка и литература — это не просто инструменты обучения, а мощные инструменты эмоционального роста, необходимого для гармоничного развития ребенка. Они позволяют глубоко проникать в эмоциональный мир ребенка, пробуждая чувства, формируя эмоциональный интеллект и развивая способность понимать и управлять своими эмоциями, а также чувствами окружающих.

Проект преследует три основных, взаимосвязанных цели, которые взаимодополняют друг друга и способствуют целостному развитию личности ребенка.

Первая цель проекта — эмоциональное развитие. Создаётся особая атмосфера, которая способствует свободному выражению чувств и осознанию собственных эмоций. Музыкальные встречи, чтение художественной литературы, различные творческие виды деятельности — всё это используется как мощный инструмент для вызывания различных эмоциональных откликов. Дети учатся различать тончайшие оттенки своих чувств, осознавать причины эмоциональных состояний, и что еще более важно, научаются эффективно управлять своими эмоциями, избегая негативных вспышек и конструктивно разрешая конфликтные ситуации. Это способствует развитию эмоционального интеллекта, ключевого фактора успешной социализации и самореализации в будущем. Специально подобранные музыкальные произведения, литературные тексты и творческие задания направлены на формирование эмпатии, способности сопереживать окружающим, понимать и принимать их чувства.

Вторая цель — коммуникативное развитие. Проект активно способствует улучшению коммуникативных навыков детей. Для этого используются разнообразные межгрупповые занятия и встречи, основанные на продуктивных, музыкально-литературных формах взаимодействия. Это совместное чтение книг, коллективное пение, театрализованные постановки, увлекательные музыкальные игры, творческие занятия с продуктивными видами деятельности — лепка, аппликация и рисование. Все эти мероприятия создают благоприятную атмосферу для общения, развития как вербальной, так и невербальной коммуникации. Дети учатся эффективно выражать свои мысли и чувства, слушать и понимать собеседников, работать в команде, учитывая мнения и чувства других участников. Коммуникация становится не просто практикой навыков, но и способом установления дружеских

отношений, формирования чувства взаимопомощи, поддержки и принятия в коллективе.

Третья цель — когнитивное развитие. Проект ориентирован на стимулирование когнитивных процессов, таких как внимание, память и мышление. Музыкально-литературные мероприятия, игровая деятельность и творческие задания способствуют развитию логического мышления, повышению концентрации внимания, улучшению памяти и расширению кругозора. Дети учатся анализировать информацию, запоминать её. Всё это способствует познавательной активности, удовлетворению любознательности и формированию положительного отношения к обучению. Занятия, межгрупповые мероприятия и тематические праздники-встречи построены таким образом, что задействуют различные каналы восприятия информации, что позволяет достичь максимального эффекта в развитии когнитивных способностей. Регулярное участие в мероприятиях проекта способствует повышению уровня когнитивных функций и готовности к дальнейшему обучению. Индивидуальные особенности каждого ребенка учитываются при разработке форм встреч, межгрупповых мероприятий и выборе методик работы, что позволяет достичь оптимальных результатов.

Задачи проекта:

1. Разработка и проведение межгрупповых мероприятий и встреч, праздников.

В рамках реализации проекта необходимо создать и адаптировать разнообразные тематические встречи-праздники и межгрупповые занятия, которые будут включать в себя не только музыкальные и литературные элементы, но и продуктивную деятельность, практические задания, способствующие развитию эмоциональной и умственной сферы детей.

2. Мониторинг и оценка результативности.

Важно организовать систематический мониторинг и оценку результативности проекта. Это включает в себя регулярную обратную связь от детей и их родителей, а также оценку достигнутых результатов в отношении эмоционального, коммуникативного и когнитивного развития детей.

Таким образом, проект «Вдохновение» имеет ясные цели и задачи, направленные на всестороннее развитие детей с ТМНР, а интеграция музыкально-литературных форм работы, продуктивной деятельности, помогает создать комфортную образовательную среду, где каждый ребенок раскрывает свой потенциал и становится активным участником социума.

Основные методы работы:

— Чтение взрослого. Предпочтительно «утрированно выразительное рассказывание», при котором педагог голосом «рисует» образы и картины происходящего;

— Рассматривание иллюстраций сказок и рассказов.

Для правильного восприятия текста детям необходимо наглядно увидеть героя, каждый фрагмент сюжета, поэтому необходимо в работе над произведением предпочтительно отдавать ещё и книжкам-картинкам.

— Проведение музыкально-литературных встреч, межгрупповых мероприятий-игр, развлечений, драматизаций произведений.

— Слушание классической музыки, разучивание песен, музыкальных игр, народных потешек.

— Игра на музыкальных, шумовых инструментах.

— Рисование,

— Лепка,

— Аппликация.

Ожидаемый результат:

В результате ребенок с ТМНР, относительно своих способностей, учится и овладевает навыками:

— участвует в драматизации произведения, тематических праздниках,

— учится внимательно слушать чтение педагога,

— с помощью наглядных опор и мнемотаблиц определяет последовательность действий героев сказок и рассказов;

— знакомится с музыкальными инструментами и их звучанием, играет;

— у него развивается сфера чувств, концентрация внимания, эмоциональная отзывчивость, готовность к совместной творческой деятельности;

— развиваются музыкальные, творческие, коммуникативные способности.

— развиваются внимание, зрительное, слуховое, тактильное восприятие, координацию движений.

— расширяется музыкальный кругозор.

Оборудование и оснащение: Фонотека, иллюстрации к музыкальным произведениям, музыкально-дидактические игры, ИКТ, детские музыкальные инструменты, КТО, атрибуты героев сказок, народные костюмы, краски, пластилин, цветная бумага, картон, магнитные доски, театр кукол, настольные игры.

Технологии проекта различны и многогранны. Они позволяют ребенку проявить себя. На занятиях всегда присутствуют такие виды деятельности; слушание музыки, «подпевание», игра на инструменте, движения под музыку. Продуктивные виды деятельности; лепка, рисование, аппликация, театрализация произведения, музыкальные игры. Все виды деятельности чередуются. У детей на встречах есть выбор. Присутствует вариативность. Ребенок может по своему желанию выбирать чем ему интереснее и комфортнее заниматься. Лепить из пластилина, рисовать, наклеивать героев сказки (аппликация), петь, танцевать, слушать музыку, а может просто наблюдать, смотреть и радоваться и от такого выбора успех ребенка увеличивается. Проект является целостным и комплексным как по содержанию, так и по построению. Содержание программного материала построено в соответствии с принципом концентричности. Это означает, что ознакомление с определенным музыкальным или художественным произведением от этапа к этапу усложняется и обогащается новыми формами деятельности воспитанников. Добавляются к теме и все виды продуктивной деятельности. Важно побуждать детей рассма-

тривать картинки в книге, узнавать героев, вспоминать отдельные эпизоды по опорным картинкам, или использовать мнемотаблицы для пересказа.

Огромную роль в закреплении изученного материала приобретает продуктивные виды деятельности как рисование, тематическая лепка, совместная аппликация сюжетной картины. Такие виды деятельности с детьми стимулируют и развивают их творческие способности, привлекают детей и дают возможность «выплеснуть» эмоции от увиденного, сделанного и услышанного.

Важно в проекте создание условий, обеспечивающих эмоциональное благополучие каждого ребенка. Вся деятельность взрослых в проекте ненавязчива. В приоритете создание на занятиях комфортной, веселой, радостной обстановки. Важно мониторить эмоциональное состояние каждого ребенка. И когда наступает у него усталость, менять вид деятельности. Аккуратно, гибко, ненавязчиво подобрать именно тот материал, те средства деятельности, которые подходят воспитаннику. И тогда ребенок эмоционально раскрывается, становится эмоционально отзывчивым. Важно давать детям на занятии возможность проявлять свою индивидуальность.

Работа в проекте — это не одномоментное проведение занятия, встречи, мероприятия. Это ежедневная работа с такими приемами как слушание музыки, повторение и запоминание песни, мелодии, «пропевание» под музыку, двигательная активность, игра и «манипуляция» с шумовыми музыкальными инструментами под музыку. Эту работу проводим в течении всего дня, на занятиях, применением в режимных моментах, прогулке, релакс перед сном.

Проект существует три года и каждый раз перед началом учебного года он обновляется. По нарастающей, появляются новые виды литературной и музыкальной деятельности, исходя от приобретенных детьми умений и навыков на занятиях проекта, задачи упрощаются или усложняются. Темы занятий не меняются, мы их обогащаем новыми видами деятельности. Раз в месяц проводятся совместные межгрупповые мероприятия, встречи, тематические праздники с детьми всех групп, участников проекта.

Примеры:

— Театрализация песни «Почему медведь зимой спит» авторов Л.Книппера и А.Коваленко, задействованы были педагоги проекта и дети. Воспитатель исполнял песню, а дети слушали, запоминали и рассматривали иллюстрации в книге.

— На следующей встрече уже несколько педагогов исполняли песню и показывали театральное представление с куклами би-ба-бо. Дети заинтересованно смотрели, эмоционально реагировали, хлопали в ладоши и жалели лисоньку, сами изображали медведя. В конце встречи все дети раскрасили трафарет-картинку медведя и лисы по своему желанию и видению. Получилось интересно, живо, весело.

— Подготовка к празднику «Мы встречаем Новый год» длилась весь декабрь, и дети все вместе разучивали новогодние песни, «Пляску с Дедом Морозом» аранж

М.Рожковой и Е.Фирсовой, слушали песенки про зиму и Новый год. Ну а театрализацией получился сам Новогодний праздник. Слушали песни, водили хоровод, играли в музыкальную игру с Дедом Морозом, по желанию исполняли на музыкальных инструментах «Новогодняя полька» авт.А.Александров. Вместе со взрослыми театрализовали новогоднюю сказку «Вот какой он Дед Мороз» авт Дугина В. Делали к празднику открытки с поздравлениями.

— На праздник «Масленицу» все дружно водили хоровод, играли в музыкальные игры «Солнышко лучистое», «Блин на солнышко похож», пели и «подпевали» песенки, пекли блины и угощались ими.

Учебный год подходит к концу и подводя итоги нашей работы с детьми по проекту необходимо отметить, что группа детей стала более организованна, дети лучше понимают друг друга и поэтому с радостью общаются. Наблюдая за воспитанниками, можно отметить, что дети стали эмоционально отзывчивыми. Они поддерживают и с желанием помогают друг другу. На встречах стали более спокойными и заинтересованными. Надо отметить, что работу эту продолжим и в следующем году с этими задачами для большего закрепления результатов. И конечно же будем ставить новые. Родители детей активно интересуются проектом, отмечают положительные изменения в поведении детей и поддерживают его.

Отзывы о работе проекта педагогов и родителей:

Дефектолог Татьяна Н.

Каждое мероприятие, проводимое творческой группой — это создание волшебства. Чтобы ребята смогли в полном объёме усвоить и понять материал, создаётся особая атмосфера, в которой мы задействуем всевозможные подручные (природные) материалы, такие как шишки, желуди, каштаны, мох, ветки, песок, камешки, ракушки. И конечно без внимания не остается специальное оборудование (стол-планшет с подсветкой для рисования песком, кукольный театр, кинетическая песочница — это развитие мелкой и крупной моторики) и музыкальные инструменты (свистульки, дудочки, флейты, барабаны, ксилофон металлически и деревянный, маракасы). Каждая встреча (мероприятие) проходит таким образом, чтобы ребенок смог максимально самостоятельно принять участие в процессе и быть успешным. Это наиболее актуально для наших детей, имеющих те или иные ограниченные возможности здоровья. Мы можем с уверенностью сказать, что воспитанники получают целую гамму сенсорных ощущений- зрительных, осязательных, слуховых, обонятельных, а иногда и вкусовых, когда проводим праздник сбора урожая, масленица, отдельно хочется отметить кукольный театр, когда ребята сами становятся героями представления, могут тактильно потрогать персонажа и возможно получить подарок от главного героя. Музыкальное сопровождение дает возможность прочувствовать атмосферу сюжета. Каждый ребенок находит то, что ему близко по его интересам и возможностям, само выражается.

Воспитатель Татьяна П.

Этот проект заставляет ребенка трудиться. Дети не только развлекаются на встречах, но принимают активное участие. Играют на шумовых инструментах, подпевают. Учатся трудиться на занятиях с продуктивными видами деятельности. Воспитанники моей группы становятся более усидчивыми. Они теперь самостоятельно выбирают себе понравившийся вид деятельности. Например, берут карандаши, фломастеры и старательно рисуют.

Воспитатель Оксана В.

Активными участниками проекта «Вдохновение» стали воспитанники отделения интенсивного ухода- Александра и Екатерина. Девочки с удовольствием посещают все мероприятия творческой группы. Они с интересом разглядывают музыкальные инструменты, умеют держать их в руках, извлекать звуки. Очень любят контактировать с ребятами и взрослыми. Девочки эмоционально раскрываются. Улучшаются коммуникативные качества. Активно общаются с ребятами других групп. Обязательно продолжим работу в проекте.

Воспитатель Наталья Е.

Участие в проекте «Вдохновение» воспитанника Николая, 11 лет, привело к формированию стойкого интереса к прослушиванию тематических сказок, потешек и небольших рассказов. У ребенка продолжает формироваться умение сопровождать действиями доступные для него фрагменты произведения. Николай продолжает успешно выкладывать сюжетные картинки произведения. Мальчик с увлечением осваивает приёмы драматизации сказок на доступном для него уровне. Воспитанник стал более музыкальным, начал проявлять интерес к музыкальным инструментам. Он стал более эмоциональным, раскрепощенным в своих эмоциях, коммуникативным. Любит лепить из пластилина фигурки героев сказки.

Логопед Ольга В.

Дети, принимающие участие в нашей творческой группе, в большинстве случаев имеют системное недоразвитие речи средней и тяжёлой степени. Оно выражается в недоразвитии слухового восприятия, темпо-ритмической стороны речи; частичном или полном отсутствии экспрессивной речи и недостаточном понимании обращенной речи; нарушении моторики мышц артикуляционного аппарата.

Основными задачами, которые стоят перед логопедом в рамках проекта, являются:

- развивать речевое дыхание,
- развивать артикуляционный аппарат,
- развивать слуховое восприятие,
- развивать темпо-ритмическую сторону речи,
- формировать просодические компоненты речи,
- активизировать речевую деятельность,
- развитие коммуникативных функций речи с помощью вербальных и невербальных средств.

Реализуются эти задачи на мероприятиях проекта различными методами. Так, например, развитие слухового восприятия и темпо-ритмической стороной речи, раз-

вивается с помощью игр на музыкальных инструментах (ударных, шумовых). Так же детям подходят короткие ритмические задания: хлопанья в ладоши, отстукивание в ладоши, отстукивание ритма мелодии и ритмичные движения телом.

Развитию речевого дыхания помогают задания, в которых детям предлагается сдувать с ладони листочки или снежинки: дуть на различные вертушки, мыльные пузыри; дуть в дудочки и свистульки. При этом осуществляется развитие моторики мышц артикуляционного аппарата, так как для выполнения этих заданий детям нужно надувать щеки, вытягивать губы. Активизация речевой деятельности детей осуществляется на всех этапах работы. Например, во время чтения сказок, педагоги просят педагогов повторять за ними звукоподражания и отдельные звуки, во время чтения стихов, договаривать слова.

Во время проведения мероприятий проекта, педагоги осуществляют развитие коммуникативной функции речи. Дети учатся взаимодействовать не только со взрослыми, но и с друг с другом, в доступном для них форме. Различные формы проведения мероприятий (инсценировка сказок, чтение рассказов, сказок и стихов, работа с кинетическим песком, музыкальные встречи и др.) и разнообразная деятельность, устраняет нарушенные речевые функции, развивает функциональные системы ребенка, такие как дыхание, голосовую функцию, артикуляционный аппарат, слуховое восприятие.

Воспитатель Сергей А.

Воспитанник моей группы Вадим постоянно посещает занятия творческой группы «Вдохновение». Особенно ему нравятся такие виды детальности, как слушание музыки, извлечение музыки из различных музыкальных инструментов и танцы с элементами ритмики. Это развивает как координацию, так и слух Вадима. Так, в апреле провели мероприятие «Звуки весны». Мальчика заинтересовали музыкальные инструменты: дудочка, свистулька, колокольчик и другие. Вадим играл на всех инструментах и был очень доволен. На занятиях группы проводятся танцы под музыку. Такие ритмические движения успокаивают Вадима и оказывают на него благотворное влияние.

Воспитатель Ирина Ю.

Девочки моей группы любят посещать наши встречи в проекте. С увлечением подпевают песенки, играют на музыкальных инструментах, слушают классические музыкальные произведения. Для них там комфортно и интересно быть. Знакомятся с друзьями, совместно играют и занимаются творчеством на продуктивных видах деятельности. Считаю полезным формат МГМ в проведении праздников, встреч и мероприятий.

Воспитатель Наталья В.

Тихон В. — ребенок с РАС. У мальчика ранее часто возникали тревожности, трудности с пониманием, выражении чувств и своего состояния. Наши занятия способствовали развитию эмоциональной регуляции. Во время прослушивания музыкальных произведений у Тихона снизилось количество эмоциональных всплесков, реак-

тивных криков, появилось умение переключаться с негативных эмоций на положительные.

При чтении художественных произведений (сказки, рассказы, стихи) наблюдается динамика в развитии головного самоконтроля и совместного внимания. Интонационное чтение сказок и озвучивание героев (например, «лисичка говорит тихо, а медведь громко» способствовало формированию подражать громкости и интонации взрослого. Чтение с эмоциональным сопровождением (изменение голоса, мимики, паузы), побуждает Тихона смотреть на взрослого, прислушиваться и ожидать, делать паузы.

Воспитатель Ольга А.

Воспитанник Ваня П. на межгрупповом мероприятии с удовольствием осваивал новый для детей инструмент-глюкофон. Это не просто музыкальный инструмент, это инструмент для развития творческого потенциала, музыкальных и коммуникативных способностей. Ваня играл самостоятельно, в паре и с воспитателем. А совместная игра способствует социализации, формированию навыков сотрудничества, коммуникации и взаимопомощи. Он сам пытался создавать свои мелодии. У Вани улучшилось настроение, возникло желание общаться со взрослыми и детьми.

Воспитатель Валентина Л.

Ребенок Иван К. (РАС) совершенно отказывался общаться с детьми, агрессивно вел себя, когда нарушали его зону комфорта. К проблеме на проекте подошли через осторожное, дозированное включение Ивана в деятельность. Сначала слушал песенки и музыку на расстоянии, наблюдал. Затем двигался под музыку вместе со взрослым в другом конце комнаты. Следующим этапом было привлечение его в совместную деятельность с детьми. Звонить колокольчиком, стучать молоточком по металлофону, барабану, двигаться под музыку, разминать руками пластилин, строить башню из конструктора. В итоге Ваня еще не всегда активно, но уже по своему желанию участвует в прослушивании песенок, сидит рядом с детьми на просмотре театрализации музыкальных сказок. Узнает на слух знакомые песенки и мелодии. Ваня самостоятельно подходит к месту занятия к детям и взаимодействует с ними. В это время он спокоен, неагрессивен, берет ребенка или взрослого за руку, дает возможность прикоснуться к себе. Ваня самостоятельно показывает и выбирает нужный ему инструмент для игры. Время такого взаимодействия постепенно увеличивается. Ребенок становится стрессоустойчив при изменении окружения. Предпочтение отдает слушанию музыки – звуки природы.

Отзыв родителя ребенка с РАС Татьяны:

Рома (14 лет) меняется на глазах, когда начинает звучать его любимая мелодия. Часто заставляет отключать телевизор, включать его любимые песенки и внимательно следит за нашей реакцией. Усаживает нас на диван и не разрешает вставать пока не закончится песенка. Очень следит за тем, чтобы и мы радовались, улыбались и по окончании похлопали в ладоши. Когда у него плохое настроение, я знаю в этот момент что делать. Я включаю

планшет с его любимой сказкой или знакомыми мелодиями, песенками, он прислушивается, успокаивается. Любит собирать конструктор. Мы приобрели домой некоторые музыкальные детские инструменты и с удовольствием осваиваем их всей семьёй. Нам есть теперь чем заняться с детьми на летних каникулах.

Всем родителям советую и желаю совместной творческой домашней, литературно-музыкальной деятельности с ребенком. Любая выбранная вами игра принесет только пользу. Исполненная на ночь мамина колыбельная всегда успокоит и усыпит. Веселая, знакомая, приятная музыка поможет проснуться ребенку без хлопот утром. Веселая танцевальная украсит любой домашний праздник. А если добавить еще и простые музыкальные инструменты, то от этого действия вся семья будет в восторге. Потому что

в совместном исполнении, совместной игре существует особая магия и волшебство. Надо только поверить и применить. И хорошее, позитивное настроение будет обеспечено. А Ваш ребенок получит огромную радость от общения с семьей.

Социальный педагог Надежда М.

Творческая группа музыкально-литературного проекта «Вдохновение» — это дружный коллектив единомышленников, заинтересованных во взаимной работе. Мы работали вместе, в едином ритме, помогали друг другу, чтобы достичь общей цели. Каждый из специалистов нашёл в команде своё место, внёс свою неповторимую частицу творчества и души. Это привело к успеху. Будем продолжать творить вместе и смело идти к новым вершинам.

Литература:

1. Дедюхина Г. В. Работа над ритмом в логопедической практике — методическое пособие. — М.: Айрис-Пресс, серия «Библиотека логопеда-практика», 2006.
2. Кириллова Е. В. Логопедическая работа с безречевыми детьми: Учебно-методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2011. — 64 с. (Библиотека Логопеда). (6)
3. Авдеева Н. Н., Хаймовская Н. А. Развитие образа себя и привязанностей у детей от рождения до трёх лет в семье и доме ребёнка. -М., 2003.
4. Акимова Е. В. Привязанность к матери и развитие эмпатии у детей дошкольного возраста. Дипломная работа. — М.: МГУ, 2005.
5. Стреблева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для педагога-дефектолога/ Е. А. Стреблева. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. -180 с.: ил.- (Коррекционная педагогика).
6. Шипицына Л. М. Уроки общения для детей с нарушениями интеллекта: Пособие для учителей и родителей. (Серия «Учителю коррекционной школы»). -СПб. Филиал изд-ва «Просвещение», 2006. — 302 с.
7. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: Программы, методические рекомендации / Л. Б. Баряева, И. М. Бгажнокова, Д. И. Бойков, А. Зарин. — Псков: ПОИПКРО, 2009.

Интерактивная тетрадь-словарик как эффективное средство введения и закрепления нового лексического материала на уроках английского языка в начальной школе

Егорова Ирина Николаевна, учитель английского языка
МОБУ СОШ № 7 имени А. П. Москвина г. Сочи (Краснодарский край)

Образование в начальной школе является базой, фундаментом всего последующего обучения. Основная задача начальной школы в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения заключается не столько в том, чтобы обогатить школьников знаниями, сколько научить их самостоятельно добывать знания, уметь слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, взаимодействовать со сверстниками и учителем, то есть научиться учиться. Ввиду этого в современном образовательном процессе широко используется технология интерактивного обучения.

Интерактивное обучение — от английских слов *inter* — взаимный, *act* — действовать — представляет собой диалоговое обучение, в ходе которого происходит взаимодействие не только между учителем и учащимися, но и между самими учениками. В основе этого взаимодействия лежит личный опыт каждого из участников. Интерактивный процесс характеризуется высокой интенсивностью коммуникации, общения, обменом деятельностью, сменой и разнообразием видов деятельности [1, с. 40]. Причем происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новые знания, но и развивать саму познавательную

деятельность учащихся. Очень важно выстраивать применение интерактивных методов на уроках в начальной школе в соответствии с возрастными особенностями младших школьников, а именно:

1) несмотря на то, что с приходом ребенка в школу изменяется его социальная ситуация, внутренне и психологически ребенок еще продолжает оставаться в детстве;

2) восприятие в младшем школьном возрасте отличается остротой, своего рода «созерцательной любознательностью». В течение всего периода — выраженная эмоциональность восприятия: все яркое, живое, наглядное воспринимается лучше [2, с. 104];

3) важную роль в запоминании играет эмоциональное отношение к тому, что запоминается, чувства, которые оно вызывает у нас. Эмоционально переживаемое запоминается при прочих равных условиях лучше, чем безразличное для нас, не вызывающее никакого чувства. Это положение хорошо известно из жизненного опыта и подтверждается многими экспериментальными исследованиями [3, с. 8];

4) наряду с развивающейся учебной деятельностью одним из основных видов деятельности у младшего школьника остается игра. Она не только не теряет своего психологического значения как желаемая деятельность, но и продолжает развивать психические функции ребенка, прежде всего воображение, навыки общения в играх с правилами, в интеллектуальных играх [4, с. 329].

Педагог-психолог А. Н. Леонтьев в своих исследованиях пришел к выводу, что у детей младшего школьного возраста сильнее всего развит наглядно-образный вид памяти, например, на конкретные сведения или лица. При этом качество непроизвольного внимания в этом возрасте зависит от той деятельности, которую выполняют ученики с данными объектами, будь то картинки, предметы, явление и т. д. Примером может считаться работа с изображением: дети больше запомнят при практической деятельности с картинкой, например, расставить по местам в определенном порядке, в отличие если ребенок просто будет разглядывать картинку. Связать усваиваемое учащимися с тем, что интересует его, вызвать интерес к тому, что запоминается, активно заинтересовать им — такова одна из основных предпосылок успешного запоминания.

Как мы знаем, основой успешного владения любым иностранным языком является большой лексический запас. Это связано с тем, что лексика как аспект языка лежит в основе обучения другим сторонам и видам речевой деятельности. Без знания лексики невозможно говорить на английском языке, понимать иностранную речь на слух, написать, перевести что-либо, потому что при помощи лексических единиц происходит передача информации. Основной проблемой, с которой сталкиваются учащиеся начальной школы, начинающие изучать чужой для них язык, является запоминание новых иностранных слов. В этой связи в рамках интерактивного обучения одним из эффективных инструментов введения и закрепления нового материала как лексического, так и грамма-

тического, в начальной школе выступает интерактивная тетрадь.

Интерактивная тетрадь — это тетрадь, в которой содержатся различные интерактивные элементы и шаблоны, направленные на знакомство и тренировку лексических единиц и грамматических правил [5]. Это обычная тетрадь, в которую вклеиваются кармашки с карточками, цветки с подвижными лепестками, вкладыши, вращающиеся круги, гармошки, конвертики, которые раскладываются, складываются, крутятся, выдвигаются. Все перечисленное делает из простой тетради интерактивную, при работе с которой ученик постепенно погружается в игру, не замечая, как прошел урок.

Базовые шаблоны, которые можно использовать в интерактивной тетради очень хорошо представлены на сайте преподавателя английского языка Анастасии Рыковой [6].

Ведение интерактивной тетради-словарика мы с учащимися начинаем со второго класса и продолжаем вплоть до четвертого класса, таким образом формируется основной лексический запас за курс начальной школы, который систематизирован и собран вместе, что позволяет ученику повторить его в любой момент. При первом знакомстве с интерактивной тетрадь-словариком с учащимися сразу же проговариваются основные правила ведения тетради:

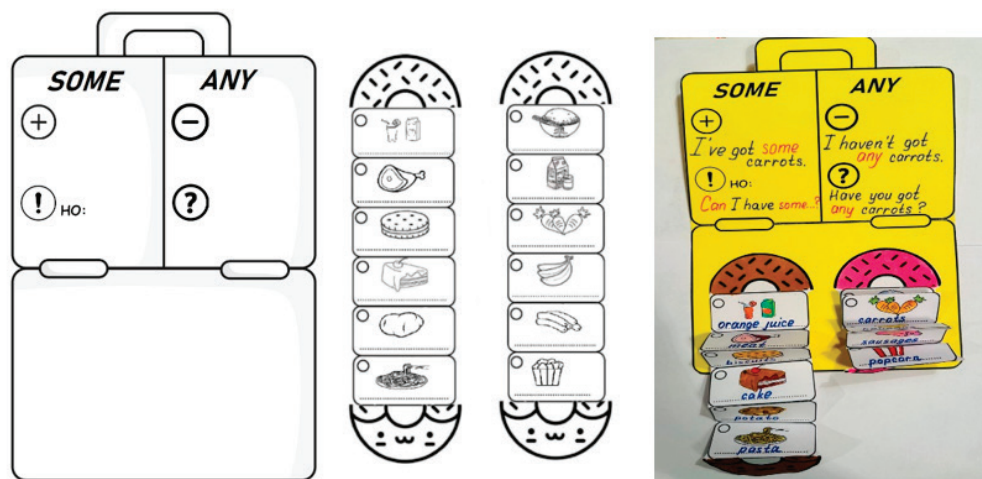
1. Словарик ведется аккуратно;
2. Приветствуется творческий подход к оформлению каждого выданного шаблона;
3. Под шаблоном обязательно дополнительно прописываются новые слова с их переводом.

Как правило, два первых листа вначале остаются незаполненными и оформляются по мере ведения тетради-словарика: первый лист — все обо мне — заполняется постепенно по мере изучения новых лексических единиц, второй лист — содержание — дополняется на каждом уроке. В начале работы с такими интерактивными тетрадями-словариками необходимо учитывать, что оформление выданных шаблонов на уроке будет занимать определенное время, поэтому подбираются более простые шаблоны, а работа с ними разбивается на два урока: на первом — оформление, на втором — отработка и закрепление лексического материала по шаблону. Со временем учащиеся осваивают основные приемы работы с шаблонами, поэтому в целях экономии времени целесообразно работу с оформлением давать в качестве домашнего задания, а на уроке организовывать в большей степени работу по уже подготовленным заранее шаблонам.

По интерактивной тетради можно организовать групповую, фронтальную, парную, а не только индивидуальную работу, что влияет на разностороннее развитие учащихся и создает ситуации для реального общения на английском языке. Так, например, работа с шаблоном «My lunch box» (представлен ниже) в 3 классе может быть организована в парах сменного состава. Детям предлагается каждому выбрать на своем интерактивном вкладыше по 2 продукта и поговорить друг с другом по опорному диалогу в учебнике с использованием закрепляемых место-

имений *some/any*. Затем один учащийся остается на месте, а второй учащийся переходит на парту вперед или назад. Учащиеся выбирают на интерактивном вкладыше другие продукты и проговаривают фразы снова. Смена партнера

происходит 3–4 раза. Учитель во время работы подходит к парам и слушает диалоги. Данный шаблон позволяет закрепить и отработать не только новый лексический, но и грамматический материал.



Шаблон для интерактивной тетради-словарика «My lunch box»

Таким образом, интерактивные тетради универсальны и их можно применять на любой теме и для учеников разного возраста. Основными их преимуществами являются:

1. Компактность расположения материала (на подвижных частях интерактивных элементов можно напечатать или написать много информации);
2. Обучение самостоятельности в организации и систематизации информации (дети обучаются правильно сравнивать, классифицировать и систематизировать информацию в игровой форме);
3. Визуализация теории (графики, диаграммы, иллюстрации и карты служат наглядными примерами и помогают выстроить логические цепочки в понимании правил) [5];
4. Развитие мелкой моторики и творческих способностей учащихся;
5. Использование разных форм организации деятельности учащихся (индивидуальной, парной или групповой);

6. Возможность дифференциации заданий по одному и тому же шаблону;

7. Повышение мотивации к изучению английского языка.

Единственным минусом является большой временной ресурс самого учителя, так как ведение таких тетрадей предполагает тщательный подбор готовых шаблонов, разработку своих, распечатку, отслеживание ведения словаря.

Ведение интерактивной тетради-словарика делает изучение английского языка на начальной ступени обучения радостным и интересным процессом, помимо этого создает эффект «повторения без повторения». В процессе работы с такой тетрадью учащиеся нарабатывают употребление лексического и грамматического материала в различных моделируемых ситуациях, что в итоге приводит к стабилизации навыка в неповторяющихся условиях.

Литература:

1. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов / С. С. Кашлев. — Мн.: Университетское, 2000. — 95 с.
2. Алферов, А. Д. Психология развития школьников: Учебное пособие по психологии / А. Д. Алферов. — Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2000. — 384 с.
3. Смирнов, А. А. Память и ее воспитание: Стенограмма публичной лекции, прочитанной в Центральном лектории Общества в Москве / А. А. Смирнов. — М.: изд-во «Правда», 1948г. — 24 с.
4. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. — 4-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 456 с.
5. Савина А. Ф. Применение интерактивных тетрадей на уроках английского языка для повышения мотивации учеников. — Молодой учёный. № 9.3.2023. — с. 199–201.
6. <https://anastasiarykova.ru/interaktivnye-tetrad-i-it-stati/bazovye-shablony-dlja-interaktivnyh-tetraddej/>

Роль учебного сотрудничества в развитии социальных навыков у младших школьников

Иванова Елена Валерьевна, учитель начальных классов;
Мастерная Вита Павловна, учитель начальных классов
МОУ «Разуменская СОШ № 2 Белгородского района Белгородской области»

Собратся вместе — это начало, держаться вместе — это прогресс, работать вместе — это успех.

Генри Форд

В современном образовательном процессе особое внимание уделяется не только академическим достижениям учащихся, но и их социальному развитию. Социальные навыки, такие как коммуникация, сотрудничество, эмпатия и разрешение конфликтов, играют ключевую роль в успешной адаптации ребенка к школьной среде и дальнейшей жизни. Одним из эффективных инструментов развития этих навыков является групповое взаимодействие. В данной статье рассмотрим его роль в развитии социальных компетенций младших школьников, современные подходы к организации учебного сотрудничества на начальной ступени обучения.

Проблема учебного сотрудничества (кооперативных, коллективных, групповых форм работы) активно и всесторонне разрабатывается и исследуется психологами (Л. И. Айдарова, А. И. Донцов, В. Дойз, Й. Ломпшер, В. Я. Ляудис, Х. Й. Лийметс, Г. Г. Кравцов, Т. А. Матис, А. К. Маркова, В. П. Панюшкин, А. В. Петровский, В. В. Рубцов, А. А. Тюков, Д. И. Фельдштейн, Г. А. Цукерман, С. Г. Якобсон, и др.).

Исследователи используют такие наименования, как «совместная учебная деятельность», «групповая работа», «совместно-распределенная учебная деятельность», «коллективно-распределенная учебная деятельность», «учебное сотрудничество», «взаимообучение» и др. для обозначения учебной работы учащихся, основанной на непосредственном сотрудничестве школьников. В наше время в отечественной педагогической психологии часто употребляется термин «учебное сотрудничество», как наиболее емкий, деятельностно-ориентированный и общий по отношению к другим терминам, обозначающий, в том числе многостороннее взаимодействие внутри группы школьников и взаимодействие учителя с группой.

Педагогическая суть сотрудничества может быть интерпретирована на основе одного из психологических законов, описанных С. Л. Рубинштейном. Этот закон выделяет связь деятельности и развития личности. Взаимодействие является одной из главных методик активизации саморазвития и самоактуализации детей. В совместной деятельности способности и возможности партнеров по взаимодействию реализуются наиболее ёмко и активно.

Дополняя друг друга, они достигают качественно нового уровня развития [1].

Школьное развитие ребенка как личности и субъекта деятельности обязательно предполагает:

- развитие интеллекта,
- развитие эмоциональной сферы, стрессоустойчивости,
- развитие коммуникативных навыков,
- развитие уверенности в себе и самопринятие,
- развитие эмпатии, позитивного отношения к миру и принятия других,
- развитие самостоятельности, автономности,
- развитие мотивации самоактуализации, самосовершенствования.

Сюда же относится и развитие мотивации учения как важнейшего элемента мотивации саморазвития (А. А. Реан и Я. Л. Коломинский) [2, 3].

Учебное сотрудничество учащихся призвано решить эти задачи следующими путями:

1. обеспечить каждому ребенку ту эмоциональную помощь, которая необходима младшему школьнику, а в особенности для того, чтобы пробовать рисковать: предпринимать что-то новое, высказывать свои мысли о чем-то неизвестном;
2. сотрудничество с ровесниками является тем источником мотивации, которая нужна большому количеству младших воспитанников для того, чтобы подключиться к учебному процессу и не выпасть из него. (Психологами установлено, что, для трети детей общение и человеческие отношения уже к восьми годам становятся той ведущей личной ценностью, неимение которой делает для них пресным, безвкусным любое дело, в том числе обучение.);
3. учебное общество является огромным ресурсом обучения: подтверждено, что конкретно общение и сотрудничество с ровесниками (а не действия под управлением взрослого) — это та область деятельности, в которой наиболее успешно усваиваются полужнакомые действия, и становятся понятными не до конца понятные мысли;
4. общественные навыки, социально-психологические компетенции, коммуникация неизбежно становятся таким же принципиальным содержанием обучения, как умения и навыки чтения, письма, счета и остальные традиционные составляющие содержания начального обучения. При организации сотрудничества с ровесниками социальные навыки органично используются на каждом уроке, не выделяются в особый учебный предмет, и не требуют отдельных уроков;

5. сотрудничество в группе себе подобных является источником развития децентрации — неповторимой способности воспринимать точку зрения другого и действовать с позиции другого человека, как в интеллектуальной, так и в эмоциональной и личностной сфере. (Г. Н. Цукерман) [4].

Для младших школьников, которые находятся на этапе активного социального становления, учебное сотрудничество становится важным механизмом формирования навыков, необходимых для успешной интеграции в коллектив.

Интерес к обучению возникает там, где есть воодушевление, которое является следствием успеха, как утверждал В. А. Сухомлинский. Но как же добиться этого самого успеха? Как пробудить в учениках тягу к знаниям, побудить их к размышлениям, аргументации, доказательствам, согласию и умению отстаивать свою точку зрения, иначе говоря, формировать полноценную личность? Как обеспечить эффективное обучение для всех, независимо от их способностей?

В современной педагогике значительно расширяется арсенал технологий, стратегий, методов и приёмов учебного сотрудничества. Педагоги-практики активно внедряют их в образовательный процесс.

Так основные принципы организации учебной деятельности нашли отражение в *методике коллективного взаимообучения*, разработанной А. Г. Ривиным и его последователями. Этот подход способствует преобразованию учебного процесса в общеобразовательной школе и повышению его результативности.

В рамках этой методики происходит расширение организационной структуры, и обучение осуществляется в четырех формах: коллективной, групповой, парной и индивидуальной. При этом преобладающей становится коллективная форма, занимающая значительную часть учебного времени, не менее 50–60 %.

Признаками коллективной работы являются: общая цель, взаимопомощь и сотрудничество, разделение труда, участие каждого в управлении процессом, превышение коллективного результата над индивидуальным, общественная полезность деятельности, забота друг о друге и равенство условий для развития.

Коллективная форма предполагает общение обучающихся и обучающихся в парах сменного состава. Важнейшие особенности: каждый попеременно выступает в роли ученика и учителя, ближайшая цель каждого — передать свои знания другим, и деятельность каждого приносит пользу обществу.

Основной принцип: все по очереди учат каждого, а каждый по очереди всех, коллектив обучает каждого

своего члена. Каждый несет ответственность не только за свои успехи, но и за успехи товарищей. Ученик может многократно объяснять тему другим, пока не будет достигнуто полное понимание. Задача учителя — формировать навыки преподавания у каждого ученика.

Диалогическое взаимообучение — это метод, при котором младшие школьники учатся друг у друга через диалог и обмен мнениями. Такой подход способствует развитию коммуникативных навыков, критического мышления и умения работать в команде. Основная задача педагога — научить детей навыкам активного слушания, формулирования вопросов и аргументации своей точки зрения.

Использование *интерактивных методов обучения* (игровых технологий, кейс-стади, проектной деятельности и др.) позволяет сделать групповую работу увлекательной и продуктивной. Например, ролевые игры помогают детям лучше понять социальные роли и нормы поведения.

При *дифференцированном подходе* учет индивидуальных особенностей учащихся в процессе формирования групп способствует более эффективному взаимодействию. Важно сочетать детей с разными уровнями социальной компетентности, чтобы они могли учиться друг у друга.

Использование *цифровых инструментов*, таких как онлайн-платформы для совместной работы, расширяет возможности группового взаимодействия, особенно в условиях дистанционного обучения.

Факторы продуктивного учебного взаимодействия:

- благоприятная атмосфера на уроке, доверие и уважение между участниками образовательного процесса,
- четкая формулировка целей и задач совместной работы, а также критериев оценки результатов,
- обучение навыкам сотрудничества,
- регулярный мониторинг взаимодействия в группах,
- конструктивность рефлексии и обратной связи.

Учебное сотрудничество является мощным инструментом развития социальных навыков младших школьников. Оно не только способствует формированию коммуникативных и кооперативных компетенций, но и помогает детям лучше понимать себя и окружающих.

Также важно помнить, что развитие коммуникативных и социальных навыков — это длительный процесс, который требует терпения и внимания со стороны взрослых. Необходимо создавать ситуации, в которых дети смогут практиковать свои навыки, и предоставлять им обратную связь, помогая анализировать свои успехи и ошибки.

Литература:

1. Волков Н. И. Организация учебной деятельности в малых группах / Педагогическая психология: хрестоматия/составит.: В. Н. Карандышев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. СПб: «Питер», 2006. 412 с.
2. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. / Под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис. М: «НИИ ОП АПН СССР», 1980, 37–52 с.
3. Корепанова О. В. Работа в группах как фактор эффективного обучения // Начальная школа плюс до и после, 2011. № 1. 57–61 с.
4. Цукерман Г. А., Елизарова Н. А. и др. Обучение учебному сотрудничеству // Вопросы психологии, 1993. № 2. 35–43 с.

Влияние ознакомления с трудом взрослых на формирование трудовых умений у старших дошкольников

Калашник Илья Александрович, студент

Научный руководитель: Газизова Фарида Самигуловна, кандидат педагогических наук, доцент
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (Республика Татарстан)

В данной статье рассматривается влияние процесса ознакомления старших дошкольников с трудом взрослых на формирование у них начальных трудовых умений. Анализируются педагогические условия и методы организации данного процесса, раскрывается его значение для воспитания ответственности, самостоятельности и уважения к труду. Представлены современные подходы к использованию игровых, наблюдательных и практических форм работы, а также взаимодействия с семьёй.

Ключевые слова: трудовое воспитание, старшие дошкольники, ознакомление с трудом взрослых, трудовые умения, педагогические методы, самостоятельность, социальное развитие.

Воспитание трудовых умений у детей старшего дошкольного возраста — важный этап подготовки к школьному обучению и дальнейшей социализации. В этот период ребёнок начинает активно усваивать навыки, связанные с выполнением посильных трудовых действий, учится ценить труд взрослых и проявлять самостоятельность. Ознакомление с трудом взрослых — один из ключевых факторов, способствующих успешному формированию этих умений [1, с. 22]. В данной статье рассматривается, каким образом педагогика дошкольного образования организует этот процесс, и какие условия способствуют его эффективности.

Теоретические основы ознакомления с трудом взрослых. Процесс ознакомления дошкольников с трудом взрослых представляет собой целенаправленное введение детей в разнообразные виды деятельности, сопровождающееся наблюдениями, беседами, участием в посильных трудовых действиях. По мнению Л. В. Куцаковой, эмоциональное вовлечение ребёнка в труд взрослых способствует развитию положительного отношения к труду и формированию соответствующих умений [2, с. 47]. При этом важно учитывать возрастные особенности и психолого-педагогические потребности детей, чтобы материал был доступен и интересен.

Значение ознакомления с трудом взрослых для развития трудовых умений. Ознакомление с трудом взрослых выполняет несколько важных функций:

1. Познавательная — расширение знаний детей о профессиях и видах труда, понимание роли труда в жизни общества [3, с. 35];
2. Воспитательная — формирование уважительного отношения к труду, развитию мотивации к активной деятельности [2, с. 50];
3. Практическая — развитие умений выполнять посильные трудовые действия, развитие координации, усидчивости и ответственности [4, с. 76].

Эти функции тесно взаимосвязаны и дополняют друг друга, обеспечивая комплексное развитие личности ребёнка.

Педагогические методы и формы организации ознакомления. Для достижения целей ознакомления используются разнообразные формы работы с детьми:

1. Наблюдения — посещение предприятий, наблюдение за трудом взрослых в быту и детском саду (например, уборка помещений, приготовление пищи) [2, с. 53];
2. Беседы и рассказы — обсуждение профессий родителей и знакомых взрослых, рассказы о значении труда [3, с. 40];
3. Сюжетно-ролевые игры — имитация трудовой деятельности взрослых в игровой форме (магазин, строительство, медицина) [4, с. 79];
4. Практическая деятельность — совместное выполнение посильных трудовых заданий (уборка игрушек, уход за растениями) [2, с. 55];
5. Проекты и тематические мероприятия — организация мероприятий «Мир профессий», «Труд родителей», что способствует закреплению знаний и развитию интереса [1, с. 25].

Важна систематичность и регулярность таких занятий для устойчивого усвоения трудовых умений.

Роль семьи в процессе ознакомления. Одним из ключевых факторов успешного формирования трудовых умений является сотрудничество педагогов с семьёй. Домашнее включение ребёнка в трудовые дела, совместная организация простых домашних заданий способствуют закреплению навыков и развитию положительного отношения к труду [2, с. 60]. Семья выступает примером и источником мотивации для ребёнка.

Педагогические условия эффективности процесса. Для обеспечения эффективности ознакомления с трудом взрослых необходимо соблюдать ряд условий:

1. Плановость и последовательность в организации трудовых занятий [3, с. 45];
2. Использование наглядного материала, художественной литературы и дидактических игр [4, с. 81];
3. Создание позитивной, поддерживающей атмосферы, поощрение инициативы ребёнка [1, с. 29];
4. Включение разнообразных форм работы для комплексного развития трудовых умений.

Закключение. Ознакомление старших дошкольников с трудом взрослых является важным педагогическим направлением, способствующим формированию у детей начальных трудовых умений, ответственности, само-

стоятельности и уважения к труду. Системная и разнообразная работа в данном направлении обеспечивает ком-

плексное развитие ребёнка и способствует его успешной социальной адаптации.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Минобрнауки РФ от 17.10.2013 № 1155). — М., 2013. — 40 с.
2. Куцакова Л. В. Трудовое воспитание в детском саду: Для занятий с детьми 3–7 лет. — М.: Мозаика-Синтез, 2016. — 128 с.
3. Тихомирова З. В. Ознакомление дошкольников с трудом взрослых: Методические рекомендации. — СПб.: Детство-Пресс, 2018. — 144 с.
4. Теплякова И. А. Методика формирования трудовых умений у дошкольников. — М.: Владос, 2020. — 112 с.

Лингвострановедческие тексты на уроках английского языка в 8–9-х классах и методика работы над ними

Кондратьев Владислав Эдуардович, студент магистратуры
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

Статья посвящена лингвострановедческим текстам, которые применяются в обучении английскому языку в 8–9 классах. В средних общеобразовательных школах учителя английского языка редко обращают внимание на аутентичные лингвострановедческие тексты, полагая, что они будут бесполезными для учеников. Автором приводятся доводы в пользу использования лингвострановедческих текстов на уроках английского языка. Автором описываются основные черты аутентичности текста.

Ключевые слова: лингвострановедение, лингвострановедческие тексты, лингвострановедческий аспект, аутентичность, аутентичные тексты.

Linguistic and cultural texts in English lessons in grades 8–9 and methods of working on them

Kondratyev Vladislav Eduardovich, student master's degree
Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin

The article is devoted to linguistic and cultural texts that are used in teaching English in grades 8–9. In secondary schools, English teachers rarely pay attention to authentic linguistic and cultural texts, believing that they will be useless for students. The benefits of using linguistic and cultural texts in English lessons and the main features of the authenticity of the text are presented.

Keywords: linguistic and cultural studies, linguistic and cultural texts, linguistic and foreign studies aspect, authenticity, authentic texts.

В конце двадцатого столетия в России был совершён скачок в методике преподавания иностранных языков: началось широкое распространение лингвострановедческой концепции. По мнению В. И. Постниковой, дидактическим аналогом социолингвистики, развивающим идею о соединении обучения иностранного языка с изучением культурной жизни носителей языка, представляется под таким понятием, как «лингвострановедение» [13, с. 75–77].

Фундаментом лингвострановедческой концепции является область языкознания, известная как «лингвострановедение», где она позволит ученикам окунуться в богатство культуры народа и понять его менталитет [18].

По мнению Шамова А. Н. и Ворониной Д. К., «составляющими иноязычной коммуникативной компетенции, развитию которой подчинён процесс иноязычной подготовки в настоящее время, выделяются сразу несколько культуроориентирующих компетенций: социокультурная, межкультурная, иногда поликультурная» [14].

Создатели приведённого выше понятия Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров считают: «Лингвострановедение представляет собой дидактический аналог социолингвистики, развивающий идею о необходимости объединения обучения иностранному языку, рассматриваемому как совокупность форм выражения, с изучением общественной

и культурной жизни носителей языка. Лингвострановедение служит интересам обучения иностранному языку» [5, с. 14–15].

Ю. А. Алисова отмечает: «Лингвострановедение — это научная область, занимающаяся исследованием истории и современной действительности страны, язык которой изучается людьми в качестве иностранного. Она отмечает факты языка, отражающие особенности национальной культуры, которая изучается через язык» [2, с. 5–7].

Стоит сказать, что Азарова Д. И. не обошла её стороной и дала определение данному понятию. Она пишет: «лингвострановедение — это дидактический аналог социолингвистики, развивающий идею о необходимости слияния обучения иностранному языку как совокупности форм выражения с изучением общественной и культурной жизни носителей языка. Лингвострановедение служит интересам обучения иностранному языку» [1, с. 14–15].

Важно учитывать точки зрения о лингвострановедении не только отечественных, но и иностранных учёных. Например, Э. Сепир и Б. Уорф в 20–30-х годах XX века выдвинули гипотезу о взаимоотношении языка и культуры: «Содержание языка тонко и глубоко связано с культурой. Культура является ключом к пониманию и изучению языка. В частности, лексика, характеризующая быт, явления жизни, историю одной страны, часто не имеет эквивалентов в языке других народов» [20].

Л. Виссон придерживается своей точки зрения: «Долгое время в лингвистике придерживались мнения о том, что язык — это система знаков, и владение грамматикой, лексикой и фонетикой достаточно для знания языка» [21]. Он считает, что лингвострановедение опирается не только на знание языка, но и на владение грамматическими, лексическими и фонетическими навыками. Лингвострановедение прямо связано с лингвистикой. Э. Хёрш, в свою очередь, считает, что в данной дефиниции заложена концепция «культурной грамотности» [19].

Проще говоря, лингвострановедение — социолингвистическая наука, представляющая симбиоз процесса культурной социализации, грамотности и очень важного компонента лингвистики — иностранного языка, которая изучает особенности компонентов: реалий, коннотативной, фоновой лексики, мимики и жестов.

Факт существования «лингвострановедческого аспекта» как главного компонента урока по иностранному языку создаёт необходимость в обучении культурным особенностям стран, чей язык проходит обучение. Основным мотивационным фактором в процессе является желание расширить свои горизонты и повысить уровень общего образования. В государственном стандарте уровня владения иностранным языком подчёркивается неразрывное формирование коммуникативной компетенции, связанное со страноведческими знаниями [18].

Л. В. Коба приводит понятие «лингвострановедческий аспект». Она уверенно доказывает: «Это знания, точнее знания элементов языковой культуры, в том числе применительно и к ситуациям общения, куда можно отнести:

изучение моделей повседневной жизни; изучение образцов культурного поведения и их обозначение лексическими и грамматическими средствами изучаемого языка» [8, с. 411–413].

А. Н. Шамо́в в статье о профессоре Е. И. Пассове отмечает следующее: «Постепенное смещение вектора иноязычной подготовки с формирования утилитарных речевых умений и навыков в сторону иноязычного образования, импульс которому задала концепция Е. И. Пассова, подразумевает усиление «культуроносного» потенциала образовательного процесса по иностранному языку» [17].

Источником знакомства с представляемой формой общественного сознания является текст. Лопатин В. В. в сборнике статей «Многогранное русское слово» считает, что текст представляет собой последовательность слов и фраз, объединённых одной общей темой, построенных по правилам русского языка и образующих целостное сообщение [9]. А. Н. Шамо́в в учебном пособии «Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация (базовый курс немецкого языка)» подчёркивает следующее: «Основная цель в обучении иностранному языку состоит в развитии личности, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации, самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой деятельности» [16].

Аутентичность, актуальность и способность отражать факты культуры страны изучаемого языка — это характеристики учебного лингвострановедческого текста. Однако художественный лингвострановедческий текст, значительно отличающийся от информационных текстов, представлен в форме произведений детских писателей, способствует приобщению учеников к культуре изучаемого языка и заставляет читателя быть свидетелем исторических и культурных событий.

Соответственно, по мнению автора, лингвострановедческий текст должен представлять не только лексико-грамматическую и структурную синтаксическую единицу информации, но и включать такие языковые единицы, демонстрирующие культурную характеристику народа, владеющего данным языком: реалий, коннотативной и фоновой лексики [18].

1. Реалии (безэквивалентная лексика) — слова, обозначающие предметы и явления, свойственные определённой культуре и отсутствующие в другой [15]. Например:

1) *sunday roast* — «воскресный обед»;

2) *Jack-o'-Lantern* — «светильник Джека».

2. Коннотативная лексика — слова, которые имеющие эмоционально-оценочные оттенки [15]. К ней относятся:

1) английские имена и фамилии: *John, Shakespeare*,

2) названия объектов географии: *London, the Thames*, утратившие безэквивалентность.

3. Фоновые лексические единицы (лексика) — слова, несущие информацию национального характера [15].

Например, понятие *school uniform*. Оно очень сильно отличается от русского словосочетания «школьная форма» и отражает специфику среды Великобритании [14].

Текст считается аутентичным, если он не создавался с учебной целью, и в нем использовались языковые материалы носителей языка.

О. Г. Оберемко и О. А. Миронова в учебном пособии «Лингвострановедение: язык, культура, мир» чётко указывают на важность использования аутентичного текста на уроках иностранного языка: «Именно он заключает в себе лексические единицы с культурным компонентом, который в свою очередь является контекстом для объяснения значения такого вида лексических единиц и образом их функционирования в таком виде контекста. При правильном подборе аутентичного материала предоставляется возможность обогащения внутреннего мира школьника при помощи донесения до него информации о культуре страны изучаемого им языка» [12].

Р. К. Миньяр-Белоручев и О. Г. Оберемко отмечают: «Одно из первых определений лингвострановедческого материала требует определённого уточнения. Жесты и мимика относятся к экстралингвистическим средствам и не могут быть включены в «лингвострановедческий аутентичный материал» [11, с. 20–23].

Г. И. Воронина подразделяет аутентичные тексты на две категории:

- 1) функциональные тексты (дорожные указатели и пр.);
- 2) информативные тексты (новостные заметки, статьи и пр.) [6, с. 23–25].

В процессе подготовки к анализу лингвострановедческих текстов, автор статьи рассматривал сборники текстов лингвострановедческого характера и учебно-методические комплексы по английскому языку. Для работы над практической частью был выбран УМК «Team Up» для учеников 9 класса авторов А. В. Мишина, И. А. Громовой, К. И. Ёлкиной, С. Гейнор, К. Алевизос, К. Барраклоу:

1. В нём отлично сочетаются теоретическая база, связанная с лексическим и грамматическим наполнением в целях развития лексических и грамматических навыков, и практические упражнения, формирующие навыки лексики и грамматики.

2. Учебно-методический комплекс структурирован на две основные части, что способствует эффективному формированию и развитию лексических навыков. В каждой теме вводятся специфические лексические единицы, сопровождаемые упражнениями, направленными на закрепление изученного материала и применение лексики в создании как монологических, так и диалогических текстов.

3. Наблюдается чёткое распределение грамматических категорий в соответствии с уровнем владения языком, оно актуально в целях повторения пройденного для учеников 9 класса, хорошо владеющих уровнем английского языка, и релевантно для тех учащихся, которые не изучали ранее английский язык.

4. Возвращаясь к теме статьи, данный УМК включает лингвострановедческие тексты по каждому разделу УМК «Team Up (9 класс)», однако, следует подчеркнуть те, которые акцентируют внимание на реалиях России, а не Ве-

ликобритании или США. Это противоречит содержанию УМК, поскольку учащимся надо знать об основных лексических единицах и лингвострановедческих текстах стран изучаемого языка.

5. К сожалению, в УМК присутствуют только тексты, освещающие реалии и факты о России, а не о Великобритании/США, отсюда следует, что лингвострановедческих текстов, повествующих о странах изучаемого языка, недостаточно, чтобы их считать универсальными. Однако стоит отметить упражнения, которые помогают расширить знания о государстве или о фактах, приведенных в лингвострановедческих текстах, и их было бы неплохо добавить в учебник «Team Up».

Завершая анализ УМК «Team Up (9 класс)», важно привести критерии, по которым он был проанализирован на наличие значимости лингвострановедческих текстов и их значения в контексте обучения английскому языку. К таким критериям относятся:

1. Соответствие учебных материалов заранее установленной тематике.
2. Присутствие элементов национально-культурного контекста.
3. Соответствие материалов возрастным особенностям и интересам студентов.
4. Важность получаемой информации для учащихся.
5. Понятность используемого языка.
6. Наличие эмоционального воздействия.
7. Новизна и актуальность.

Проанализировав лингвострановедческие тексты, представленные в УМК «Team Up» для учеников 9 класса авторов А. В. Мишина, И. А. Громовой, К. И. Ёлкиной, С. Гейнор, К. Алевизос, К. Барраклоу [3], [4], и ориентируясь по критериям отбора, можно сделать следующие выводы:

1. Соответствие материалов определённой установленной тематике. Лингвострановедческие тексты, расположенные в специальном подразделе «Russian Files: Critical thinking and values in Russia» каждого раздела (Unit), частично или полностью соответствуют теме, заявленной в разделе.

2. Наличие национально-культурного компонента. В данном УМК содержится национально-культурный компонент, однако, нельзя не отметить, что лингвострановедческие тексты раскрывают жизнь русских в нашей стране, но совершенно забывают об учащихся, которые должны изучать иностранный язык и повышать уровень лингвострановедческих знаний страны изучаемого языка.

3. Соответствие возрасту и интересам учащихся. УМК включает тексты разностороннего характера: образование, преодоление трудностей, экология, работа, космос, здоровье, общение, увлечения и праздники. Темы разделов полностью соответствуют возрасту и интересам учащихся, они готовы принимать участие на уроке не только в качестве отвечающих на уроке, но и научить друг друга.

4. Значимость материала для учащихся. Материал имеет важное значение для учащихся 9 классов.

5. Доступность языка. УМК разъясняет тяжело доступную информацию (лексические единицы и грамматические категории) доступным языком, включая несложную лексико-грамматическую структуру предложений.

6. Эмоциональность. В лингвострановедческих текстах вложен эмоциональный подтекст.

7. Новизна и актуальность. По моему мнению, информация, которая дана в лингвострановедческих текстах, яв-

ляется относительно новой и достаточно актуальной для учащихся 9 классов.

Подводя итоги изложенному выше, стоит отметить, что лингвострановедение — современная наука, которая включает лингвистическую и коммуникативную компетенцию. Лингвострановедческий текст является главным инструментом в преподавании ИЯ и представляет организованную лингвокультурную единицу информации, использующуюся в различных видах речевой деятельности.

Литература:

1. Азарова Д. И. Аутентичный текст как средство формирования лингвострановедческой компетенции учащихся средней школы // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2020. № 12 (53). — С. 14–15.
2. Алисова Ю. А. Роль лингвострановедческого аспекта в изучении иностранного языка // Исследования молодых ученых — М.: Наука в мегаполисе. — 2021. — № 8(34). — С. 5–7.
3. Английский язык: 9 класс: учебник: в 2 частях / А. В. Мишин, И. А. Громова, К. И. Ёлкина, А64 [и др.]. — 2-е изд., стер. — Москва: Просвещение: Pearson, 2022. — (Вместе), 87 с.
4. Английский язык: 9 класс: учебник: в 2 частях / А. В. Мишин, И. А. Громова, К. И. Ёлкина, А64 [и др.]. — 2-е изд., стер. — Москва: Просвещение: Pearson, 2022. — (Вместе), 104 с.
5. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г., Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы / Под редакцией и с послесловием академика Ю. С. Степанова. — М.: «Индрик», 2005. — 1040 с.
6. Воронина Г. И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением иностранного языка // Иностранные языки в школе. — 1999. — № 2. — С. 23–25.
7. Казакова М. А. Евтюгина А. А. Аутентичные текстовые материалы в обучении иностранному языку // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. Улан-Удэ. 2016. — С. 50–59.
8. Коба, Л. В. Роль лингвострановедческого аспекта в обучении иностранному языку / Л. В. Коба. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 52 (342). — С. 411–413.
9. Лопатин В. В. Многогранное русское слово: избранные статьи по русскому языку. М.: Изд. центр «Азбуковник», 2007. 743 с.
10. Малышева А. А., Шамов А. Н. Обучение лексическим единицам с национально-культурным компонентом. / Теория|Методика / Н. Новгород. — 2024. — С. 23.
11. Миньяр-Белоручев Р. К., Оберемко О. Г. Лингвострановедение или «иноязычная культура»? // Иностранные языки в школе. — № 6. — 1993. — С. 20–23.
12. Оберемко О. Г., Миронова О. А. Лингвострановедение: язык, культура, мир: Учебное пособие для студентов факультетов очно-заочного (вечернего) обучения. — 2-е изд., перераб. и доп. — Н. Новгород: НГЛУ, 2017. — 68 с.
13. Постникова, В. И. Лингвострановедческий аспект в изучении английского языка на среднем и старшем этапах обучения в школе / В. И. Постникова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 9 (89). — Т. 1. С. 75–77.
14. Шамов А. Н., Воронина Д. К. Культурологические подходы к организации учебно-образовательного процесса по иностранному языку студентов ИТ-специальностей // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2021. Т. 20. № 4 (50). С. 15–21.
15. Шамов А. Н. Теория методики обучения иностранным языкам: краткий словарь методических терминов / А. Н. Шамов, И. Е. Зуева. — Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2016. — 59 с.
16. Шамов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация (базовый курс немецкого языка). учеб. пособие: Тамбов. 2005. — 52 с.
17. Шамов А. Н., 101 идея профессора Е. И. Пассова как весомый вклад в развитие методологии методической науки // Научное наследие Е. И. Пассова в контексте развития иноязычного образования. Липецк: ЛГПУ им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. С. 331–337.
18. Шамов А. Н. Язык и культура немецкого народа: лингвострановедческий аспект [Текст]: учебное пособие / А. Н. Шамов; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Нижегородский гос. лингвистический ун-т им. Н. А. Добролюбова». — Нижний Новгород: НГЛУ, 2014. — 264 с.
19. E. D. Hirsch, The Dictionary of Cultural Literacy: What every American Needs to know. — Boston, 1988.

20. Sapir E. The status of linguistics as a science / E. Sapir // Collecting Writings / Ed. by D. Mandelbaum — Berkly: University of California Press, 1951.
21. Visson L. Where Russians go wrong in spoken English / L. Visson. — N-J, 2001. — P. 128–131.

Формирование личности ребенка через духовно-нравственное и патриотическое воспитание на уроках музыки во внеурочной деятельности

Кравсун Елена Витальевна, учитель музыки

МОБУ СОШ № 28 г. Сочи имени Героя Гражданской войны Блинова Михаила Федосеевича

Свою статью хочу начать словами великого русского педагога-новатора Василия Александровича Сухомлинского: *«Духовная жизнь ребёнка полноценна лишь тогда, когда он живёт в мире игры, сказки, музыки, фантазии, творчества. Без этого он засушенный цветок».*

На современном этапе развития общества большое значение приобретает духовно-нравственное становление подрастающего поколения. Воспитание подрастающего поколения в отечественной системе образования, а именно духовное, нравственное, патриотическое всегда имело приоритетное место.

Решение проблемы образования в этом направлении во многом зависит от качества профессиональной деятельности педагога. Однако, как показывает практика, анализ опыта работ учителей, большинство из них не уделяют должного внимания этой работе по выполнению воспитательной функции. Это зачастую связано с нехваткой времени, т. к. большая часовая загруженность педагогов, нет помещений для проведения мероприятий и соответственно теряется воспитательная функция. Воспитание — это не только дело родителей и классных руководителей, это также дело учителей-предметников, ко-

торые тоже призваны воспитывать учеников, исходя из специфики своего учебного предмета.

Духовно-нравственное воспитание, по мнению Дмитрия Константиновича Ушинского, должно развивать в ребёнке гуманность, честность и правдивость, трудолюбие, дисциплинированность и чувство ответственности, чувство собственного достоинства, сочетаемое со скромностью.

Воспитание должно развить у ребёнка твёрдый характер и волю, стойкость, чувство долга.

На протяжении всей истории наше общество нуждалось в людях не просто интеллектуально грамотных, но прежде всего обладающих твердой гражданской позицией, высокими нравственными качествами.

Духовно-нравственное воспитание осуществляется с использованием вариативных методов и форм организации деятельности учащихся. Методы духовно-нравственного воспитания — это те методы педагогического воздействия, с помощью которых осуществляется формирование личности ребенка в соответствии с целями и задачами нравственного воспитания. К важнейшим способам проведения работы по духовно-нравственному



Рис. 1

воспитанию относят такие методы как: метод убеждения, положительный пример, поощрение и наказание, приучение; упражнение, показ и воспроизведение воспитывающих ситуаций, внушение, этическая беседа.

Процесс воспитания длителен, непрерывен и, конечно, устремлен в будущее. Сформируется у школьника или нет определенная система ценностей и отношений, станет ли она его основой убеждений и поведения, педагог в процессе взаимодействия с воспитанником достоверно установить не может. Но повлиять на формирование определенной позиции педагогу по силам, и это происходит во время учебного процесса.

Что значит духовность? Что значит нравственность?

Нравственное воспитание осуществляется на протяжении всей жизни с учетом семьи, друзей, школы и прежде всего влияет на формирование представлений что такое хорошо и что такое плохо.

Активно формируются мировоззренческие взгляды, позволяют оценить нравственные нормы.

Нравственность является показателем культуры человека, и нравственное воспитание — процесс, направленный на формирование и развитие личности ребенка, и предполагает становление его отношения к Родине, обществу, коллективу, людям, к труду, своим обязанностям и к самому себе. Задача нравственного воспитания состоит в том, чтобы социально необходимые требования общества педагоги превратили во внутренние стимулы личности каждого ребенка, такие, как долг, честь, совесть, достоинство.

Система духовно-нравственных ценностей в широком смысле слова — это внутренний стержень культуры.

А духовность является ценностной характеристикой сознания человека.

Развитие духовно-нравственного воспитания должно обеспечить:

- формирование нравственных, этических ценностей, норм, поведение;

- развитие качеств гуманизма, чести, долга, доброты.

Практическим решением в области формирования духовно-нравственного и патриотического воспитания стала реализация проекта нравственно-духовного образования, через предмет «Музыка». «Изобразительное искусство» и через внеурочную деятельность.

На уроках музыки воспитываем в детях любовь к своей истории и культуре, через произведения С. Прокофьева Кантата «Александр Невский», М. И. Глинка опера «Иван Сусанин», «Богатырская симфония» А. П. Бородина. Рассказав о содержании произведений, прослушай их, дети изображают свои впечатления на бумаге (изобразительное искусство) — метапредметная связь. П. И. Чайковский для младших школьников, прежде всего, будет композитором, бесконечно любившим народную песню, природу, человека. Композитором воспевавшим свою Родину в лирических сочинениях, полных поэтической красоты, нежной мелодики с преобладанием песенности.

Духовно-нравственное воспитание личности, укоренённой в национальной культуре, духовных и культурных традициях, ответственно относящейся к судьбе своей страны, выступает актуальным направлением современного образования. Через пение, слушание музыки мы, педагоги проникаем в душу каждого ребенка, тем самым возвращаем зерно духовности, нравственности, патриотизма. Не зря говорят, дети — это губка, которая все впитывает.

Русский мыслитель и патриот И. А. Ильин утверждал, что нравственность обязательно духовна, и оба эти понятия рассматриваются как цельное явление.

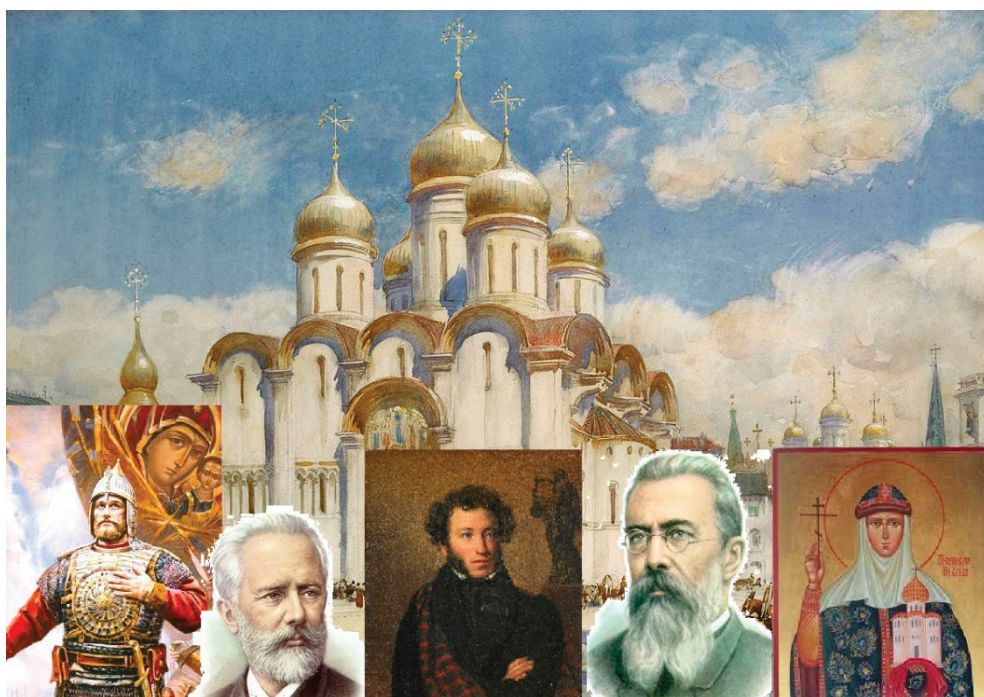


Рис. 2

«Дух есть самое главное в человеке. Каждый из нас должен найти и утвердить в себе свое «самое главное», и никто другой заменить его в этом нахождении и утверждении не может. Дух есть сила личного самоутверждения в человеке...». Результатом нравственного воспитания русский философ называет «духовное пробуждение», стремление к норме, идеалу, эталону.

Можно подвести итог и сделать вывод, что духовно-нравственное воспитание в современном обществе будет успешным, если будут созданы условия, способствующие формированию культурного поведения. Можно сказать, что формирование духовно-нравственного воспитания во многом зависит от методов воспитания и от условий, в которых он живет.

Литература:

1. Бурлак, О. А. Проблемы реализации национально- регионального компонента уроков музыки в общеобразовательной школе / О. А. Бурлак // Современные наукоемкие технологии. — 2022. — № 10–2. С. 276–280. DOI 10.17513/snt.39381.
2. Музыкальное образование в школе: Учеб. пособие для студ. М 89 муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Школяр, Е. Д. Критская и др.; Под ред. Л. В. Школяр. — М.: издательский центр «Академия», 2001. — 234 с. ISBN 5–7695–0443–9
3. Единство национальных культур в условиях цифровизации общества / Ю. Д. Овчинников, В. В. Шпет, К. А. Косян, А. Л. Бедикян // Патриотическое воспитание в современной России: Коллективная монография. — Ульяновск: 2024. — С. 97–104
4. Сухомлинский, В. А. Духовная жизнь ребёнка / В. А. Сухомлинский. — Текст: электронный // Интернет-ресурс: [сайт]. — URL: <https://tulaeparhia.ru/otdely/1775-2/> (дата обращения: 18.05.2025).
5. Ильин, И. А. Духовное воспитание ребёнка / И. А. Ильин. — Текст: электронный // Интернет-ресурс: [сайт]. — URL: https://azbyka.ru/otechnik/Ivan_Ilin/aksiomy-religioznogo-opyta/2 (дата обращения: 18.05.2025).

Сущность процесса формирования умения работать с информацией у младших школьников

Курашова Лидия Романовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Арасланова Анастасия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
Сургутский государственный педагогический университет

В статье рассматривается процесс формирования умения работать с информацией у младших школьников. В работе проанализированы основные теоретические подходы к формированию умения работать с информацией, выделены ключевые этапы и методы, способствующие формированию у младших школьников умений поиска, анализа и систематизации информации.

Ключевые слова: формирование умений, работа с информацией, младшие школьники, методы обучения.

Федеральный государственный стандарт начального общего образования ставит перед современной школой качественно новые задачи. В наше время важную роль играет формирование умения работать с информацией у младших школьников.

Для того чтобы понять суть процесса формирования умения работать с информацией у младших школьников, важно обратиться к современным научным представлениям о таких понятиях, как «универсальные учебные действия» (далее — УУД), «Познавательные УУД», а также определить, что подразумевается по термином «умение» и как оно связано с умением работать с информацией.

В Федеральном государственном стандарте начального общего образования третьего поколения чётко сформулирована цель современного начального образования:

«Развитие личности обучающихся выстраивается на основе освоения ими универсальных учебных действий, познания и освоения мира» [16].

В понимании такого феномена как «УУД», мы рассмотрим несколько точек зрения, которые дали такие педагоги и психологи как А. Г. Асмолов, Г. М. Коджаспирова, Е. В. Веселовская, Е. Е. Останина, А. А. Столяр, Л. М. Фридман, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. А. Люблинская, Д. Б. Эльконин и др.

А. Г. Асмолов термин «универсальные учебные действия» понимает как «способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта» [1, с. 27].

На основе УУД обучающиеся подготавливаются к непрерывному образованию, самостоятельно создавая

условия для развития и самореализации, к этому же можно причислить успешное усваивание знаний, навыков и умений, что позволяет им ориентироваться в любой области знаний. [7].

Как справедливо отмечает В. А. Миронова: «Обучающийся сам должен стать «творцом» образовательного процесса. Это возможно благодаря формированию системы универсальных учебных действий. Современная начальная школа ориентируется не только на достижение предметных образовательных результатов, но также на формирование личности обучающихся, овладение ими универсальными способами учебной деятельности, обеспечивающими успешность в познавательной деятельности на всех этапах дальнейшего образования» [17, с. 24–27].

Исходя из вышесказанного, можно определить, что УУД является неотъемлемой и важной частью в развитии младшего школьника, на всех этапах обучения в образовательном учреждении. УУД — это сложный процесс, включающий себя не только способность к самостоятельному развитию обучающегося, но и успешное развитие умений и навыков, которые необходимы для качественной организации работы. В своей сути универсальное учебное действие представляет собой определенный способ выполнения задачи, то есть последовательность шагов или алгоритм, который понятен и усваивается учеником. Для эффективного использования такого действия важно, чтобы ребенок понимал его назначение, осознавал ключевые особенности и знал обязательные этапы его реализации. Таким образом, развитие УУД включает обучение учащихся различным способам деятельности, например, умению сравнивать объекты, приводить аргументы в поддержку своей точки зрения или моделировать ситуации. Каждый из этих методов основывается на сознательном навыке, сформированном на базе определенного алгоритма, который был выработан и закреплён в результате опыта человечества.

М. Р. Битянова отмечает, что «универсальные учебные действия (УУД) связаны с развитием различных способов выполнения определенных видов деятельности, таких как мыслительная, речевая или информационно-поисковая» [3].

Познавательные УУД, которые мы рассматриваем в рамках нашего УУД являются предметом анализа учёных на протяжении многих десятилетий. Так, например, Н. А. Лошкарёва понятие «Познавательное УУД» формулирует как «способность, обеспечивающая к познанию окружающего мира: формулировать цель познания, осу-

ществлять направленный поиск, обработку и использование информации» [14].

Познавательные УУД младшего школьника, по большей части, направлены на формирование познавательных процессов детей и будут формироваться в 4 этапа (рис. 1).

М. Р. Битянова рассматривает четыре этапа формирования УУД:

1. Осознание учебной задачи и актуализация уже имеющихся знаний и умений. (На данном этапе учащийся понимает, что ему требуется выполнить определенное действие, и обращается к своим знаниям и опыту для решения задачи.)

2. Планирование и организация действия. (На этом этапе учащийся под руководством учителя определяет последовательность шагов, которые необходимо выполнить для достижения цели и планирует свои действия.)

3. Выполнение действия. (На данном этапе учащийся выполняет запланированные действия и применяет свои знания и умения для решения учебной задачи.)

4. Контроль и коррекция выполненного действия. (После выполнения задачи учащийся анализирует свои действия, оценивает результаты и при необходимости вносит коррективы для достижения лучшего результата.) [3].

Автор считает, что процесс их формирования начинается с того, что ученик **усваивает образец выполнения задания**, который основан на обобщенном способе действия. Постепенно он учится различать важные и необязательные элементы этого образца — **условия выполнения**. В это же время ребенок понимает, что последовательность этапов выполнения не случайна и что соблюдение порядка и других требований ведет к достижению правильного результата. Таким образом, он приходит к осознанию универсального способа действия. Только овладев этим способом и научившись ориентироваться в его ключевых характеристиках, а также усвоив соответствующие слова и термины, описывающие его, ученик сможет сознательно применять его в учебной деятельности.

Многие учёные (Е. В. Веселовская, Е. Е. Останина, А. А. Столяр, Л. М. Фридман и др.), занимающиеся данной проблемой, утверждают, что формирование познавательных УУД у обучающихся начального образования должно носить системный характер.

В своих исследованиях психологи П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. А. Люблинский, Д. Б. Эльконин и др., утверждают, что «эффективность процесса

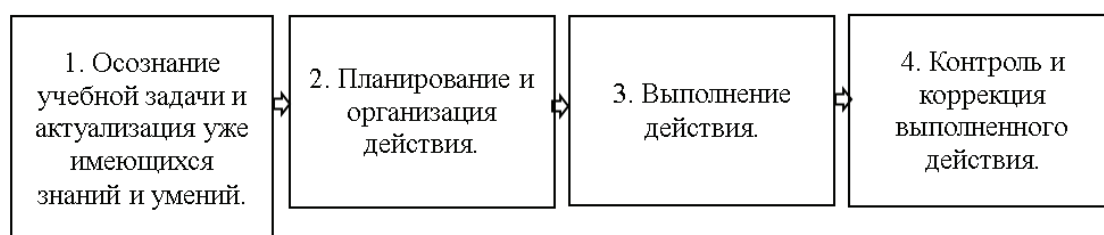


Рис. 1. Этапы формирования УУД по М. Р. Битяновой

формирования познавательных УУД зависит от способа организации работы младшего школьника по формированию УУД. Если правильно организовать обучение младших школьников, то они весьма быстро приобретают навыки познавательных УУД и умело их используют в учебных целях».

Л. В. Лукиных в своей работе описывает понятие «познавательные универсальные учебные действия» как систему методов, которые помогают осуществлять процесс познания мира, самостоятельно организовывать исследования, обработку и использование информации [15, с. 17–18].

В исследованиях А. Н. Ступановой достаточно подробно описано формирование познавательных УУД в начальной школе через содержание деятельности обучающихся в соответствии с классом обучения (рис. 2) [23]:

Важнейшая задача современного педагога — научить обучающихся правильно работать с информацией. Так, например, А. Г. Асмолов в своей работе отмечает значимость формирования умения работать с информацией в качестве как планируемого результата освоения основной образовательной программы начального общего образования. Умение работать с информацией является одним из важнейших познавательных универсальных учебных действий младших школьников [1].

Для того чтобы полностью раскрыть весь потенциал и сущность понятия «умение работать с информацией», необходимо дать определение понятию «умение».

М. Л. Кусова утверждает, что «сформировать умение выполнять действия определенного вида — значит сформировать соответствующие психологические и физиологические механизмы, так как выполнение каждого дей-

ствия обеспечивается определенной функциональной системой психики и соответствующими механизмами» [13, с. 8].

Для формирования умения выполнять действия определенного вида необходимо провести тренировку, повторять действия систематически и осознанно. Психологические механизмы, такие как мотивация, внимание, память и др., играют важную роль в формировании умения выполнять определенные действия. Например, мотивация формирует способность обучающихся в обучение, а внимание с свою очередь помогает сосредоточиться на выполнении учебных задач.

Опираясь на исследования, мы можем отметить, что авторы признают значимость формирования познавательных УУД, которые способствуют развитию когнитивных способностей у детей. Не мало важным выделяют системный подход в организации учебного процесса. Однако некоторые авторы акцентируют внимание на теоретических определениях и моделях (например, Лукиных) [15], тогда как другие — на практических аспектах организации учебной деятельности (Гальперин, Давыдов) [8] [11]. Это создает разницу в фокусе анализа — теоретическом и практическом.

Современная начальная школа акцентирует внимание на формирование умения работать с информацией у младшего школьника. Это связано с тем, что современный мир насыщен информацией, и важно уже с младших лет развивать у детей навыки работы с ней.

О. В. Чеботарёва, исследуя развития современных российских школ, утверждает, что «работа с информацией является неотъемлемой частью развития человека и пред-

1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
<ul style="list-style-type: none"> Общенаучные учебные действия: «Ориентироваться в учебнике, отвечать на простые вопросы учителя, находить нужную информацию в учебнике. Подробно пересказывать или прослушанное» Логические учебные действия: «Сравнивать предметы, объекты: находить общее и различие. Группировать предметы, объекты на основе существенных признаков» Постановка и решение проблемы: «Ориентироваться в учебнике: определять умения, которые будут сформированы на основе изучения данного раздела». 	<ul style="list-style-type: none"> Общенаучные учебные действия: «Отвечать на сложные вопросы учителя, самим задавать вопросы, составлять простой план. Находить необходимую информацию, в словарях» Логические учебные действия: «Сравнивать предметы, объекты: находить общее и различие. Группировать предметы, объекты на основе существенных признаков» Постановка и решение проблемы: «Определять круг своего незнания. Определять, в каких источниках можно найти необходимую информацию для выполнения задания. Делать простые выводы». 	<ul style="list-style-type: none"> Общенаучные учебные действия: «Предполагать, информацию для изучения незнакомого материала; отбирать нужные источники информации среди словарей, энциклопедий, справочников. Представлять информацию в виде текста, таблицы, схемы, в т.ч. с помощью ИКТ» Логические учебные действия: «Анализировать, сравнивать, группировать различные объекты, явления, факты». Постановка и решение проблемы: «Извлекать информацию, представленную в разных формах планировать свою работу по изучению незнакомого материала». 	<ul style="list-style-type: none"> Общенаучные учебные действия: «Отбирать необходимые источники. Составлять сложный план текста. Сопоставлять информацию из словарей, энциклопедий, справочников, сети Интернет». Логические учебные действия: «Анализировать, сравнивать, группировать различные объекты, явления, факты». Постановка и решение проблемы: «Делать выводы, перерабатывать информацию, преобразовывать её, представлять информацию на основе схем, моделей, сообщений».

Рис. 2. Процесс формирования познавательных УУД на этапе начального образования

ставляет собой повседневную необходимость для всех возрастных категорий населения. В своем исследовании она выделяет младших школьников, так как именно у них выделяется высокая адаптированность и восприятие новых явлений жизни. Их природные качества, задатки в совокупности служат ключевым компонентом для работы с информацией. Ожидается, что современные тенденции в начальной школе значительно ускорят образовательный процесс, что в свою очередь повлияет на формирование образа современного школьника» [27].

Формирование умения работать с информацией — это общеучебное умение, которое представляет совокупность следующих взаимосвязанных частных умений.

Федеральный государственный стандарт начального общего образования (далее — ФГОС НОО) выделяет следующие умения работать с информацией: «поиск информации, анализирование и преобразование информации, хранение и представление информации, оценка полученной информации мира» [25].

В видение Е. А. Коновалова умение «осуществление поиска и выделения необходимой информации» включает в себя:

- находить в тексте конкретные факты, сведения, заданные в явном и скрытом (в виде иллюстраций, схем, таблиц) виде;
- определять тему и главную мысль текста;
- разделять текст на смысловые части, составлять план текста;
- выделять содержащиеся в тексте основные события, устанавливать их последовательность;
- сравнивать между собой объекты и предметы, выделяя при этом существенные признаки [24].

А также Е. А. Коновалова включает в понятие умение «анализирование и преобразование информации» следующие действия:

- умение пересказывать текст;
- соотносить факты с общей идеей текста, устанавливать простые связи;
- формулировать несложные выводы;
- сопоставлять и обобщать содержащуюся в разных частях текста информацию;
- составлять на основании текста небольшое монологическое высказывание, отвечая на поставленный вопрос.

Обучающиеся, умея применять данные навыки, могут с лёгкостью анализировать прочитанное и интерпретировать информацию в известных им формах [24].

М. И. Кузнецова в своей работе описывает умение «Применение и представление информации», так [12]:

- умение передать важную информацию для решаемой учебной задачи, участвовать в диалоге при обсуждении прочитанного или прослушанного;
- умение описывать по определённому алгоритму объект наблюдения, выполнять действие сравнения;
- умение находить закономерности, правила и т.д.;
- умение группировать, систематизировать полученную информацию;

— умение выступать перед аудиторией с полученной и отработанной информацией, представляя её в различных формах.

А. Ф. Баннова под понятием «оценка информации» понимает «умение высказывать оценочные суждения и свою точку зрения о прочитанном тексте; оценивать содержание, языковые особенности и структуру текста; определять место и роль иллюстративного ряда в тексте; подвергать сомнению достоверность прочитанного; участвовать в учебном диалоге при обсуждении прочитанного или прослушанного текста. Обучающиеся имеют возможность научиться сопоставлять различные точки зрения; соотносить позицию автора с собственной точкой зрения; в процессе работы с одним или несколькими источниками выявлять достоверную (противоречивую) информацию» [2, с. 149].

В Федеральной основной образовательной программе начального образования выделены следующие компоненты умения работать с информацией [25]:

- выбирать источник получения информации с учётом учебной задачи;
- согласно заданному алгоритму находить в предложенном источнике информацию, представленную в явном виде;
- распознавать достоверную и недостоверную информацию самостоятельно или на основе предложенного учителем способа её проверки;
- поиск информации;
- интерпретировать графически представленную информацию (схему, таблицу, иллюстрацию);
- соблюдать правила информационной безопасности в условиях контролируемого доступа в Интернет (с помощью учителя);
- анализировать и создавать текстовую, видео-, графическую, звуковую информацию в соответствии с учебной задачей;
- фиксировать полученные результаты в текстовой форме (отчёт, выступление, высказывание) и графическом виде (рисунок, схема, диаграмма).

Вопросом формирования умения работать с информацией в начальной школе занимались не только отечественные педагоги и психологи, но и зарубежные. Яркими представителями зарубежной педагогики выступают Робер Марзано, Дэвид Перелман, Джон Хэтти и многие другие. Эти специалисты описали и апробировали методики, модели и подходы, направленные на эффективное формирование умения работать с информацией.

Для формирования умения работать с информацией у младших школьников можно использовать различные методы и подходы, направленные на формирование данного умения. Например:

1. Развитие умения слушать и воспринимать информацию через использование аудиозаписей, прослушивание аудиокниг, а также обсуждение текстов, рассказов и сказок.
2. Обучение детей поиску и оценке информации, с правилами работы с книгами, энциклопедиями, учебниками и интернет-ресурсами.

3. Обучение детей выделять главное и второстепенное в информации, сравнивать источники и делать выводы на основе анализа.

4. Использование игровых методик и интерактивных заданий, способствующих более активному вовлечению детей в учебный процесс. Например, дискуссии, дидактические игры, кейсы и т. д.

5. Использование разных видов текста.

6. Обеспечение постепенного развития умения, используя прием постепенного усложнения заданий в соответствии с возрастными особенностями обучающимися.

7. Применение постоянной обратной связи для корректировки образовательного процесса в соответствии с возможностями обучающихся [26].

На основании вышеизложенной информации, нами были сформулированы этапы формирования умения работать с информацией в основу которых легли этапы формирования УУД по М. Р. Битяновой.

Первый этап включает демонстрацию примеров поиска и выделения необходимой информации в различных источниках с помощью повторения и моделирования. Учитель показывает, как находить ключевые сведения или основные идеи в текстах, таблицах, схемах, а обучающиеся повторяют эти действия на новых материалах.

На втором этапе учитель задает вопросы: «Что нужно найти?», «Как можно выделить основную идею?», «Как определить важные сведения?» — что помогает детям самостоятельно определить способ анализа информации.

На третьем этапе обучающиеся применяют ранее освоенные навыки для выполнения конкретных заданий, таких как поиск необходимых данных в графиках, схемах или текстах по определенной теме. В этот момент важно развивать умение структурировать информацию и использовать её для решения учебных задач.

На четвертом этапе обучающиеся анализируют свои действия, оценивают достигнутые результаты и при необходимости вносят коррективы под руководством учителя для улучшения итогов.

Следует помнить, что формирование умения работать с информацией у младших школьников должно проходить систематически и поэтапно, а также включать достаточное количество практических упражнений для закрепления полученных умений.

В пространстве начальной школы проблема формирования умения работать с информацией становится особенно актуальной. Современные дети обладают краткосрочным вниманием, склонностью к поверхностной обработке информации, быстрому переключению внимания и ориентации на визуальные и зрительные аспекты. Педагоги и психологи назвали такой феномен — клиповое мышление.

И. Г. Подпорин справедливо отмечает, что «клиповое мышление — это способ восприятия окружающего мира в виде мозаики, пазлов, когда в сознании формируется яркий, но фрагментарный и кратковременный образ, который тут же сменяется другими — подобными ему» [21].

Т. Н. Горобец, В. В. Ковалев утверждают: «Клиповое мышление — это быстрый и поверхностный процесс, который позволяет дать ответ на постоянно меняющуюся обстановку или информацию. В таких условиях нет времени на переработку информации, ее анализ и формирование долговременной памяти. Если же формирование следов памяти и происходит, то возникают проблемы с воспроизведением информации. «Клиповое мышление» еще называют интегративной функцией кратковременной памяти, которая затем стирается или без осмысления и понимания рассеивается, переходя в подкорковые структуры» [10, с. 94–100].

Опираясь на слова авторов, мы можем сделать вывод о том, что клиповое мышление — это тип мышления, характеризующийся как быстрый, поверхностный и фрагментарный способ восприятия информации, при котором возникают трудности с воспроизведением и осмыслением информации. В результате учебной деятельности и в повседневных ситуациях, с которыми сталкиваются младшие школьники, наблюдается проявление преимущественно визуального внимания, при этом часто отсутствует способность к глубокому анализу ситуации. В результате этого у них возникают трудности с принятием обоснованных решений, что в свою очередь мешает развитию умения работать с информацией.

Процесс формирования умения работать с информацией у младших школьников имеет большое значение для развития их когнитивных способностей, памяти, внимания, логического мышления и других ключевых навыков. В частности, развитие логического мышления напрямую способствует тому, что обучающиеся учатся систематизировать и делать выводы на основе полученной информации формированием умения работать с информацией.

Ж. М. Глозман, С. В. Курдюкова, А. В. Сунцова считают: «Процесс мышления осуществляется с помощью операций сравнения, обобщения, конкретизации, абстракции, анализа и синтеза» [9].

Ученые С. И. Самыгин, Л. Д. Столяренко и А. С. Штерн выделяют три вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое [22], [28].

Анализируя развитие мышления у детей, выделенного С. И. Самыгиным, Л. Д. Столяренко и А. С. Штерном, можно сделать вывод, что формирование умения работать с информацией у младших школьников связано с постепенным развитием различных видов мышления: от наглядно-действенного и образного до словесно-логического. В начальной школе дети учатся выделять факты, устанавливать связи между ними, сравнивать объекты и делать выводы — все это является основой для умения работать с информацией.

Развитие логического мышления, по мнению А. В. Белошистой, способствует тому, что младшие школьники начинают систематизировать знания, анализировать информацию и формулировать собственные выводы. Автор утверждает, что «процесс развития логического мыш-

ления протекает постепенно, так у обучающихся 1–2 классов в большей степени преобладает наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, в 3–4 классе к ним уже подключается словесно-логическое, понятийное мышление» [4].

Ж. Пиаже подчеркивает, что развитие речи и озвучивание мыслей помогают детям лучше структурировать и осмысливать полученную информацию. А. А. Любинская отмечает, что умение рассуждать, группировать и сравнивать — важные компоненты работы с информацией [20].

Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов отмечают, что для развития логического мышления на уроках важно использовать определенные подходы: применять методы умственной деятельности, такие как сравнение и обобщение, которые помогают структурировать информацию; внедрять игровые и интерактивные формы обучения, делая процесс более интересным и способствуя закреплению причинно-следственных связей; а также использовать словесные и наглядные методы, чтобы лучше понять и запомнить материал. В результате, развитие логического мышления становится ключевым условием формирования у младших школьников умения работать с информацией [11], [29].

Связь между развитием логического мышления и умением работать с информацией заключается в том, что освоение умения анализирования и систематизации информации способствует развитию аналитического и критического мышления. Обучающиеся могут делать выводы, сравнивать факты и обобщать знания — всё это важно для эффективной работы с информацией. Иными словами, развитие таких аспектов как умение находить признаки,

устанавливать связи, строить гипотезы и делать умозаключения создает базу для формирования у младших школьников умения работать с информацией. В результате обучающиеся не только получают знания, но и учатся активно ими оперировать: выделять главное, формулировать выводы и применять знания в новых ситуациях.

Следует помнить, что в современном мире умение работать с информацией становится всё более востребованным.

Исходя из этого, можно выделить основные компоненты процесса формирования этого умения: формирование умения поиска и анализа информации — не только текстовой, но и визуальной. Также важно учить детей выделять главное и второстепенное в информации, устанавливать причинно-следственные связи. Не менее значимо развитие критического мышления: анализировать полученные данные, сравнивать разные точки зрения, формировать собственное мнение и аргументировать его — всё это способствует формированию аналитических способностей у обучающихся. Кроме того, необходимо научить обучающихся работать с различными источниками информации, оценивать их достоверность, искать необходимую информацию, использовать разнообразные инструменты для работы с текстами, изображениями и видео.

Все вышеперечисленные умения способствуют тому, что обучающиеся смогут эффективно работать с информацией, развивать свои познавательные способности. Умение работать с информацией является неотъемлемой частью учебного процесса и требует комплексной и систематической работы по его формированию.

Литература:

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, Н. Г. Салмина, С. В. Молчанов. — М.: Просвещение, 2008. — 151 с., С. 27
2. Баннова, А. Ф. Обучение младших школьников оптимальному чтению / А. Ф. Баннова. — Армавир, 2000 — С. 149. — Текст: непосредственный.
3. Беглова Т. В., Битянова М. Р., Меркулова Т. В., Теплицкая А. Г. //Методические рекомендации к рабочей тетради «Школьный старт». Педагогическая диагностика стартовой готовности к успешному обучению в начальной школе / Под ред. М. Р. Битяновой. — Самара: Издательство «Учебная литература»: ISBN 978–5–9507–1397–2 / Издательский дом «Федоров», 2011. — 64 с.
4. Белошистая, А. В. Развитие логического и алгоритмического мышления младшего школьника — Текст: электронный / А. В. Белошистая, В. В. Левитас // Начальная школа до и после. — 2006. — № 9. — С. 15–23. — Текст: непосредственный
5. Ваганова, О. И. Скрайбинг как способ реализации деловой коммуникации в образовательном процессе / О. И. Ваганова, М. Р. Желтухина, Н. С. Аракелян. — Текст: электронный // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 75–2. — С. 5–60. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/skaybing-kak-sposob-realizatsii-delovoy-kommunikatsii-v-obrazovatelnom-protsesse> (дата обращения: 18.02.2024).
6. Васильева, Е. В. Познание через образ: к вопросу о значимости визуализации учебной информации / Е. В. Васильева. — Текст: электронный // Наука о человеке: гуманитарные исследования. — 2020. — № 3. — С. 94–99. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poznanie-cherez-obraz-k-voprosu-o-znachimosti-vizualizatsii-uchebnoy-informatsii> (дата обращения: 18.02.2024).
7. Веселкова, Т. А. Формирование универсальных учебных действий младших школьников (на примере предмета «Окружающий мир» под редакцией А. А. Плешакова) / Т. А. Веселкова. — Текст: непосредственный // От обще-

- учебных умений к универсальным учебным действиям: материалы вторых областных педагогических чтений, Вологда, 30 марта 2011 г. — Вологда: ВПК, 2011. — С. 14–15.
8. Гальперин П. Я. Метод, факты и теории в психологии формирования умственных действий и понятий // Материалы XVIII Международного психологического конгресса. Симпозиум 24. Психология формирования понятий и умственных действий. М., 1966. С. 38–58 — Текст: непосредственный
9. Глозман Ж. М., Курдюкова С. В., Сунцова А. В. Развиваем мышление. Игры, упражнения, советы специалиста. Саратов: Вузовское образование, 2013. 78 с. — Текст: непосредственный
10. Горобец Т. Н., Ковалев В. В. «Клиповое мышление» как отражение перцептивных процессов и сенсорной памяти // Мир психологии. 2015. № 2. С. 94–100. — Текст: непосредственный
11. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (логико- психологические проблемы построения учебных предметов). 2-е изд. М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
12. Кузнецова, М. И. Метапредметные результаты, универсальные учебные умения в начальной школе / М. И. Кузнецова. — Текст: электронный // Народное образование. — 2014. — № 7 (1440). — С. 155–161. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metapredmetnye-rezultaty-universalnye-uchebnye-umeniya-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 18.02.2024).
13. Кусова, М. Л. Формирование у младших школьников умений работать с учебно-научным текстом на уроках предметной области «Окружающий мир» / М. Л. Кусова, Е. Ю. Храмкова. — Текст: электронный // Педагогическое образование в России. — 2011. — № 2. — С. 182–188. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-mladshih-shkolnikov-umeniy-rabotat-s-uchebno-nauchnym-tekstom-na-urokah-predmetnoy-oblasti-okruzhayuschiy-mir> (дата обращения: 18.02.2024).
14. Лошкарева, Н. А. Формирование системы общих учебных умений и навыков школьников: методические рекомендации для директоров и завучей школ / Н. А. Лошкарева. — Москва: Просвещение, 1981. — 88 с. — Текст: непосредственный.
15. Лукиных, Л. В. Формирование познавательных универсальных учебных действий на уроках в начальной школе: методические рекомендации для учителей начальных классов / Л. В. Лукиных. — Текст: электронный // Молодой ученый. — 2015. — № 10.5. — С. 17–18. — URL: <https://moluch.ru/archive/90/18047/?ysclid=lhsqn7nkpfl4750716> (дата обращения: 18.02.2024).
16. Люблинская А. А. Анализ и синтез в учебной работе младшего школьника. М.: Владос, 2014. 273 с.
17. Миронова, В. А. Формирование у младших школьников умения работать с информацией / В. А. Миронова. — Текст: электронный // Вестник магистратуры. — 2014. — № 12–4 (39). — С. 24–27. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-mladshih-shkolnikov-umeniya-rabotat-s-informatsiyey> (дата обращения: 18.02.2024).
18. Об утверждении и введение в действие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО): приказ от 31 мая 2020 г. № 373 / Министерство образования и науки Российской Федерации // Минпросвещения России: [сайт]. — URL: <https://edu.gov.ru/> (дата обращения 25.10.2024). — Текст: электронный.
19. Орлова (Курашова), Л. Р. Формирование умения работать с информацией у детей младшего школьного возраста посредством применения метода «Скрайбинг» / Л. Р. Орлова (Курашова) // Студенческие исследования — 2023: Материалы Международной студенческой научно-практической конференции, Сургут, 17 марта 2023 года. — Сургут: Сургутский государственный педагогический университет, 2023. — С. 192–197. — EDN DOESDR.
20. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. СПб.: СОЮЗ, 1997. 256 с. — Текст: непосредственный
21. Подпорин И. В., Таран А. Н., Воронов Д. А. Сущностная характеристика клипового мышления в контексте перспективных задач цифровизации современного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostnaya-harakteristika-klipovogo-myshleniya-v-kontekste-perspektivnyh-zadach-tsifrovizatsii-sovremennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 22.05.2024)
22. Столяренко Л. Д., Самыгин С. И. 100 экзаменационных ответов по психологии. Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2001. 256 с.
23. Структура универсальных учебных действий и условия их формирования / Н. М. Горленко, О. В. Запятая, В. Б. Лебединцев, Т. Ф. Ушева. — Текст: непосредственный // Народное образование. — 2012 — № 4. — С. 153–160.
24. Универсальное учебное действие «информационный поиск» / редактор Е. А. Коновалова Е. А // Инфоурок: [сайт]. — URL: <https://infourok.ru> (дата обращения: 18.02.2024). — Текст: электронный
25. Федеральный государственный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://edu.gov.ru/> Дата обращения 25.10.2022, С. 15
26. Хэтти Джон А. С. Видимое обучение: синтез результатов более 50000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / под ред. В. К. Загвоздкина, Е. А. Хамраевой. — М.: Издательство «Национальное образование», 2017. — 486 с. — (Антология образования)
27. Чеботарева, О. В. О тенденциях развития современной школы в России / О. В. Чеботарева // Национальная ассоциация ученых. — 2023. — № 86–3. — С. 43–45

28. Штерн А. С. Введение в психологию: учеб. пособие / под ред. Л. В. Сахарного, Т. И. Ерофеевой, Е. В. Глазановой. М.: ФЛИНТА, 2018. 311 с.
29. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1995. 560 с.]

Использование мультфильма на уроках естествознания как средство визуализации при обучении младших школьников

Лобода Анастасия Александровна, студент

Научный руководитель: Одинцова Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор Карагандинский университет имени академика Е. А. Букетова (Казахстан)

В статье рассматривается использование мультфильма «Фиксики» как дидактического ресурса на уроках естествознания в начальной школе. Учебный процесс на основе визуализации становится интересным, занимательным и разнообразным, а наглядное изображение способствует более легкому усвоению, запоминанию научных понятий и информации, повышению интереса младших школьников к познанию окружающего мира.

Ключевые слова: мультфильм, визуализация, естествознание, младшие школьники.

На современном этапе мир переживает быстрые изменения в сфере информационных технологий, что приводит к формированию нового типа цивилизации, в которой происходит усиление визуализации и актуализации информации, расширение социальной памяти, а также слияние науки, образования и передовых технологий. Школе важно активно реагировать на изменяющиеся запросы общества и внедрять в образовательный процесс современные методики и технологии, включая применение средств визуализации учебной информации.

В Государственном общеобразовательном стандарте начального образования Республики Казахстан важное место уделяется формированию у обучающихся умения работать с информацией и обладать высоким уровнем информационной грамотности [1]. Огромные объемы информации требуют способности ее оценивать, устанавливать достоверность и надежность, а также выделять наиболее важные аспекты. В наше время информация является ключевым ресурсом и умение эффективно обрабатывать, анализировать и использовать ее становится критически важным навыком.

Современные школьники, живущие в эпоху информационного переизбытка, предпочитают более интерактивные и визуальные методы обучения вместо традиционных подходов. Они не любят читать, предпочитают получать информацию визуально, через картинки и образы. Это предпочтение современных школьников обусловлено не только изменениями в информационной среде, но и особенностями их когнитивных процессов.

В учебном процессе используются различные средства визуализации – диаграммы, графики и таблицы, видеофильмы, различные иллюстрации, карты, пиктограммы и др. Такой подход к обучению делает информацию более интересной и легко воспринимаемой. Творческий подход и креативность привлекают внимание обучающихся и де-

лают учебный процесс более увлекательным. Современное начальное образование требует активного внедрения мультимедийных и интерактивных технологий. В условиях цифровизации образования мультфильм может выступать не только как средство развлечения, но и как эффективный дидактический инструмент.

Популярный детский научно-познавательный мультипликационный сериал «Фиксики» представляет собой пример сочетания игрового подхода и научного содержания. Яркая визуализация, интересный сюжет и доступная подача делают его особенно привлекательным для младших школьников [2]. Каждая серия мультфильма посвящена изучению одного предмета или явления: это может быть холодильник, термометр, аккумулятор, звук и др. Таким образом, мультфильм способствует формированию представлений об устройстве окружающего мира и развивает интерес к технике и науке [3].

Использование мультфильма «Фиксики» на уроках естествознания позволяет повысить учебную мотивацию обучающихся; развивать познавательный интерес; формировать навыки анализа и сравнения; объяснять сложные понятия в доступной форме.

По данным казахстанских педагогов, использование видеоконтента на уроках начальной школы значительно повышает усвоение учебного материала, особенно у визуалов и детей с клиповым мышлением [4, 5].

В соответствии с возрастными особенностями младших школьников, эффективным считается обучение с использованием яркой наглядности и эмоционального сопровождения [5]. «Фиксики» удовлетворяют этим требованиям, а значит, становятся мощным инструментом педагогического воздействия. Благодаря просмотру мультфильма младшие школьники: лучше запоминают материал; могут пересказать увиденное; расширяют словарный запас; активизируют познавательную деятельность. Кроме того,

совместный просмотр и обсуждение серий развивает коммуникативные навыки и способствует формированию положительной учебной мотивации.

В ходе изучения темы «Как может изменяться вода» [7, с.73] просмотр мультфильма «Фиксики: Вода» поможет объяснить, как вода переходит из одного состояния в другое и активизирует внимание при проведении опыта: налить воду в стакан, заморозить, а затем положить на солнце. Младшие школьники смогут наблюдать, как происходит круговорот воды в природе.

На уроке при изучении темы «Как измерить температуру различных тел?» [7, с.126] учитель демонстрирует мультфильм «Фиксики — Термометр», который наглядно показывает, что такое температура, как правильно ее измерить, что такое термометр и где он используется, а после просмотра предлагает обучающимся нарисовать термометр и на нем обозначить температуру воздуха, которая за окном.

Учитель до изучения темы «Какие бывают источники электрической энергии» [8, с.136] может показать серию одноименных мультфильмов, после просмотра которых организовать беседу с обучающимися и ответить на вопросы: Почему лампочка загорается? Что будет, если пере-

грузить розетку? Это подкрепляется демонстрацией простой электрической цепи.

Для эффективного внедрения мультфильма в уроки естествознания необходимо соблюдать несколько принципов: включать видеосюжеты только в рамках темы урока; заранее продумывать задания и вопросы по содержанию серии; обсуждать увиденное в малых группах или фронтально; закреплять информацию через рисунки, практические задания или мини-эксперименты.

Важно, чтобы мультфильм не заменял учебник, а дополнял его, делая объяснение более живым и понятным. Использование мультфильма «Фиксики» на уроках естествознания является современным подходом к обучению младших школьников, который соответствует принципам развивающего и деятельностного обучения. Он позволяет формировать представления об объектах и явлениях природы, технических устройствах и их функционировании. Кроме того, мультфильм способствует развитию познавательной активности и коммуникативных умений. Применение на уроках естествознания мультсериала «Фиксики» способствует реализации задач, направленных на формирование конкурентоспособной, творчески мыслящей личности младшего школьника.

Литература:

1. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования». [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031> (дата обращения: 14.04.2025).
2. Официальный сайт мультфильма «Фиксики» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://fixiki.ru> (дата обращения: 21.04.2025).
3. Есжанова З. А. Мультимедийные технологии в начальной школе: методическое пособие для учителей. — Алматы: «Білім», 2020. — 104 с.
4. Нурсеитова А. К. Использование цифровых образовательных ресурсов в начальной школе. — Шымкент: Педагогика, 2021. — 88 с.
5. Баймуратова С. Ж. Психолого-педагогические особенности младших школьников и организация обучения. — Алматы: Қазақ университеті, 2019. — 112 с.
6. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 16 сентября 2022 года № 399 «Об утверждении типовых учебных программ по общеобразовательным предметам и курсам по выбору уровней начального, основного среднего и общего среднего образования». Приложение 28. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029767> (дата обращения: 25.04.2025).
7. Кучербаева С. З. и др. Естествознание: Учеб. для 2 кл. общеобразоват. шк. / С. З. Кучербаева, И. С. Темникова, Г. К. Ташенова. — Алматы: Атамұра, 2022. — 144с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://okulyk.kz/estestvoznanie/979/>
8. Кучербаева С. З. и др. Естествознание: Учеб. для 3 кл. общеобразоват. шк. / С. З. Кучербаева, И. С. Темникова, Г. К. Ташенова. — Алматы: Атамұра, 2024. — 160с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://okulyk.kz/estestvoznanie/69/>

Роль профориентационного тестирования для определения направления обучения будущих студентов экономических специальностей (из опыта работы)

Макаревич-Константинова Анна Александровна, старший преподаватель
Петрозаводский государственный университет

За последние годы система образования претерпела большое количество изменений. Сегодня перед нами эпоха развития непрерывного образования. Этот термин был впервые употреблен в материалах генеральной конференции ЮНЕСКО в 1968 году.

Образование на протяжении всей жизни — life-long learning — подразумевает под собой совершенствование не только своих профессиональных навыков, но развитие в абсолютно разных направлениях жизнедеятельности.

Для того, чтобы данная система работала, необходимо, чтобы стремление в получении новых знаний прививалось уже в младшей школе. Это позволит трансформировать данные привычки в комплексную работу по систематизации информации, которая приходит к ученику в старшей школе и, со временем, позволит правильно распределять интересы в разных областях наук.

Понимание того, какое направление деятельности является не только перспективным для будущего студента, но и интересным для него самого, поможет сформировать грамотную структуру дополнительных знаний по направлению, которые помогут не только при поступлении, но и при дальнейшем обучении в вузе.

Безусловно, профориентационное тестирование играет ключевую роль в определении направления обучения будущих студентов, особенно тех, кто выбирает экономические специальности в вузе. Экономика является одной из самых востребованных областей знаний, и выбор специализации в этой области требует внимательного анализа интересов, навыков и способностей.

Одним из главных преимуществ профориентационного тестирования является возможность индивидуализированного подхода к каждому учащемуся на этапе работы со школьниками и студенту — уже в университете. Тесты позволяют выявить склонности и предпочтения учащихся, и на основе полученных данных помогают им выбрать оптимальное направление обучения. Для студентов, выбирающих экономические специальности, это особенно важно, так как экономика включает в себя множество различных областей: финансы, маркетинг, управление, анализ данных и многие другие.

Проведение профориентационного тестирования также помогает уменьшить вероятность ошибочного выбора специальности. Многие студенты могут быть не до конца уверены в своих пожеланиях и поэтому выбрать неподходящее направление обучения. Тестирование помогает им лучше понять свои интересы и способности, что позволяет сделать более обоснованный выбор.

Кроме того, профориентационные тесты способствуют повышению эффективности образовательного процесса.

Студенты, выбравшие специальность, соответствующую их склонностям, проявляют больший интерес к учебе, с большим энтузиазмом изучают материалы и обладают большей мотивацией к достижению успеха.

Важно отметить, что профориентационное тестирование не является окончательным решением по выбору специальности. Это лишь один из инструментов, который помогает студентам принять обдуманное решение. Консультации с профессионалами, знакомство с программами обучения и возможность проведения практики в выбранной области также играют важную роль в формировании образовательного пути.

Современное профессиональное тестирование по направлению «Экономика» должно включать в себя ряд различных аспектов, которые помогают выявить интересы, предпочтения и способности студентов в данной области. Важно разграничить различные направления и специализации в экономике, чтобы помочь студентам сделать обдуманный выбор касательно будущего обучения и карьеры при выборе специальности.

1. Финансы

Направление финансы охватывает широкий спектр тем, связанных с управлением денежными средствами, инвестициями, финансовыми рынками и т. д. Профориентационные тесты по финансам могут включать в себя задания на анализ финансовой отчетности, понимание инвестиционных стратегий, знание финансовых рынков и т. п.

2. Маркетинг

Сфера маркетинга занимается продвижением продуктов и услуг на рынке, изучением потребностей потребителей, планированием маркетинговых кампаний и т. д. Тестирование на направлении маркетинга может включать задания на анализ рынка, создание маркетинговых стратегий, управление брендом и т. п.

3. Управление

Область управления занимается разработкой стратегий управления организацией, руководством персоналом, принятием управленческих решений. Тесты по управлению могут включать задания на анализ организационной структуры, управление проектами, принятие стратегических решений и т. д.

4. Анализ данных и эконометрика

С увеличением количества данных в современном мире, анализ данных и эконометрика становятся все более востребованными. Профориентационное тестирование в данной сфере может включать задания на статистический анализ данных, построение эконометрических моделей, прогнозирование и т. д.

5. Международная экономика и торговля

С увеличением глобализации экономики, специалисты в области международной экономики и торговли становятся все более востребованными. Тестирование в этой области может включать задания на анализ международного рынка, международные финансовые потоки, торговую политику и т. п.

Эти направления представляют лишь малую часть возможных специализаций в области экономики. Профориентационное тестирование по экономике поможет студентам лучше понять свои предпочтения и способности, а также определить наиболее подходящее направление обучения для достижения успеха в данной области.

Профориентационное тестирование для школьников на этапе индивидуального собеседования в области экономических специальностей может включать простые и понятные вопросы, направленные на выявление интересов и склонностей учащихся.

Ниже приведены примеры вопросов для такого теста:

1. Финансы:

— Что такое бюджет и зачем он нужен в личном финансовом планировании?

— Какие источники доходов могут быть у домашнего бюджета?

— Чем отличается сберегательный счёт от текущего счёта в банке?

2. Маркетинг:

— Что такое реклама и какие ее виды существуют?

— Какие факторы влияют на выбор потребителя при покупке товара?

— Чем отличаются целевая аудитория и рыночный сегмент при разработке маркетинговых стратегий?

3. Управление:

— Что такое лидерство и какие качества должен обладать хороший руководитель?

— Какие основные этапы управленческого процесса существуют?

— Какие навыки важны для успешного управления командой или проектом?

4. Анализ данных и эконометрика:

— Чем отличаются среднее арифметическое и медиана в статистике?

— Какие основные шаги необходимо выполнить при работе с данными для составления графика или диаграммы?

— Какие важные выводы можно сделать из анализа данных?

5. Международная экономика и торговля:

— Какие преимущества и недостатки могут быть связаны с международной торговлей для страны?

— Чем отличаются экспорт и импорт товаров и услуг?

— Какие основные факторы влияют на курс валют и международные экономические отношения?

Эти примеры вопросов помогут школьникам рассмотреть основные аспекты экономических специальностей и определить свои интересы в данной области, что может послужить отправной точкой для выбора будущей карьеры и дальнейшего обучения.

Профориентационная деятельность имеет большое значение для определения направления обучения будущих студентов экономических специальностей. Она помогает студентам лучше понять свои предпочтения, способности и интересы, что в конечном итоге способствует успешному выбору карьерного пути и достижению профессиональных успехов.

Педагогические исследования профилактики и коррекции асоциального поведения у обучающихся общеобразовательных организаций

Мельник Елена Олеговна, советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями
ГБОУ СОШ № 187 Красногвардейского района г. Санкт-Петербурга

Асоциальное поведение среди обучающихся общеобразовательных организаций — это, к сожалению, распространенная и многогранная проблема, требующая комплексного подхода. От буллинга и вандализма до употребления психоактивных веществ и правонарушений, проявления асоциальности могут серьезно повлиять на развитие личности ребенка, его успеваемость и социальную адаптацию. Именно поэтому педагогические исследования в области профилактики и коррекции такого поведения играют ключевую роль в создании безопасной и благоприятной образовательной среды.

Изучению отклоняющегося поведения несовершеннолетних, а так же его профилактики посвящены работы таких авторов как М.Н. Гернет, А. П. Мельников, В. Н. Тар-

новский, И. Г. Оршанский, П. Благовещенский и др. Рост научного интереса к данной проблеме сопровождался так же ростом внимания общественности. Параллельно с данным процессом так же проходил поиск новой массовой модели поведения, а также типологизации норм и аномалий социальном поведении. О проблеме отклоняющегося поведения несовершеннолетних говорили в своих трудах А. Терещенко, Н. И. Костомаров, И. Е. Забелина, С. А. Муромцев.

Почему важны педагогические исследования в этой области?

Традиционные методы воспитания и дисциплинарные меры часто оказываются неэффективными в борьбе с асоциальным поведением. Педагогические исследования позволяют:

1. Выявить причины и факторы риска: Исследования помогают понять, какие факторы (семейные, социальные, психологические) способствуют формированию асоциального поведения у детей и подростков.

2. Разработать и апробировать эффективные стратегии профилактики: На основе полученных данных разрабатываются программы и методики, направленные на предотвращение возникновения асоциального поведения.

3. Оценить эффективность существующих методов коррекции: Исследования позволяют оценить, насколько эффективны применяемые в школах методы коррекции асоциального поведения и при необходимости внести коррективы.

4. Определить лучшие практики: Исследования позволяют выявить наиболее успешные подходы и методики, которые можно распространить в других образовательных организациях.

5. Обеспечить научно обоснованный подход: Вместо интуитивных решений, педагогические исследования предлагают научно обоснованные стратегии, основанные на эмпирических данных.

Основные направления педагогических исследований:

Исследования в области профилактики и коррекции асоциального поведения охватывают широкий спектр тем, включая:

- изучение факторов риска и защитных факторов: Исследование влияния семьи, сверстников, школьной среды, социально-экономических условий на формирование асоциального поведения.

- разработка и оценка программ профилактики буллинга: Исследование эффективности различных программ, направленных на предотвращение и пресечение буллинга в школах.

- изучение влияния школьного климата на асоциальное поведение: Исследование взаимосвязи между атмосферой в школе, отношениями между учениками и учителями и проявлениями асоциального поведения.

- разработка и оценка программ социальной и эмоциональной компетентности:

Исследование эффективности программ, направленных на развитие у детей навыков саморегуляции, эмпатии, общения и разрешения конфликтов.

- изучение эффективности различных методов коррекции асоциального поведения: Исследование эффективности индивидуальной и групповой терапии, поведенческой терапии, семейной терапии и других методов.

- разработка и оценка программ работы с родителями: Исследование эффективности программ, направленных на повышение родительской компетентности и улучшение детско-родительских отношений.

- изучение влияния цифровой среды на асоциальное поведение: Исследование влияния социальных сетей, онлайн-игр и других аспектов цифровой среды на формирование асоциального поведения.

Некоторые идеи, представленные в книге Б. А. Титова «Социализация детей, подростков и юношества в сфере досуга»:

- «важность социализации подрастающего поколения. В период детства, отрочества и юности формируются основные структуры личности, и качественные характеристики во многом зависят от степени педагогизации социальной среды.

- воспитательный потенциал досуга. Досуг может стать стимулом для развития личности. Однако свободное время, не организованное должным образом, может деформировать сознание и поведение.

- роль досуговых учреждений в социализации. Такие учреждения способны объединять и активно использовать различные социальные институты, которые оказывают социализирующее воздействие на личность.

- типологии культурно-досуговой деятельности.

Б. А. Титов рассматривает следующие основания для построения типологий:

- по субъекту деятельности — культурно-досуговая деятельность может быть массовой, групповой или индивидуальной.

- по месту осуществления — домашние и внедомашние формы культурно-досуговой деятельности.

- по характеру организации — институциональные, общественно-организованные и личные формы культурно-досуговой деятельности». [2]

Перспективы развития педагогических исследований:

В будущем педагогические исследования в области профилактики и коррекции асоциального поведения должны быть направлены на:

1. Разработку комплексных программ: Создание программ, которые учитывают все факторы риска и защитные факторы, а также включают в себя различные методы профилактики и коррекции.

2. Использование современных технологий: Применение информационных технологий для разработки интерактивных программ профилактики и коррекции, а также для мониторинга и оценки эффективности этих программ.

3. Междисциплинарный подход: Сотрудничество педагогов, психологов, социологов, медиков и других специалистов для разработки наиболее эффективных стратегий профилактики и коррекции.

4. Индивидуальный подход: Разработка программ, учитывающих индивидуальные особенности каждого ребенка и его потребности.

5. Активное вовлечение родителей и сообщества: Привлечение родителей и других членов сообщества к участию в программах профилактики и коррекции.

Педагогические исследования в области профилактики и коррекции асоциального поведения обучающихся общеобразовательных организаций являются важным инструментом для создания безопасной и благоприятной образовательной среды. Они позволяют выявить причины и факторы риска, разработать и апробировать эффективные стратегии профилактики и коррекции, а также определить лучшие практики. Дальнейшее развитие этих исследований, внедрение их результатов в практику об-

разования и активное сотрудничество между учеными, педагогами и родителями — залог успешной борьбы с асоциальным поведением и создания условий для гармоничного развития каждого ребенка.

По мнению С. Б. Думова, «важно подчеркнуть, что педагогические исследования не должны ограничиваться констатацией фактов и выявлением проблем. Они должны предлагать конкретные решения и рекомендации, которые могут быть реализованы на практике. Это требует тесного взаимодействия между исследователями и практиками, а также готовности педагогов к внедрению новых подходов и методик». [1]

Кроме того, необходимо учитывать, что асоциальное поведение — это динамичное явление, которое постоянно меняется под влиянием социальных, экономических и культурных факторов. Поэтому педагогические исследования должны быть актуальными и соответствовать современным вызовам. Это требует постоянного мониторинга ситуации, анализа новых тенденций и разработки инновационных подходов.

Особое внимание следует уделять исследованиям, направленным на профилактику асоциального поведения в раннем возрасте. Именно в этот период формируются основные ценности, установки и модели поведения, которые оказывают влияние на дальнейшую жизнь человека. Поэтому важно создавать условия для позитивного

развития детей с самого раннего возраста, обеспечивать им поддержку и защиту, а также формировать у них навыки социальной и эмоциональной компетентности.

Не менее важным является исследование эффективности различных методов коррекции асоциального поведения. Необходимо выявлять наиболее эффективные подходы, которые позволяют не только устранить негативные проявления, но и помочь ребенку осознать свои ошибки, изменить свое поведение и адаптироваться к социальной среде. При этом важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и выбирать методы коррекции, которые соответствуют его потребностям и возможностям.

В заключение, педагогические исследования в области профилактики и коррекции асоциального поведения — это сложная и многогранная задача, требующая комплексного подхода и активного участия всех заинтересованных сторон. Только совместными усилиями ученых, педагогов, родителей и общества в целом мы сможем создать безопасную и благоприятную образовательную среду, в которой каждый ребенок сможет реализовать свой потенциал и стать полноценным членом общества. Игнорирование этой проблемы, равно как и поверхностный подход к ее решению, чреват серьезными последствиями для будущего поколения и общества в целом. Поэтому инвестиции в педагогические исследования в этой области — это инвестиции в будущее.

Литература:

1. Думов, С. Б. Проблемы организации профилактической работы с несовершеннолетними с отклоняющимся поведением / С. Б. Думов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2005. — № 1. — С. 38–43.
2. Титов Б. А. Социализация детей, подростков и юношества в сфере досуга / Б. А. Титов; С.-Петербург. гос. акад. культуры, Рос. акад. образования, Центр соц. педагогики. — СПб.: СПбГАК, 1996. — 275 с.

Сленг как социальное явление в английском языке

Меньшикова Ольга Викторовна, учитель английского языка

ГБОУ школа № 201 ордена Трудового Красного Знамени имени Героев Советского Союза Зои и Александра Космодемьянских г. Москвы

В статье автор раскрывает понятие сленга и его актуальность в современном английском языке.

Ключевые слова: сленг, английский язык, современность, актуальность.

В наши дни мы часто сталкиваемся с тем, что перестали понимать друг друга, хотя говорим на одном языке. Эти трудности «понимания» вызваны тем, что люди часто выражают свои мысли по-разному, следуя нормам общества, к которым они привыкли с детства. Иногда, когда попадаешь в незнакомую компанию, где люди говорят с тобой на родном тебе языке, не всегда можешь понять их правильно, что иногда даже приводит к конфликтным ситуациям. Или бывает еще хуже, когда несколько лет учишь английский язык, затем заканчиваешь университет

и попадаешь на родину изучаемого языка, где все говорят с тобой на английском языке, но почему-то смеются над твоими словами, или иногда даже бывают смущены или оскорблены твоими выражениями.

В чем же причина того, что люди разного возраста, социального статуса, разных профессий или даже проживающих в разных районах одного города, страны не могут найти «общий язык»? Виновник этого социального явления — сленг.

Я, учитель английского языка, более пятнадцати лет преподаю по разным образовательным программам, в том

числе и по программе спецшкол и гимназий, столкнулась с такой проблемой, что лексика в современных учебниках английского языка, не всегда своевременна и некоторые слова уже давно не употребляются или, даже, получили негативное значение в изучаемом языке. В своей работе ставлю цель, как можно подробнее изучить данный аспект в области английского языка. Считаю важным исследовать современные сленговые тенденции, вижу необходимость учитывать и отслеживать данные изменения для того, чтобы не только грамотно и красиво говорить на английском языке, но и актуально, современно. Не говоря о том, чтобы учить детей, преподнося текущую лексику, а не лексику многолетней давности.

Сленг одно из интересных и, одновременно, сложных явлений английского языка. Многие исследователи обычно относят сленг к социальным диалектам. Диалект в данном контексте это территориальная, временная или социальная разновидность языка, употребляемая более или менее ограниченным числом людей и отличающаяся по своему строю (фонетика, грамматика, лексемный состав) от языкового стандарта. Диалект, в том числе и сленг, всегда противопоставляется языковой норме, стандарту. Сленг — комплексное, сложное и неизбежное языковое явление. Его возникновение всегда обусловлено историческими, социальными и культурными тенденциями жизни того или иного языкового сообщества. Сленг интересен не только с точки зрения лингвистической теории, но и с позиции теории перевода. [1, с.419].

В языкознании нет четкого понятия сленга. Вся лексика любого языка делится на литературную и нелитературную. К литературной относятся:

- книжные слова;
- стандартные разговорные слова;
- нейтральные слова.

Вся эта лексика, употребляемая либо в литературе, либо в устной речи в официальной обстановке.

Существует также нелитературная лексика, которая делится ее на:

- 1) Профессионализмы
- 2) Вульгаризмы
- 3) Жаргонизмы
- 4) Сленг. [2, с.161–163].

Пути и способы образования сленга в английском языке весьма разнообразны. Вот основные методы образования сленга, которые, по моему мнению, охватывают большинство ныне существующей сленговой лексики:

1. Калька (полное заимствование).
2. Полукалька (заимствование основы).
3. Перевод: а) с использованием стандартной лексики в особом значении; б) с использованием сленга других профессиональных групп.
4. Фонетическая мимикрия. [3, с.287–288].

1. Калька. Этот способ образования включает в себя заимствование грамматически не освоенные английским языком. При этом слово заимствуется целиком со своим произношением, написанием и значением. Такие заим-

ствования подвержены ассимиляции. Каждый звук в заимствуемом слове замещается соответствующим звуком в английском языке в соответствии с фонетическими законами.

2. Полукалька. При переходе термина из иностранного языка в английский, последний подгоняет принимаемое слово под нормы не только своей фонетики как в предыдущей группе, но и спеллинга с грамматикой. При грамматическом освоении иностранный термин поступает в распоряжение английской грамматики, подчиняясь ее правилам. Слова этой группы образуется следующим образом. К первоначальной основе определенными методами прибавляются словообразовательные модели английского языка. К ним относятся, прежде всего, уменьшительно-ласкательные суффиксы существительных “у”. В соответствии с тем, что одной из причин необходимости сленга является сокращение длинных профессионализмов, существует такой прием, как «универбизация» (сведение словосочетания к одному слову). Довольно большое количество слов этой группы произошли от различных аббревиатур, названий различных протоколов, фирм.

Производные от различных прочтений этих сокращений попадали в английский сленг. Таким путем появилось много слов.

3. Перевод. Не всегда в английский сленг попадают слова, заимствованные из другого иностранного языка. Очень часто сленговая лексика образуется способом перевода иностранного профессионального термина. В процессе перевода работает механизм ассоциативного мышления. Возникающие ассоциации или метафоры могут быть самыми разными. Нужно заметить, что к этой группе относятся лишь те слова, которые ранее не имели никаких сленговых значений. Но гораздо более многочисленна вторая группа — это термины, которые приобрели свой сленговый перевод путем использования лексики других профессиональных групп. В результате значение слова несколько изменяется, приобретая специфический для сленга смысл.

4. Фонетическая мимикрия. Этот метод, на мой взгляд, наиболее интересен с точки зрения лексикологии. Он основан на совпадении семантически несхожих общеупотребительных слов и иностранных терминов. Слово, которое переходит в сленг, приобретает совершенно новое значение, никаким образом не связанное с общеупотребительным. К этому явлению также относятся случаи звукоподражания, без каких-либо сходств со словами из стандартной лексики. Такие слова представляют собой своеобразную игру звуками. Они образуются путем отнимания, прибавления, перемещения некоторых звуков в оригинальном английском термине. [4, с.134–136].

Актуальность темы сленга очевидна во все времена. Английский сленг — особая форма английского языка. С определенного момента многие из нас, кто изучает этот иностранный язык, окунаются в его стихию, но со временем как бы «выныривают» на поверхность литературного разговорного языка.

Важность проблемы заключается в том, что современный английский сленг — одно из составляющих процесса развития языка, его пополнения, его многообразия.

Язык развивается... Эта банальная мысль тут же обычно обрывается и замирает. Почему-то считается, что язык, в основном, развивается сам по себе, обладая мистической и мифической субъективностью. Считается также, что он вбирает в себя другие языки за счет коммуникаций, в наш век все более технических. Ну, и, ко-

нечно, язык формируют поэты и писатели, профессионалы слова.

То, как мы будем говорить по английскому, определит нас к той или иной группе, социальному обществу, отсюда и вытекает то непонимание, порой языковые конфликты, когда происходит непонимание кодов одной группы другой.

И поэтому, чтобы полностью правильно понимать говорящего на английском языке, необходимо постоянно отслеживать современные тенденции изменения и преобразование в сленге изучаемого языка.

Литература:

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1986. — 419 с.
2. Ярцева В. Н. Большой энциклопедический словарь. Языкознание. М.: Российская энциклопедия, 1998. — 161–163 с.
3. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Российская энциклопедия, 1995. — 287–288 с.
4. Ковалева С. М. Советский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1989. — 134–136 с.

Диагностический инструментарий, направленный на формирование применения светотональных приёмов воздушной перспективы на уроках изобразительного искусства в процессе создания графического пейзажа у обучающихся среднего школьного возраста

Муханова Екатерина Вячеславовна, студент

Научный руководитель: Левдик Юлия Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Сургутский государственный педагогический университет

В мире искусства пейзаж занимает особое место, являясь не только отражением природы, но и способом передачи эмоций, настроений и философских размышлений художника. Одним из ключевых аспектов, который позволяет создать иллюзию глубины и объема в графическом изображении, является воздушная перспектива. Этот прием, основанный на особенностях восприятия цвета и формы на различных расстояниях, помогает художнику передать не только физические размеры объектов, но и их атмосферное окружение.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью освоения композиционных навыков обучающихся, что способствует развитию более глубокого понимания искусства и самовыражения. В контексте современного образования акцент на развитие креативного мышления и аналитических способностей учащихся приобретает первостепенное значение. Композиционные навыки, являясь неотъемлемой частью художественного образования, формируют у учащихся способность к структурированию информации, выявлению взаимосвязей между элементами и созданию целостного произведения. Развитие композиционных навыков способствует не только формированию эстетического вкуса, но и развитию когнитивных функций, таких как анализ, синтез и оценка.

Целью данной статьи является определение исходного уровня сформированности умения выделять светотональные приемы при создании графического пейзажа обучающимися среднего школьного возраста.

Задачами статьи являются:

— разработать диагностический инструментарий, позволяющий определить уровень сформированности применения свето-тональных приёмов воздушной перспективы на уроках изобразительного искусства в процессе создания графического пейзажа у обучающихся среднего школьного возраста;

— разработать методические рекомендации по формированию применения свето-тональных приёмов воздушной перспективы у обучающихся среднего школьного возраста на уроках изобразительного искусства в процессе создания графического пейзажа.

Исходя из цели и поставленных задач, на первом этапе мы разработали диагностический инструментарий, позволяющий определить уровень сформированности применения свето-тональных приёмов воздушной перспективы на уроках изобразительного искусства в процессе создания графического пейзажа у обучающихся среднего школьного возраста. Для этого нами были изучены следующая научная и методическая литература: Н. П. Бесчастнова [1, с. 301], А. А. Карачева [2, с. 250], В. С. Кузина [3,

с. 334], Н. В. Матвеевой [4, с. 488–492], К. С. Серебренникова [4, с. 488–492], Г. Б. Смирнова [5, с. 55], Г. А. Унковского [5, с. 55].

Далее мы составили свои параметры исследования и критерии оценки к ним. Для наглядности представим таблицу 1.

Таблица 1. **Диагностический инструментарий, позволяющий определить уровень сформированности применения свето-тональных приёмов воздушной перспективы на уроках изобразительного искусства в процессе создания графического пейзажа у обучающихся среднего школьного возраста**

№	Параметры исследования	Критерии исследования	Методы исследования
1.	Тест «Композиция в пейзаже» (Кузин В. С.)	1 <i>правильный ответ</i> — 1 балл 0–3 балла — <i>неудовлетворительно</i> 4–6 балла — <i>удовлетворительно</i> 7–8 — <i>хорошо</i> 9–10 — <i>отлично</i>	Тестовое задание: выполнить теоретический тест
2.	Умение компоновать изображаемые объекты на листе в соответствии с законами воздушной композиции (Бесчанов Н. П.)	Тональная перспектива (изменение тональности объектов с расстоянием): объекты, находящиеся ближе к зрителю, обычно имеют более насыщенный и контрастный тон; по мере удаления от зрителя тон становится светлее и менее выразительным, приближаясь к тону окружающей атмосферы. Размытость и детализация (изменение четкости деталей с расстоянием): объекты, находящиеся ближе к зрителю, отображаются с большей детализацией и четкостью, чем удаленные объекты. Уменьшение размера (уменьшение размера объектов с расстоянием): объекты, находящиеся дальше, кажутся меньше по размеру, чем объекты, находящиеся ближе, даже если в реальности они имеют одинаковые размеры. Контрастность (изменение контрастности объектов с расстоянием): контраст между объектом и фоном уменьшается с увеличением расстояния.	Практическое задание: создание нескольких эскизов графического пейзажа на листе А5
3.	Умение использовать различные материалы для создания графического пейзажа (Карачев Г. А.)	Выбор художественного материала. Техника владения материалом. Экспериментирование и поиск новых выразительных средств.	Практическое задание: создание эскизов графического пейзажа на листе А5, используя разные графические материалы (карандаш, уголь, пастель, сангина, тушь).
4.	Умение выделять свето-тоновые приемы в графическом пейзаже (Смирнов Г. Б., Унковский А. А.)	Тональная шкала: — насколько убедительно переданы изменения тона в зависимости от расстояния. Оценка плавности переходов и градации тона. Четкость деталей: насколько правильно передано изменение четкости контуров и деталей в зависимости от расстояния. Оценка степени детализации переднего и заднего планов. Общая гармония: насколько гармонично сочетаются все элементы воздушной перспективы в изображении. Оценка целостности и убедительности созданного пространства.	Практическое задание: нарисовать графический пейзаж на листе А4, используя свето-тоновые приемы воздушной перспективы

В соответствии с критериями оценивания и методами исследования были определены уровни применения свето-тональных приёмов воздушной перспективы у обучающихся 6 классов на уроках изобразительного искусства в процессе создания графического пейзажа:

— Неудовлетворительно — предполагает низкий уровень сформированности композиционных умений — от 0 до 3 баллов;

— Удовлетворительно — предполагает невысокий уровень сформированности композиционных умений — от 4 до 5 баллов;

— Хорошо — предполагает средний уровень сформированности композиционных умений — от 7 до 8 баллов;

— Отлично — предполагает высокий уровень сформированности композиционных умений — от 9 до 10 баллов.

В таблице 1 представлено четыре параметра исследования. С использованием первого параметра проверяются знания школьников по теме «Композиция в пейзаже». Этот параметр состоит из 10 вопросов, составленных на основе учебно-методического пособия Кузина В. С. [3]. Характер вопросов, используемых в тесте, однотипный: необходимо дать правильный ответ из 3-х предложенных вариантов. Каждый правильный ответ в тесте равен 1 баллу. Таким образом, максимальное количество баллов за первое задание составляет 10.

Второй параметр исследования — «Умение компоновать изображаемые объекты на листе в соответствии с законами воздушной композиции» направлен на создание гармоничного и визуального привлекательного произведения искусства. В данном задании обучающимся необходимо создать несколько эскизов пейзажа на формате листа А5, в каждом из которых должен организовать пространство листа, применить воздушную перспективу, используя контрасты для акцентирования деталей, передавая фактуры и динамики пейзажа

Третий параметр исследования — «Умение использовать различные материалы для создания графического пейзажа» направлен развития художественного вкуса и творческих способностей, а также освоения техник создания выразительных пейзажных работ. Это способствует расширению арсенала изобразительных средств и формированию собственного стиля. Обучающимся предлагается выполнить эскизы пейзажа, используя графические материалы карандаш, уголь, пастель, сангина, тушь на формате А5. Обучающиеся должны передать глубину и контрастность пейзажа.

Четвертый параметр исследования — «Умение выделять свето-тоновые приемы в графическом пейзаже» на оценку способности обучающимся анализировать распределения света и тени в пейзаже, способность передать объем и глубину пространства. Обучающимся необходимо написать графический пейзаж на листе А4. При написании картины, важно уметь показать как прямое солнечное освещение, так и рассеянный свет, создающий мягкие переходы тонов.

Таким образом, проанализировав каждый параметр, мы можем сделать обобщенный вывод, т. е. вывести среднее значение сформированности умений применения свето-тональных приёмов воздушной перспективы на уроках изобразительного искусства в процессе создания графического пейзажа у обучающихся среднего школьного возраста.

Исходя из разработанных нами параметров исследования и опираясь на методики Н. П. Бесчастнова, А. А. Карачева, В. С. Кузина, Н. В. Матвеевой, Б. М. Неменского, К. С. Серебренникова, Г. Б. Смирнова, Г. А. Унковского.

Мы разработали методические рекомендации по формированию свето-тональных приёмов воздушной перспективы при создании графического пейзажа обучающимися среднего школьного возраста, которые представляют из себя серию уроков.

Серия уроков состоит из 10 часов, 1 час из которых отводится на теоретическое освоение по теме исследования, а 9 часов — практическая работа. Для наглядности представим таблицу 2.

В таблице 2. Представлена серия из 10 уроков.

Первый урок «Законы и основы композиции». Цель урока — сформировать у обучающихся понимание основ композиции и их применения в графическом пейзаже. Задача — познакомить с основными законами композиции (целостность, соподчиненность, равновесие, ритм), научить анализировать композиционные решения в произведениях искусства и применять их в собственных работах.

Второй урок «Виды и приёмы воздушной перспективы». Цель урока — дать представление о воздушной перспективе как средстве передачи глубины и пространства в графическом пейзаже. Задачи — изучить основные приемы воздушной перспективы (изменение тона, цвета, четкости контуров), научить видеть и анализировать проявления воздушной перспективы в природе и произведениях искусства.

Третий урок «Вводная беседа о станковой графике. Графика — это искусство чёрного и белого». Цель урока — познакомить с особенностями станковой графики и ее выразительными возможностями. Задачи — дать общее представление о графике как виде искусства, раскрыть ее специфику, основанную на использовании линии, штриха и тона, познакомить с различными видами графики (рисунки, эстампы) и техниками.

Четвертый урок «Прием воздушной перспективы. Тональные градации в воздушной перспективе». Цель урока — углубить знания о приемах воздушной перспективы и научить использовать тональные градации для передачи глубины в графическом пейзаже. Задачи — изучить технику наложения штрихов и их плотности для создания тональных переходов, научить применять тональные градации для передачи изменения освещенности и удаления объектов в пространстве.

Пятый урок «Прием воздушной перспективы. Смягчение контуров и детализация». Цель урока — научить

Таблица 2. Учебно-тематический план серии уроков по тематическому разделу «Графический пейзаж»

Урок №	Тема	Содержание урока	Предметный результат
1	«Законы и основы композиции»	На уроке по изучению законов композиции обучающиеся поймут, как строятся художественные произведения, и о различных приёмах которые используют художники. В практической части будет проведено тестирование об основных законах композиции.	Развить общее представление о композиции, образное мышление, и подготавливает к решению творческих задач.
2	«Виды и приёмы воздушной перспективы»	На уроке обучающиеся познакомятся с понятием воздушной перспективы и ее влиянием на восприятие глубины в графическом пейзаже.	Рассмотреть приемы смягчения контуров, детализации и контрастности. Ознакомить с термином тональная градация.
3	«Вводная беседа о станковой графике. Графика — это искусство чёрного и белого»	На уроке обучающиеся будут иметь общее представление о станковой графике как виде изобразительного искусства, познакомить с основными средствами выразительности и техниками.	Раскрыть сущность графики как искусства, основанного на линиях, штрихах и тоне. Познакомить с видами графики (рисунок, эстамп).
4	«Прием воздушной перспективы. Тональные градации в воздушной перспективе»	На уроке обучающиеся познакомятся с приемом использования тональных градаций для эффекта глубины в графическом пейзаже.	Рассмотреть технику наложения штрихов и их плотность для создания тональных переходов.
5	«Прием воздушной перспективы. Смягчение контуров и детализация»	На уроке обучающиеся познакомятся с приемами смягчению контуров и уменьшения детализации по мере удаления объектов в пространстве.	Рассмотреть методы размытия контуров с помощью растушёвки или штриховки.
6	«Цвет и воздушная перспектива»	В ходе урока показать обучающимся, как изменение цвета влияет на восприятие глубины в пейзаже.	Рассмотреть использование нейтральных и приглушенных цветов оттенков для дальних планов.
7	«Ознакомление материалов и инструментов для написания пейзажа в графике»	Эксперименты с различными видами карандашей (мягкие, твердые), углем, сангиной, тушью, акварелью (для создания тональных подложек).	Ознакомление с графическими материалами для передачи воздушной перспективы.
8	«Композиция пейзажа с учетом воздушной перспективы»	Анализ композиционных схем пейзажей, создание эскизов с акцентом на передний, средний и задний планы. Репродукции картин известных художников-пейзажистов, фотографии пейзажей с ярко выраженной воздушной перспективой.	Развитие навыков компоновки пейзажа с использованием принципов воздушной перспективы.
9	«Создание этюда пейзажа с натуры, используя графические материалы»	Рисунок пейзажа с натуры, акцентируя внимание на передаче воздушной перспективы с использованием свето-тоновых приемов.	Применение полученных знаний на практике.
10	«Работа по памяти и воображению. Воссоздание пейзажной зарисовки с использованием законов воздушной перспективы»	Нарисовать пейзаж в графике, опираясь на воспоминание или фантазию, с использованием законов воздушной перспективы.	Усовершенствование умений в передаче воздушной перспективы в графике при изображении пейзажных видов.

использовать приемы смягчения контуров и уменьшения детализации для создания эффекта глубины в графическом пейзаже. Задачи — рассмотреть методы размытия контуров с помощью растушёвки или штриховки, на-

учить варьировать степень детализации в зависимости от удаленности объекта от зрителя.

Шестой урок «Цвет и воздушная перспектива». Цель урока — показать обучающимся, как изменение цвета

влияет на восприятие глубины в пейзаже. Задачи — ознакомить с понятием цветовой перспективы и ее влиянием на восприятие глубины, рассмотреть использование нейтральных и приглушенных цветов оттенков для дальних планов, научить применять знания о цветовой перспективе в своих графических работах.

Седьмой урок «Ознакомление материалов и инструментов для написания пейзажа в графике». Цель урока — ознакомить обучающихся с различными материалами и инструментами для создания графического пейзажа. Задачи — представить различные виды карандашей (мягкие, твердые), уголь, сангину, тушь, акварель, ознакомить с графическими материалами для передачи воздушной перспективы, помочь обучающимся выбрать материалы и инструменты, наиболее подходящие для их творческих задач.

Восьмой урок «Композиция пейзажа с учетом воздушной перспективы». Цель урока — развить навыки компоновки пейзажа с использованием принципов воздушной перспективы. Задачи — научить анализировать композиционные схемы пейзажей, показать примеры репродукций картин известных художников-пейзажистов, фотографии пейзажей с ярко выраженной воздушной перспективой, научить создавать эскизы с акцентом на передний, средний и задний планы.

Девятый урок «Создание этюда пейзажа с натуры, используя графические материалы». Цель урока — закрепить знания и навыки, полученные на предыдущих уроках, в процессе создания этюда пейзажа с натуры. Задачи — научить рисовать пейзаж с натуры, акцентируя внимание на передаче воздушной перспективы с использованием свето-тоновых приемов, развить наблюдатель-

ность и умение видеть и передавать изменения в тоне и цвете, обусловленные воздушной перспективой, совершенствовать навыки работы с графическими материалами.

Десятый урок «Работа по памяти и воображению. Воссоздание пейзажной зарисовки с использованием законов воздушной перспективы»: Цель урока — закрепить навыки изображения воздушной перспективы в пейзаже, созданного по памяти или воображению. Задачи — научить создавать пейзаж по памяти или воображению с применением принципов воздушной перспективы, развить воображение и творческое мышление, совершенствовать навыки работы с графическими материалами.

Исходя из изученного материала можно сделать вывод о том, что исследования обусловлена необходимостью освоения свето-тоновых применений в воздушной перспективе обучающихся. Решая первую задачу, мы разработали диагностический инструментарий, позволяющий определить уровень сформированности применения свето-тональных приёмов воздушной перспективы на уроках изобразительного искусства в процессе создания графического пейзажа у обучающихся среднего школьного возраста. Решая вторую задачу, мы разработали методические рекомендации по формированию применения свето-тональных приёмов воздушной перспективы на уроках изобразительного искусства в процессе создания графического пейзажа у обучающихся среднего школьного возраста. При решении задач, мы изучили авторов методик и пособий: Н. П. Бесчастнова [1, с. 301], А. А. Карачева [2, с. 250], В. С. Кузина [3, с. 334], Н. В. Матвеевой [4, с. 488–492], К. С. Серебренникова [4, с. 488–492], Г. Б. Смирнова [5, с. 55], Г. А. Унковского [5, с. 55].

Литература:

1. Бесчастнов Н. П. Графика пейзажа — М.: Изд-во «ВЛАДОС», 2008, 301с.
2. Карачёв Г. А. Графический пейзаж — М: Изд-во «Просвещение», 1983. 250с.
3. Кузин В. С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в школе — М: Изд-во «Агар» 2005, 334 с.
4. Матвеева, Н. В., К. С. Серебренникова. Технология выполнения графического пейзажа — Изд-во: Молодой ученый. — 2023. — № 19 (466). — С. 488–492.
5. Смирнов Г. Б., Унковский А. А. «Рисунок пейзажа» — М: «Просвещение», 1965, 55 с.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 25 (576) / 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 02.07.2025. Дата выхода в свет: 09.07.2025.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.