

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



15 2026
ЧАСТЬ V

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 15 (618) / 2026

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 Гарвей (1578–1657), английский медик и анатом.

Уильям Гарвей родился в городке Фолкстон на берегу Ла-Манша, в графстве Кент. Отец его, Томас Гарвей, кентский йомен, занимался торговлей и нажил значительное состояние.

В 1588 году Уильям Гарвей поступил в Королевскую школу в Кентербери, где изучал латынь, а позднее был принят в колледж Гонвилл-энд-Киз Кембриджского университета. Эти годы он посвятил изучению «дисциплин, полезных для врача» — классических языков (латыни и древнегреческого), риторики, философии и математики, а также чтению и обсуждению произведений Гиппократов, Галена и других древних авторов. В 1597 году Гарвей получил звание бакалавра, и покинул Кембридж: по обычаю выпускников того времени, он отправился в пятилетнее путешествие и посетил Падую.

В 1600 году он занимал выборную должность «старосты» — представителя английских студентов в Падуанском университете. Анатомические исследования там процветали благодаря Джироламо Фабрицио д'Аквапенте, который возглавлял вначале кафедру хирургии, а затем кафедры анатомии и эмбриологии. Фабрицио был учеником и последователем Габриеле Фаллопия. Среди падуанских учителей Гарвея был также Джулио Кассерио.

В 1602 году Гарвей завершил образование, получил степень доктора медицины и вернулся в Лондон, где спустя несколько лет стал действительным членом Коллегии врачей. А в 1609 году Гарвея официально зачислили врачом в штат больницы св. Варфоломея. Кроме того, он работал в Коллегии врачей и проводил собственные экспериментальные исследования.

В 1613 году Гарвей был избран смотрителем Коллегии врачей, а два года спустя стал лектором Ламлианских чтений, учрежденных лордом Ламли с целью повышения уровня медицинского образования в Лондоне. На Ламлианских чтениях лектору полагалось читать часовую лекцию два раза в неделю в течение всего года, чтобы за шесть лет студенты прошли полный курс анатомии, хирургии и медицины. Гарвей исполнял эту обязанность в течение 41 года. Параллельно он читал лекции по анатомии в Коллегии; рукопись его заметок к лекциям от 16, 17 и 18 апреля 1616 года под названием «Конспекты к лекциям по общей анатомии» хранится в Британском музее.

Труд Гарвея «Анатомическое исследование о движении сердца и крови у животных» был опубликован в 1628 году во Франкфурте. В нем ученый впервые сформулировал свою теорию кровообращения и привел экспериментальные доказательства в ее пользу. Измерив величину систолического объема, частоту сокращений сердца и общее количество крови в теле овцы, Гарвей доказал, что за 2 минуты вся кровь должна пройти через сердце, а в течение 30 минут через него проходит количество крови, равное весу животного. Отсюда следовало, что, вопреки

утверждениям Галена о поступлении к сердцу все новых и новых потоков крови от вырабатывающих ее органов, кровь возвращается к сердцу по замкнутому циклу. Замкнутость же цикла обеспечивают мельчайшие капилляры, соединяющие артерии и вены. Гарвеем сами капилляры при этом открыты не были, их существование установил позже Марчелло Мальпиги.

Открытие Гарвея было встречено шквалом критики ученых, придерживавшихся взглядов Аристотеля и Галена о том, что кровь образуется в печени из пищи и движется по венам, слепо заканчиваясь в органах. Тем не менее, открытие кровообращения Гарвеем многие ученые признали еще при его жизни.

В начале 1631 года Гарвей стал лейб-медиком короля Карла I. Заинтересовавшись исследованиями Гарвея, Карл предоставил в его распоряжение королевские охотничьи угодья в Виндзоре и Хэмптон-Корте для проведения экспериментов.

После сражения при Эджхилле в 1642 году во время Английской революции Гарвей последовал за королем в Оксфорд. Здесь он возобновил врачебную практику и продолжил наблюдения и эксперименты. Вскоре король назначил Гарвея деканом Мертон-колледжа, а когда Оксфорд был осажден и взят сторонниками Кромвеля, Гарвей вновь вернулся в Лондон.

В 1646 году Гарвей издал в Кембридже два анатомических очерка «Исследования кровообращения», а в 1651 году вышел его второй фундаментальный труд — «Исследования о зарождении животных». В нем обобщались результаты многолетних исследований ученого, касающихся эмбрионального развития беспозвоночных и позвоночных животных, была сформулирована теория эпигенеза. Гарвей утверждал, что яйцо есть общее первоначало всех животных и все живое происходит из яйца. Исследования Гарвея по эмбриологии послужили мощным стимулом к развитию теоретического и практического акушерства.

С 1654 года до своей кончины Гарвей жил в доме своего брата в Лондоне и в предместье Роуэмптон. Он доживал свой век, окруженный славой и почетом. Лондонская медицинская коллегия поставила в зале заседаний его статую, а в 1654 году избрала его своим президентом; но он отклонил это почетное звание, ссылаясь на старость и нездоровье.

Утром 30 июня 1657 года Уильям Гарвей заметил, что не владеет языком, и, чувствуя приближение смерти, послал за родными, раздал им на память свои вещи, а к вечеру того же дня скончался на 80-м году жизни.

В 1970 году имя Гарвея присвоено Международным астрономическим союзом одному из кратеров на обратной стороне Луны.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Киселева А. А., Ползунова Т. Ю.

Развитие информационной культуры младших школьников в учебной деятельности 279

Китаева Г. Г., Кудина О. Н.

Формирование компетенций будущего: практико-ориентированный подход 281

Коркина Д. И.

Принципы управления развитием мотивирующей интегративной среды в обучении иностранным языкам 283

Кукса О. А.

Обогащение лексики и развитие грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста 286

Кухарчук А. В.

Влияние искусственного интеллекта на структуру занятий в учебных заведениях 288

Кухарчук А. В.

Сравнительный анализ учебного процесса советского периода и современности 290

Кухарчук А. В.

Искусственный интеллект в образовании: польза или вред? 292

Левшина В. С.

Использование межпредметных связей на уроках английского языка в 9-м классе (на примере УМК Spotlight) 294

Леонтьева Н. Ю.

Формирование профессиональных компетенций в области лепки из самозатвердевающей глины у обучающихся с умственной отсталостью на уроках труда (технологии) 301

Маркелова Д. М.

Методы интеграции элементов культурных аспектов в обучение иностранному языку в современной школе 303

Марфенко Е. В.

Организация рабочего места и подготовка к уроку учащихся начальной школы: бережливые технологии (из опыта работы) ... 306

Минченко А. А.

Преодоление сенсомоторных нарушений у детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития через игровые методы и приемы 309

Мушинская В. И., Котлова С. В.

Современные методы проектирования предметно-пространственной среды в группах ДОО 312

Никитина М. Д.

Принципы государственной политики РФ в сфере образования и их соотношение с принципами международного права 314

Новичкова Е. А.

Создание специализированного сборника китайского интернет-сленга для студентов: психолингвистический и методический анализ 318

Носова А. В.

Методическая компетенция будущего педагога в условиях цифровизации образования 320

Овчарова Л. А.

Безопасность цифровых технологий на занятиях по судомоделированию 324

Омирбекова М. К., Наумова А. Г.

Педагогическая модель формирования сценической устойчивости в музыкально-исполнительской деятельности 327

Ооржак А. Т.

Игровые технологии на уроках истории: опыт применения игр «Правда или действие» и «Крокодил» 329

Седова Е. В.

Автоматизация звуков посредством нейроигр для детей младшего школьного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития 331

Сергеева Е. Н., Рыжова С. А.

Приемы работы с «языком улиц
и проспектов» на уроках русского языка 333

Скосырская О. В.

Среда, которая говорит: лакмус детской
инициативности и самостоятельности 335

Толшмякова Д. В.

Арт-резиденция как инновационная модель
формирования межкультурного диалога
у подростков 338

Чирко А. А.

Формирование основ здорового образа
жизни у младших школьников средствами
дидактической игры 340

Шайдт О. Ю.

Использование интерактивных рабочих
тетрадей в обучении английскому языку:
теория и практика применения в начальной
школе 343

ПЕДАГОГИКА

Развитие информационной культуры младших школьников в учебной деятельности

Киселева Алевтина Александровна, учитель начальных классов
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 24» (г. Астрахань)

Ползунова Татьяна Юрьевна, учитель начальных классов
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 12» (г. Астрахань)

В статье рассматривается проблема развития информационной культуры у учащихся начальной школы в рамках учебной деятельности. Результаты исследования показывают, что целенаправленная работа учителя с использованием цифровых образовательных ресурсов и специально подобранных заданий позволяет эффективно развивать информационную грамотность детей. Сделан вывод о том, что формирование информационной культуры должно быть интегрировано в различные учебные предметы и внеурочную деятельность.

Ключевые слова: информационная культура, младшие школьники, информационная грамотность, универсальные учебные действия, цифровая среда, информационная безопасность.

Современный мир характеризуется стремительным ростом объема информации и широким распространением цифровых технологий, что предъявляет новые требования к образовательному процессу. Особенно актуальной становится задача формирования информационной культуры уже на этапе начального образования, когда у детей закладываются базовые учебные навыки [1, с.85].

Актуальность темы обусловлена тем, что современные младшие школьники с раннего возраста сталкиваются с разнообразными источниками информации, включая интернет-ресурсы, мобильные приложения и мультимедийные материалы. При этом у них зачастую отсутствуют навыки критического анализа получаемых сведений и понимания основ информационной безопасности.

Проблема исследования заключается в поиске эффективных педагогических подходов, позволяющих органично интегрировать формирование информационной культуры в учебный процесс начальной школы без перегрузки детей и с учётом их возрастных особенностей.

Целью данной статьи является раскрытие педагогических условий и методов развития информационной культуры младших школьников в учебной деятельности. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- определить содержание понятия «информационная культура» применительно к младшему школьному возрасту;

- выявить связь между развитием информационной культуры и формированием универсальных учебных действий (УУД);

- описать эффективные педагогические приёмы и учебные ситуации для развития информационной грамотности;

- разработать рекомендации для учителей начальных классов.

Объектом исследования выступает процесс обучения младших школьников, а предметом — педагогические условия развития информационной культуры в учебной деятельности.

Под информационной культурой младшего школьника понимается совокупность знаний, умений и навыков работы с информацией, а также ценностное отношение к ней. Это включает способность находить нужные сведения, анализировать их достоверность, структурировать полученные данные и безопасно использовать цифровые ресурсы. В младшем школьном возрасте формирование этих компетенций особенно важно, поскольку они становятся фундаментом для дальнейшего обучения и социализации ребёнка [2, с.78].

Развитие информационной культуры напрямую связано с формированием универсальных учебных действий, предусмотренных ФГОС НОО. Познавательные УУД предполагают умение искать, выделять и структурировать информацию, что невозможно без базовых навыков информационной грамотности. Регулятивные УУД помо-

гают ребёнку планировать свою информационную деятельность, ставить цели поиска и оценивать результаты. Коммуникативные УУД развиваются через обмен информацией и совместную работу с источниками.

На практике формирование информационной культуры может осуществляться на уроках разных предметов. Например, на уроках окружающего мира учитель может предложить детям задание по поиску информации о каком-либо животном. Вместо простого копирования текста из интернета педагог обучает школьников выбирать надёжные источники, выделять главное, сравнивать данные из разных ресурсов. Дети учатся составлять краткие сообщения, используя только проверенную информацию, и представлять результаты своей работы одноклассникам [3, с.54].

Важную роль в развитии информационной культуры играет использование цифровых образовательных платформ. Современные интерактивные задания позволяют в игровой форме обучать детей основам работы с информацией. Например, на образовательной платформе можно предложить упражнение, где нужно отсортировать факты и мнения, найти ошибки в тексте или выбрать наиболее надёжный источник среди нескольких вариантов. Такие задания не только развивают информационную грамотность, но и повышают мотивацию к обучению.

Особое внимание следует уделять вопросам информационной безопасности. Уже в начальной школе дети должны понимать основные правила безопасного поведения в сети: не сообщать личные данные незнакомцам, критически относиться к подозрительным ссылкам, сообщать взрослым о неприятном контенте. Учитель может включить эти темы в уроки информатики или интегрировать их в другие предметы. Например, при изучении правил дорожного движения можно обсудить, как искать достоверную информацию о безопасности на дорогах в интернете [4, с.100].

Немаловажным фактором является взаимодействие с родителями. Педагог может организовать тематические собрания, на которых расскажет о важности развития информационной культуры, даст рекомендации по контролю за интернетактивностью детей и предложит совместные задания для выполнения дома. Например, семья может вместе подготовить минипроект о традициях своего города, используя книги, музеи и проверенные интернет-ресурсы. Такой подход не только укрепляет семейные связи, но и демонстрирует ребёнку модель грамотного информационного поведения.

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что развитие информационной культуры младших школьников является важной задачей современного начального образования. Целенаправленная работа учителя в этом направлении способствует формированию у детей навыков критического мышления, умения работать с различными источниками информации и понимания основ информационной безопасности [5, с.159].

Практическая значимость результатов заключается в том, что предложенные педагогические приёмы могут быть использованы учителями начальных классов на уроках разных предметов и во внеурочной деятельности. Интеграция заданий по развитию информационной грамотности в учебный процесс не требует значительных временных затрат, но даёт долгосрочный эффект в виде повышения общей учебной компетентности учащихся.

Перспективными направлениями для дальнейшего изучения темы могут стать: разработка комплексной программы формирования информационной культуры для начальной школы, исследование влияния различных цифровых инструментов на развитие информационной грамотности, а также изучение роли проектной деятельности в этом процессе.

Литература:

1. Антонова С.Г Информационная культура личности: Вопросы формирования /С.Г Антонова // Высшее образование в России. — 2014. — № 1. — С. 82–89.
2. Гендина, Н. И. Информационная культура и медиаграмотность в России / Н. И. Гендина // Знание. Понимание. Умение. — 2023. — № 4. — С. 77–83.
3. Гречихин А. А. Информационная культура (Опыт определения и типологического моделирования) /А. А. Гречихин. — М.: Дрофа, 2014. — 80 с.
4. Кириленко А. В. Основы информационной культуры. Библиография: учебное пособие / А. В. Кириленко. — М, 2016. — 156 с.
5. Цилина, Е. А. Проблемы и перспективы формирования информационной культуры взрослых участников образовательных отношений // Е. А. Цилина, И. Н. Мохова. — Нижегородское образование. — 2018. — № 3. — С. 157–163.

Формирование компетенций будущего: практико-ориентированный подход

Китаева Галина Геннадьевна, учитель математики;

Кудина Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, учитель математики и основ православной культуры

МОБУ гимназия № 44 г. Сочи имени В. А. Сухомлиńskiego

Начало XXI века ознаменовано революцией в области информационных технологий. Сфера образования как лакмусовая бумажка показывает её двойственные результаты, поскольку как что любая новинка несет в себе две составляющие: со знаком плюс и со знаком минус. С одной стороны, у учителя появился ценный учебно-методический ресурс, с другой стороны активное использование непрерывно совершенствующихся технических устройств школьниками не развивает, а тормозит их познавательную активность, не ускоряет, а замедляет интеллектуальное развитие, не расширяет, а ограничивает активную коммуникацию. Для решения обозначенной проблемы в школьную практику введено такое направление внеурочной деятельности как развитие функциональной грамотности.

Понятие «функциональная грамотность» возникло более полувека назад. На волне ликвидации безграмотности в 1957 году ЮНЕСКО впервые предложила понятия «минимальная грамотность» и «функциональная грамотность», которые первоначально предполагали наличие базовых навыков чтения, счёта и письма, позволяющих человеку решать его простейшие жизненные задачи, связанные с его нахождением в социуме [2].

Исследователи отмечают многоаспектность содержания функциональной грамотности. Авторский коллектив ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» разработал методические рекомендации по вопросу формирования функциональной грамотности, в которых ее разделили на три составляющие: читательская, математическая, естественно-научная [1, с.7]. Кроме того, в различных нормативных и методических документах, связанных с образованием и развитием ключевых компетенций, определяется необходимость развития финансовой грамотности, глобальных компетенций, креативного мышления и компьютерной грамотности. Последняя носит надпредметный характер, элементы ее развития включаются в разные предметы, поскольку современное информационное поле в основе лежит в глобальной сети. Финансовая грамотность объективно связана с математической и их формирование детерминировано обновленными федеральными государственными образовательными стандартами [3]. Кроме того, утвержденные на уровне государства акцентируют внимание на отдельных аспектах функциональной грамотности. Например, стратегия повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры населения до 2030 года (утверждена Распоряжением Правительства РФ № 2958-р от 24.10.2023) содержит единую рамку компетенций по финансовой грамотности, определяющую

минимальный перечень знаний, умений и навыков, которые должны формироваться у обучающихся. Что касается глобальных компетенций и креативного мышления, то оценку их сформированности выполняли в ходе исследование PISA. Однако с достижением Россией образовательного данного исследование потеряло актуальность. Таким образом, для нас представляются важным формирование в образовательном процессе читательской, математической, естественно-научной грамотности.

Заметим, что читательская грамотность их всех — базовая и самая важная. Поясним. Без понимания прочитанного невозможно далее работать с информацией: анализировать, сравнивать, делать выводы и критически оценивать прочитанное. К сожалению, в практике преподавания мы отмечаем рост числа детей, которые даже в старших классах с трудом читают. Математическая грамотность предполагает умение решать задачи из реальной жизни. Но начало решения задачи — смысловое чтение, которое без грамотности читателя невозможно. Естественно-научная грамотность предполагает способность объяснять природные явления — это возможно только после прочтения научных данных, их осмысления и интерпретации.

Поясним и остальные — их развитие тоже происходит на школьной скамье. Финансовая — умение обращаться с деньгами, рассчитывать бюджет. Креативное мышление — способность генерировать свои идеи, улучшать чужие. Глобальные компетенции — готовность принимать изменения развивающегося мира и умение с ним взаимодействовать, строить социальные отношения, принимать участие в решении глобальных задач, не имеющих национальных границ. Компьютерная грамотность — это умение находить информацию в интернете, понимать, достоверны ли источники. Предполагается, что человек, владеющий данными навыками, будет более приспособлен к жизни, ему легче будет найти себя, определиться с профессией, реализоваться в социальной сфере.

Действительно, функциональность нашей жизни определяется нашими умениями рассуждать, анализировать, выстраивать логические связи, находить закономерности, интерпретировать информацию. Направление «Развитие функциональной грамотности» призвано помочь ребенку увидеть формальные школьные знания в реальных жизненных ситуациях.

Очевидно, что ни один учебник не может раскрыть всё многообразие связей школьного курса с реалиями жизни. Дети сегодня прагматичны. Нередкий вопрос на уроке: «Зачем нам это надо?» Вот тут-то и поддерживает учителя внеурочный курс, который дает ответ на этот во-

прос. Кроме того, в содержание курса включена идея интеграции школьных знаний по различным предметам, чтобы у школьника формировалась целостная картина научного знания, чтобы он мог разложить на составляющие задачи из реальной жизни.

В МОБУ гимназия № 44 г.Сочи им.В. А. Сухомлинского сложилась определенная практика организации внеурочной деятельности, в том числе по направлению «Функциональная грамотность».

На первом этапе учителя гимназии использовали ресурсы, предлагаемые извне, например, задачи из банка заданий, размещённых на порталах Российской электронной школы, Института стратегии образования, образовательном ресурсе издательства «Просвещение». Ребята самостоятельно выполняли задания, назначенные учителем, который затем как эксперт проверял их. Ресурс позволяет в автоматическом режиме определять уровень функциональной грамотности. Первые результаты показали низкий её уровень. В процессе беседы с учениками на этапе анализа результатов выяснилось, что из основных причин неуспешности решения математической задачи является низкий уровень читательской грамотности. Но вместе с тем способность человека понимать, использовать и оценивать тексты, размышлять о них основана на развитии логики. Важна и математическая грамотность как сама по себе, например, видеть пространственные формы, устанавливать количественные отношения. Конечно, треугольники не ходят по улицам, существительные не летают в воздухе, вычислять процентную скидку на товар тоже нет необходимости (её пишут прямо на ценнике). Однако умение критически оценить ситуацию, распознать ложную посылку или следствие, выполнить несложный расчёт при покупке — всё это и многое другое «тренируется» на занятиях по функциональной грамотности.

Михаил Васильевич Ломоносов точно заметил, что «математику уже за то любить следует, что она ум в порядок приводит». Поэтому мы исходим из того, что математическая грамотность является не менее базовой, чем читательская. «Математике должно учить еще с той целью в школе, чтобы познания здесь приобретаемые, были достаточными для обыкновенных потребностей жизни» — в этих словах русского ученого математика Н. И. Лобачевского отражена практическая значимость царицы наук. Для детей, как правило, математика — это правила, формулы и теоремы, оторванные от жизни. Но во внеурочной деятельности мы имеем прекрасную возможность развеять этот миф.

Знания, примененные на практике, остаются в памяти дольше, чем неподкрепленная теория. Сама жизнь диктует, что именно надо дать учащимся. В связи с этим, на занятиях по развитию математической грамотности наряду со стандартными задачами включены практико-ориентированные, соответствующие времени, потребностям современного общества, например задачи, предложенные Татьяной Федоровной Сергеевой [4]. Обращаться к таким

задачам нас стимулируют и тексты государственной аттестации по математике (<https://fipi.ru/oge/otkrytyy-bank-zadaniy-oge>) — уже более 10 лет в них включены задачи из реальной математики. Перечислим их типологию:

- задача «план», в которой изображено какое-либо хозяйство на плане и требуется вычислить площадь, расстояние, узнать, сколько понадобится тротуарной плитки определенных размеров, рассчитать экономичный вариант;
- задача «выгодная покупка», где необходимо правильно выполнить вычисления;
- задача «проценты», где нужно рассчитать стоимость поездки с учетом скидки для школьников или с учетом выходного дня, когда скидка действует не для всех;
- задача «масштаб», «схемы и диаграммы» и другие

Задачи по этим сюжетам могут решать ученики с 5 по 11 класс с разницей уровня сложности вычислений. Практико-ориентированная задача повышает интерес к предмету, способствует развитию любознательности и творческой активности. При решении таких задач дети сами ищут, сопоставляют, обобщают, делают выводы — одним словом, действуют.

«Скажи мне — и я забуду. Покажи мне — и я запомню. Дай мне действовать самому — и я научусь». Эти слова мудрого Конфуция как нельзя лучше отражают смысл внеурочных занятий по развитию функциональной грамотности. Для их воплощения мы используем наряду с решением практических задач метод проектной деятельности.

В рамках освоения курса ученики получают темы мини-проектов, для выполнения которых они могут объединяться в небольшие группы. Темы проектов в начале, как правило, предлагает учитель, но в процессе изучения курса ребята выступают в качестве инициатора проекта.

Вот некоторые примеры проектных заданий:

- Расчёт калорий диеты по установленным требованиям;
- Составление примерного меню на каждый день с балансом БЖУ;
- Расчет оптимальной стоимости заказа стенов с учетом требований по кабинету и товарных требований;
- Выгодность приобретения или аренды спортивного инвентаря для занятий спортом при данных начальных условиях;
- Выгодность перемещения к месту отдыха и на отдыхе на личном или арендованном автомобиле;
- Определение центра тяжести плитки для облицовки поверхности (места крепления).

Отметим, что не только учебное содержание, подбор заданий, составление сюжетов задач играет роль в повышении функциональной грамотности. Важно методическое сопровождение. Их опыта работы мы рекомендуем в курсах внеурочной деятельности по развитию функциональной грамотности использовать следующие дидактические приёмы:

- создание атмосферы сотрудничества (не классно-урочная система, а позиция «я твой старший друг, я тебя научу»);

- работа в парах, групповая работа;
- взаимообучение как один из эффективных способов обучения (не редко случается, что дети друг другу объясняют более доходчиво; к тому же лучший способ научиться — это научить другого);
- самооценка и взаимооценка (для реальной жизни очень хороший навык);
- создание условий для развития одаренных и талантливых детей (для них более сложные задачи, серьезные

поручения: научить других, быть капитаном команды, координировать проект и т. п.);

— исследовательские работы в форме презентаций, социологических опросов (в основном, используется информация, полученная обучающимися в беседах с родственниками, с друзьями, с одноклассниками).

Таким образом, работа по развитию функциональной грамотности — это новый опыт учителя, новые горизонты ученика, новые грани современного образования.

Литература:

1. Методические рекомендации по вопросам формирования функциональной грамотности / ответственный редактор А. А. Бучек. — М., 2022. — 136 с.
2. Пономарева Е. Что такое функциональная грамотность и как её оценивать? / URL: <https://mcko.ru/novosti/gia/chto-takoe-funktsionalnaya-gramotnost-i-kak-eye-otsenivat/>
3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов: АО «Кодекс». — URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175848>
4. Сергеева Т. Ф. Математика на каждый день. 6–8 классы: учебное пособие для общеобразовательных организаций. — М.: Просвещение, 2020. — 112 с.
5. Фролова П. И. К вопросу об историческом развитии понятия «Функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука о человеке: гуманитарные исследования. — 2016. — № 1 (23). — <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istoricheskom-razviti-ponyatiya-funktsionalnaya-gramotnost-v-pedagogicheskoy-teorii-i-praktike>

Принципы управления развитием мотивирующей интегративной среды в обучении иностранным языкам

Коркина Динара Ильшатовна, студент
Тюменский государственный университет

В статье рассматриваются ключевые принципы управления развитием мотивирующей интегративной среды в процессе обучения иностранным языкам. Автор стремится не только обозначить теоретические основы управления такой средой, но и показать их практическое значение для современной общеобразовательной школы. Исследование направлено на выявление принципов, способствующих формированию внутренней учебной мотивации учащихся и созданию условий для их личностного роста. Методологическую основу составили анализ педагогической литературы, методы моделирования и экспертная оценка. Результатом работы стала разработанная система принципов, включающая открытость, интегративно-коммуникативную направленность, синергию, вариативность и гуманизацию образовательного процесса. Представленные принципы могут быть использованы руководителями образовательных организаций и педагогами для проектирования и развития современной мотивирующей среды обучения.

Ключевые слова: принципы управления, мотивирующая интегративная среда, иноязычное образование, учебная мотивация.

Введение

В последние годы всё больше внимания уделяется вопросам формирования мотивирующей образовательной среды, особенно в области обучения иностранным языкам. Несмотря на наличие значительного числа исследований, педагоги нередко сталкиваются с трудностями практического применения управленческих механизмов, которые позволили бы выстроить такую среду в условиях массовой школы. Проблема заключается в том, что тра-

диционная модель обучения во многом ориентирована на передачу знаний, а не на создание условий для внутренней мотивации и саморазвития ученика. [7]

Сегодня задача педагогов и управленцев заключается не только в повышении качества знаний, но и в обеспечении личностного смысла учебной деятельности. Обучение иностранному языку становится эффективным, когда оно включает реальные коммуникативные ситуации, интеграцию с другими дисциплинами и использование интерактивных технологий. Поэтому актуальной задачей

становится поиск принципов управления, способных обеспечить развитие мотивирующей интегративной среды, где каждый ученик сможет реализовать свой потенциал.

Основная часть

В настоящее время, в связи с возрастающими требованиями к качеству иноязычной подготовки, решение проблем перехода от традиционной, экстенсивной модели обучения к интенсивной, основанной на создании мотивирующей среды, становится все более актуальным. Система традиционного подхода основана на ориентации на нормативные требования и внешние стимулы, предлагая обучение через репродуктивное освоение грамматико-лексических структур. При этом традиционная система, несомненно, имеет предел эффективности.

Низкая эффективность традиционной системы проявляется в том, что даже у значительной части успевающих учащихся отмечаются лишь поверхностные языковые навыки, что не соответствует растущим запросам общества на качественную иноязычную подготовку. [9] Эмпирические данные подтверждают, что существующие методики не способствуют формированию устойчивой внутренней мотивации, несмотря на понимание важности владения языком. Таким образом, эффективность традиционной модели поддержки иноязычного образования становится недостаточной. Однако развитие экономики и международного сотрудничества на этом не останавливается, напротив, потребность в качественной языковой подготовке только увеличивается.

Ключевые проблемы реализации традиционного подхода лежат в двух плоскостях: ориентация на среднего ученика и отсутствие системных инструментов развития. Первое, что следует отметить, это то, что условия массовой школы являются усредняющими. В этих условиях большая группа учащихся не проявляет высокой мотивации, в то время как система обучения ориентирована именно на формальные результаты, а не на личностный потенциал. Отсюда проистекает потеря возможностей для развития иноязычных компетенций у многих школьников. Можно предположить, что эта проблема имеет свое продолжение и в системе высшего образования, где наблюдается формализация требований. [2]

Вторым принципиальным ограничением является недостаточный уровень развития педагогической культуры как условия моделирования новой среды, выходящей за рамки традиционных методик. Для многих учащихся ориентация исключительно на формальные образовательные продукты оказывается недостаточной для пробуждения и поддержания познавательной активности. В этой связи продуктивным представляется фокус на выявлении и развитии личностного потенциала через создание ситуаций успеха и проектную деятельность. [1] Важнейшим элементом перехода к интенсивной модели становится управленческое и педагогическое обеспечение, нацеленное на дифференциацию подходов к мотивационной сфере уча-

щихся. Ключевым преимуществом такого подхода является его социальная ориентация, реализуемая через сетевые проекты и клубные формы работы, которые создают естественные «социальные лифты» для учащихся, проявляющих интерес к языку.

Необходимость перехода требует внедрения конкретных педагогических технологий, адекватных задачам массовой школы: интегративных проектов, ролевых игр и форматов аутентичного общения. Естественным контекстом для их реализации выступает специально проектируемая мотивирующая интегративная среда, которая обеспечивает дифференциацию, создает условия для актуализации интереса и напрямую влияет на развитие мотивации к иноязычной коммуникации и творческой самореализации.

Управление развитием такой среды основывается на системе взаимосвязанных принципов, адаптированных для специфики иноязычного образования. Ведущим является принцип открытости, который предполагает преодоление замкнутости урока и учебника. Его реализация заключается в проектировании образовательного пространства, предоставляющего обучающимся широкий выбор ресурсов и траекторий, таких как интеграция онлайн-курсов, партнерств с вузами и участие в дистанционных мероприятиях. [5]

Использование открытого образовательного пространства находит свою практическую реализацию в предоставлении школьнику выбора персонализированного маршрута. Неразрывно с ним связан принцип интегративно-коммуникативной направленности, который преодолевает изоляцию учебного предмета через установление содержательных связей с другими дисциплинами и погружение в реальные контексты общения. Этот принцип воплощается в организации проектной деятельности на стыке дисциплин, а также в активном использовании внеурочных форм: языковых клубов, театральных постановок и фестивалей культур, где язык выполняет функцию средства диалога, а не является самоцелью. [6]

Принцип синергии, или сетевого взаимодействия, рассматривает мотивацию как результат совместной деятельности и сотрудничества всех участников образовательного процесса. [6] Мотивирующий эффект возникает при организации проектов между учениками разных возрастов, что создает продуктивный эффект «старший-младший», а также при активном привлечении внешних экспертов. Наиболее полно синергетический эффект проявляется во внеурочной проектной и исследовательской деятельности, где даже разовый успех в сетевом проекте становится мощным катализатором дальнейшей учебной и творческой активности.

Принцип избыточности и вариативности заключается в создании «поля возможностей» с предельно разнообразным образовательным контентом, форматами деятельности и способами презентации результатов. На практике это означает предоставление ученику избыточного выбора: тем для изучения, видов творческой и исследовательской работы, цифровых инструментов и социальных

ролей в проектах. [6] Такой организованный избыток выбора сам по себе становится мощным мотиватором, инициируя личностное раскрытие.

Ценностно-смысловую основу всей среды формирует принцип гуманизации и личностной значимости. Он предполагает сознательное смещение акцента с формальных показателей на личностный рост, смыслообра-

зование и формирование ценностного отношения к языку как инструменту межкультурной коммуникации и самореализации.

Реализация указанных принципов управления позволяет выявить конкретные результативные характеристики проектируемой среды. Соотнесение принципов и характеристик представлено в Таблице 1.

Таблица 1. Соотнесение принципов управления и результативных характеристик мотивирующей интегративной среды

| | |
|---|--|
| Принцип открытости | Вариативность образовательных траекторий — способность среды предоставлять учащимся широкий выбор содержания, форм и темпов работы, что повышает учебную автономию. |
| Принцип интегративно-коммуникативной направленности | Личностная значимость иноязычной деятельности — способность среды связывать содержание обучения с личным опытом и интересами учащихся, порождая личностные смыслы. |
| Принцип синергии (сетевого взаимодействия) | Развитие навыков сотрудничества и кооперации — способность среды создавать условия для совместной проектной деятельности, усиливающей мотивацию через групповые достижения. |
| Принцип избыточности и вариативности | Познавательная инициатива и креативность — способность среды стимулировать самостоятельный поиск информации, генерацию идей и нестандартные решения задач. |
| Принцип гуманизации и личностной значимости | Осознанная учебно-познавательная мотивация — способность среды формировать устойчивый интерес к предмету на основе ценностного отношения к языку как инструменту самореализации. |

Выделенные характеристики выполняют двойную функцию: они являются как результатом реализации модели, так и индикаторами ее эффективности. Все компоненты модели работают как целостная система. Важно, что каждая характеристика обладает кумулятивным эффектом: успех в одном проекте становится фактором мотивации для участия в следующем, более сложном. Таким образом, правильно организованная среда порождает самоподдерживающийся механизм генерации мотивации.

Отдельного внимания заслуживают характеристики, порождаемые принципом гуманизации, связанные с формированием ценностного отношения к языку. [10] У учащихся формируется осознание практической и личностной ценности языка как инструмента для познания мира, выражения гражданской позиции и профессионального самоопределения. Выстраивание таких смысловых полей является сутью создания персонализированного личностно-ориентированного пространства для каждого ученика.

Заключение

Подводя итоги, можно отметить, что разработанная система принципов управления развитием мотивирующей интегративной среды ориентирована на создание образовательного пространства, в котором каждый учащийся получает возможность для активного участия, выбора и самоопределения. Открытость, синергия, вариативность и гуманизация не только усиливают мотивацию, но и создают условия для осмысленного, личностно значимого обучения.

Практическая ценность предложенной системы заключается в возможности её применения в массовой школе. Автор отмечает, что реализация данных принципов способствует переходу от формального усвоения материала к осознанному и заинтересованному изучению языка. Такой подход позволяет педагогам проектировать среду, в которой учебный процесс становится не только источником знаний, но и пространством для развития личности, творческого мышления и устойчивой мотивации к изучению иностранных языков.

Литература:

1. Булгакова Е. Л., Гнездилова Л. А., Зимина М. В. Функциональная грамотность и межпредметная интеграция. Английский язык и другие предметы // Инновационная наука. 2023. № 6–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-gramotnost-i-mezhpredmetnaya-integratsiya-angliyskiy-yazyk-i-drugie-predmety> (дата обращения: 20.10.2025).
2. Ворожцова И. Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранным языкам. — Ижевск: Удмуртский университет, 2000. — 220 с.
3. Гайнутдинова М. Ю. Формирование мотивации изучения иностранного языка в школе // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-motivatsii-izucheniya-inostrannogo-yazyka-v-shkole> (дата обращения: 20.10.2025).

4. Гнездилова Л. А., Калининичева И. В., Смолянинова А. С. Основные аспекты реализации предметно-языкового образования на основе интеграции учебных предметов «иностранный язык» и «окружающий мир» // Инновационная наука. 2023. № 2–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-aspekty-realizatsii-predmetno-yazykovogo-obrazovaniya-na-osnove-integratsii-uchebnyh-predmetov-inostranny-yazyk-i> (дата обращения: 20.10.2025).
5. Замятина О. А. Моделирование мотивирующей интерактивной образовательной среды // Наука, техника и образование. 2022. № 2 (85). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-motiviruyushey-interaktivnoy-obrazovatelnoy-sredy> (дата обращения: 20.10.2025).
6. Запалацкая В. С. Принципы проектирования мотивирующей образовательной среды в системе работы с одаренными детьми и талантливой молодежью // МНИЖ. 2024. № 2 (140). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiy-proektirovaniya-motiviruyushey-obrazovatelnoy-sredy-v-sisteme-raboty-s-odarennymi-detmi-i-talantlivoy-molodezhyu> (дата обращения: 20.10.2025).
7. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991. — 222 с.
8. Интегрированный урок как средство реализации межпредметных связей в современном обучении иностранному языку // Сборник научных и творческих работ. — Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2014. — Р. 103–106. — EDN UOIVXN.
9. Коряковцева Н. Ф. Современные технологии обучения иностранным языкам в контексте интеграции // Иностранные языки в школе. — 2021. — № 5. — С. 12–18.
10. Новополецкая К. А. Создание интегративной образовательной среды дошкольного отделения и начальных классов гимназии / К. А. Новополецкая // Научная дискуссия: вопросы юриспруденции, филологии, социологии, политологии, философии, педагогики, психологии, истории, математики, медицины, искусства и архитектуры: Материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 14 декабря 2013 года. — Москва: Автономная некоммерческая организация содействия развитию современной отечественной науки Издательский Дом «Научное обозрение», 2013. — С. 304–313. — EDN SGHIPP.

Обогащение лексики и развитие грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста

Кукса Ольга Анатольевна, учитель-логопед
МАДОУ № 1 ст. Ленинградской Краснодарского края

Статья посвящена актуальной проблеме развития лексической и грамматической сторон речи у детей старшего дошкольного возраста. Рассматриваются теоретические основы формирования словарного запаса и грамматического строя речи, анализируются особенности речевого развития детей 5–7 лет, а также представлены эффективные методы и приемы логопедической и педагогической работы. Особое внимание уделяется игровой деятельности, как ведущему средству формирования лексико-грамматических навыков. Практическая значимость работы заключается в систематизации методов обогащения речи и возможности их применения в образовательной практике дошкольных учреждений.

Ключевые слова: лексика, грамматический строй речи, дошкольный возраст, развитие речи, логопедическая работа, словарный запас, языковые игры

Развитие речи детей старшего дошкольного возраста является одной из ключевых задач дошкольного образования. В этот период активно формируются все компоненты речевой системы: фонетическая, лексическая, грамматическая и связная речь. Особое значение приобретает обогащение словарного запаса и развитие грамматического строя речи как основы успешного овладения языком и дальнейшего обучения в школе. Актуальность проблемы обусловлена тем, что у значительного числа детей наблюдаются трудности в усвоении грамматических норм и недостаточность словарного запаса, что негативно сказывается на коммуникативной деятельности. Исследования показывают, что формирование лексико-грамматического строя речи требует целенаправленной педагогической работы и системного подхода.

Лексика представляет собой совокупность слов, которыми ребенок оперирует в процессе общения. Ее развитие связано с познавательной деятельностью, расширением представлений об окружающем мире и активным речевым взаимодействием. Грамматический строй речи включает систему словоизменения, словообразования и синтаксиса. Его формирование обеспечивает правильное построение высказываний и понимание языковых закономерностей. В старшем дошкольном возрасте дети овладевают основами грамматики родного языка, закрепляют навыки употребления различных частей речи, учатся согласовывать слова в предложении и строить развернутые высказывания. Именно в этот период происходит переход от ситуативной речи к контекстной, что

требует более высокого уровня языковой организации. Согласно современным исследованиям, развитие лексико-грамматического строя речи включает следующие направления: расширение словарного запаса, уточнение значений слов, формирование словообразовательных навыков, развитие грамматических категорий, совершенствование связной речи.

Особенности речевого развития детей старшего дошкольного возраста

Дети 5–7 лет характеризуются интенсивным ростом словарного запаса, который может достигать 3000–4000 слов. Речь становится более точной, выразительной и грамматически оформленной. Однако у части детей наблюдаются следующие трудности: ограниченный активный словарь, ошибки в словоизменении (падежи, род, число), неправильное построение предложений, недостаточная связность высказывания. Особенно выражены данные нарушения у детей с общим недоразвитием речи, что требует специальной коррекционной работы. Исследования показывают, что использование игровых диагностических заданий позволяет эффективно выявлять уровень сформированности грамматического строя речи.

Обогащение словарного запаса осуществляется в различных видах деятельности: игровой, познавательной, трудовой и художественно-речевой. К основным методам относятся:

1. Наблюдение и ознакомление с окружающим миром. Формирование словаря происходит через восприятие предметов, явлений и действий. Дети усваивают названия предметов, их признаков и функций.

2. Словесные игры:

- подбор синонимов и антонимов;
- классификация предметов;
- игры «Назови одним словом», «Четвертый лишний».

Например, упражнения на подбор противоположных по значению слов способствуют активизации словаря и развитию логического мышления.

3. Работа с художественной литературой

Чтение и обсуждение текстов способствует усвоению новых слов, фразеологических выражений и образных средств языка.

4. Использование фразеологизмов

Введение устойчивых выражений повышает выразительность речи и способствует развитию языкового чутья.

Литература:

1. Герасимова С. П., Архипова С. Н. Развитие лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019.
2. Васильева К. А., Мороз Я. Ю., Нетецкая Д. А. Изучение грамматического строя речи детей среднего и старшего дошкольного возраста с ТНР // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022.
3. Макарова В. Н., Ставцева Е. А. Обогащение речи детей старшего дошкольного возраста фразеологической лексикой // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023.

Развитие грамматического строя речи

Работа по формированию грамматического строя речи включает:

1. Формирование словоизменения

Дети учатся правильно употреблять окончания слов, согласовывать существительные с прилагательными и глаголами.

2. Словообразование

Освоение способов образования новых слов (суффиксальный, приставочный) способствует развитию языковой активности.

3. Формирование синтаксических навыков

Дети осваивают построение простых и сложных предложений, учатся выражать причинно-следственные связи.

4. Развитие связной речи

Особое значение имеет обучение составлению рассказов, пересказу и описанию.

Эффективным средством развития грамматического строя являются дидактические игры, которые обеспечивают активное включение ребенка в речевую деятельность.

Организация педагогической работы

Работа по развитию лексики и грамматического строя речи должна быть системной и включать:

- планомерное усложнение речевых задач;
- учет индивидуальных особенностей детей;
- интеграцию речевых задач в различные виды деятельности;
- взаимодействие с родителями.

Важным условием является создание речевой среды, стимулирующей активное использование языка.

Таким образом, обогащение лексики и развитие грамматического строя речи являются взаимосвязанными процессами, определяющими уровень речевого развития ребенка. Старший дошкольный возраст представляет собой сенситивный период для формирования языковых навыков, что требует целенаправленной педагогической поддержки. Использование разнообразных методов и приемов, основанных на игровой и познавательной деятельности, обеспечивает эффективность речевого развития. Системная работа в данном направлении способствует успешной подготовке детей к школьному обучению и формированию коммуникативной компетентности.

Влияние искусственного интеллекта на структуру занятий в учебных заведениях

Кухарчук Анастасия Витальевна, преподаватель

Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е. А. Букетова (Казахстан)

В статье рассматривается влияние технологий искусственного интеллекта на структуру учебных занятий в образовательных учреждениях. Анализируются основные направления внедрения интеллектуальных цифровых технологий в образовательный процесс, а также изменения в организации учебной деятельности студентов и преподавателей. Особое внимание уделяется трансформации традиционной модели обучения и формированию персонализированного образовательного подхода. Сделан вывод о том, что использование технологий искусственного интеллекта способствует повышению эффективности образовательного процесса и развитию самостоятельной учебной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: искусственный интеллект, цифровые технологии, образовательный процесс, инновационные технологии обучения, персонализированное обучение, учебные занятия.

Введение

В последние десятилетия развитие информационных технологий существенно повлияло на различные сферы общественной жизни, включая систему образования. Одним из наиболее значимых направлений технологического прогресса является развитие искусственного интеллекта. Данная технология активно внедряется в образовательные учреждения и способствует модернизации традиционных методов обучения.

Искусственный интеллект представляет собой совокупность программных и технических решений, позволяющих компьютерным системам выполнять задачи, требующие интеллектуальной деятельности человека. К таким задачам относятся анализ данных, обработка информации, принятие решений и обучение на основе полученного опыта [1].

Современные образовательные учреждения всё чаще используют интеллектуальные системы обучения, цифровые образовательные платформы и автоматизированные системы оценки знаний. Эти технологии позволяют не только оптимизировать учебный процесс, но и значительно изменить структуру учебных занятий.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения влияния технологий искусственного интеллекта на образовательный процесс и определением новых подходов к организации учебной деятельности студентов.

Основная часть

Роль искусственного интеллекта в современной системе образования

Развитие технологий искусственного интеллекта стало важным этапом цифровой трансформации образовательной среды. Интеллектуальные системы позволяют анализировать большие объёмы образовательных данных и адаптировать учебный процесс в соответствии с индивидуальными потребностями обучающихся.

Одним из ключевых направлений применения искусственного интеллекта в образовании является создание адаптивных образовательных платформ. Такие системы способны анализировать уровень подготовки студентов и подбирать учебные материалы в соответствии с их индивидуальными особенностями [2].

Кроме того, технологии искусственного интеллекта используются для автоматизации проверки учебных заданий и тестов. Это позволяет значительно сократить время оценки знаний и повысить объективность результатов обучения.

Важную роль также играют интеллектуальные образовательные помощники, которые могут выполнять функции консультантов и помогать студентам в процессе изучения учебного материала. Подобные системы способны отвечать на вопросы обучающихся, объяснять сложные темы и предоставлять дополнительные образовательные ресурсы.

Изменение структуры учебных занятий

Традиционная модель обучения предполагает, что основным источником информации является преподаватель, который передаёт знания студентам в процессе лекций и семинарских занятий. Однако внедрение цифровых технологий и искусственного интеллекта приводит к постепенной трансформации данной модели.

Современные учебные занятия всё чаще строятся на принципах интерактивности и активного участия студентов в образовательном процессе. Часть теоретического материала может изучаться обучающимися самостоятельно с использованием электронных образовательных ресурсов и онлайн-платформ.

В связи с этим структура учебного занятия может включать несколько этапов:

1. самостоятельное изучение теоретического материала с использованием цифровых образовательных ресурсов;
2. выполнение практических заданий и интерактивных упражнений;

3. анализ результатов обучения с применением интеллектуальных систем;

4. обсуждение сложных вопросов с преподавателем.

Такая организация учебного процесса позволяет более эффективно использовать учебное время и уделять больше внимания практическим аспектам обучения.

Преимущества использования искусственного интеллекта в образовательном процессе

Использование технологий искусственного интеллекта в образовательной сфере обладает рядом значительных преимуществ. Прежде всего, это возможность персонализации обучения. Интеллектуальные системы способны учитывать индивидуальные особенности обучающихся и адаптировать образовательные программы под их потребности [3].

Другим важным преимуществом является повышение доступности образовательных ресурсов. Современные цифровые платформы позволяют студентам получать доступ к учебным материалам независимо от времени и места обучения.

Кроме того, искусственный интеллект способствует повышению эффективности контроля знаний. Автоматизированные системы оценивания позволяют оперативно анализировать результаты тестирования и выявлять пробелы в знаниях студентов.

Следует отметить, что технологии искусственного интеллекта также помогают преподавателям анализировать образовательные данные и совершенствовать методику преподавания.

Проблемы и ограничения внедрения искусственного интеллекта

Несмотря на значительные преимущества, внедрение технологий искусственного интеллекта в образовательную среду связано с рядом трудностей. Одной

из основных проблем является недостаточный уровень цифровой компетентности преподавателей. Для эффективного использования интеллектуальных систем требуется соответствующая подготовка педагогических кадров.

Также важным вопросом остаётся обеспечение безопасности и конфиденциальности образовательных данных. Интеллектуальные системы обрабатывают значительные объёмы информации о студентах, что требует соблюдения строгих правил защиты данных [4].

Ещё одной проблемой является неравномерный доступ к современным образовательным технологиям. В некоторых образовательных учреждениях отсутствует необходимая техническая инфраструктура, что затрудняет внедрение инновационных решений.

Заключение

Таким образом, искусственный интеллект оказывает значительное влияние на структуру учебных занятий в образовательных учреждениях. Внедрение интеллектуальных технологий способствует развитию персонализированного обучения, повышению эффективности образовательного процесса и расширению возможностей самостоятельной учебной деятельности студентов.

Современные образовательные учреждения постепенно переходят от традиционной модели передачи знаний к более гибкой и интерактивной системе обучения. В этой системе преподаватель выступает не только источником информации, но и наставником, который направляет и поддерживает образовательную деятельность студентов.

В дальнейшем использование искусственного интеллекта будет играть всё более важную роль в развитии образовательных систем. Однако для эффективного внедрения данных технологий необходимо совершенствование педагогических методов, развитие цифровой инфраструктуры и повышение уровня подготовки преподавателей.

Литература:

1. Рассел С., Норвиг П. Искусственный интеллект: современный подход. — Москва: Вильямс, 2021.
2. Абиджанова С. Образование в эпоху искусственного интеллекта // Общество и инновации. — 2024. — № 3. — С. 45–52.
3. Сатыбалдиева Р. А., Халилов А. А. Искусственный интеллект в образовании и науке // Евразийский журнал исследований. — 2025. — № 2. — С. 27–34.
4. OECD. Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities. — Paris, 2023.
5. Шингизов А. А., Кожамкулова Ж. Ж. Влияние информационных технологий на образовательный процесс // World Scientific Reports. — 2024. — № 5. — С. 102–108.

Сравнительный анализ учебного процесса советского периода и современности

Кухарчук Анастасия Витальевна, магистр, преподаватель
Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е. А. Букетова (Казахстан)

В статье рассматриваются особенности организации учебного процесса в советский период и в современной системе образования. Проводится сравнительный анализ по ключевым параметрам: цели образования, методы обучения, роль преподавателя, уровень цифровизации и доступность образовательных ресурсов. Выявляются преимущества и недостатки обеих систем, а также формулируются выводы о трансформации образовательной парадигмы.

Ключевые слова: образование, советская школа, современное образование, педагогика, цифровизация, учебный процесс.

Введение

Образование является важнейшим социальным институтом, определяющим уровень развития общества. Изменения в политической, экономической и культурной сферах неизбежно отражаются на системе обучения. Сравнение учебного процесса советского периода и современности позволяет выявить ключевые тенденции развития образования и определить наиболее эффективные подходы.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью оценки эффективности современных образовательных реформ через призму исторического опыта.

1. Особенности учебного процесса в советский период

Советская система образования формировалась в условиях централизованного государства и была направлена на подготовку квалифицированных кадров для различных отраслей экономики.

Основные характеристики:

- **Единая образовательная программа.** Учебные планы были строго регламентированы и едины для всей страны.
 - **Высокий уровень дисциплины.** Учебный процесс строился на строгом соблюдении правил и норм.
 - **Фундаментальность знаний.** Особое внимание уделялось математике, физике, литературе и другим базовым дисциплинам.
 - **Идеологическая направленность.** Образование включало элементы политического воспитания.
- Роль учителя в советской школе была ключевой — он выступал не только источником знаний, но и воспитателем, формирующим мировоззрение учащихся.

2. Особенности современного учебного процесса

Современное образование развивается в условиях глобализации и цифровизации, что существенно влияет на методы обучения.

Основные характеристики:

- **Индивидуализация обучения.** Учитываются способности и интересы учащихся.
 - **Использование цифровых технологий.** Онлайн-курсы, электронные платформы, дистанционное обучение.
 - **Компетентностный подход.** Основной акцент делается на формировании навыков, а не только знаний.
 - **Доступность информации.** Обучающиеся имеют доступ к огромному количеству образовательных ресурсов.
- Роль преподавателя трансформируется: он становится наставником и координатором учебного процесса.

3. Сравнительный анализ

| Критерий | Советская система | Современная система |
|---------------------|---|---------------------------------|
| Цель обучения | Подготовка специалистов для государства | Развитие личности и компетенций |
| Методы | Традиционные (лекции, упражнения) | Интерактивные, цифровые |
| Роль учителя | Главный источник знаний | Наставник, тьютор |
| Доступ к информации | Ограниченный | Практически неограниченный |
| Дисциплина | Высокая | Более гибкая |

Преимущества советской системы:

- Системность и последовательность обучения
- Глубокая теоретическая подготовка
- Высокий уровень базовых знаний

Недостатки:

- Недостаток индивидуального подхода
- Ограниченность информации
- Идеологическая нагрузка

Преимущества современной системы:

- Гибкость и адаптивность
- Использование технологий
- Развитие критического мышления

Недостатки:

- Снижение уровня фундаментальной подготовки (в ряде случаев)
- Перегрузка информацией
- Зависимость от технологий

4. Тенденции развития образования

Современная образовательная система стремится к интеграции лучших черт обеих моделей. Наблюдаются следующие тенденции:

- усиление практико-ориентированного обучения;
- внедрение цифровых технологий;
- развитие непрерывного образования;
- повышение роли самостоятельной работы студентов.

Заключение

Сравнительный анализ показал, что советская и современная системы образования имеют как сильные, так и слабые стороны. Советская модель отличалась фундаментальностью и системностью, тогда как современная — гибкостью и технологичностью.

Оптимальным направлением развития является синтез этих подходов: сохранение глубины знаний при активном использовании современных образовательных технологий.

Литература:

1. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. — Казань: Центр инновационных технологий, 2012. — 608 с.
2. Бим-Бад Б. М. Педагогика: краткий курс лекций. — М.: УРАО, 2003. — 272 с.
3. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. — СПб.: Питер, 2006. — 304 с.
4. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация. — М.: Академия, 2001. — 192 с.
5. Иванова Е. О. История педагогики и образования. — М.: Академия, 2010. — 256 с.
6. Краевский В. В. Основы обучения: дидактика и методика. — М.: Академия, 2008. — 352 с.
7. Лихачев Б. Т. Педагогика. — М.: Юрайт, 2010. — 607 с.
8. Подласый И. П. Педагогика. — М.: Владос, 2011. — 576 с.
9. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования. — М.: Академия, 2007. — 400 с.
10. Фридман Л. М. Педагогика: традиции и инновации. — М.: Просвещение, 2005. — 288 с.

Искусственный интеллект в образовании: польза или вред?

Кухарчук Анастасия Витальевна, магистр, преподаватель
Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е. А. Букетова (Казахстан)

В статье рассматривается влияние технологий искусственного интеллекта на современную систему образования. Анализируются преимущества и потенциальные риски внедрения ИИ в учебный процесс. Особое внимание уделяется вопросам персонализации обучения, автоматизации образовательных процессов и влияния на когнитивные способности обучающихся. Делается вывод о необходимости сбалансированного подхода к использованию ИИ в образовании.

Ключевые слова: искусственный интеллект, образование, цифровизация, обучение, технологии, персонализация, автоматизация.

Введение

Современный этап развития общества характеризуется активным внедрением цифровых технологий во все сферы жизни, включая образование. Одной из наиболее значимых технологий является искусственный интеллект (ИИ), который уже сегодня используется в образовательных платформах, системах оценки знаний и адаптивных курсах.

Актуальность темы обусловлена тем, что ИИ способен кардинально изменить подходы к обучению, однако его влияние остается неоднозначным. С одной стороны, он открывает новые возможности, с другой — вызывает опасения, связанные с деградацией мышления и снижением роли преподавателя.

Цель исследования — определить, является ли искусственный интеллект в образовании преимущественно полезным инструментом или источником потенциальных угроз.

1. Понятие и роль искусственного интеллекта в образовании

Искусственный интеллект представляет собой совокупность технологий, позволяющих компьютерным системам выполнять задачи, требующие человеческого интеллекта: анализ данных, распознавание речи, принятие решений.

В образовательной среде ИИ используется в следующих направлениях:

- адаптивные обучающие системы;
- интеллектуальные системы тестирования;
- чат-боты и виртуальные ассистенты;
- анализ успеваемости учащихся.

Основная роль ИИ заключается в повышении эффективности обучения за счет автоматизации и персонализации учебного процесса.

2. Преимущества использования ИИ в образовании

2.1. Персонализация обучения

Одним из ключевых преимуществ ИИ является возможность адаптации учебного материала под индивидуальные особенности учащегося. Система анализирует уровень знаний, темп обучения и предлагает оптимальный маршрут.

Это особенно важно в условиях массового образования, где преподаватель не всегда может уделить достаточное внимание каждому студенту.

2.2. Автоматизация рутинных процессов

ИИ позволяет автоматизировать проверку заданий, тестов и даже письменных работ. Это снижает нагрузку на преподавателей и дает им возможность сосредоточиться на более важных аспектах — объяснении материала и взаимодействии с учащимися.

2.3. Доступность образования

С использованием ИИ образовательные ресурсы становятся доступными для широкого круга людей независимо от их географического положения. Онлайн-курсы и интеллектуальные платформы позволяют обучаться в любое время.

2.4. *Повышение качества обучения*

ИИ способен анализировать ошибки учащихся и выявлять пробелы в знаниях, предлагая дополнительные материалы. Это способствует более глубокому усвоению информации.

3. Недостатки и риски использования ИИ

3.1. *Снижение самостоятельности мышления*

Чрезмерное использование ИИ может привести к тому, что учащиеся перестают самостоятельно анализировать информацию, полагаясь на готовые ответы. Это создает риск формирования поверхностных знаний.

3.2. *Зависимость от технологий*

Образовательный процесс становится зависимым от технических средств и интернета. В случае сбоев доступ к обучению может быть ограничен.

3.3. *Снижение роли преподавателя*

Существует мнение, что ИИ может заменить преподавателя. Однако это вызывает серьезные дискуссии, так как педагог выполняет не только образовательную, но и воспитательную функцию.

3.4. *Этические и социальные проблемы*

Использование ИИ связано с вопросами конфиденциальности данных, а также с риском неравенства в доступе к технологиям.

4. Сравнительный анализ: польза и вред

Рассмотрим ключевые аспекты влияния ИИ:

| Параметр | Польза | Вред |
|------------------|-----------------------------|----------------------------------|
| Обучение | Персонализация, доступность | Поверхностное усвоение |
| Преподавание | Снижение нагрузки | Снижение роли педагога |
| Развитие навыков | Аналитика, эффективность | Ослабление критического мышления |
| Доступ | Глобальный доступ | Цифровое неравенство |

Таким образом, влияние ИИ носит двойственный характер.

5. Перспективы развития ИИ в образовании

В будущем роль ИИ будет только возрастать. Ожидаются следующие тенденции:

- развитие полностью адаптивных образовательных систем;
- интеграция ИИ в традиционные формы обучения;
- появление новых образовательных профессий;
- усиление контроля качества образования через аналитику данных.

Однако важным условием остается сохранение баланса между технологиями и традиционными методами обучения.

6. Практические рекомендации по использованию ИИ

Для эффективного внедрения ИИ в образование необходимо:

- использовать ИИ как вспомогательный инструмент, а не замену преподавателя;
- развивать критическое мышление учащихся;

- обеспечивать цифровую грамотность;
- контролировать качество образовательного контента.

Заключение

Искусственный интеллект является мощным инструментом, способным существенно повысить эффективность образовательного процесса. Его преимущества включают персонализацию обучения, доступность и автоматизацию.

В то же время существуют риски, связанные с зависимостью от технологий и снижением уровня самостоятельного мышления.

Таким образом, ИИ в образовании нельзя однозначно оценить как благо или вред. Его влияние зависит от того, каким образом он используется. Оптимальным является разумное сочетание традиционных методов обучения и современных технологий.

Литература:

1. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. — Казань: Центр инновационных технологий, 2012. — 608 с.
2. Бим-Бад Б. М. Педагогика. — М.: УРАО, 2003. — 272 с.
3. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. — СПб.: Питер, 2006. — 304 с.
4. Загвязинский В. И. Теория обучения. — М.: Академия, 2001. — 192 с.
5. Краевский В. В. Основы обучения: дидактика и методика. — М.: Академия, 2008. — 352 с.
6. Подласый И. П. Педагогика. — М.: Владос, 2011. — 576 с.
7. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. — М.: Академия, 2013. — 608 с.
8. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. — М.: Народное образование, 2006. — 256 с.
1. Russell S., Norvig P. Artificial Intelligence: A Modern Approach. — 3rd ed. — Upper Saddle River: Prentice Hall, 2010. — 1132 p.
1. Luckin R. Machine Learning and Human Intelligence. — London: UCL IOE Press, 2018. — 256 p.
2. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education. — Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019. — 300 p.

Использование межпредметных связей на уроках английского языка в 9-м классе (на примере УМК Spotlight)

Левшина Валерия Сергеевна, учитель английского языка
МОБУ Лицей № 95 г. Сочи им. К. Э. Циолковского (Краснодарский край)

В статье рассматривается проблема реализации межпредметных связей при обучении английскому языку в 9-м классе с использованием учебно-методического комплекса Spotlight. Автор анализирует структуру УМК с точки зрения его потенциала для интеграции знаний из различных предметных областей: литературы, истории, географии, биологии, физики, обществознания и других. Представлены конкретные примеры заданий, позволяющих реализовать межпредметный подход на уроках английского языка. Обосновывается необходимость системного использования межпредметных связей для формирования метапредметных результатов и повышения мотивации обучающихся.

Введение

Современный этап развития образования характеризуется усилением внимания к формированию метапредметных результатов обучения. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) основного общего образования определяет в качестве одной из приоритетных задач развитие у обучающихся способности применять знания из разных предметных областей для решения практических задач.

Английский язык как учебный предмет занимает особое место в системе межпредметных связей. С одной стороны, он выступает как цель обучения (овладение иноязычной коммуникативной компетенцией), с другой — как средство получения и обмена информацией из различных областей знания. Эта двойственная природа английского языка создает благоприятные условия для интеграции содержания разных учебных дисциплин.

УМК Spotlight для 9-го класса (авторы: Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс) изначально ориентирован на реализацию межпредметного подхода. Структура учебника, наличие специальных рубрик и разнообразие текстовых материалов позволяют учителю выстраивать систему работы, в рамках которой английский язык становится инструментом познания других предметных областей.

Цель данной статьи — раскрыть потенциал УМК Spotlight для 9-го класса в аспекте реализации межпредметных связей и предложить конкретные методические решения для интеграции содержания различных учебных дисциплин в процесс обучения английскому языку.

1. Теоретические основы межпредметных связей в обучении иностранному языку

1.1. Понятие и функции межпредметных связей

Межпредметные связи в педагогике определяются как согласованное взаимодействие учебных предметов, направленное на формирование у обучающихся целостной картины мира и развитие системного мышления. В современной дидактике выделяют несколько типов межпредметных связей:

- по содержанию — связи, основанные на общности изучаемых понятий, фактов, законов;
- по формируемым умениям — связи, основанные на использовании одинаковых или сходных способов деятельности;
- по методам и формам обучения — связи, реализуемые через применение общих методов познания и организационных форм.

В контексте обучения иностранному языку межпредметные связи выполняют следующие функции:

1. Образовательную — углубление и расширение знаний по смежным дисциплинам через иноязычный материал.
2. Развивающую — формирование системного мышления, развитие когнитивных способностей.
3. Воспитательную — формирование целостного мировоззрения и ценностных ориентиров.
4. Мотивационную — повышение интереса к изучению языка за счет его практической значимости для познания других предметов.

1.2. Межпредметный подход в обучении английскому языку в 9-м классе

Девятый класс является важным этапом в образовательном процессе. Обучающиеся находятся на пороге выбора профиля обучения, у них формируются устойчивые познавательные интересы. В этом возрасте особенно значимыми становятся:

- осознание практической ценности английского языка для дальнейшего образования и профессиональной деятельности;
- способность к абстрактному мышлению и установлению причинно-следственных связей;
- потребность в интеграции знаний из разных источников.

Именно в 9-м классе межпредметные связи приобретают особое значение. Английский язык перестает восприниматься как изолированная дисциплина и начинает осознаваться как средство получения информации из различных областей знания, что соответствует требованиям ФГОС к формированию метапредметных результатов.

2. Структура УМК Spotlight для 9-го класса и её межпредметный потенциал

УМК Spotlight для 9-го класса построен по модульному принципу и включает 8 модулей. Каждый модуль содержит рубрики, специально ориентированные на реализацию межпредметных связей.

2.1. Рубрика «Across the Curriculum» («Предметный указатель»)

Данная рубрика является ключевым инструментом реализации межпредметных связей в УМК. В каждом модуле представлены тексты и задания, связанные с различными школьными предметами. Ниже приведен анализ содержания рубрики по модулям.

- Module 1 «Customs and Traditions» Обществознание, История
- Module 2 «Life in Space» Астрономия, Физика, Биология
- Module 3 «The Most Haunted Castle in Britain» История, Литература, Психология
- Module 4 «E-waste» Экология, Химия, Обществознание
- Module 5 «The Art of William Shakespeare» Литература, История, Театр
- Module 6 «The Glasgow School of Sport» Физическая культура, Обществознание
- Module 7 «The National Health Service» Медицина, Обществознание
- Module 8 «Mount Everest» География, Экология, Физическая культура

| Модуль | Тема рубрики «Across the Curriculum» | Связываемый предмет |
|----------|--------------------------------------|--|
| Module 1 | «Customs and Traditions» | Обществознание, История |
| Module 2 | «Life in Space» | Астрономия, Физика, Биология |
| Module 3 | «The Most Haunted Castle in Britain» | История, Литература, Психология |
| Module 4 | «E-waste» | Экология, Химия, Обществознание |
| Module 5 | «The Art of William Shakespeare» | Литература, История, Театр |
| Module 6 | «The Glasgow School of Sport» | Физическая культура, Обществознание |
| Module 7 | «The National Health Service» | Медицина, Обществознание |
| Module 8 | «Mount Everest» | География, Экология, Физическая культура |

2.2. Рубрика «Going Green»

Рубрика «Going Green» присутствует в каждом модуле и посвящена экологической тематике. Она реализует межпредметные связи с биологией, географией, химией, обществознанием и формирует экологическое мышление обучающихся.

2.3. Рубрика «Culture Corner»

Рубрика знакомит обучающихся с культурой англоязычных стран и реализует связи с историей, географией, литературой, искусством, а также обеспечивает сопоставление с российской культурой (рубрика «Spotlight on Russia»).

3. Развернутые примеры реализации межпредметных связей

3.1. Связь с литературой

Пример. Модуль 5 «Art & Literature». Тема «The Art of William Shakespeare»

Цель: формирование у обучающихся представления о творчестве Уильяма Шекспира как о значимом явлении мировой литературы, развитие умения анализировать художественный текст на английском языке с опорой на знания из курса литературы.

Задание 1. Актуализация знаний из курса литературы.

Перед чтением текста о Шекспире, ответьте на вопросы (работа в парах):

1. Какие произведения Уильяма Шекспира вы изучали на уроках литературы?
2. Какие трагедии и комедии Шекспира вам известны?
3. Почему творчество Шекспира считается классикой мировой литературы?

Межпредметная связь: русская литература (знакомство с произведениями Шекспира в переводах), мировая художественная культура.

Задание 2. Чтение текста и выделение ключевой информации.

Прочитайте текст «The Art of William Shakespeare» из рубрики «Across the Curriculum» (Module 5). Заполните таблицу, используя информацию из текста и ваши знания из уроков литературы:

| Аспект | Информация из текста (на английском) | Что я знаю из уроков литературы |
|-----------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|
| Годы жизни Шекспира | | |
| Названия пьес | | |
| Особенности языка | | |
| Влияние на мировую культуру | | |

Задание 3. Сопоставительный анализ.

Вам предлагается отрывок из трагедии «Ромео и Джульетта» на английском языке (оригинал) и его перевод на русский язык (перевод Б. Пастернака). Сравните два текста. Какие особенности языка оригинала вы заметили? Как переводчик передал особенности шекспировского стиля?

Межпредметная связь: русский язык (анализ перевода), литература (стилистические особенности).

Задание 4. Творческое задание.

Представьте, что вы — театральный режиссер, ставящий пьесу Шекспира на современный лад. Напишите короткое описание вашей постановки (5–7 предложений), указав:

— какую пьесу вы выбрали;

- в каком времени и месте будет происходить действие;
- какие современные элементы вы используете;
- какой смысл вы хотите донести до зрителя.

Межпредметная связь: мировая художественная культура, театральное искусство, литература.

Методический комментарий. Данный комплекс заданий позволяет не только развивать языковые навыки, но и углублять знания по литературе, формировать умение анализировать художественный текст, развивать творческие способности. Важно, что обучающиеся видят практическое применение английского языка для знакомства с литературными произведениями в оригинале.

3.2. Связь с географией и экологией

Пример. Модуль 8 «Challenges». Тема «Mount Everest»

Цель: формирование представлений о природных особенностях высочайшей вершины мира, развитие экологического мышления и умения работать с географической информацией на английском языке.

Задание 1. Работа с географической картой.

Используя карту мира на английском языке (или интерактивную карту), найдите горную систему Гималаи и вершину Эверест. Ответьте на вопросы:

1. В какой стране находится Эверест?
2. Какова его высота в метрах и футах?
3. Какие страны разделяют эту горную систему?

Межпредметная связь: география (работа с картой, знание географических объектов).

Задание 2. Чтение текста и анализ климатических условий.

Прочитайте текст о восхождении на Эверест. Используя информацию из текста и ваши знания по географии, заполните таблицу:

| Климатический фактор | Особенности на Эвересте (из текста) | Почему это происходит (связь с географией) |
|----------------------|-------------------------------------|--|
| Температура воздуха | | |
| Атмосферное давление | | |
| Ветры | | |
| Осадки | | |

Задание 3. Экологическая проблема.

Прочитайте текст «Going Green: Everest is Dying» (Module 8). В тексте говорится о проблеме загрязнения Эвереста. Используя знания из курса экологии, ответьте на вопросы:

1. Какие виды отходов оставляют альпинисты на Эвересте?
2. Почему эти отходы не разлагаются в условиях высокогорья?
3. Какие меры предлагаются для решения проблемы?
4. Что может сделать каждый турист для сохранения природы?

Межпредметная связь: экология, география (особенности высокогорных экосистем).

Задание 4. Проектное задание.

Создайте на английском языке буклет «Правила ответственного туризма в горах». В буклете должны быть представлены:

- правила поведения в горах;
- рекомендации по утилизации отходов;
- советы по минимизации воздействия на природу.

Межпредметная связь: экология, обществознание (экологическая культура).

Методический комментарий. Данный блок заданий интегрирует знания из географии, экологии и обществознания. Обучающиеся не только осваивают языковой материал, но и получают целостное представление о природных особенностях региона и экологических проблемах, связанных с туризмом.

3.3. Связь с астрономией и физикой

Пример. Модуль 2 «Life & Living». Рубрика «Across the Curriculum: Life in Space»

Цель: формирование представлений об условиях жизни на Международной космической станции, развитие умения применять знания по физике и биологии для понимания особенностей жизнедеятельности человека в условиях невесомости.

Задание 1. Актуализация знаний по астрономии.
Ответьте на вопросы (работа в группах):

1. Что такое Международная космическая станция (МКС)?
2. На какой высоте находится МКС?
3. С какой скоростью она движется?
4. Сколько времени космонавты могут находиться на МКС?

Межпредметная связь: астрономия, физика.

Задание 2. Чтение текста и физическое объяснение явлений.
Прочитайте текст о жизни на МКС. Найдите в тексте описание следующих явлений. Используя знания по физике, объясните, почему это происходит:

| Явление (из текста) | Как это описывается в тексте | Физическое объяснение |
|-------------------------------------|------------------------------|-----------------------|
| Состояние невесомости | | |
| Особенности приема пищи | | |
| Необходимость физических упражнений | | |
| Особенности сна | | |

Задание 3. Биологический аспект.
Используя знания по биологии, объясните, почему длительное пребывание в космосе влияет на здоровье человека. Заполните таблицу:

| Система организма | Влияние невесомости (из текста) | Биологическое объяснение |
|-----------------------------|---------------------------------|--------------------------|
| Мышечная система | | |
| Костная система | | |
| Сердечно-сосудистая система | | |
| Вестибулярный аппарат | | |

Задание 4. Дискуссия.
В тексте говорится о планах по отправке человека на Марс. Используя знания по физике, биологии и астрономии, обсудите в группе:

1. Какие технические проблемы необходимо решить для полета на Марс?
2. Какие биологические риски существуют для космонавтов?
3. Стоит ли человечеству осваивать другие планеты? Почему?

Межпредметная связь: астрономия, физика, биология, обществознание.

Методический комментарий. Данный пример показывает, как один текст на английском языке может стать основой для интеграции знаний из нескольких естественнонаучных дисциплин. Важно, что обучающиеся видят практическое применение своих знаний по физике и биологии для понимания реальных проблем освоения космоса.

3.4. Связь с историей и обществознанием

Пример. Модуль 3 «See it to Believe it». Рубрика «Culture Corner: The Most Haunted Castle in Britain»
Цель: формирование представлений о культурно-историческом наследии Великобритании, развитие умения анализировать исторические источники и различать факты и легенды.

Задание 1. Исторический контекст.
Прочитайте текст о замке, в котором, по легенде, обитают привидения. Используя дополнительные источники (в том числе на английском языке), найдите историческую информацию о замке:

1. Когда был построен замок?
2. Какие исторические события связаны с ним?
3. Кто из известных исторических личностей жил в этом замке?

Межпредметная связь: история (история Великобритании).

Задание 2. Анализ легенды.
В тексте описываются легенды о привидениях. Заполните таблицу, разделяя факты и легенды:

| Утверждение | Факт (подтверждено источниками) | Легенда (не подтверждено) | Основание для вывода |
|-------------|---------------------------------|---------------------------|----------------------|
| | | | |

Межпредметная связь: история (работа с источниками), обществознание (критическое мышление).

Задание 3. Сравнительный анализ.

В рубрике «Spotlight on Russia» данного модуля представлена информация о российских культурных объектах. Найдите информацию о похожих местах в России (например, старинные замки, крепости или места, связанные с легендами). Сравните:

1. Какие исторические эпохи представлены в российских и британских объектах?
2. Какие общие черты имеют легенды разных стран?
3. Почему люди сохраняют и рассказывают такие легенды?

Межпредметная связь: история России, обществознание (культурное наследие).

Задание 4. Проектное задание.

Создайте туристический буклет на английском языке об историческом месте в вашем регионе, связанном с легендами. В буклете представьте:

- исторические факты о месте;
- легенды, связанные с ним;
- практическую информацию для туристов (как добраться, часы работы).

Межпредметная связь: история, география, краеведение.

Методический комментарий. Данный комплекс заданий формирует у обучающихся умение работать с историческими источниками, различать факты и интерпретации, что является важным элементом исторической грамотности. Использование английского языка для изучения истории своей страны способствует формированию патриотических чувств и развитию навыков межкультурной коммуникации.

3.5. Связь с математикой и информатикой

Пример. Модуль 6 «Town & Community». Тема «Transport and Infrastructure»

Цель: формирование умения применять математические знания для решения практических задач, связанных с планированием маршрутов и расчетом затрат.

Задание 1. Работа с расписанием.

Изучите расписание общественного транспорта в англоязычном городе (представлено на английском языке). Ответьте на вопросы:

1. Во сколько отправляется первый автобус от станции А до станции В?
2. Сколько времени занимает поездка?
3. Какой последний автобус вы можете успеть, если вам нужно быть на месте в 22:00?
4. Сколько рейсов в день обслуживают этот маршрут?

Межпредметная связь: математика (работа с временными интервалами, расчеты).

Задание 2. Расчет затрат.

Используя информацию о стоимости проезда в разных видах транспорта, рассчитайте:

1. Сколько будет стоить проезд на месяц, если вы пользуетесь автобусом 2 раза в день?
2. Какой вариант выгоднее: покупка разовых билетов, проездного на месяц или использование такси?
3. Составьте оптимальный маршрут от вашего дома до школы с минимальными затратами.

Межпредметная связь: математика (расчеты, сравнение), обществознание (финансовая грамотность).

Задание 3. Использование цифровых инструментов.

Используя картографический сервис на английском языке (Google Maps на английском интерфейсе), спланируйте маршрут из одной точки в другую. Запишите:

- расстояние;
- время в пути;
- возможные варианты транспорта;
- стоимость (если доступно).

Межпредметная связь: информатика (работа с цифровыми инструментами), география.

Методический комментарий. Данные задания формируют навыки, необходимые в реальной жизни: планирование маршрута, расчет бюджета, работа с цифровыми сервисами. Использование английского языка в контексте этих задач повышает мотивацию обучающихся, так как они видят практическую пользу от владения языком.

4. Методические принципы реализации межпредметных связей

На основе анализа практического опыта использования УМК Spotlight для реализации межпредметных связей можно выделить следующие методические принципы:

4.1. Принцип системности

Межпредметные связи не должны реализовываться эпизодически. Необходимо выстраивать систему заданий на протяжении всего учебного года, последовательно интегрируя знания из разных предметных областей. Рубрики «Across the Curriculum» и «Going Green» в каждом модуле предоставляют для этого системную основу.

4.2. Принцип актуализации знаний

Перед выполнением заданий на английском языке необходимо актуализировать знания обучающихся по соответствующему предмету. Это может быть сделано через вопросы, мини-опросы, работу с терминами на родном языке. Такой подход обеспечивает осмысленное использование английского языка для получения новой информации.

4.3. Принцип двусторонней интеграции

Межпредметные связи могут реализовываться в двух направлениях:

- от предмета к языку — использование знаний из других предметов для понимания иноязычного материала;
- от языка к предмету — использование английского языка как средства получения информации по другим предметам.

4.4. Принцип практической значимости

Задания должны быть ориентированы на реальные жизненные ситуации, в которых обучающиеся могут применить знания из разных предметов. Это повышает мотивацию и формирует понимание целостности научного знания.

4.5. Принцип рефлексии

После выполнения заданий, интегрирующих знания из разных предметов, необходимо проводить рефлексию:

- Какие знания из других предметов помогли вам выполнить задание?
- Где в реальной жизни вы можете применить эти знания и навыки?
- Как владение английским языком помогает вам узнавать новое о других науках?

Заключение

УМК Spotlight для 9-го класса представляет собой эффективный инструмент для реализации межпредметных связей на уроках английского языка. Структура учебника, наличие специальных рубрик «Across the Curriculum», «Going Green», «Culture Corner» и разнообразие текстовых материалов позволяют учителю системно интегрировать содержание различных учебных дисциплин в процесс обучения английскому языку.

Реализация межпредметных связей способствует:

- формированию у обучающихся целостной картины мира;
- развитию метапредметных умений (анализ, синтез, сравнение, обобщение);
- повышению мотивации к изучению английского языка за счет его практической значимости;
- подготовке обучающихся к успешной сдаче ОГЭ и дальнейшему профильному обучению.

Для эффективной реализации межпредметных связей учителю необходимо:

1. четко понимать содержание смежных учебных дисциплин;
2. системно использовать потенциал УМК Spotlight;
3. разрабатывать задания, требующие применения знаний из разных предметных областей;
4. создавать условия для рефлексии и осознания обучающимися значимости межпредметных связей.

Таким образом, использование межпредметных связей на уроках английского языка в 9-м классе на материале УМК Spotlight позволяет не только достичь предметных результатов, но и сформировать у обучающихся универсальные учебные действия, необходимые для успешной учебной и профессиональной деятельности.

Литература:

1. Ваулина Ю. Е., Дули Д., Подоляко О. Е., Эванс В. Английский в фокусе (Spotlight). 9 класс: учебник для общеобразовательных организаций. — М.: Express Publishing: Просвещение, 2020.
2. Ваулина Ю. Е., Дули Д., Подоляко О. Е., Эванс В. Английский в фокусе (Spotlight). 9 класс: книга для учителя. — М.: Express Publishing: Просвещение, 2020.

3. Биболетова М. З. Межпредметные связи в обучении иностранному языку как средство формирования метапредметных результатов // Иностранные языки в школе. — 2018. — № 5. — С. 2–8.
4. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. — М.: Академия, 2019. — 368 с.
5. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 2020. — 222 с.
6. Комарова Ю. А. Межпредметные связи в обучении иностранному языку: интегративный подход // Педагогическое образование и наука. — 2019. — № 4. — С. 45–49.
7. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Академия, 2020. — 272 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287).

Формирование профессиональных компетенций в области лепки из самозатвердевающей глины у обучающихся с умственной отсталостью на уроках труда (технологии)

Леонтьева Наталья Юрьевна, олигофренопедагог
ГБОУ г. Москвы «Школа № 920»

Статья посвящена проблеме профессионально-трудовой подготовки обучающихся с интеллектуальными нарушениями в условиях коррекционной школы. В качестве эффективного инструмента социализации и формирования профессиональных навыков рассматривается обучение лепке из самозатвердевающей глины. Автор анализирует психофизические особенности целевой группы, обосновывает выбор методик обучения и описывает этапы формирования профессиональных компетенций, необходимых для дальнейшей интеграции выпускников в трудовую среду.

Ключевые слова: умственная отсталость, профессиональная компетенция, уроки технологии (труда), лепка из самозатвердевающей глины, коррекционное обучение, трудовая адаптация.

Социально-трудовая адаптация лиц с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является приоритетной задачей современной коррекционной педагогики. В условиях стремительно меняющегося рынка труда поиск доступных профессий для данной категории граждан становится все более актуальным. Художественная лепка из самозатвердевающей глины представляют собой ту нишу, где сочетание ручного труда, четких технологических алгоритмов и возможности творческой реализации позволяет сформировать устойчивые профессиональные компетенции у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Профессиональная компетенция в данном контексте понимается не только как сумма навыков лепки, но и как способность организовать рабочее место, соблюдать технику безопасности, понимать свойства материалов и достигать качественного результата, пригодного для реализации или практического использования [1].

1. Психолого-педагогические основы трудового обучения

Процесс обучения детей с нарушением интеллекта на уроках технологии (труда) опирается на фундаментальные

положения Л. С. Выготского о «социальной компенсации» дефекта. Лепка из глины выступает как мощный фактор развития высших психических функций.

Обучающиеся с умственной отсталостью характеризуются специфическими особенностями: инертностью мышления, нарушением мелкой моторики, фрагментарностью восприятия и слабостью волевых процессов [2]. Лепка из глины позволяет эффективно корректировать данные нарушения за счет:

- развития тактильно-кинестетического восприятия (работа с объемом и текстурой);
- формирования пространственных представлений (создание трехмерных объектов);
- тренировки глазомера и координации движений.

Как отмечает И. А. Прошенков, изобразительная деятельность, в частности лепка, в коррекционной школе не является самоцелью, а служит средством общего развития ребенка и его подготовки к осознанному труду [3].

2. Структура профессиональной компетенции в области глины

Профессиональная компетенция «Лепщик изделий из глины» для обучающихся с умственной отсталостью включает в себя несколько компонентов:

1. Технологический компонент: знание последовательности подготовки глины, лепки, сушки и декорирования.

2. Операциональный компонент: владение приемами скатывания, раскатывания, сплющивания, заглаживания швов, работы со стеками.

3. Материаловедческий компонент: умение различать пластичную и сухую глину, понимание роли воды и красителей, лаков для финишного покрытия.

4. Регулятивный компонент: способность работать по инструкции, контролировать качество своей работы на промежуточных этапах [4].

Обучение данным компонентам на уроках технологии требует длительного времени и многократного повторения операций, что обусловлено особенностями памяти обучающихся [5].

3. Методические подходы и этапы обучения

Эффективная методика обучения лепки из глины в коррекционных классах базируется на принципе «от предметно-манипулятивной деятельности к профессиональному навыку».

— Первый этап: пропедевтический (формирование сенсорного опыта).

Основная цель — знакомство со свойствами глины (пластичность, влажность, вес). На этом этапе обучающиеся учатся простому подражанию действиям педагога. Важно использовать метод «рука в руке», предложенный С. Л. Мирским, для закрепления правильного мышечного тонуса при работе с материалом [6].

— Второй этап: технологический (освоение базовых техник)

На данном этапе формируются навыки создания изделий конкретными способами:

- жгутовая техника: наиболее доступный способ создания сосудов. Формирует навык создания одинаковых элементов (жгутов) и их последовательного соединения;
- пластовая техника: работа с раскаточным станком или скалкой. Требуется навыков планирования и использования шаблонов, что развивает конструктивное мышление;
- техника из целого куска (вытягивание): тренирует силу пальцев и чувство формы.

— Третий этап: профессионально-прикладной (сушка и декорирование)

Обучающиеся осваивают нанесение фактуры, этап сушки изделия на открытом воздухе, декорирование изделия акриловыми красками и нанесением на готовую, высушенную работу акрилового лака. Педагог объясняет риски возникновения брака при сушке изделия (трещины из-за пузырьков воздуха), что формирует у учеников ответственность за результат [7].

Литература:

1. Мирский С. Л. Трудовое обучение в специальной (коррекционной) школе VIII вида. — М.: Просвещение, 2003. — С. 45.

4. Коррекция нарушений в процессе выполнения трудовых заданий

Одной из главных проблем обучающихся с интеллектуальными нарушениями является трудность в переносе знаний из одной ситуации в другую. Для преодоления этого на уроках технологии используются предметно-технологические карты.

Г. М. Дульнев указывал, что для успешного обучения труду необходимо переходить от словесной инструкции к наглядному алгоритму [8]. В работе с глиной это реализуется через поэтапный наглядный материал, где зафиксирован каждый шаг: от подготовки рабочего стола до помещения изделия на полку для сушки.

Критически важным является развитие самоконтроля. Ученик с умственной отсталостью часто не замечает ошибок (например, слишком тонкая стенка изделия или плохо прикрепленная ручка). Педагог вводит систему «чек-листов» в картинках: «Проверил ли ты шов?», «Не слишком ли много воды?», «Убрал ли ты инструмент?». Это закладывает основы профессиональной дисциплины.

5. Социальная значимость и профессиональные перспективы

Освоение компетенций в области лепки из самозатвердевающей глины открывает перед лицами с умственной отсталостью возможности трудоустройства в специализированные защищенные мастерские или предприятия народных промыслов. Работа с природным материалом обладает выраженным арт-терапевтическим эффектом, снижает уровень агрессии и тревожности, что часто сопутствует основному диагнозу [9].

Профессиональная подготовка в этой сфере позволяет реализовать концепцию «трудоустроенности», которая для многих выпускников коррекционных школ является единственным способом избежать социальной изоляции [10].

Обучение профессиональной компетенции «лепка из самозатвердевающей глины» обучающихся с умственной отсталостью на уроках технологии — это сложный многоуровневый процесс, требующий от педагога глубоких знаний в области специальной психологии и методики трудового обучения. Использование глины как дидактического материала позволяет решать задачи коррекции моторики, мышления и эмоциональной сферы, одновременно формируя реальные трудовые навыки. Системный подход, опора на визуализацию и учет индивидуальных темпов развития обеспечивают успешное освоение профессии и создают фундамент для достойной жизни выпускника в обществе.

2. Выготский Л. С. Основы дефектологии. — СПб.: Лань, 2003. — С. 112–115.
3. Грошенко И. А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида. — М.: Академия, 2002. — С. 78.
4. Пинский Б. И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. — М.: Педагогика, 1985. — С. 132.
5. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. — М.: Просвещение, 1986. — С. 94.
6. Мирский С. Л. Индивидуальный подход к учащимся вспомогательной школы в процессе трудового обучения. — М.: Педагогика, 1990. — С. 56.
7. Экжанова Е. А. Изобразительное искусство в системе коррекционно-развивающего обучения. — М.: Просвещение, 2003. — С. 120.
8. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. — М.: Просвещение, 1969. — С. 201.
9. Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. — М.: Аркти, 2002. — С. 144.
10. Бгажнокова И. М. Обучение детей с выраженными нарушениями интеллекта. — М.: Владос, 2007. — С. 189.

Методы интеграции элементов культурных аспектов в обучение иностранному языку в современной школе

Маркелова Диана Михайловна, преподаватель английского языка
МОБУ гимназия № 44 г. Сочи имени В. А. Сухомлинского

В данной статье рассмотрены методы интеграции элементов культурных аспектов в обучении иностранному языку в современной школе. Автором изучено влияние культурных аспектов на общение через развитие межкультурной коммуникации, интерпретацию текстов, понимание нюансов языка и учет культурных аспектов в невербальном общении. Целью данной статьи является изучение методов интеграции культурных аспектов в учебный процесс и анализ того, как культурные ценности, обычаи и традиции могут способствовать или препятствовать изучению иностранного (английского) языка. Данная тема является актуальной, так как отсутствие или не достаточное количество знаний о влиянии культурных особенностей может привести к тому, что коммуникация не будет успешной. Люди разных культур сталкиваются с различными проблемами в процессе коммуникации, такими как неправильное толкование значения слова или жеста, возникает недопонимание. Все это приводит к многогранным проблемам в межкультурных отношениях. Статья содержит примеры интеграции элементов культурных аспектов на уроке иностранного языка, которые стимулируют интерес к культуре страны у обучающихся. Особое внимание уделяется повышению мотивации к обучению через межпредметную связь, знаниям учебного материала других учебных дисциплин, которые способствуют более глубокому пониманию культурных аспектов, делают обучение на уроках английского языка более живым и мотивирующим, что позволяет повысить качество образовательного процесса.

Ключевые слова: иностранный, английский язык, метод, интеграция, культурный аспект, учебный процесс, межпредметная связь, межкультурные отношения, коммуникация, аутентичные материалы, традиции, обычаи, проект, ролевые игры, контекст.

Изучение иностранного языка для современного человека — это желание изучать язык без отрыва от культурного аспекта. В быстро меняющемся мире особое внимание уделяется пониманию культурных аспектов при изучении иностранного языка, так как они определяют контекст, в котором используются языковые структуры и выражения. Культурные аспекты включают в себя исторически заложенные особенности повседневной жизни носителей языка, традиции, обычаи, ценности. Язык служит средством понимания, а в связке с культурными аспектами дает обучающемуся огромное преимущество для быстрой адаптации в данной культуре, повышения коммуникации через свободное мышление, осознания восприятия действительности, правильное понимание

ценностных ориентиров и национальных особенностей, выстраивания собственной модели поведения в данном обществе.

Тема «Методы интеграции элементов культурных аспектов в обучении иностранному языку в современной школе» является актуальной, так как **имеет социальную, научную, практическую значимость**, является результатом многочисленных исследований и выводов по их результатам. Включение в программу изучения иностранного (английского) языка культурных аспектов является внутренней необходимостью самого процесса обучения. Отсутствие же или недостаточное количество знаний о влиянии культурных особенностей может привести к тому, что коммуникация не будет успешной.

Над данной темой работали зарубежные исследователи, такие как: **М. Суит, В. Фиетор, О. Усперсен**, которые предполагали, что «каждый язык отражает разное мировоззрение, и у каждого народа есть своя система понятий, поэтому необходимо включать в учебный процесс тексты из жизни народа и страны изучаемого языка» [2, с. 47–48]. В трудах исследователей Э. Отто, Э. Симоно, Ш. Швейцера главной идеей является обучение иностранным языкам и культуре. Этими методистами-исследователями была предложена схема изучения языка в системе, которая содержит исторические события, географические сведения, обычаи и нравы носителей языка. Ж. Ласера, А. Болен, Ф. Клоссе было предложено строить обучение с учетом курса национальной культуры. Ж. Ласера считал, что «именно сведения о культуре составляют основное богатство образования. Преподаватель не должен ограничиваться узкими языковыми целями. Без обращения к явлениям культуры изучение языка обедняется и сводится к усвоению фонетических, лексических и грамматических явлений» [3, с. 218].

Необходимо отметить, что отечественные методисты исследователи: Э. А. Фехнер, К. А. Ганшина, Е. И. Тихеева считали, что изучение иностранного языка должно происходить совместно с ознакомлением культуры страны изучаемого языка [5, с. 5]. К. Ушинский утверждал: «единственное верное средство проникнуть в характер народа — усвоить его язык, и чем глубже вошли мы в язык народа, тем глубже вошли в его характер» [1, с. 27]. Вышеупомянутых исследователей объединяло утверждение о том, что знание культурных элементов помогает лучше понять особенности общения и поведения носителей языка. Влияние культурных аспектов велико не только в вербальном, но также и в невербальном общении.

При исследовании данной темы всеми учеными уделялось и уделяется особое внимание нюансам языка. Важно помнить, что культурные элементы помогают понять идиомы, метафоры, пословицы и поговорки, что делает речь близкой к реальному общению.

Общеизвестно, что в различных культурах есть правила в отношении личного пространства, жестов, мимики, зрительного контакта. Применение своей привычной модели поведения в чужой стране нередко приводит к трудностям межкультурного общения и конфликтам. Во избежание такого рода неприятностей необходимо качественное понимание всех этих нюансов, что делает общение комфортнее и приводит к хорошей атмосфере сотрудничества. В результате, введение методов интеграции культурных аспектов и языка взаимосвязано в учебный процесс, стало целью для более глубокого освоения языка, понимания ценностей и образа жизни носителей языка, правильного понимания смысла высказываний, контекста, в котором они были сформулированы и развития межкультурной компетенции.

Для интеграции элементов культурных аспектов в обучение иностранному языку в современной школе применяются такие методы как использование аутентичных материалов: книги, фильмы, новости, музыкальные про-

изведения и другие культурные артефакты, для ознакомления учащихся с культурой носителей языка.

Основная идея при использовании аутентичных материалов заключается в изучении культуры посредством языковых средств, что способствует развитию языковых навыков и культурного понимания одновременно. Из всего этого обучающиеся могут извлекать культурные и лексические особенности языка. Учителями иностранных языков предлагаются задания и упражнения, направленные на ознакомление с культурными аспектами через фильмы и включают в себя работу с произношением, грамматикой, лексикой и письмом.

Например, задание, направленное на объяснение значений, коннотаций слов и фраз является базовым этапом к интеграции культурных элементов в обучение иностранному (английскому) языку, так как имеют культурные нюансы. В качестве примера рассмотрим синонимы, которые могут использоваться для выражения гнева: «angry», «mad», «furious», «enraged». Каждый из этих синонимов имеет свою специфическую окраску значения, которая может быть более или менее подходящей в зависимости от контекста. Например, слово «angry» может быть более универсальным и употребляться чаще в повседневных жизненных ситуациях, тогда как слово «furious» может выражать более сильное и бурное эмоциональное состояние.

Если рассмотреть синонимы, которые описывают человеческую личность, чувства и эмоции такие как: «big-hearted», «kind-hearted», то можно заметить, что каждый из этих синонимов имеет свой собственный оттенок, который соответствует определённому типу человеческих качеств или эмоций. «**Big-hearted**» имеет значение добрый, щедрый, воодушевлённый, полный энтузиазма, «человек с большим сердцем». «**Kind-hearted**» имеет значение добрый, мягкосердечный. Например: «a kind-hearted girl» переводится как: добрая девушка.

Часто употребляются в речи такие слова как «small» и «little». Small это нейтральное слово для обозначения размера: a small toy, a small mistake. Little это более личное и эмоциональное значение, может выражать симпатию, нежность или сочувствие: a little problem, my little sister. Слово «farther» относится к измеряемым физическим расстояниям между объектами, а «further» употребляется в переносном смысле, когда речь идет о продолжении какого-либо действия. Например, «Further discussion of his story plainly wasn't what David had had in mind». «Between» используется, когда есть две опции, например: «The ball rolled between the two chairs», а «among» употребляется среди неограниченного количества вариантов. Например, «I live here **among** them».

Слово «what» относится к более общему вопросу. Это означает, что можно выбрать из тысячи возможных вариантов, например: «**What is this tool for?**». Слово «which» относится к более узкому вопросу, когда нужно выбрать среди представленных вещей или предметов, например: «**The book which I bought yesterday is very interesting.**». «Tall» это когда мы говорим о людях или вытянутых вертикальных объектах: a tall boy, a tall building. Необходимо

учитывать, что «high» имеет значение высоты: a high wall, high prices. Например: «There is a lot of snow in the high mountain regions in winter». Основное отличие в словах «well» и «good» заключается в том, что «well» это наречие, а «good» это прилагательное. Например: «**Good health is a blessing**». «He plays tennis well».

Работая на уроке иностранного (английского) языка, учителю предметнику всегда необходимо учитывать уровень знаний своих учеников и использовать разноуровневый тип заданий. Например, для начинающих обучающихся это фильмы с медленной и четкой речью, для среднего уровня это сюжет фильма с разговорной речью среднего темпа, для продвинутого уровня сюжет фильма должен содержать сложные диалоги с разнообразными акцентами, речь носителя языка должна быть быстрой. При прослушивании обучающийся должен обращать внимание на произношение звуков, интонацию и манеру говорения носителя языка, стараться максимально скопировать его произношение.

При подготовке аутентичных материалов учителю иностранных языков необходимо четко понимать, какие грамматические структуры будут отрабатываться обучающимися. Эти критерии должны учитываться при использовании всех видов аутентичных материалов. Например, если на уроке запланирована тренировка условных предложений, то герои сюжета должны принимать решения и обсуждать возможные проблемы.

Обучающимся, при встрече с незнакомым словом, рекомендуется остановить видео, выписать это слово с контекстом и переводом, по необходимости составить глоссарий. Учителю необходимо учитывать то, что могут встречаться устойчивые фразы и выражения, которые используются носителями языка в повседневной жизни и которые вызовут трудности понимания у обучающихся.

Приведу некоторые примеры устойчивых фраз (идиом) в английском языке: **Break the ice** — в буквальном переводе означает «разбить лёд», но на деле используется для обозначения разрядки обстановки или начала общения в неловкой ситуации. **Bite the bullet** — «сжать зубы», нужно смириться с трудной ситуацией и идти вперёд, несмотря на сложности. **Hit the nail on the head** — «попасть в точку», кто-то очень точно выразил мысль или оценил ситуацию. **Let the cat out of the bag** — «выдать секрет», кто-то случайно раскрывает какую-то тайну. Например, в разговорной речи носителей языка можно услышать фразы такие как: «be well» и «be good». Фраза «be well» означает пожелание здоровья, «be good» означает совет хорошо себя вести.

Учитывая все особенности, обучающемуся рекомендуется просмотреть предложенный сюжет несколько раз, это поможет ему укрепить новые знания, говорить более уверенно, понять, какие фразы или слова запомнены и насколько усвоена лексика и устойчивые фразы и выражения.

Как при выполнении упражнений, так и в качестве контроля обучающемуся предлагается употребить новую лексику, фразы, и идиомы при пересказе содержания, в диалоге с учителем или одноклассником, или изложить

сюжет фильма в форме письма другу, это поможет увидеть их в контексте.

Проектное обучение предполагает самостоятельную деятельность обучающегося, в результате чего формируются коммуникативные навыки через интервью, описание и другие модели реальных ситуаций. Обучающиеся больше времени уделяют самообразованию, исследуют и изучают культурные различия, традиции и обычаи. Преимущество проектного обучения заключается в том, что оно позволяет интегрировать элементы культурных аспектов с лексикой, грамматикой, аудированием, письмом и с другими видами речевой деятельности такими как: говорение и чтение. Например, исследуя тему: «Чаепитие в Великобритании, США и России» обучающиеся сравнивают, анализируют и делают выводы, а затем представляют свое исследование в форме написанной работы, писем, эссе и презентации, используя грамматику, приближенную к жизни (например, преобразование предложений). В рамках проектной работы чаще всего обучающимися выполняются такие упражнения как:

- составление предложений на основе контекста проекта, используя новые слова, антонимы, синонимы (например, описание персонажа).
- работа с текстами. Обучающимся предлагается осуществить поиск предложений с определенной структурой (например: Past Simple и Present Perfect). Происходит интеграция лексики с грамматикой;
- заполнение таблиц, составление кроссвордов, кластеров по теме;
- упражнения на подстановку глаголов. Обучающиеся читают текст и заполняют пропуски необходимыми конструкциями.

При применении игрового метода обучающиеся могут выступать в роли представителей различных культур и решать проблемы, связанные с национальными особенностями, нормами поведения, уделяя особое внимание сравнению культурных особенностей разных стран, что способствует развитию межкультурной компетенции. Рекомендуется использовать обучающимися в ролевой игре как вербальный, так и невербальный вид общения. Например, один ученик выступает в роли «туриста», а другой в роли «гида по городу». Туристы задают вопросы по маршруту, а гиды отвечают на английском, используя необходимую лексику и выражения. Игровой метод обучения иностранному (английскому) языку позволяет использовать упражнения и задания, направленные на отработку произношения, закрепление лексики, закрепление грамматических правил и развитие навыков говорения.

Виртуальный обмен предполагает использование онлайн-платформ, которые дают обучающемуся возможность практиковать язык в реальном времени в форме диалога, знакомясь с культурой носителя иностранного языка. Общаясь друг с другом, происходит обратная связь и культурный взаимообмен. Чтобы научиться вести разговор на равных, обучающемуся необходимо знать культуру и историю, географию, традиции и обычаи своей

страны. Невозможен диалог двух культур, если один из партнёров не в состоянии рассказать о родном крае, его достопримечательностях, о жизни и быте людей.

На этом этапе учебной деятельности обучающийся может воспользоваться знаниями учебного материала других учебных дисциплин. Междисциплинарные связи и интеграция элементов культурных аспектов в обучение позволяют обучающимся осваивать иностранный (английский) язык в более тесной связи с историей, математикой, географией, музыкой и другими предметами. Преимуществом является возможность применения языка в реальных условиях, осознание его практической востребованности. Используя междисциплинарную связь на уроках иностранного (английского) языка обучение становится более живым и мотивирующим, формируется глубокое понимание материала, что позволяет повысить качество образовательного процесса.

Изучение иностранного (английского) языка через призму культурных различий позволяет обучающимся развивать языковые навыки с учетом менталитета носителей языка, увидеть язык в его полном контексте, что дает возможность более качественно подготовиться к реальным ситуациям общения. Преимущества методов интеграции культурных аспектов в обучение иностранному языку в современной школе заключаются в более глубоком освоении языка и развитии межкультурной компетенции. Трудности межкультурного общения могут возникать из-за того, что почти во всех обществах су-

ществуют разные языковые уровни (официальный язык и повседневный язык, в котором выделяются многочисленные диалекты) [4, с.121]. Следовательно, **недостатки выражаются** в возможных проблемах с межкультурной коммуникацией и недостаточной семиотической связи.

Исходя из собственного опыта, убеждена в том, что даже при хороших знаниях теории по данной теме, обучающимся необходимо уделять огромное внимание ежедневной практике живого общения с носителем языка для снятия языкового барьера. Знание теории и выполнение разного рода упражнений и заданий по данной теме недостаточно для того, чтобы безошибочно применить их в реальной жизни. Они лишь частично помогают понять нюансы языка. Обучающимся необходимо искать различные пути погружения в язык через реальное общение. Например, общаться с носителями языка в путешествии, посещать языковые клубы и группы по интересам, где присутствуют носители языка, стараться пожить в семье носителей языка некоторое время, путешествуя, провести достаточно длительный период времени в стране изучаемого языка, применяя все знания об интеграции элементов культурных аспектов полученные на уроках иностранного языка.

Учитывая все преимущества и недостатки методов интеграции элементов культурных аспектов в обучение иностранному языку в современной школе можно сделать вывод, что данная тема остается актуальной, требует дальнейшего исследования, изучения и анализа.

Литература:

1. Гуревич П. С. Культурология. Учебник для вузов. М. Проект. 2003. 336 с.
2. Костикова Л. П. Формирование лингвосоциокультурной компетентности студентов гуманитарного вуза: Автореферат. дис. док. пед. наук. Рязань. 2011.
3. Ласера Ж. Реалии французской культуры на уроках французского языка // Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка иностранцами: Сб. статей / Под. Ред. Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова. — М., 1974. — С. 217–224.
4. Долганова Н. В. Роль языка в межкультурной коммуникации / Н. В. Долганова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2019. — № 35(273). — С.120–122.
5. Волкова Е. А. Соизучение языка и культуры в овладении иностранным языком на средней ступени образования, Идентификационный код ВКР: 121, Екатеринбург. 2018.- С.74

Организация рабочего места и подготовка к уроку учащихся начальной школы: бережливые технологии (из опыта работы)

Марфенко Елена Васильевна, учитель начальных классов
ГКОУ Краснодарского края школа-интернат с. Воронцовка (Краснодарский край)

Введение

Современная система образования стремится к созданию максимально эффективной и комфортной среды для обучения каждого ребенка. Особое внимание уделя-

ется учащимся с нарушениями интеллекта, для которых организация рабочего места и подготовка к уроку играют критически важную роль в успешном усвоении материала и развитии самостоятельности. В данном докладе рассматривается применение бережливых технологий как ин-

струмента оптимизации этих процессов, направленного на минимизацию временных потерь и создание предсказуемой, понятной для ребенка среды.

Бережливые технологии в образовании

Бережливые технологии, изначально разработанные для производственной сферы, успешно адаптируются к образовательной практике. Их основная цель — устранение потерь, повышение качества и эффективности процессов. В контексте школы это означает оптимизацию учебного времени, снижение стресса у учащихся, а также создание более организованной и продуктивной учебной среды. Для учащихся с нарушениями интеллекта бережливые технологии приобретают особое значение, поскольку они помогают структурировать информацию, снизить когнитивную нагрузку и повысить предсказуемость учебного процесса.

Ключевой риск: нерациональная трата времени в процессе организации рабочего места и подготовки учащихся начальной школы к уроку

Анализ текущей ситуации выявил ряд критических рисков, связанных с нерациональной тратой времени при организации рабочего места и подготовке к уроку учащихся начальной школы, особенно для детей с нарушениями интеллекта:

1. Потеря времени на подготовку к уроку: Длительные объяснения учителя, необходимость дежурным собирать и раздавать материалы, а также поиск учащимися нужных принадлежностей приводят к существенным временным потерям, которые могли бы быть использованы для учебной деятельности.

2. Лишние движения учащихся возле шкафа с учебниками: Неорганизованное хранение учебников и тетрадей вынуждает учащихся совершать лишние перемещения, что отвлекает их от учебного процесса и может вызывать чувство неуверенности.

3. Поиск учащимися учебной необходимой канцелярии во время урока: Отсутствие четкой системы хранения канцелярских принадлежностей приводит к тому, что учащиеся тратят драгоценное учебное время на их поиск в пенале, что особенно проблематично для детей с нарушениями концентрации внимания.

4. Отсутствие определенного и зафиксированного места расположения учебников и принадлежностей: Непонимание, где должны находиться те или иные материалы, создает хаос и требует постоянного вмешательства учителя.

5. Система хранения учебников и принадлежностей непонятна учащимся начальной школы: Отсутствие визуальных подсказок и понятной логики хранения делает процесс самостоятельной организации рабочего места для детей с нарушениями интеллекта практически невозможным.

6. Небрежное отношение к принадлежностям учащихся: Отсутствие четкой системы хранения и ответ-

ственности может приводить к небрежному отношению к учебным материалам, что требует дополнительных затрат на их восстановление.

Цели внедрения бережливых технологий:

Для решения выявленных проблем были поставлены следующие цели:

1. Сокращение времени подготовки учащихся к урокам: Минимизация времени, затрачиваемого на организацию рабочего места и сбор необходимых материалов.

2. Сокращение лишних передвижений учащихся по кабинету: Создание условий для того, чтобы учащиеся могли быстро и без лишних усилий получить доступ к необходимым учебным материалам.

Карта текущего состояния процесса:

— **Потеря учебного времени из-за долгого объяснения педагога:** Учитель тратит время на объявление урока и инструктаж дежурных по подготовке материалов.

— **Временные затраты из-за лишних перемещений:** Дежурные ученики совершают дополнительные движения для сбора и раздачи учебников и тетрадей.

— **Потеря учебного времени при поиске принадлежностей:** Учащиеся тратят время на поиск нужной канцелярии в своем пенале.

Анализ причин с помощью метода «ПЯТЬ ПОЧЕМУ»:

Для более глубокого понимания причин возникновения рисков был применен метод «Пять Почему»:

• Причина лишних движений учеников и педагога:

— Почему ученики совершают лишние движения? — Они не знают, чей учебник и какой предмет нужен.

— Почему они не знают? — Они не ориентируются в расписании.

— Почему они не ориентируются в расписании? — Они не умеют читать.

— Почему они не умеют читать? — Отсутствие визуализации, соответствующей их уровню развития и диагнозу.

• Причина длительной подготовки к уроку (временные потери):

— Почему подготовка к уроку занимает много времени? — Процесс сбора и раздачи материалов неэффективен.

— Почему процесс неэффективен? — Отсутствие четкой системы хранения и маркировки.

— Почему нет четкой системы? — Недостаточное внимание к визуальным подсказкам и стандартизации.

— Почему недостаточно внимания? — Неприменение бережливых технологий, ориентированных на специфику учащихся с нарушениями интеллекта.

Содержание системы 5S для оптимизации рабочего места:

Система 5S является основой для создания упорядоченной и эффективной рабочей среды. Ее принципы включают:

1. Сортируйте: Избавьтесь от всего ненужного на рабочих местах и в местах хранения. Это касается устаревших материалов, сломанных принадлежностей, лишних предметов.

2. Соблюдайте порядок: Определите для каждой вещи свое место. Все должно быть легко доступно и понятно, где находится.

3. Содержите рабочее место в чистоте: Регулярная уборка и поддержание чистоты создают благоприятную атмосферу и предотвращают поломку оборудования.

4. Стандартизируйте процедуры поддержания порядка и чистоты: Разработайте четкие правила и инструкции по поддержанию порядка, которые будут понятны всем.

5. Совершенствуйте порядок, стимулируйте его поддержание: Воспитывайте культуру бережливости и ответственности, поощряйте самостоятельное поддержание порядка.

Карта целевого состояния процесса:

Внедрение бережливых технологий позволит перейти к следующему целевому состоянию:

— **Создание визуализации:** Дежурные в начале учебного дня вывешивают наглядное расписание, соответствующее дню недели, с использованием визуальных указателей (картинок), понятных детям. Это позволит учащимся быстро ориентироваться в предстоящих уроках.

— **Сокращение временных затрат при раздаче учебных пособий:** Дежурные, ориентируясь на визуализированное расписание, быстро раздают учебники и тетради. Для этого используется маркировка на столах, учебниках и тетрадях, соответствующая каждому ученику.

— **Единое пространство хранения материалов:** Организация последовательной и системной уборки материалов на определенные места согласно цветовой маркировке. Это касается как учебников, так и канцелярских принадлежностей.

Алгоритм дежурства:

Для обеспечения четкости и предсказуемости процесса подготовки к уроку разработан следующий алгоритм дежурства:

1. Дежурный определяет день недели.
2. Выбирает соответствующее расписание (визуальное).
3. Вывешивает расписание на видное место (на доску).
4. Отмечает нужный урок, который будет следующим.
5. Берет необходимые учебники и тетради из специально организованных мест хранения.
6. Раздает учебники и тетради согласно маркировке на столах и самих пособиях.

Разработанные стандарты по внедренным улучшениям:

Для закрепления и систематизации изменений были разработаны следующие стандарты:

1. Лотки с особой маркировкой для хранения учебников: Каждый предмет имеет свой лоток, обозначенный яркой, понятной для детей маркировкой (цвет). Это позволяет быстро найти нужный учебник и вернуть его на место.

2. Органайзеры для хранения канцелярских принадлежностей: На каждом рабочем месте размещены органайзеры с отделениями для ручек, карандашей, ластиков, линеек и других принадлежностей. Для поддер-

жания порядка и скорости нахождения нужного предмета используется схема заполнения.

3. Дополнительные средства визуализации, понятные детям: В дополнение к расписанию и маркировке, используются визуальные карточки-подсказки (алгоритм дежурства, схема заполнения органайзера) Эти карточки могут быть ламинированы и размещены на доске или на индивидуальных рабочих местах.

Достигнутые результаты проекта:

Внедрение бережливых технологий позволило достичь следующих значимых результатов:

— **Сокращение времени в процессе подготовки к образовательной деятельности:** Благодаря четкой системе хранения, визуализации и стандартизированному алгоритму дежурства, время, затрачиваемое на подготовку к уроку, значительно сократилось. Учащиеся быстрее находят нужные материалы и приступают к работе.

— **Создание в классе оптимальных условий для подготовки учащихся к урокам:** Упорядоченное пространство, понятная система хранения и визуальные подсказки снижают уровень тревожности и стресса у детей с нарушениями интеллекта, создавая предсказуемую и комфортную среду для обучения.

— **Наличие органайзеров для хранения канцелярии и лотков с цветовой маркировкой для хранения учебников:** Эти элементы стали неотъемлемой частью организации рабочего пространства, обеспечивая порядок и легкий доступ к необходимым материалам.

— **Доведение подготовки к уроку до автоматизма:** Постоянное применение стандартизированных процедур и визуальных подсказок способствует формированию устойчивых навыков самостоятельной организации рабочего места у учащихся. Дети, благодаря многократному повторению и наглядности, начинают выполнять эти действия автоматически, что повышает их самостоятельность и уверенность в себе.

Заключение

Применение бережливых технологий в организации рабочего места и подготовке к уроку учащихся начальной школы, особенно для дошкольников, учащихся 1-го класса и детей с нарушениями интеллекта, является мощным инструментом для повышения эффективности образовательного процесса. Систематизация, визуализация и стандартизация позволяют минимизировать потери времени, снизить когнитивную нагрузку на учащихся и создать благоприятную, предсказуемую среду для обучения. Достигнутые результаты подтверждают, что инвестиции в бережливые подходы окупаются повышением качества образования, развитием самостоятельности у детей и оптимизацией работы педагогов. Дальнейшее совершенствование этих подходов и их распространение в образовательной практике позволит создать еще более инклюзивную и эффективную систему обучения для всех учащихся.

Преодоление сенсомоторных нарушений у детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития через игровые методы и приемы

Минченко Альмира Анатольевна, тьютор
МБДОУ «Солнышко» г. Долинска (Сахалинская область)

Развитие гуманистических тенденций в обществе, современный этап коррекционной педагогики, формирование действующей системы специального образования в России определяют значимость проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития (ТМНР).

Законодательное обеспечение конституционного права на образование сложной категории детей-инвалидов с ТМНР, указывает на создание в образовательном учреждении необходимых для этого специальных условий, что отражено в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, который утвержден приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 (с изменениями и дополнениями от: 21 января 2019 г., 8 ноября 2022г.).

С 1 марта 2025 года вступили в силу изменения в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», касающиеся организации образовательного процесса в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Отмечаются положительные аспекты модернизации для получения образования детьми с ОВЗ:

- создание безбарьерной среды и использование вспомогательных средств и технологий, облегчающих интеграцию детей с ОВЗ в общий образовательный процесс,
- расширение границ образовательного пространства, продолжительности образования и определения круга лиц, участвующих в образовательном процессе,
- выбор способов передачи общественного опыта в соответствии с уровнем психического развития ребёнка,
- проведение занятий в зависимости от состояния здоровья и индивидуальных особенностей ребёнка, соблюдение рекомендаций специалистов,
- реализация потенциальных возможностей и социализация детей в соответствии с психофизическими особенностями и возможностями каждого,
- обучение на основе специальной индивидуальной программы развития, учитывающей специфические образовательные потребности ребёнка.

Данные изменения связаны с тем, что развитие ребенка с ТМНР подчинено общим закономерностям онтогенетического развития детей, и вместе с тем обусловлено отставанием по срокам формирования от нормы и как результат, специфическими особенностями нарушений познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы.

В исследованиях Винниковой Е. А. отмечается, что у детей с ТМНР к трем годам ведущей деятельностью продолжает оставаться предметно-манипулятивная, тогда как в норме к трем годам формируются новые виды дея-

тельности, определяющие психическое развитие ребенка, игра и продуктивные виды деятельности.

Авторы Бертынь Г. П., Мещеряков А. Н. подчеркивают, что низкая готовность к установлению эмоционально-коммуникативных взаимоотношений со взрослыми, слабая выраженность стремления наладить эмоциональный контакт и найти способы общения со взрослыми, неумение привлечь их к совместной деятельности и согласовать с ними действия, низкий уровень развития зрительного восприятия, двигательной и зрительно-двигательной координации существенным образом сдерживает процесс овладения ребенком предметными действиями.

Зворыгина Е. В., продолжая эту мысль, указывает на то, что при взаимодействии с малознакомыми игрушками дети с ТМНР используют преимущественно четыре вида ориентировочно-исследовательских действий: рассматривание, ощупывание, поворачивание, исследование на слух. Такой набор действий является недостаточным для нахождения правильного способа действия. Практически у всех дошкольников с особыми образовательными потребностями единичные предметные и предметно-игровые действия сосуществуют с неадекватными действиями, т. е. с одними предметами и игрушками ребенок действует правильно, другими нецеленаправленно манипулирует. Часто можно наблюдать также «застывание» на одном способе действия, склонность к стереотипиям.

Авторы Гаврилушкина О. П., Соколова Н. Д. обращают внимание на то, что своеобразие предметной деятельности отражается на развитии игровой деятельности, которая к моменту поступления ребенка в дошкольное учреждение характеризуется рядом особенностей: кратковременный, слабо выраженный и неустойчивый интерес к игрушкам, что является показателем общей низкой познавательной активности; отсутствие любимых игрушек, и они начинают выполнять игровые действия с теми, которые в данный момент попадают в поле их зрения или которые привлекают внимание внешним видом, а не возможностью воплотить в жизнь конкретный замысел, как это имеет место у нормально развивающихся детей второго-третьего года жизни. Которые отличаются своеобразием и сами действия с игрушками детей с интеллектуальной недостаточностью. Они долго остаются на уровне манипуляций или неспецифических предметных действий, в которых отсутствует ориентировка на свойства объектов. Неадекватные действия могут наблюдаться как в возрасте четырех-пяти лет, так и шести-восьми лет.

Каптерев П. Ф. продолжает мысль о том, что выполняемые действия детьми с нарушенным развитием бедны,

стереотипны, формальны, не имеют изобразительного характера, не сопровождаются речью и каким-либо эмоциональными реакциями, выполняются механически. У необученных старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью остается несформированным целевой компонент игры. Их действия не имеют осмысленного и целенаправленного характера, отсутствует конкретная, значимая для них цель. И лишь к семи-восемью годам, под влиянием длительного обучения у некоторых детей формируется умение выполнять предметно-отобразительные действия.

Вышесказанное указало на то, что дети с ТМНР представляют собой отдельную психолого-педагогическую категорию, у которой сочетание тяжелых или выраженных интеллектуальных, сенсорных и двигательных нарушений, обуславливает появление сложной структуры особых образовательных потребностей и требует особой организации образовательного процесса.

Анализ состояния данной проблемы, позволил сделать вывод, что несформированность предметных действий, как базового компонента игры у дошкольников с ТМНР в решающей степени обуславливает низкий уровень сформированности их ведущей деятельности. А недоразвитие всех психических процессов: ограниченный, не соответствующий возрасту ребенка запас знаний и представлений об окружающем мире, низкая познавательная активность, несформированность функций внимания и памяти, недостаточная регуляция поведения, системное недоразвитие речи, а иногда и полное ее отсутствие, являются результатом искажения процесса сенсорного развития.

Возник вопрос: «Какие специальные методы и приемы обучения могут стать действенными инструментами в обучении ребенка с ТМНР восприятию окружающего мира во всем богатстве его красок, запахов, звуков, в овладении множеством практических действий, которые пригодятся в повседневной жизни?».

Осмысление данной проблемы позволило сделать выводы, что наиболее известными, являются исследования Баряевой Л. Б., Зарин А. П., изучавших дошкольников с умеренной интеллектуальной недостаточностью; Исаевой Т. Н., изучавшей игровую деятельность у дошкольников с тяжелой интеллектуальной недостаточностью; Лещинской Т. Л. рассматривавшей метод развития сенсомоторных качеств у детей с ТМНР посредством стимуляции, позволяющей осуществить процесс развития и элементарного обучения ребёнка через игру.

По мнению современных авторов (Певзнер М. С., Розановой Т. В., Усачевой Л. В., Ярдускиной О. А. и др.) передавая нужную информацию в доступной для ребёнка форме, рассказывая не только о том, что он делает, но и о цели этих действий, развиваются сенсомоторные качества, происходит процесс обучения и развития его интеллекта.

Институт проблем инклюзивного образования (ФГБОУ ВО МГППУ) предлагает методы выявления

особенностей и коррекции нарушений у детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития посредством стимуляции базовых чувств, зрительного восприятия, обоняния и вкуса в период раннего развития. Подчеркивается, что сенсорные действия разнообразны и многочисленны (рассматривание, ощупывание, выстукивание, обнюхивание, прокатывание и т. п.), и важным становится формирование основных перцептивных действий через обучение детей узнавать объекты по особым характеристикам, так называемым сигнальным меткам, по отдельным признакам, в различных положениях и ситуациях. Одновременно с развитием перцептивных действий формируются и основные умственные операции: анализ объектов и сравнение (по форме, размеру, величине, цвету); обнаружение одинаковых свойств у разных объектов и нахождение разных качеств у родственных объектов; формирование обобщенных способов обследования посредством перцептивных действий (увидел, услышал, потрогал, попробовал, узнал).

Многими педагогами-практиками (Рябиковой М. А., Алексеевой Е. А., Мурагиной О. А., Якубовской Е. А. и др.) отмечается, что эффективной технологией коррекционной работы, позволяющей учитывать общие и специфические закономерности развития ребенка с расстройствами в развитии, являются материалы Марии Монтессори. В частности, бизборд, как игровой инструмент, являющийся фундаментом сложной интеграции пяти органов чувств, способствующий решению образовательных, коррекционно-развивающих, воспитательных задач.

Для дошкольника с ТМНР многофункциональная развивающая доска является игрушкой, но в руках педагога становится универсальным инструментом позволяющим:

- организовать процесс обучения в форме свободной игры, индивидуального занятия наполненного интересным содержанием;
- увлечь ребенка с разным уровнем психофизического развития совместной игрой;
- определить, насколько воспитанник успешен в освоении программы (по сравнению с собственными успехами в начале отчетного периода) и «подстраиваться» под ребенка и его особые потребности;
- «разбудить» ребенка и помочь проявить себя, стимулируя у него, пусть весьма незначительные, но самостоятельные действия, формирующие представления об окружающем мире, обогащающие детский опыт, развивающие интерес к взаимодействию с окружающим.

Таким образом, учитывая требования, предъявляемые к организации образовательного процесса с детьми с ОВЗ, важность выявленной проблемы считаем, что одним из значимых компонентов содержания коррекционной деятельности, должно стать внимание педагога к вопросу преодоления сенсомоторных нарушений у детей с ТМНР через игровые методы и приемы, что и определило *актуальность нашей работы.*

Важным ресурсом для создания эффективной, гибкой, ориентированной на ребенка с ОВЗ системы сопровождения в дошкольном учреждении, становится наличие системы тьюторского сопровождения.

По мнению Т. М. Ковалевой, «тьютор — это педагог, который действует по принципу индивидуализации и сопровождает построение обучающимся своей индивидуальной образовательной программы <...> где основными задачами становится выявление и «продвижение» интереса ребенка, создание той избыточной среды, где бы появились дополнительные ресурсы для создания и реализации индивидуальной образовательной программы».

Автор продолжает мысль о том, что тьютор как специалист, организующий деятельность по сопровождению, всегда ориентирован на субъектность ребенка оказывая необходимую помощь и поддержку в реализации образовательного потенциала личности, потенциала компенсаторного развития ребенка с ТМНР, через образование и удовлетворение потребностей субъекта деятельности в соответствии с индивидуальными возможностями каждого воспитанника.

Рыбалкин Н. В. указывает, что тьюторское сопровождение является одним из необходимых условий получения качественного образования детьми с ОВЗ и инвалидностью, поэтому направлено на поиск образовательных ресурсов, позволяющих выявлять и развивать образовательные мотивы и интересы воспитанников. Эффективным ресурсом, обеспечивающим детям с ОВЗ и инвалидностью доступ к развитию их возможностей, является организация коррекционной предметно-развивающей обучающей среды, нацеленной на формирование коммуникативных навыков общения у детей с особенностями развития.

Эти данные позволили сделать вывод, что тьютор является специалистом, который становится проводником

в ту предметно-развивающую среду, где имеются дополнительные ресурсы, позволяющие выявлять и «продвигать» интересы, возможности и умения ребенка, на основе образовательной ситуации «ребенок — игрушка — взрослый», что является стимулом для преодоления сенсомоторных нарушений у детей с ТМНР.

В основу работы была положена **гипотеза**: если процесс преодоления сенсомоторных нарушений у детей с ТМНР будет осуществляться посредством использования развивающих панелей и кинестетических игр в рамках совместной игровой деятельности, то это позволит обеспечить взаимодействие чувственного опыта и моторных компонентов психической деятельности для развития зрительного, слухового и тактильного восприятия.

Решение данной проблемы поставило **цель нашей работы**: преодоление сенсомоторных нарушений у детей с ТМНР через игровые методы и приемы в специально созданной коррекционно-развивающей среде.

В соответствии с целью и выдвинутой гипотезой определили **задачи**.

1. Изучить теоретические и практические аспекты использования инструментов предметно-развивающей среды для преодоления сенсомоторных нарушений у детей с ТМНР.
2. Создать условия, для преодоления сенсомоторных нарушений у детей с ТМНР, посредством включения в совместную игровую деятельность в специально организованной коррекционно-развивающей среде.
3. Разработать и апробировать цикл занятий для преодоления сенсомоторных нарушений у детей с ТМНР, на основе игровых ресурсов в специально созданной коррекционно-развивающей среде.
4. Обоснование перспективности предложенных игровых методов и приемов работы для преодоления сенсомоторных нарушений у детей с ТМНР.

Литература:

1. Башаева Т. В. Развитие восприятия у детей. Форма, цвет, звук. — Ярославль, 1997.
2. Головин Г. В. Психолого-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями / Г. В. Головин // Актуальные проблемы социального образования: региональный аспект. — Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2017. — С. 16–20.
3. Губанова Е. А. Комплексное применение различных психокоррекционных методик для детей с отклонениями в развитии // Инновации и педагогическое творчество в образовании: Сборник научных и методических трудов / Под ред. Н. В. Павловой, Ю. В. Кнышева Е. Р., Ковалева Г. А., Павловской Н. Т., Теплова И. Н. Психолого-педагогические предпосылки социализации детей с задержкой психического развития// Практическая дефектология. -2017.-№ 3.-С.48–69.
4. Сорокова М. Г. Система М. Монтессори. Теория и практика. Москва.2003г.

Современные методы проектирования предметно-пространственной среды в группах ДОО

Мушинская Валерия Игоревна, старший воспитатель;

Котлова Светлана Владимировна, педагог дополнительного образования

МБДОУ детский сад № 20 станицы Варениковской муниципального образования Крымский район (Краснодарский край)

В статье рассматриваются актуальные подходы к проектированию развивающей предметно-пространственной среды (РППС) в дошкольных образовательных организациях в контексте реализации ФГОС ДО. Проанализированы современные методики, включая детоцентрический подход, концепцию «среда как третий педагог» (Reggio Emilia) принципы полифункциональности и трансформируемости. Представлены практические рекомендации по организации зонирования, подбору материалов и вовлечению субъектов образовательных отношений в процесс проектирования среды.

Ключевые слова: предметно-пространственная среда, ДОО, ФГОС ДО, детоцентризм, трансформируемость, полифункциональность, проектная деятельность, игровое пространство.

Развивающая предметно-пространственная среда (РППС) выступает одним из ключевых условий реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Согласно нормативным требованиям, РППС должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной [1], [7]. Однако формальное соблюдение требований не гарантирует педагогической эффективности: среда должна не просто соответствовать стандартам, но и стимулировать познавательную активность, творческую инициативу и социальное взаимодействие воспитанников.

Цель статьи — систематизировать современные методы проектирования РППС в группах ДОО, опираясь на теоретические основания и инновационные педагогические практики.

Теоретические основания проектирования РППС:

1. Детоцентрический подход

В основе современных методов лежит принцип детоцентризма, предполагающий смещение фокуса с «удобства взрослого» на потребности, интересы и возможности ребенка. Среда, спроектированная в данной парадигме, предоставляет воспитаннику роль субъекта образовательного процесса: он самостоятельно выбирает материалы, виды деятельности, партнеров и темп работы. Это способствует формированию автономии, инициативности и навыков саморегуляции [2]

2. Концепция «среда как третий педагог» (Reggio Emilia)

Идея, разработанная Лорисом Малагуцци, рассматривает пространство как активного участника образовательного процесса. Среда «говорит» с ребенком через:

- эстетику оформления и естественное освещение;
- доступность материалов для исследования;
- возможность документирования детской деятельности (фото, рисунки, проекты).

Педагог в данной системе выступает соавтором, наблюдающим за интересами детей и адаптирующим среду под актуальные образовательные задачи.

3. Принципы ФГОС ДО как методологическая основа

Проектирование РППС опирается на шесть базовых принципов:

| Принцип | Содержание | Практическое применение |
|----------------------|---|--|
| Насыщенность | Соответствие возрастным возможностям и содержанию программы | Зонирование по видам деятельности: игровая, познавательная, художественная, двигательная |
| Трансформируемость | Возможность изменений под задачи дня | Мобильные перегородки, модульная мебель, складные конструкции |
| Полифункциональность | Многовариантность использования материалов | Универсальные конструкторы, ткани, природные материалы |
| Вариативность | Наличие разных пространств для активности и уединения | Уголки уединения, сцены для выступлений, лаборатории для экспериментов |
| Доступность | Свободный доступ детей к материалам | Низкие стеллажи, понятная маркировка, визуальные подсказки |
| Безопасность | Соответствие санитарно-гигиеническим нормам | Сертификация материалов, отсутствие острых углов, контроль нагрузки |

Современные методы проектирования

Метод 1. Зонирование на основе образовательных маршрутов [3].

Вместо статичного деления на «уголки» предлагается проектировать динамические образовательные маршруты, где ребенок перемещается между зонами в соответствии с индивидуальным интересом. Например:

Зона исследования — лупы, весы, коллекции, материалы для опытов;

Зона конструирования — крупные и мелкие конструкторы, схемы, чертежи;

Зона сюжетной игры — атрибуты для ролевых игр, меняющиеся в зависимости от тематики проекта;

Зона релаксации — мягкие модули, приглушенный свет, аудиозаписи природы.

Метод 2. Инклюзивное проектирование [4].

Среда должна учитывать разнообразие детских потребностей, включая детей с ОВЗ. Рекомендуется:

- дублировать информацию в визуальной, тактильной и аудиальной формах;
- обеспечивать физическую доступность всех зон;
- использовать материалы с разной степенью сложности для дифференциации заданий.

Метод 3. Соучастующее проектирование с детьми [5].

Вовлечение воспитанников в создание среды повышает их мотивацию и чувство ответственности. Практические приемы:

- обсуждение с детьми идей оформления («Что бы вы хотели видеть в группе?»);
- совместное изготовление дидактических материалов;
- «живые выставки» детских работ как элемент среды.

Важно: ценность среды заключается не во внешней эстетике, а в процессе сотворчества, который развивает у детей навыки сотрудничества, креативности и самовыражения.

Метод 4. Цифровая интеграция (сбалансированная) [6].

Использование цифровых инструментов должно быть дозированным и педагогически обоснованным:

- интерактивные панели для коллективных проектов;
- аудио-сопровождение для развития фонематического слуха;
- цифровые портфолио для фиксации детских достижений.

Практические рекомендации для педагогов: фиксируйте, какие зоны востребованы, какие материалы игнорируются.

Используйте принцип «минимум — максимум»: меньше готовых игрушек, больше материалов для трансформации (коробки, ткани, природные объекты).

Маркируйте пространство визуальными подсказками (пиктограммы, цветовые коды), чтобы дети могли самостоятельно ориентироваться.

Обновляйте среду в ритме детских интересов: если группа увлеклась темой «Космос», добавьте соответствующие атрибуты в игровые и познавательные зоны.

Документируйте изменения: ведите «дневник среды» с фотофиксацией и комментариями — это ценный материал для методической работы и повышения квалификации.

Проектирование предметно-пространственной среды в ДОО [7] — это не разовая задача по оформлению группы, а непрерывный педагогический процесс, требующий рефлексии, гибкости и сотрудничества со всеми участниками образовательных отношений. Современные методы, основанные на детоцентризме, принципах ФГОС ДО и инновационных педагогических системах, позволяют создать среду, которая не просто окружает ребенка, но и активно способствует его развитию, поддерживая инициативу, творчество и социальную компетентность.

Перспективы исследования видятся в разработке инструментов оценки педагогической эффективности РППС, а также в адаптации методов проектирования под региональные и культурные особенности дошкольных организаций.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155. — Москва: Просвещение, 2014. — 32 с.
2. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Развитие ребенка в дошкольном детстве: учеб. пособие. — Москва: Мозаика-Синтез, 2021. — 256 с.
3. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др. — СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. — 321 с.
4. Малофеев Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики: // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2009. — № 6. — С. 3–10.
5. Комарова О. А., Кротова Т. В. Конструирование предметно-развивающей среды дошкольной образовательной организации [Текст]: учебно-методическое пособие/ МОН РФ, ФГБОУ ВО МПГУ. — Москва: МПГУ, 2017. — 94, [1] с.

6. Веракса А. Н., Алмазова О. В., Бухаленкова Д. А., Чичина Е. А. Особенности использования цифровых устройств современными дошкольниками // Социологические исследования. — 2020. — № 6. — С. 82–92
7. Крежевских, О. В. Организация предметно-развивающей среды дошкольной образовательной организации: учебник для вузов / О. В. Крежевских. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2026. — 144 с

Принципы государственной политики РФ в сфере образования и их соотношение с принципами международного права

Никитина Мария Дмитриевна, студент

Научный руководитель: Болотова Елена Леонидовна, доктор педагогических наук, доцент

Московский педагогический государственный университет

Статья посвящена анализу государственной образовательной политики в Российской Федерации в контексте ее соответствия принципам международного образовательного права. Сопоставлены национальные и международные подходы к регулированию в сфере образования по основным принципам: доступность, равенство возможностей, гуманизм, непрерывность образования. Обозначены проблемные аспекты их реализации (финансирование, нагрузка педагогов, правовая грамотность), требующие совершенствования. Предложены направления совершенствования системы: повышение ресурсной обеспеченности, снижение административной нагрузки, развитие правовой культуры участников образовательного процесса.

Ключевые слова: государственная политика в сфере образования, российское образование, международное образовательное право, доступность образования, равенство возможностей.

Современное российское общество находится на этапе динамичного реформирования, затрагивающего все сферы жизнедеятельности, включая образование. Государственная политика в сфере образования приобретает особое значение, формируя вектор развития страны и обеспечивая условия для эффективного функционирования всей социально-экономической системы.

Актуальность темы обусловлена необходимостью сопоставления основополагающих принципов российской образовательной политики с международными стандартами и рекомендациями, установленными в рамках международного права для определения направлений ее дальнейшего развития. Это обусловлено интеграционными процессами в современном мире, стремлением России соответствовать и в какой-то степени влиять на мировые тенденции, обеспечивая конкурентоспособность отечественного образования на международной арене.

Государственная политика в сфере образования представляет собой совокупность различных мероприятий, действий, решений и т. д. государственных органов, объединенных общей целью — поступательным развитием российского образования.

О. В. Приказчикова, И. А. Терентьева, И. С. Черепова определяют государственную политику в сфере образования как «целенаправленную деятельность государства по развитию образования, нужно понимать, что одним из основных направлений такой деятельности является нормативно-правовое регулирование отношений, возникающих в сфере образования, то есть «государственная политика в сфере образования представляет собой со-

вокупность различных мероприятий, действий, решений и т. д. государственных органов, объединенных общей целью — поступательным развитием российского образования» [5, с. 9].

Принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования, согласно позиции О. В. Приказчикова и др., представляют собой общие начала, основные положения, в которых находит выражение сущность государственной образовательной политики и образовательного права, их основные черты, проявляются закономерности их развития.

Государственная политика в сфере образования ставит перед собой множество задач, но ключевой, по нашему мнению, является — обеспечение и защита конституционного права граждан на образование в РФ.

Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования в РФ указанные в статье 3 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [3] определяют приоритетность образования; обеспечение права каждого человека на образование; недопустимость дискриминации в образовании; гуманистический характер образования, определяющий приоритет здоровья и жизни человека, его свободное развитие и обеспечение его и свобод; защиту и развитие этнокультурных особенностей народов России в условиях многонационального государства; светский характер образования в государственных и муниципальных учебных заведениях, единство обучения воспитания, позволяющего формировать единое образовательное простран-

ство на территории страны; обеспечение права на образования в течение всей жизни и свободу выбора этого образования согласно склонностям и потребностям самого человека; демократический характер управления образованием, позволяющий поддерживать автономию образовательных организаций, свободы и права педагогов и обучающихся; поддержку всех форм образования, как в стенах учебного заведения, так и вне него; сочетание договорных и внедоговорных отношений в образовательной деятельности.

Вышеперечисленные принципы направлены на создание эффективной и доступной системы образования, обеспечивающей условия для всестороннего развития личности и удовлетворения общественных нужд и интересов.

Сфера образования представляет собой объект правового регулирования не только в связи с реализацией конституционного права на образование и иных основных прав и свобод человека и гражданина, но и как отрасль экономики, от состояния которой во многом зависит будущее государства, одна из важнейших составляющих социально-культурной жизни общества, а также как фактор национальной безопасности [5].

В свою очередь международное образовательное право, как формирующаяся отрасль международного публичного права является результатом общественной практики, способом «осознания людьми (группами, классами) своего материального интереса, особенно в связи с постоянно изменяющимися международными отношениями» [7].

Международное образовательное право представляет собой подотрасль международного публичного права, которая является правовой основой реализации права на образование. Регламентирует отношения о статусе образовательных организаций, положении педагогов, и обучающихся, о признании учебных курсов и дипломов, о стандартизации в образовании и др. Она регламентирует широкий спектр вопросов: право человека на образование как универсальное право человека; недискриминацию в образовании; возможности инклюзивного образования; участие родителей в выборе образования; признание квалификаций и академическую мобильность; цели устойчивого развития, защиту детей в условиях конфликтов.

Первичным источником международного образовательного права выступает Всеобщая декларация прав человека 1948 г., которая в статье 26 не только устанавливает право каждого человека на образование, но и задает ряд основных принципов, которые в последующем развиваются при реализации образовательных отношений в иных международно-правовых нормах, а также национальном законодательстве государств.

К числу иных универсальных источников международного образовательного права следует отнести Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах 1966 г. (ст. 13, 14), Конвенцию о защите прав человека и основных свобод 1950 г. (ст. 2 Протокола

№ 1), Конвенцию о правах ребенка 1989 г. (ст. 23, 24, 28, 29, 32, 33) и иные [10].

Таким образом, ключевые международные договоры и декларации формулируют базовые принципы, закрепляющие право на образование. Они определяют нормы и принципы, которые выступают в качестве фундаментальной основы и обязанности государств, независимо от того участвуют эти государства в конкретных договорах в сфере образования.

Так Всеобщей декларации прав человека содержит следующие ключевые принципы международного права в сфере образования:

1. Каждый человек имеет право на образование.
2. Образование должно быть бесплатным по меньшей мере в том, что касается начального и общего образования.
3. Начальное образование должно быть обязательным.
4. Техническое и профессиональное образование должно быть общедоступным, и высшее образование должно быть одинаково доступным для всех на основе способностей каждого.
5. Образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам.
6. Образование должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами, расовыми и религиозными группами, и должно содействовать деятельности Организации Объединенных Наций по поддержанию мира.
7. «Родители имеют право приоритета в выборе вида образования для своих малолетних детей» [1].

Проанализируем соотношение национальных и международных правовых принципов, регулирующих право на образование.

Успешно действующие базовые принципы

Принцип доступности образования. Конвенция ООН о правах ребенка, Рамочная конвенция Совета Европы о защите национальных меньшинств подчеркивают право каждого на получение бесплатного начального общего образования и доступность высшего профессионального образования.

В правовой системе Российской Федерации конституционные гарантии охватывают бесплатное предоставление дошкольного, школьного и среднего профессионального образования. Прием в государственные высшие учебные заведения осуществляется посредством конкурсного отбора. В рамках Федеральной целевой программы развития образования реализуется комплекс мер, направленных на нивелирование барьеров в доступе к качественному образованию, обусловленных географическим положением, социально-экономическим статусом и состоянием здоровья обучающихся.

Принцип равенства образовательных возможностей. Международная организация труда (МОТ) и ЮНЕСКО активно продвигают концепцию равных прав

и возможностей всех категорий населения в получении качественного образования.

В рамках правового регулирования сферы образования в России (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации») закреплён принцип недискриминационного доступа к образованию. Законодательство исключает любые ограничения при приеме на обучение, обусловленные полом, расой, национальностью, социальным происхождением, имущественным или должностным положением, местом жительства, религиозными убеждениями, членством в общественных объединениях и иными обстоятельствами. Данный принцип реализуется посредством внедрения программ инклюзивного образования; разработки специальных мер поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; организации комплексной помощи детям-сиротам и представителям социально уязвимых групп населения.

Принцип гуманизма и уважения человеческого достоинства. Всеобщая декларация прав человека, Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах подчеркивают необходимость уважительного отношения к достоинству учащихся и педагогов, недопустимости дискриминации и насилия.

Российские законы запрещают любые формы дискриминации, физического наказания, психологического давления и унижения человеческого достоинства участников образовательного процесса. Педагоги проходят регулярное повышение квалификации по вопросам педагогической этики, профилактике буллинга, предотвращения насилия в отношении обучающихся.

Принцип непрерывности и преемственности образования. Всемирная конференция ЮНЕСКО по образованию взрослых (CONFINTEA) подчеркивает значимость формирования системы непрерывного образования, действующей на протяжении всей жизни человека.

Система российского образования включает последовательные уровни получения образования. Реализуются программы профессионального обучения, дополнительного профессионального образования, как с использованием дистракционных образовательных технологий, так и в формате электронного обучения, позволяющие гражданам получать знания и компетенции на любом этапе жизненного пути.

Одной из задач данного исследования является определение проблемных зон процесса имплементации международных принципов, касающихся права на образование, в российскую образовательную систему. Это позволит показать направления, где необходимы усиление государственного регулирования и модернизация системы образования в целях повышения качества образования.

Проблемные зоны реализации

Недостаточное финансирование отдельных направлений. Хотя российское законодательство обеспечивает конституционные права граждан на образование, уровень

финансирования некоторых сегментов образовательной сферы остается недостаточным относительно мировых стандартов. Так, Е. В. Савицкая указывает, что в 2001 году только 51,8 % государственных дневных школ имели все виды благоустройства — канализацию, центральное отопление, водопровод. В 2013 году их количество увеличилось до 80,9 %. При этом в городах число благоустроенных школ выросло с 89,4 до 97 % за рассматриваемый период, а в сельской местности — с 35,1 до 71,6 % [11]. По данным Института статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ, в последующие годы позитивная динамика сохранялась: к 2020 году доля сельских школ, имеющих все виды благоустройства, превысила 80 %, однако сохраняется дифференциация между регионами [12]. Данный показатель требует дальнейшего внимания со стороны государства для обеспечения базовых прав и свобод обучающихся, педагогов и родителей.

Перегруженность занятости педагогических работников. Сложившаяся система контроля качества образования иногда чрезмерно перегружена отчетностью и проверками, что снижает эффективность управления образовательными учреждениями и отвлекает педагогический персонал от основной деятельности. А это в свою очередь ведет к перегруженности сотрудников. По данным С. С. Неделько, работники, имеющие нагрузку более 1 ставки, испытывают хроническое переутомление, не успевают восстанавливаться в выходные дни и, как следствие, для сохранения психического и физического здоровья на подсознательном уровне могут начать «экономить свои силы», снижая качество выполняемой профессиональной деятельности [8].

Данное предположение свидетельствует о том, что в сильном эмоциональном напряжении непосредственно есть вероятность нарушения принципа «Образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам» [1, ст. 26 п. 1].

Разрыв между теоретическими нормами и реальной практикой. Несмотря на наличие прогрессивных законов и нормативных актов, существует разрыв между декларациями и реалиями повседневной практики, связанный с низким уровнем осведомленности учителей и руководителей учебных заведений о современных методиках и стандартах. Как отмечают С. М. Курбатова и Л. Ю. Айснер, деятельность современного педагога состоит из множества составных частей, и обладание развитой правовой культурой является важным аспектом в профессиональной деятельности. При этом ему необходимо отслеживать изменения в различных сферах законодательства, касающихся как своей непосредственной трудовой деятельности, так и образовательной деятельности [6]. Недостаточная информированность о международных образовательных принципах нередко становится причиной их несоблюдения или прямого нарушения. В целях преодоления этой ситуации целесообразно формировать и развивать правовую культуру педагогов в кон-

тексте их профессиональной деятельности на протяжении всего периода пребывания в профессии.

Выявленные негативные аспекты свидетельствуют о необходимости системного улучшения различных показателей и позволяют спрогнозировать дальнейшую деятельность государственной политики в сфере образования с целью нивелирования критических обстоятельств и их последствий.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, российские принципы государственной политики в сфере образования в своей основе соответствуют международным стандартам, закрепленным в универсальных актах по правам человека. Во-вторых, национальное законодательство в ряде аспектов (доступность, равенство, гуманизм) идет даже дальше минимальных международных требований, конкретизируя механизмы их реализации. В-третьих, различия в акцентах проявляются в более высокой степени детализации российских прин-

ципов (например, светский характер образования, сочетание государственного и договорного регулирования) и в меньшей — в отношении таких международно признанных направлений, как академическая мобильность и признание квалификаций в трансграничном контексте. В-четвертых, основные расхождения между декларируемыми нормами и практикой связаны не с содержанием принципов, а с ресурсной обеспеченностью, административной нагрузкой на педагогов и уровнем правовой культуры участников образовательного процесса.

Таким образом, российская государственная образовательная политика строится в соответствии с международными принципами, однако процесс гармонизации требует дальнейшего совершенствования механизмов, устранения административных препятствий и увеличения ресурсной обеспеченности образовательной отрасли для полного соответствия современным общепринятым стандартам и снятия внутренних ограничений.

Литература:

1. Всеобщая декларация прав человека (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948) // Международное публичное право: сборник документов. — М.: БЭК, 1996. — Т. 1. — С. 460–464.
2. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) // Сборник международных договоров СССР. — 1993. — Вып. XLVI.
3. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12.12.1993: с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020 // Собрание законодательства РФ. — 2020. — № 11. — Ст. 1416.
4. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ: в ред. от 24.02.2024 // Собрание законодательства РФ. — 2023. — № 53 (ч. I). — Ст. 8458.
5. Козырин, А. Н. Государственная политика Российской Федерации в области образования: понятие и законодательные принципы [Электронный ресурс] / А. Н. Козырин // Национальный информационный центр. URL: https://nic.gov.ru/ru/docs/analitics/publications/RF_policy_in_edu
6. cation (дата обращения: 15.11.2025).
7. Курбатова, С. М. К вопросу о правовой культуре преподавателя / С. М. Курбатова, Л. Ю. Айснер // Социально-экономический и гуманитарный журнал Красноярского ГАУ. — 2019. — № 3 (13). — С. 36–48.
8. Мартыненко, Е. В. Международное образовательное право: учебное пособие / Е. В. Мартыненко. — М.: РУДН, 2008. — 163 с.
9. Неделько, С. С. Создание материально-технической базы образовательного учреждения во взаимодействии с работодателями / С. С. Неделько // Образование. Карьера. Общество. — 2017. — № 1 (52). — С. 19–22.
10. Приказчикова, О. В. Государственно-правовое обеспечение образования в Российской Федерации: учебное пособие / О. В. Приказчикова, И. А. Терентьева, И. С. Черепова. — Оренбург: ОГУ, 2017. — 436 с.
11. Пунтус, С. А. Международное образовательное право — правовая основа реализации права на образование: к вопросу о существовании самостоятельной отрасли международного (публичного) права / С. А. Пунтус // Научный компонент. — 2021. — № 2 (10). — С. 65–75.
12. Савицкая, Е. В. Ресурсы российской школы в XXI веке / Е. В. Савицкая // Народное образование. — 2015. — № 10 (1453). — С. 24–30.
13. Школьная инфраструктура: доступность и качество [Электронный ресурс] / Институт статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ. — URL: <https://issek.hse.ru/news/1080237504.html> (дата обращения: 21.11.2025).

Создание специализированного сборника китайского интернет-сленга для студентов: психолингвистический и методический анализ

Новичкова Екатерина Андреевна, студент магистратуры
Научный руководитель: Климас Татьяна Алексеевна, старший преподаватель, доцент
Благовещенский государственный педагогический университет (Амурская область)

В статье обосновывается разработка сборника интернет-сленга китайского языка как учебного пособия для студентов, изучающих китайский язык как иностранный.

Ключевые слова: китайский интернет-сленг, психолингвистика, учебный сборник, коммуникативная компетенция.

Цифровизация коммуникации в Китае («Weibo», «Bilibili», «Douyin») стимулирует развитие интернет-сленга, который традиционные учебники китайского языка как иностранного (КИЯ) не освещают в должной степени, создавая коммуникативные трудности для студентов HSK 3–5. Согласно «Жэньминь жибао», сленг присутствует в 70 % онлайн-дискурса молодежи (18–25 лет), снижая эффективность межкультурного взаимодействия русскоязычных учащихся на 40–50 %.

Модель семантического дифференциала Ч. Осгуда [3] объясняет сленг как коннотативный вектор в семантическом пространстве, где кодирование (употребление носителем) и декодирование (использование студентом) зависят от культурно-когнитивных фильтров. Ван Ся развивает это в «виртуальном дискурсе»: многие факторы, такие как HSK-уровень, платформенный контекст («Weibo», «Douyin», и др.) и осведомленность определяют автоматизацию восприятия. Кроме того, нейролингвистические исследования подтверждают: сленг активизирует

ассоциативные сети, усиливая долгосрочную память на 25 % при контекстной презентации [5].

Для оценки реального уровня осведомленности студентов Белгородского государственного педагогического университета (БГПУ) о китайском интернет-сленге было проведено комплексное анкетирование в сочетании с личной беседой. Исследование проводилось в период с ноября 2025г. на основе собственного педагогического опыта.

Анкета включала 30 единиц сленга высокой частотности (из корпуса 2020–2025 гг.: «躺平», «内卷», «xswl», «666» и др.), разделенных на категории (цифровой код, аббревиатуры, мемы). Респондентам предлагалось:

- 1) распознать значение;
- 2) дать перевод/эквивалент;
- 3) привести пример употребления.

Полученные данные свидетельствуют о низком уровне владения сленгом:

Таблица 1

| Категория сленга | Распознавание | Продуктивное использование |
|------------------|---------------|----------------------------|
| Цифровой код | 41,2 % | 12,5 % |
| Аббревиатуры | 23,6 % | 4,8 % |
| Мемы | 19,4 % | 2,1 % |

В личных беседах студенты отмечали:

- 1) 65 % не сталкивались со сленгом в учебниках КИЯ
- 2) 78 % затруднялись понимать посты в «Weibo» / «Douyin»

- 3) 52 % считали сленг «ненужным для экзаменов HSK»

Таким образом, можно сделать вывод о том, что наблюдается систематический пробел в умениях использовать сленг в речи студентов. Традиционные курсы фокусируются на HSK-лексике, игнорируя живую цифровую речь. Анкетирование и интервью подтвердили гипотезу о низкой компетенции: студенты 3–5 курсов БГПУ распознают лишь 28 % актуального интернет-сленга, продуктивно используют <7 %. Пробел обусловлен отсутствием сленга в учебных пособиях и недостатком иммерсии в цифровые платформы. Необходимость специализированного сборника очевидна для преодоления коммуникатив-

ного вакуума и повышения адаптивности к современной китайской речи.

Таким образом, для устранения выявленных пробелов в компетенции студентов БГПУ была разработана концепция специализированного сборника китайского интернет-сленга, ориентированного на аутентичную практику и систематическое усвоение актуальной лексики.

Сборник включает 195 единиц сленга 2020–2026 гг. (цифровой код, аббревиатуры, мемы, эвфемизмы), отобранных по критериям частотности (>1 млн упоминаний на «Weibo» / «Douyin») и педагогической ценности (HSK 3–5). Лексика организована по 7 тематическим блокам по градиенту сложности:

- 1) теоретический модуль: происхождение, функции, контекст употребления;

2) словарь: иероглифы, пиньинь, толкование, примеры из «Weibo» или «Bilibili»;

3) практические упражнения и задания: сопоставление, пропуски, ролевые диалоги, создание мемов, чат-задания и др.

Разработано 60 упражнений по модели «распознавание → понимание → производство → творчество», ориентированных на проблемные зоны опроса БПГУ.

Нами были выбраны пять типов упражнений, структурированных по психолингвистической модели поэтапного освоения от распознавания к творчеству. Выбор типологии обусловлен результатами опроса студентов БПГУ, выявившего ключевые проблемные зоны, и принципами когнитивной психологии.

1. Упражнения на распознавание, (сопоставление единиц, множественный выбор и подобные);

2. Упражнения на контекстное понимание (заполнение пропусков, анализ скриншота с платформы «Weibo», перевод диалога с пропусками и подобные);

3. Упражнения на анализ употребления (объяснить выбор единицы сленга, дать культурный комментарий или объяснить исторический контекст);

4. Ролевые упражнения («WeChat» — диалог, игровой чат или написание постов в соцсетях);

5. Творческие упражнения (создание мема, написание поста про свой день с 3 единицами сленга, перевод формального текста в сленговый, составление молодежного гороскопа с китайским сленгом и другие).

Все уроки сборника строятся по единой модели от начала демонстрации и введения единиц до большого творческого задания в конце прохождения урока. Такая унифицированная структура обеспечивает системность, постепенное усложнение и гарантированный переход от пассивного восприятия к созданию аутентичного контента.

Модель уроков строится по следующей системе:

1) Словарный блок: каждая единица сопровождается краткой историей происхождения и реальным примером из «Weibo» / «Douyin» / «Bilibili». Студенты работают с пиньинем, русским аналогом и культурным контекстом.

2) Поэтапная отработка: блок обеспечивает техническую базу для творческого применения и использования в дальнейшем.

3) Большое творческое задание: создание полноценного аутентичного контента с обязательной публичной демонстрацией и групповым обсуждением.

Коммуникативная эффективность модели достигается за счет 40 % времени на реальное производство текста, публичной демонстрации (социальное подкрепление) и групповой обратной связи. Студенты не просто запоминают слова, а живут в языковой среде — создают посты,

диалоги, мемы для «аудитории», получая опыт настоящего онлайн-общения с первой недели обучения.

Например, в одном из уроков нашего сборника на этапе завершения работы над лексикой, нами был представлен аутентичный пост из социальной сети. Студентам предлагается прочитать данный текст, перевести его с учетом аналогов в русском языке, после чего, дать «ответ» на данный пост, используя известные единицы китайского интернет-сленга: ««工作太内卷了, 天天加班到半夜, 我选择躺平了! XSWL, 以前奋斗那么久, 结果还是996, 兄弟们谁懂? #躺平主义 #内卷»».

При подготовке учебных занятий понадобился не только разработанный нами сборник, но и дополнительные ресурсы, обеспечивающие более глубокое понимание языкового и культурного контекста. В частности, активно использовались визуальные наглядные материалы — иллюстрации, короткие видеоролики, фрагменты из блогов и социальных сетей, где сленг и разговорные выражения встречаются в естественной среде. Это позволило обучающемуся увидеть реальные ситуации употребления изучаемых лексических единиц и лучше понять их эмоциональные и стилистические оттенки.

Кроме того, задействовались справочные материалы, объясняющие особенности некоторых культурных реалий Китая: повседневные нормы общения, современные тенденции интернет-культуры, социолингвистические различия между регионами и возрастными группами. Подобные пояснения оказались особенно важны при работе со сленговой лексикой, поскольку её значение и уместность часто зависят от культурного контекста. Использование сочетания сборника, визуальной поддержки и справочных источников создало комплексную учебную среду, способствующую более осознанному и уверенному применению изучаемого материала.

Разработанный сборник китайского интернет-сленга эффективно устраняет коммуникативный разрыв между академическим обучением КИЯ и реальной цифровой речью платформ «Weibo», «Bilibili», «Douyin». Студенты получают системный инструмент для преодоления барьеров онлайн-общения с носителями, ранее воспринимавшимися как непреодолимые.

Единая модель уроков обеспечивает плавный переход от пассивного восприятия к созданию собственных постов, диалогов и мемов. Коммуникативный фокус и групповая обратная связь превращают изучение в живую языковую практику. Сборник не просто заполняет пробел учебных материалов, а открывает студентам цифровую культуру китайской молодежи, подготавливая к аутентичному взаимодействию в профессиональных, образовательных и социальных контекстах. Это полноценный пропуск в современный китайский интернет-дискурс.

Литература:

1. Влахов, С. Непере译имое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. — М.: Международные отношения, 1986. — 341 с.
2. Ли, Шуцзюань Словарь современного китайского сленга / Шуцзюань Ли, Лиган Янь. — М.: Восточная литература, 2009. — 320 с.

3. Осгуд, Ч. Е. Измерение значения / Ч. Е. Осгуд, Д. Д. Suci, Ф. Н. Tannenbaum. — М.: Прогресс, 1978. — 328 с.
4. Хаматова, А. А. Словообразовательные модели китайского сленга: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Хаматова А. А.. — СПб., 2012. — 180 с.
5. Wang, Xia Трудности перевода интернет-сленга с китайского языка на русский / Xia Wang. // Вестник педагогической науки. — 2023. — № 2. — С. 45–56.

Методическая компетенция будущего педагога в условиях цифровизации образования

Носова Арина Вячеславовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Мелехина Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Новосибирский государственный технический университет

В статье анализируется формирование методической компетенции будущего педагога в условиях цифровизации образования. Представлены теоретические основания, результаты диагностики студентов и оценка возможностей цифровых образовательных ресурсов (на примере LMS Dispace). Обоснована необходимость интеграции методической и цифровой подготовки и разработки методических рекомендаций для совершенствования профессиональной подготовки.

Ключевые слова: методическая компетенция, компетентностный подход, цифровизация образования, профессиональная подготовка, будущий педагог, диагностика.

Цифровизация образования является одним из ключевых направлений модернизации высшей школы. В условиях развития цифровой экономики усиливаются требования к качеству профессиональной подготовки педагогических кадров, способных эффективно осуществлять образовательную деятельность в цифровой среде.

Следует отметить, что нормативной основой компетентностного подхода выступают федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, в соответствии с которыми результатом освоения образовательной программы является сформированность универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускника [1]. Тем самым формирование компетенций закрепляется как официальный образовательный результат. Современные тенденции развития образования характеризуются усилением роли компетентностного подхода, интернационализацией содержания обучения, непрерывностью профессионального развития и дигитализацией образовательной среды [2, с. 4]. В данных условиях методическая компетенция будущего педагога приобретает статус ключевого интегративного качества, обеспечивающего эффективность профессиональной деятельности.

В структуре профессиональной подготовки будущего педагога особое место занимает методическая компетенция, обеспечивающая способность к проектированию, организации и реализации образовательного процесса. Вместе с тем в педагогической теории сохраняется дискуссия о соотношении понятий «компетенция» и «компетентность»: первое трактуется как нормативно заданные требования к специалисту, второе — как личностная способность к их эффективной реализации в практике [3, с.48]. В рамках настоящего исследования используется категория «методическая компетенция», объединяющая систему теоретических знаний, практических умений и готовность к их применению в условиях цифровой образовательной среды.

Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена противоречием между возрастающими требованиями цифровизации образования и недостаточным уровнем методической готовности студентов к осмысленному использованию цифровых инструментов (LMS, элементы blended learning).

Объект исследования — методическая компетенция будущих педагогов.

Предмет исследования — формирование методической компетенции в условиях цифровизации образования.

Цель статьи — выявить особенности формирования методической компетенции будущего педагога в условиях цифровизации образования и определить потенциал цифровой образовательной среды в её развитии.

Задачи:

1. Проанализировать теоретические подходы к пониманию методической компетенции
2. Обосновать нормативную базу компетентностного подхода.
3. Провести диагностику уровня сформированности методической компетенции студентов.
4. Оценить возможности LMS Dispace.
5. Сформулировать выводы и практические направления совершенствования подготовки.

Методологической основой исследования выступают компетентностный, системный и деятельностный подходы, позволяющие рассматривать методическую компетенцию как интегративный результат профессиональной подготовки

будущего педагога в условиях цифровизации образования. Эмпирическая часть реализована на базе факультета гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет» в процессе взаимодействия со студентами 3 и 4 курсов бакалавриата по направлению 45.03.02 Лингвистика, профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» и 1–2 курса магистратуры направления 44.04.01 Педагогическое образование, с использованием анализа литературы, нормативно-правового анализа анкетирования, направленного на выявление уровня сформированности гностического, продуктивного и рефлексивного компонентов компетенции с использованием цифровых ресурсов.

Методическая компетентность рассматривается как часть профессиональной компетентности педагога и представляет собой интегральную характеристику личности, включающую знания, умения, опыт и готовность к осуществлению методической деятельности [4, с.1481]. В профессиограмме методическая компетенция определяется как готовность и способность педагога решать методические задачи, связанные с обучением, воспитанием и развитием обучающихся, а также с формированием их коммуникативной компетенции [2, с.30]. Она выступает ядром профессиональной компетентности, обеспечивая интеграцию предметных знаний и практических умений в педагогическую деятельность.

Структура методической компетенции является многокомпонентной и определяется этапами решения методических задач: целеполаганием, целеосуществлением и целеутверждением [2, с.32]. Каждому из этапов соответствуют определённые функциональные роли педагога (исследователь, технолог, практик) и совокупность субкомпетенций, включающих гностическую, проектировочную, конструктивно-технологическую, информационно-технологическую, коммуникативно-организаторскую, коммуникативно-обучающую, коррекционно-гностическую и рефлексивно-гностическую [2, с. 32–33].

Наряду с деятельностным подходом, в научной литературе структура методической компетенции рассматривается также с позиций компонентного анализа, в рамках которого выделяются когнитивный, деятельностный и личностный компоненты [5, С.26].

1. Когнитивный компонент включает систему методических знаний.
2. Деятельностный компонент отражает способность обучающегося реализовывать имеющиеся знания в практической педагогической деятельности и эффективно применять их в образовательном процессе.
3. Личностный компонент характеризуется совокупностью мотивационных установок, ценностных ориентиров и развитых рефлексивных механизмов, определяющих профессиональное становление будущего педагога.

Важным элементом методической компетенции выступают рефлексивные умения, позволяющие осуществлять критический анализ собственной профессиональной деятельности, вносить необходимые коррективы в образовательный процесс, оценивать его результативность и выстраивать индивидуальную траекторию профессионального развития [2, с. 33–34].

Современные научные исследования акцентируют внимание на значимости междисциплинарного подхода в подготовке будущих учителей иностранного языка, предполагающего интеграцию лингвистических, педагогических и цифровых знаний (И. В. Барабашёва, Е. А. Мелёхина) [6, с. 40]. Реализация данного подхода способствует формированию целостной системы профессиональных умений и знаний, обеспечивающих готовность педагога к эффективной деятельности в условиях цифровой образовательной среды.

Таким образом, методическая компетенция может рассматриваться как интегративное профессиональное образование, определяющее способность будущего педагога к проектированию, организации и реализации образовательного процесса с учетом современных требований.

Цифровизация трансформирует содержание профессиональной деятельности педагога. Он выступает не только как транслятор знаний, но и как организатор цифровой образовательной среды, модератор онлайн-взаимодействия, разработчик цифрового контента [7, с. 153].

Цифровые технологии можно рассматривать как дополнение к традиционным методам обучения, служащее мотивирующим фактором в изучении иностранных языков, при условии, что их применение соответствует целям и потребностям обучающихся. [8, с. 66]. Исследования показывают, что формирование компетенций обучающихся в условиях цифровой экономики требует интеграции профессиональных и цифровых компетенций [9, с. 85]. Важным аспектом является умение интегрировать образовательный процесс в информационно-образовательную среду и осуществлять отбор цифровых сервисов в соответствии с методическими задачами. В этой связи методическая компетенция приобретает новые характеристики, включающие:

- способность проектировать занятия с использованием цифровых технологий;
- организовывать онлайн-взаимодействие;
- осуществлять цифровой мониторинг результатов обучения.

Следовательно, в современных условиях методическая компетенция трансформируется в интегративное образование, объединяющее методические и цифровые компоненты.

Анализ научных источников позволяет выделить ряд проблем формирования методической компетенции у будущих педагогов:

1. Несистемность подготовки, обусловленная недостаточной интеграцией дисциплин психолого-педагогического и методического циклов [4, С. 1481].

2. Недостаточная практико-ориентированность обучения, затрудняющая перенос теоретических знаний в профессиональную деятельность.

3. Формальный характер использования цифровых технологий, не сопровождающийся методическим осмыслением их педагогического потенциала.

Вместе с тем цифровые образовательные платформы обладают значительным потенциалом. Они обеспечивают организацию самостоятельной работы студентов, развитие цифровых навыков, расширение коммуникативных возможностей [6, с. 153]. Однако дистанционный формат обучения может снижать уровень живого взаимодействия и ограничивать развитие коммуникативных способностей обучающихся [9, с. 86].

Цифровая образовательная платформа Новосибирского государственного технического университета Dispace 3.0 представляет собой цифровую LMS, обеспечивающую размещение учебных материалов, контроль знаний, организацию коммуникации и мониторинг учебной деятельности. (см. Таблица 1)

Таблица 1. Оценка возможностей Dispace

| Аспект | Содержание | Влияние |
|--|--|--|
| Проектирование модулей и цифровых материалов | Создание электронных курсов, заданий, тестов | Развитие когнитивного и деятельностного компонентов, формирование навыков методического проектирования |
| Онлайн-взаимодействие и оценивание | Форумы, обратная связь, формативный контроль | Развитие рефлексии, профессиональной коммуникации и педагогической диагностики |
| Организация самостоятельной работы | Работа студентов в цифровой среде | Формирование ответственности и цифровой грамотности |
| Ограничения цифрового формата | Снижение очного общения, риск формализации | Ослабление коммуникативного компонента и глубины методического анализа |

Таким образом, LMS может выступать эффективным инструментом формирования методической компетенции при условии её методически обоснованного использования.

В рамках исследования была проведена диагностика уровня сформированности методической компетенции у студентов 3 и 4 курса бакалавриата и студентов 1–2 курса магистратуры педагогических направлений. Оценка проводилась по трём компонентам методической компетенции:

- когнитивному (система методических знаний),
- деятельностному (способность к применению знаний),
- личностному (мотивационно-ценностный и рефлексивный аспекты).

Выбор данных компонентов обусловлен их выделением в работах отечественных исследователей методической подготовки педагога

Диагностический инструментарий включал входное анкетирование, направленное на выявление:

- представлений студентов о сущности методической деятельности;
- уровня владения цифровыми образовательными ресурсами;
- готовности к проектированию учебного занятия с использованием ЦОР;
- мотивации к профессиональной деятельности.

Обобщённые результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Сравнительные показатели сформированности компонентов методической компетенции

| Группа обучающихся | Когнитивный | Деятельностный | Личностный |
|---------------------|-------------|----------------|------------|
| 3 курс бакалавриата | 2,5 | 2,2 | 3,0 |
| 4 курс бакалавриата | 3,0 | 2,8 | 3,3 |
| 1 курс магистратуры | 3,2 | 3,0 | 3,6 |
| 2 курс магистратуры | 3,8 | 3,6 | 3,9 |

Для наглядности результаты представлены на рисунке 1.

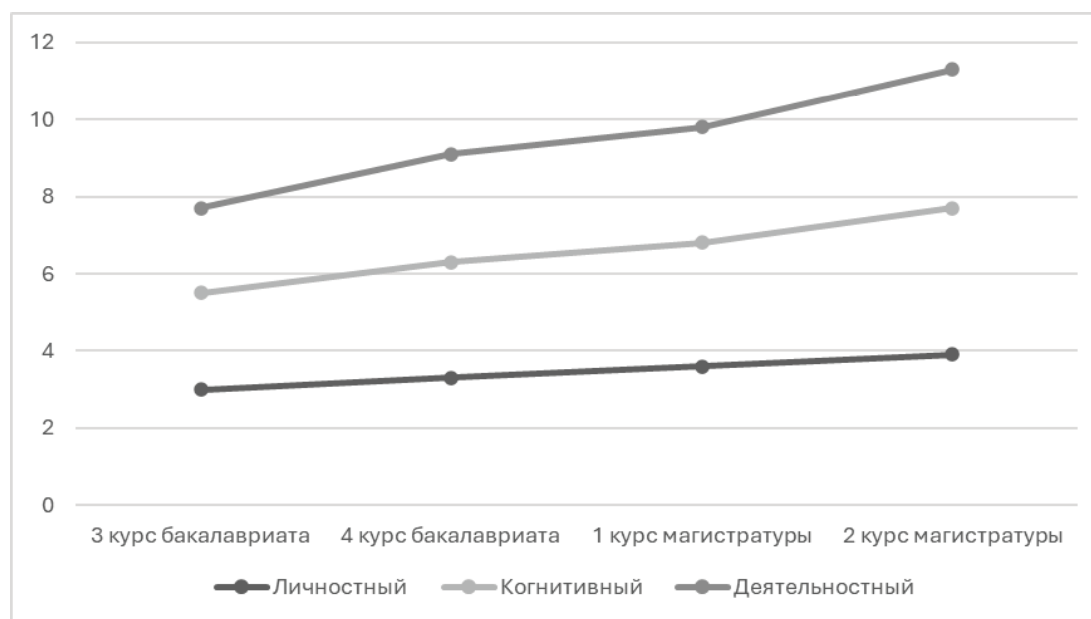


Рис. 1. Сравнение компонентов методической компетенции

Анализ полученных данных позволяет выявить ряд закономерностей.

Прежде всего, фиксируется положительная динамика развития методической компетенции от бакалавриата к магистратуре. Данный факт подтверждает положение о поэтапном характере профессионального становления педагога (Е. Н. Соловова). [10, с. 28–30]

Анализ результатов показывает, что когнитивный компонент характеризуется выраженной положительной динамикой, отражающей последовательное накопление и структурирование методических знаний. На уровне магистратуры у обучающихся формируется системное понимание методики обучения иностранному языку как целостной педагогической системы (Н. В. Языкова). [11, с. 25–30]

Вместе с тем наименее развитым остаётся деятельностный компонент, особенно у студентов бакалавриата. Данный факт свидетельствует о недостаточной ориентации образовательного процесса на практическую деятельность и подтверждает выводы Е. И. Пассова о необходимости трансформации знаний в реальные педагогические действия. [12, с. 45–50]

Личностный компонент, напротив, демонстрирует наиболее высокие показатели во всех исследуемых группах, что обусловлено сформированной профессиональной мотивацией обучающихся и их ориентацией на педагогическую деятельность. При этом развитие рефлексивных умений, по мнению Е. Н. Солововой, является важнейшим условием становления профессиональной компетентности учителя.

Особую значимость в современных условиях приобретает информационно-технологический аспект методической компетенции. В контексте цифровизации образования возрастает роль умений, связанных с использованием цифровых инструментов, проектированием образовательной среды и организацией взаимодействия в онлайн-пространстве [2, с. 39–40].

Заключение

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы. Методическая компетенция будущего педагога формируется поэтапно и достигает более высокого уровня на ступени магистратуры. Наиболее развитым компонентом является личностный, что свидетельствует о сформированности профессиональной мотивации и рефлексии. Деятельностный компонент остаётся недостаточно развитым, что указывает на необходимость усиления практической подготовки. Наблюдается разрыв между теоретическими знаниями и их практическим применением.

В условиях цифровизации образования актуализируется необходимость развития информационно-технологической компетенции педагога.

На основе проведенной диагностики и анализа научной литературы можно сформировать следующие практические рекомендации. С целью повышения уровня сформированности методической компетенции целесообразно:

- 1) усилить практико-ориентированную направленность подготовки через такие формы обучения как микропреподавание, решение педагогических кейсов, моделирование и проведение фрагментов уроков с последующим анализом;
- 2) интегрировать цифровые технологии в образовательный процесс. Целесообразно включать задания, направленные на разработку цифровых образовательных материалов, использование онлайн платформ и оценку их методической эффективности;

3) развивать рефлексивные умения обучающихся через рефлексивные практики: ведение педагогических дневников, самооценку занятий и анализ профессиональных действий;

4) обеспечивать междисциплинарную интеграцию теоретических и практических курсов через интегрированные задания и проекты;

5) формировать навык разработки и реализации образовательных процессов с использованием цифровых инструментов, включая онлайн-уроки и системы оценки.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (с изм. и доп.). — Текст: электронный // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru> (дата обращения: 19.03.2026).
2. Бердичевский, А. Л. Профессиограмма современного учителя иностранного языка: учебное пособие / А. Л. Бердичевский, Е. Г. Тарева, Н. В. Языкова. — Москва: ФЛИНТА, 2021. — 48 с. — ISBN 978-5-9765-4582-3. — Текст: электронный. — URL: <https://znanium.ru/catalog/product/1839912> (дата обращения: 08.04.2026). — Режим доступа: по подписке.
3. Гладун Лариса Александровна Теоретическое исследование понятий педагогической и методической компетентности, компетенций // Science Time. 2014. № 11 (11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskoe-issledovanie-ponyatiy-pedagogicheskoy-i-metodicheskoy-kompetentnosti-kompetentsiy> (дата обращения: 18.03.2026).
4. Усмонова Х. К. Развитие методической компетенции будущих педагогов // Экономика и социум. 2025. № 5–1 (132). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-metodicheskoy-kompetentsii-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 18.03.2026).
5. Тумашева О. В., Турова И. В. Моделирование кластера методических компетенций студентов педагогического вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2016. Вып. 8 (173). С. 24–29.
6. Барабашёва И. В., Мелёхина Е. А. Междисциплинарный подход в профессиональной подготовке студентов — будущих преподавателей иностранного языка в вузе // Перспективы науки и образования. 2023. № 5 (65). С. 108–124.
7. Biryuk, D. V. Application of digital educational technologies and means of intercultural communication in the multicultural educational environment of universities / D. V. Biryuk // Интеллектуальный потенциал человека в системе современных научно-образовательных процессов: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Томск, 18–30 июня 2020 года / Отв. редактор Л. В. Ахметова. — Томск: Издательство научно-технической литературы, 2020. — Р. 152–155. — EDN LAORUO.
8. Melekhina E. A., Dashentsev I. D. Digitalization in professional activity of a school teacher // Сибирский учитель. 2022. № 1 (140). С. 65–69.
9. Развитие методических подходов к формированию компетенций обучающихся в условиях цифровизации высшей школы / Л. Г. Зверева, И. А. Погодина, М. И. Пшмахова, Л. Н. Захарова // Экономика устойчивого развития. — 2022. — № 2(50). — С. 84–88. — DOI 10.37124/20799136_2022_2_50_84. — EDN TTKQZK.
10. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс. — М.: АСТ, 2010. — 238 с.
11. Языкова, Н. В. Формирование методической компетенции учителя иностранного языка в университете / Н. В. Языкова, С. Н. Макеева. — Москва: Тезаурус, 2015. — 288 с. — ISBN 978-5-98421-296-0. — EDN VRDOLX.
12. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. [Текст] / Е. И. Пассов. — М.: [б. и.], 1989. — 276 с. — Библиогр.: с. 272–273. — ISBN 5200007178: 95 к.

Безопасность цифровых технологий на занятиях по судомоделированию

Овчарова Лилия Александровна, студент магистратуры
Новосибирский государственный педагогический университет

Статья посвящена проблемам информационной безопасности при проведении занятий по судомоделированию с использованием современных цифровых технологий. Рассматриваются потенциальные киберугрозы, возникающие при работе с компьютерными системами моделирования и проектирования, такими как утечка данных, атаки хакеров и распространение вредоносного ПО. Перечислены различные методы профилактики и борьбы с киберугрозами.

Ключевые слова: киберугрозы, судомоделирование, кибератаки, безопасность, проекты, информационная безопасность.

Digital technology security in model shipbuilding classes

Ovcharova Liliya Aleksandrovna, master's student
Novosibirsk State Pedagogical University

This article is dedicated to the issues of information security during model shipbuilding classes that utilize modern digital technologies. It examines potential cyber threats that arise when working with computer systems for modeling and design, such as data leakage, hacker attacks, and the spread of malware. Various methods for preventing and combating cyber threats are listed.

Keywords: cyber threats, model shipbuilding, cyberattacks, security, projects, information security.

В современных условиях, на занятиях по судомоделированию активно внедряют различные цифровые технологии, такие как компьютерные программы автоматизированного проектирования, сокращенно CAD. Данные программы позволяют учащимся создавать виртуальные модели судов и кораблей, а также проводить необходимые для моделирования расчеты. Внедрение передовых технологий в образовательный процесс, значительно повышает качество образования, но при этом создает ряд проблем, связанных с обеспечением информационной безопасности.

«Под информационной безопасностью организации понимается состояние защищенности интересов (целей) организации в условиях угроз в информационной сфере» Эта цитата подчеркивает, что информационная безопасность — не просто техническая задача, а стратегическая необходимость для любой современной компании. Она направлена на защиту ключевых интересов человека, что особенно актуально в условиях растущих киберугроз и конкуренции [6].

Множество людей, каждый день взаимодействуют с различными онлайн-ресурсами и сервисами, большая часть таких сервисов обрабатывает или хранит персональные данные человека. Из-за чего возникает необходимость, защиты своих персональных данных, в особенности это касается педагогов и организаторов учебно-воспитательного процесса. Нарушение конфиденциальности или потеря результатов учебных проектов вследствие кибератак может негативно сказаться на образовательном процессе и мотивации учащихся [3].

Данная статья рассматривает основные виды киберугроз, которым подвергаются учащиеся, занимающиеся судомоделированием, и предлагает практические рекомендации по минимизации риска потери данных и сохранению их конфиденциальности. Мы рассмотрим организационные и технологические меры, направленные на повышение уровня информационной безопасности, что актуально не только для школьных кружков судомоделирования, но и для любых образовательных мероприятий, использующих цифровизацию процессов.

Кибератаки представляют серьезную угрозу для образовательных учреждений, включая детские судостроительные центры. Хакеры могут попытаться получить доступ к данным учащихся, проектам и другим важным материалам. Это может привести к утечке конфиденци-

альной информации, нарушению целостности учебных проектов и даже финансовым потерям. Рассмотрим несколько распространенных типов кибератак [1].

Одним из самых распространенных типов является утрата учебных материалов и проектной документации. При создании компьютерных моделей судов учащиеся хранят значительное количество уникальных учебных проектов, чертежей и расчетов. Если злоумышленники получают доступ к этим данным, существует высокий риск их уничтожения или модификации, что приведет к утрате выполненных работ и снижению качества образования.

Также частой проблемой является распространение вредоносного ПО. Файлы, полученные учениками из сомнительных источников или содержащие вирусные вложения, могут заразить рабочие устройства и повредить программное обеспечение, используемое на занятиях. Например, учащиеся могут случайно загрузить программу, содержащую шпионские модули, которые передают персональные данные или секретные разработки третьим лицам.

Нельзя забывать и о уязвимости в системах компьютерной графики и инженерного моделирования. Многие профессиональные CAD-платформы уязвимы для атак типа DoS (Denial of Service), DDoS (Distributed Denial of Service) и SQL-инъекции. Атака на подобные сервисы может временно вывести их из строя, лишив возможности редактировать и сохранять работу над проектами, что существенно замедлит учебный процесс.

Одним из распространенных способов хищения ценной информации является метод социальной инженерии, известный как фишинг. Учащимся могут придти письма с предложением скачать файл проекта суда якобы от преподавателя или товарища по команде, однако вложенный документ окажется специально созданным злоумышленником. Получив пароль ученика, преступники смогут войти в профиль и похитить или изменить разработанные проекты [1].

В ситуации, когда используемые школьниками устройства имеют недостаточную защиту (устаревшие версии ОС, отсутствие брандмауэра или пароля администратора), возрастает угроза вмешательства посторонних лиц в локальную сеть учреждения. Злоумышленники могут перехватывать информацию, изменять или удалять созданные учащимся файлы, нарушать работоспособность компьютеров и принтеров, препятствуя выполнению заданий вовремя.

Негативное воздействие киберпреступников способно отразиться не только на учебном процессе, но и на репутации педагогического коллектива и образовательного учреждения. Массированная рассылка спама или публикации недостоверной информации от имени администрации способны вызвать недоверие родителей и руководства ведомства.

Перечисленные риски подчеркивают важность внимательного отношения к соблюдению норм информационной безопасности при внедрении цифровых технологий в сферу судомоделирования. Далее мы рассмотрим конкретные способы противодействия указанным угрозам и возможные профилактические меры.

Как говорил Говард Шмидт, бывший советник по кибербезопасности президента США Буша в 2009 году: «... no matter how secure you are you fundamentally still are at risk». Эта мысль напоминает, что абсолютной безопасности не существует: даже самые современные меры защиты не исключают полностью возможность угроз. Поэтому постоянное совершенствование систем безопасности и повышение осведомлённости пользователей остаются ключевыми задачами в сфере информационной защиты [4].

Чтобы минимизировать риск кибератак и обеспечить безопасность учебных проектов, важно принять комплекс мер по обеспечению информационной безопасности. Вот некоторые из них:

1. Регулярное обновление программного обеспечения и использование последних версий операционных систем, приложений снижает вероятность проникновения вирусов и других угроз.
2. Установка надежного антивируса помогает вовремя обнаружить и устранить вредоносные программы.
3. Обучение сотрудников на регулярных семинарах и тренингах по вопросам информационной безопасности повысит осведомленность о потенциальных угрозах и способах их избежать.
4. Создание резервных копий важных файлов позволит восстановить утраченную информацию в случае успешной атаки.
5. Использование сложных паролей снижает вероятность того, что аккаунт будет взломан.
6. Контроль доступа, а также его ограничение к определенным сайтам и онлайн-ресурсам помогает предотвратить несанкционированное использование информации.

Литература:

1. Белоус А. И., Солодуха В. А. Основы кибербезопасности. Стандарты, концепции, методы и средства обеспечения. Москва: Техносфера, 2021. 482 с.
2. Лемайкина С. В., Карпика А. Г., Гунько В. Б. Основы кибербезопасности: учебное пособие. Ростов-на-Дону: ФГКОУ ВО РЮИ. МВД России, 2023. 64 с.
3. Федеральный закон «О персональных данных» от 27.07.2006 N 152-ФЗ. [Электронный ресурс] — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61801/ (дата обращения: 05.11.2025)
4. Improving data security and maintaining [Электронный ресурс] — URL: <https://present5.com/improving-data-security-and-maintaining-patient-confidentiality-in/> (дата обращения: 06.04.2026).

Внедрение цифровых технологий в занятия по судомоделированию открывает огромные перспективы для развития инженерных навыков у обучающихся, позволяя реализовывать амбициозные проекты быстрее и эффективнее. Вместе с тем, оно сопровождается рядом серьезных рисков, связанных с возможностью нарушения конфиденциальности данных и устойчивости вычислительной инфраструктуры.

«Как пояснил специалист, если перед пользователем стоит лишь задача сохранить резервные копии снимков, достаточно приобрести определенный объём памяти в каком-нибудь публичном платном сервисе. При этом лучше обращаться к проверенному и хорошо зарекомендовавшему себя разработчику. При этом важную информацию хранить даже на платном сервисе не рекомендуется: пароли, документы могут быть подвержены несанкционированному доступу и использованы против пользователя» в данном высказывании акцентируется внимание на важности осознанного подхода к выбору облачных хранилищ и осторожности при работе с конфиденциальными данными. Даже платные сервисы не гарантируют абсолютную защиту, если речь идёт о критически важной информации [5].

Повышение уровня защищённости информационных ресурсов требует комплексного подхода, включающего не только техническую составляющую (обновление программного обеспечения, установка надежных антивирусных продуктов, контроль за правами доступа), но и воспитательную деятельность по формированию у учащихся осознанного отношения к собственной цифровой безопасности.

Кроме того, особую значимость приобретает взаимодействие школ и органов власти, направленное на разработку стандартов информационной безопасности, соответствующих специфическим потребностям сферы дополнительного технического образования.

Следуя изложенным рекомендациям, педагогический коллектив сможет создать условия для комфортного освоения новых знаний детьми и молодежью, защитив их от негативных последствий возможных киберинцидентов. Эффективная организация охраны цифрового пространства обеспечит устойчивый прогресс российского образования и подготовку высококвалифицированных кадров для высокотехнологичных отраслей промышленности, включая кораблестроение.

5. Что нельзя хранить в облаке и почему: эксперт по кибербезопасности объяснил, какие данные под угрозой.. [Электронный ресурс] — URL: <https://mosregtoday.ru/news/actual/chto-nelzja-hranit-v-oblake-i-pochemu-ekspert-po-kiberbezopasnosti-objasnil-kakie-dannye-pod-ugrozoj/> (дата обращения: 06.04.2026).
6. Обеспечение информационной безопасности бизнеса [Электронный ресурс] — URL: <https://www.litres.ru/book/v-b-golovanov/obespechenie-informacionnoy-bezopasnosti-biznesa-5020392/quotes/> (дата обращения: 06.04.2026).

Педагогическая модель формирования сценической устойчивости в музыкально-исполнительской деятельности

Омирбекова Мария Кайратовна, и.о. ассоциированного профессора;
Наумова Александра Герасимовна, преподаватель
Казахская национальная консерватория имени Курмангазы (г. Алматы, Казахстан)

В статье рассматривается проблема формирования сценической устойчивости обучающихся в системе профессионально ориентированного музыкального образования. Сценическая устойчивость — интегративный личностно-профессиональный уровень, обеспечивающий сохранение качества исполнения и психоэмоциональной стабильности в условиях публичного выступления. Обосновывается необходимость перехода от стихийного накопления сценического опыта к его целенаправленному педагогическому формированию на протяжении всего процесса обучения. Представлена авторская педагогическая модель формирования сценической устойчивости, основанная на интеграции исполнительской подготовки и развития механизмов саморегуляции. Раскрыты методологические основания, поэтапная логика формирования и система педагогических средств. Показано, что организация сценической практики в сочетании с диагностическими и рефлексивными механизмами обеспечивает устойчивую положительную динамику развития обучающихся.

Ключевые слова: сценическая устойчивость, музыкально-исполнительская деятельность, саморегуляция, сценическое волнение, музыкальная педагогика, педагогическая модель.

Современное музыкальное образование характеризуется усилением требований к качеству исполнительской подготовки обучающихся, что обусловлено как ростом профессиональной конкуренции, так и изменением содержания педагогических задач. В этих условиях особую значимость приобретает развитие не только технических и художественных аспектов исполнительства, но и устойчивых личностно-профессиональных качеств, обеспечивающих эффективность деятельности в условиях публичного выступления.

Одним из таких качеств выступает сценическая устойчивость, определяющая способность обучающегося сохранять целостность, выразительность и качество исполнительского процесса в ситуации повышенной эмоциональной и социальной нагрузки. Однако педагогическая практика свидетельствует о наличии противоречия между высоким уровнем исполнительской подготовленности обучающихся и недостаточной стабильностью их выступлений в сценических условиях.

В ситуации публичного выступления, характеризующейся высокой степенью эмоциональной активации, значимостью внешней оценки и ограниченностью времени на принятие решений, происходит дестабилизация исполнительской деятельности, проявляющаяся в нарушении темпо-ритмической устойчивости, снижении концентрации внимания, утрате координации и разрушении целостности произведения.

Несмотря на значительное количество исследований, посвящённых психологии музыкально-исполнительской деятельности, проблема сценической устойчивости остаётся недостаточно разработанной с точки зрения педагогики. В научной литературе она рассматривается преимущественно через изучение отдельных аспектов: сценического волнения [1], психологических механизмов исполнительской деятельности [2, 6], а также специфики музыкального мышления [3]. При этом отсутствует целостный педагогический подход к формированию сценической устойчивости.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и разработка педагогической модели формирования сценической устойчивости обучающихся в процессе музыкально-исполнительской деятельности.

Настоящий подход отличается тем, что сценическая устойчивость рассматривается не как результат накопления исполнительского опыта, а как объект целенаправленного педагогического формирования механизмов психоэмоциональной саморегуляции в едином образовательном процессе.

Теоретические основы формирования сценической устойчивости. Сценическая устойчивость в контексте музыкально-исполнительской деятельности рассматривается как интегративное личностно-профессиональное качество, обеспечивающее сохранение исполнительской надёжности, художественной целостности и психоэмо-

циональной стабильности в условиях публичного выступления.

В рамках современной научной парадигмы сценическое волнение трактуется как закономерное психофизиологическое состояние, сопровождающее исполнительскую деятельность. Согласно исследованиям Ю. А. Цагарелли [5], оно может выполнять как дезорганизующую, так и мобилизующую функцию. Следовательно, педагогическая задача заключается не в устранении волнения, а в формировании способности к его регуляции и конструктивному использованию.

Сценическая устойчивость представляет собой сложное интегративное образование, формирующееся на основе взаимодействия исполнительского, психологического и художественного компонентов. Принципиально значимым является положение о том, что устойчивость исполнительской деятельности определяется не только уровнем сформированности исполнительских навыков, но и развитостью регуляторных механизмов, обеспечивающих управление вниманием, психоэмоциональным состоянием и целостностью исполнения в условиях сценического воздействия. Данный подход соотносится с положениями психологии музыкальной деятельности, в которых подчёркивается роль саморегуляции и внутреннего контроля [2, 4, 6].

Художественное мышление выступает системообразующим фактором сценической устойчивости. Наличие целостного художественного замысла позволяет обучающемуся сохранять логическую последовательность исполнения даже в условиях эмоциональной дестабилизации, что подтверждается исследованиями в области психологии музыкальных способностей и музыкально-исполнительской деятельности [3, 4].

Методологическую основу представленного подхода составляет совокупность взаимодополняющих — системного, деятельностного, компетентностного и управленческого — подходов, обеспечивающих целостное понимание процесса формирования сценической устойчивости обучающихся.

Системный подход позволяет рассматривать формирование сценической устойчивости как целостную педагогическую систему, включающую взаимосвязанные когнитивные, эмоционально-волевые и поведенческие компоненты исполнительской деятельности.

Деятельностный подход реализуется через организацию активной музыкально-исполнительской практики, в рамках которой формирование устойчивости осуществляется непосредственно в процессе исполнительской деятельности в условиях, приближённых к сценическим.

Компетентностный подход ориентирует образовательный процесс на формирование способности обучающихся эффективно действовать в ситуации публичного выступления, обеспечивая сохранение исполнительской надёжности, устойчивость внимания и управляемость исполнительского процесса.

Управленческий подход предполагает целенаправленное педагогическое сопровождение формирования сценической устойчивости, включающее диагностику индивидуальных особенностей, поэтапное планирование работы по устранению выявленных недостатков, мониторинг динамики их коррекции с учетом соответствующих педагогических рекомендаций.

Разработанная модель формирования сценической устойчивости носит модульный и циклический характер и включает взаимосвязанные компоненты: аналитический (диагностика), проектный (педагогическое планирование), практический (реализация исполнительской деятельности), мониторинговый (оценка динамики) и рефлексивный (осмысление и анализ опыта).

Взаимосвязь указанных компонентов обеспечивает целостность педагогического процесса, а циклический характер модели — его непрерывность и поступательное развитие, направленное на переход от адаптационного уровня сценической деятельности к профессионально ориентированному.

Практическая реализация модели осуществляется через систему педагогических средств, обеспечивающих интеграцию исполнительской, психологической и художественной подготовки обучающихся. Ключевым принципом выступает поэтапное усложнение условий исполнительской деятельности, предполагающее включение обучающихся в различные формы сценической практики — от учебных до концертных и конкурсных выступлений.

Особенностью предложенной модели является её направленность на интеграцию процессов исполнительской подготовки и формирования механизмов саморегуляции, что позволяет рассматривать сценическую устойчивость как управляемый результат педагогического воздействия, а не как спонтанно формирующееся качество.

Выработка сценической устойчивости обеспечивается комплексом методов, направленных на развитие регуляторных и исполнительских механизмов. К ним относятся психоэмоциональная саморегуляция (управление дыханием, снижение мышечного напряжения, концентрация внимания), моделирование сценических условий, самоанализ, а также художественно-интерпретационная работа. Это позволяет сформировать у обучающихся способность к сохранению целостности исполнительской деятельности в условиях эмоциональной нагрузки.

Существенным элементом реализации модели является систематическая сценическая практика, обеспечивающая закрепление сформированных регуляторных механизмов, снижение влияния фактора новизны сценической ситуации и развитие устойчивости исполнительского поведения.

Наблюдения педагогов позволяют констатировать устойчивую положительную динамику в развитии обучающихся. Отмечается повышение стабильности исполнительской деятельности, снижение количества технических и когнитивных сбоев, развитие навыков саморегуляции

и повышение устойчивости к стрессовым условиям публичного выступления. Одновременно усиливается художественная выразительность исполнения, что свидетельствует о целостном развитии исполнительского процесса.

Важным результатом является изменение характера сценического волнения: оно перестаёт выступать исключительно как дезорганизующий фактор и начинает выполнять мобилизующую функцию, способствуя концентрации и активизации исполнительских ресурсов.

Полученные результаты подтверждают эффективность интеграции исполнительской подготовки с развитием механизмов саморегуляции и свидетельствуют о том, что формирование сценической устойчивости носит законо-

мерный характер при условии системной организации педагогического процесса. Это позволяет рассматривать её как управляемый результат музыкально-педагогической деятельности.

Таким образом, предложенная педагогическая модель обеспечивает переход от эпизодического преодоления сценических трудностей к системному формированию устойчивости как личностно-профессионального качества.

Реализация данного подхода позволит повысить эффективность музыкально-исполнительской деятельности обучающихся, а также создать предпосылки для успешной профессиональной реализации в условиях публичного исполнительства.

Литература:

1. Белан Е. А. Сценическое волнение и пути его преодоления у музыкантов-исполнителей. — М.: Музыка, 2006.
2. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. — М.: Классика-XXI, 2008.
3. Кирнарская Д. К. Психология музыкальных способностей. — М.: Таланты-XXI век, 2004.
4. Овсянкина Г. П. Музыкальная психология. — М.: Музыка, 2007.
5. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. — СПб.: Композитор, 2008.
6. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности: теория и практика. — М.: Академия, 2003.

Игровые технологии на уроках истории: опыт применения игр «Правда или действие» и «Крокодил»

Ооржак Алдын-Сай Тимуровна, студент магистратуры
Тувинский государственный университет (г. Кызыл)

В статье рассматривается проблема повышения мотивации и познавательной активности учащихся на уроках истории. Автор анализирует эффективность применения игровых технологий как средства формирования метапредметных компетенций. На примере популярных игр «Правда или действие» и «Крокодил» демонстрируются методические приёмы их адаптации к образовательному процессу. Показано, что данные игровые форматы способствуют развитию критического мышления, навыков анализа исторических фактов, визуализации событий и активизации устной речи.

Ключевые слова: игровые технологии, активные методы обучения, «крокодил», методика преподавания истории, визуализация исторических событий.

Введение

Традиционная модель урока, ориентированная на пассивное усвоение информации, часто приводит к снижению интереса учащихся к гуманитарным дисциплинам, в частности к истории. Предмет, обладающий огромным воспитательным и развивающим потенциалом, воспринимается школьниками как набор сухих дат и имён. В связи с этим перед современным педагогом остро стоит задача поиска активных методов обучения, способных «оживить» учебный материал и вовлечь класс в продуктивную деятельность. Одним из наиболее перспективных направлений является внедрение игровых технологий. Цель данной статьи — обосновать целесообразность и описать методику использования адаптированных версий игр «Правда или действие» и «Крокодил» на уроках истории.

Основная часть

В отличие от спонтанной детской игры, педагогическая игра имеет чёткую дидактическую цель. Учитель, выступая в роли организатора, проектирует игру таким образом, чтобы в процессе деятельности учащиеся незаметно для себя усваивали необходимые знания, умения и навыки. [3,135]

Игра «Правда или действие» как инструмент развития критического мышления

Механика игры «Правда или действие» может быть эффективно интегрирована в этап проверки знаний или актуализации опорных понятий. Ведущий (учитель или подготовленный ученик) предлагает участникам выбрать один из двух вариантов.

Блок «Правда». Участнику зачитывается утверждение по изучаемой теме. Задача — определить его истинность («Правда») или ложность («Ложь/Миф») и аргументировать свой ответ.

Пример (тема: Древняя Русь): «Правда ли, что князь Владимир крестил Русь в 966 году?». Ожидаемый ответ: «Ложь. Это произошло в 988 году».

Педагогическая ценность: данный формат заставляет учащихся не просто вспоминать факт, но и сопоставлять его с уже имеющимися знаниями, выявлять ошибки и неточности, что является основой критического мышления.

Блок «Действие». Этот вариант направлен на практическое применение знаний и развитие коммуникативных навыков. Задания могут носить творческий или аналитический характер.

Пример (тема: Великая Отечественная война): «Объясни термин «блокада Ленинграда» одним предложением так, чтобы понял младший школьник».

Пример (тема: Эпоха дворцовых переворотов): «Покажи жестами характер императрицы Анны Иоанновны».

Педагогическая ценность: выполнение таких заданий требует глубокого понимания сути явления, умения структурировать информацию и владеть невербальными средствами общения.

Игра «Крокодил» как средство визуализации исторических процессов

Игра «Крокодил» (или пантомима) является превосходным инструментом для этапа изучения нового материала или закрепления. Ученик получает карточку с заданием и должен изобразить его без слов.

Объекты для изображения:

Исторические деятели: Пётр I, застраивающий болото; Иван Грозный; Наполеон на Бородинском поле.

Ключевые события: Полтавская битва, восстание декабристов на Сенатской площади, подписание пакта Молотова-Риббентропа.

Литература:

1. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 62–76.
2. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). — Рига: НПП «Эксперимент», 1995. — 176 с.
3. Пидкасистый П. И. Технология игры в обучении. — М.: Просвещение, 1992. — 135 с.
4. Трайнев В. А. Деловые игры в учебном процессе: методология разработки и практика проведения. — М.: Дашков и К°, 2005. — 360 с.

Социальные явления и понятия: крепостной крестьянин и барщина; индустриализация (строительство заводы); опричнина.

Педагогическая ценность:

Ассоциативное мышление: чтобы показать понятие «коллективизация», ученику необходимо выделить его ключевые признаки (создание колхозов, объединение хозяйств), что способствует глубокому осмыслению термина.

Эмоциональное вовлечение: класс превращается из пассивных слушателей в активных участников процесса отгадывания. Возникает азарт, здоровая конкуренция и живой диалог.

Развитие эмпатии: пытаюсь изобразить историческую личность, ученик интуитивно пытается понять её мотивы и эмоциональное состояние, что ведёт к более личностному восприятию истории.

Таким образом, игра — это не просто преобладающий тип деятельности ребёнка в дошкольном возрасте; это сфера, в которой ребёнок, как правило, осознаёт свои желания и стремится к их осуществлению. В игре ребёнок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. [1,63]

Заключение

Применение игровых технологий на уроках истории является не данью моде, а педагогически обоснованной необходимостью. Адаптация игр «Правда или действие» и «Крокодил» под конкретные темы урока позволяет решить ряд дидактических задач: повысить мотивацию учащихся, развить их критическое мышление, коммуникативные навыки и умение работать в команде. Урок перестаёт быть скучной лекцией и превращается в пространство для совместного творчества и познания, где каждый ученик может проявить себя.

Автоматизация звуков посредством нейроигр для детей младшего школьного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития

Седова Елена Викторовна, учитель-логопед

ГБУ «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних городского округа город Выкса» (Нижегородская область)

Статья посвящена обобщению опыта работы учителя-логопеда с младшими школьниками с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) в учреждении социального обслуживания. В статье раскрывается эффективность включения нейроигр в структуру логопедического занятия на всех этапах автоматизации звуков. В данной статье представлена подборка увлекательных нейроигр из логопедической практики, способствующих автоматизации звуков у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития. В статье предлагаются разработанные на основе нейропсихологического подхода игры, адаптированные для целей логопедической деятельности, которые могут быть полезны как логопедам, так и родителям для использования в домашних условиях.

Ключевые слова: нейроигры, инновационный подход, автоматизация звуков, межполушарное взаимодействие, развитие высших психических функций.

Automation of sounds through neurogames for primary school children with TMS

Sedova Yelena Viktorovna, speech therapist

GKU «Social and rehabilitation center for minors in Vyksa» (Nizhny Novgorod Oblast)

The article is devoted to summarizing the experience of a speech therapist working with primary school students with severe multiple developmental disorders (SMDD) in a social service institution. The article reveals the effectiveness of incorporating neurogames into the structure of speech therapy sessions at all stages of sound automation. This article presents a selection of engaging neurogames from speech therapy practice that promote sound automation in primary school students with severe multiple developmental disorders. The article proposes games developed on the basis of a neuropsychological approach and adapted for the purposes of speech therapy, which can be useful for both speech therapists and parents to use at home.

Keywords: neurogames, innovative approach, sound automation, interhemispheric interaction, and development of higher mental functions.

С каждым годом возрастает количество детей с ОВЗ, в том числе детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). У детей с тяжелыми множественными нарушениями развития отмечаются нарушения высших психических функций, нарушения в области двигательных навыков, эмоциональной сферы, что указывает на поражение со стороны центральной нервной системы или незрелости отдельных структур головного мозга. Проявляются нарушения согласования движений общей и мелкой моторики и нарушения связи между полушариями головного мозга.

У данных детей присутствует снижение уровня внимания, нервозность, лимитированность степени запоминания, недоразвитие логического мышления и мыслительных процессов.

Как правило, у них отмечается недоразвитие фонематических процессов. Неполноценное развитие фонематического восприятия затрудняет освоение звукового анализа слов: ребенку сложно выделять отдельные звуки из слова, ребенок нечетко различает их на слух, испытывает трудности в сравнении звуковых составов схожих слов, определении количества и порядка звуков и слогов.

Бедный словарный запас ограничивается повседневными темами. В основном используются слова, обозначающие конкретные объекты и действия, недоста-

точно обобщающих и абстрактных понятий. Значения слов искажены, неполны, неточны или ошибочны. Часто встречаются замены слов на основе звукового сходства, смысла или морфологических характеристик. Возникают сложности с изменением и образованием слов: множество ошибок в использовании суффиксов, приставок и окончаний.

Грамматическое оформление речи ограничено простыми, нераспространенными предложениями. При конструировании сложных предложений, содержащих более пяти слов, а также сложных синтаксических конструкций, встречаются ошибки в согласовании, падежном управлении, употреблении предлогов.

Связная речь характеризуется односложностью, отсутствием навыков построения последовательного рассказа, ограниченного выбором выразительных средств. Нарушена логика связного высказывания: наблюдается фиксация на несущественных деталях, пропуск ключевых элементов, неспособность передать последовательность событий.

Коррекционные занятия с данными детьми являются непростой задачей, требующей больших усилий. В процессе коррекции речи с данными детьми уделяется внимание использованию современных методов.

Автоматизация звуков — это кропотливый и длительный процесс для ребенка. Для устойчивого форми-

рования навыка корректной артикуляции конкретного звука, нервное соединение, отвечающее за него, должно быть настолько прочным, чтобы мозг мог одновременно выполнять другую задачу.

Использование моторных программ в логопедической практике, а именно, сопровождение положения языка движениями рук и ног или всего тела при произнесении звуков, существенно сокращает время, необходимое для введения закрепленных звуков в свободную речь.

В современной логопедии нейропсихологический подход приобретает все большую значимость.

В логопедической практике активно применяются нейроигры и нейропсихологические упражнения, которые являются высокоэффективным инструментом для коррекции различных нарушений у детей.

В данной статье представлены некоторые нейропсихологические игры, которые успешно используются в индивидуальной и групповой работе с детьми, имеющими речевые трудности.

В процессе логопедической деятельности применяются нейроигры и речевые упражнения на каждой ступени закрепления нужного звука. Это включает в себя:

1. Закрепление изолированного звука.
2. Доведение звука до автоматизма в слогах: (1) открытых (например, *са, со*), (2) закрытых (*ас, ос, ус*), (3) со стечением согласных (*ста, сто*).
3. Автоматизация произношения звука в словах, учитывая его позицию: (1) в начале слова (пример: *лампа*), (2) в середине (*вилка*), (3) в конце (*стол*).
4. После этого идет автоматизация звука в словосочетаниях (примером может служить «*злой волк...*»).
5. Затем тренируем звук в предложениях (например, «*На елке иголки...*»).
6. Следующий этап — использование чистоговорок, загадок и стихов, направленных на автоматизацию (например, «*Ла-ла-ла — вот юла*»).

И, наконец, автоматизируется произношение звука в связной речи.

Использование нейроигр и нейропсихологических упражнений оказывает положительное влияние на развитие когнитивной сферы, общей и мелкой моторики, а также на мыслительные процессы. Кроме того, они способствуют улучшению произношения звуков, ритма речи, ее интонационной окраски и формированию правильного дыхания при разговоре. Игры интегрируются в рамках групповых и индивидуальных логопедических занятий.

Основная задача нейроигр и нейропсихологических упражнений — стимулировать речевую активность у детей. Комплекс упражнений предназначен для:

- Активизации речи.
- Стимуляции слухоречевого внимания
- Совершенствования когнитивных процессов, таких как восприятие, память и мышление.
- Усовершенствования взаимодействия между полушариями мозга.
- Развития мелкой моторики рук.

— Улучшения координации движений и психофизиологических функций.

Для достижения максимальной эффективности нейроигр и нейропсихологических упражнений необходимо проводить их регулярно и последовательно. Важно соблюдать следующие условия: 1) Создание спокойной и благоприятной атмосферы. 2) Применение персонализированного подхода к каждому ребенку. 3) Постепенное увеличение сложности и объема задач.

Для закрепления изолированного произношения звука используется игра «Зеркальные дорожки». Ребенок синхронно обеими руками «пишет» зеркальные линии, закручивающиеся спирали, символы бесконечности в различных направлениях или осуществляет «прогулку» пальцами обеих рук по идентичным маршрутам, при этом проговаривая автоматизируемый звук.

В рамках игры «Нейродоска» используются деревянные межполушарные доски, которые могут отличаться по форме: квадратные, круглые или в виде восьмерки. Цель для ребенка — преодолеть лабиринт, перемещая бегунки обеими руками одновременно, стартуя от края и двигаясь к центру, и при этом произнося поставленный звук.

Разнообразие форм досок позволяет вносить элемент новизны и поддерживает заинтересованность ребенка. Одновременное использование обеих рук требует концентрации и координации движений, что способствует развитию межполушарного взаимодействия. Произнесение изолированного звука во время прохождения лабиринта добавляет дополнительную задачу, направленную на синхронизацию моторных и речевых навыков.

Для автоматизации звука в слогах можно включить в занятие нейроигру «Графические домики». Ребенку предлагается нарисовать графические домики зеркально двумя руками на двух листах в клетку. Инструкция: произноси слог «СА», когда рисуешь клетку вверх; «СУ» — когда рисуешь клетку вниз; «СЭ» — вправо; «СЫ» — влево; «СО» — по диагонали.

Нейроигра «Красный и синий» подходит для автоматизации звука в словах.

На листе бумаги изображены разные животные. Задача ребенка: произнести и обвести красным фломастером животных, в названиях которых есть звук «л» — правой рукой. Животных, в названиях которых нет звука «л» обвести синим карандашом и левой рукой.

Для автоматизации звука в словах также подходит игра «Кулачек-ребро-ладошка». При звучании «л» в начале произносимого слова, ребенок показывает кулак. Если «л» слышится в середине слова, ребенок вытягивает ладонь. В случае, когда звук «л» находится в конце слова, ребенок опирается ребром ладони о поверхность.

Для автоматизации звука в словосочетаниях можно использовать игру «лево-право». Логопеду нужно разложить карточки с обозначением прилагательных и существительных в разные корзины. Корзину с прилагательными назвать как «левая рука», корзину с существительным назвать как «правая рука». Ре-

бенок вынимает прилагательные левой рукой, а существительные правой и на столе подбирает и соединяет их по смыслу. Например, в одной корзине прилагательные: хитрая, хрустальная, вкусная. В другой корзине существительные: ваза, котлета, лиса. Ребенок составляет словосочетания: хрустальная ваза, хитрая лиса, вкусная котлета.

Для автоматизации звука в предложениях можно использовать нейроигру «Камешки». Карточки с обозначением разных частей речи положить в одну корзину. Ребенку нужно сложить из них несколько предложений. Например, в корзине слова: осень, день, короче, золотая, становится, наступила. Ребенок составляет: «Наступила золотая осень», «День становится короче». В соответствии с количеством слов рядом с предложением ребенок выкладывает дорожку из камешков. Если количество камешков соответствует нечетному числу-ребенок прыгает на правой ноге согласно количеству камешков. Если количество камешков будет четным числом-ребенок прыгает на левой ноге. Для игры можно использовать камешки Марблс.

Для автоматизации звука в чистоговорках поможет нейроигра «Ладоньки».

Кисти рук на поверхности стола, одна ладонь вверх, другая вниз; ребенок, в унисон и в заданном темпе, меняет положение рук, одновременно проговаривая чистоговорку по слогам: «Лы-лы-лы — вымыли полы».

Для автоматизации звука в связных высказываниях можно применить нейроигру «Шаги». Ребенку необхо-

димо составить рассказ по картинкам. На каждое предложение ребенку нужно положить камешек Марблс на стол. Сколько в рассказе предложений, столько и камешков на столе. Ребенок считает количество камешков. Он делает столько шагов, сколько камешков на столе. Ребенок шагает, координируя свои действия так, чтобы локоть правой руки соприкасается с коленом левой ноги, а затем наоборот.

Также можно в занятие включить в структуру занятия игру «Что я вижу на улице». Ребенок смотрит в окно и перечисляет то, что видит. Описывает увиденное в деталях. Например: «Я вижу большой дом. Около дома стоит высокое дерево. На дереве много веток и листочков». Ребенок считает сколько предложений он произнес. Столько же камешков Марблс он выкладывает на полу перед собой. Ребенок берет ногой по одному камешку и бросает рукой в корзину. Сначала камень берет пальцами правой ноги, поднимает с пола, берет в левую руку и бросает его в корзину левой рукой. Потом камешек поднимает с пола пальцами левой ноги и бросает в корзину правой рукой.

Представленные нейроигры благоприятно воздействуют на структуры мозга, уменьшают чувство усталости, стимулируют развитие познавательных процессов, способствуют развитию ориентировке в пространстве; развитию зрительно-моторной координации и делают занятия по закреплению звуков продуктивными и интересными.

Приемы работы с «языком улиц и проспектов» на уроках русского языка

Сергеева Евгения Николаевна, учитель русского языка и литературы;
Рыжова Светлана Александровна, учитель русского языка и литературы
МОБУ СОШ № 25 г. Сочи имени Героя Советского Союза Войтенко С. Е. (Краснодарский край)

В статье авторы описывают использование приемов работы с «языком улиц и проспектов» на уроках русского языка.

Ключевые слова: язык, информация, прием

Современный учитель русского языка и литературы сегодня похож на режиссёра, у которого в арсенале есть книги, тетради и цифровая камера, онлайн-сервисы, возможности искусственного интеллекта.

Обучающиеся все чаще открывают краткое содержание в телефоне и не знакомятся с текстом через книгу. Но если вы дадите ему инструмент, чтобы превратить это краткое содержание в свой собственный подкаст или ментальную карту, то ученик сделает шаг к книге сам. А наша задача — сделать этот шаг интересным и увлекательным.

Каждый день по пути в школу мы проходим мимо сотен слов. Они кричат с рекламных щитов, манят с витрин, скушают на табличках с режимом работы и гордо возвышаются на фасадах в виде названий улиц и проспектов. Мы привыкли не замечать этот шум, тем самым

вывески, реклама и названия проспектов могут стать интересным материалом на уроках русского языка.

Городской текст — это гигантский, живой и постоянно меняющийся дидактический материал. Он лишён огромных объемов информации, он честен своей неидеальностью и он всегда под рукой. Достаточно просто научить детей его читать и пользоваться им в урочное и внеурочное время.

Язык улиц и проспектов, вывески и рекламные щиты мы можем использовать на уроках русского языка на разных этапах и в разных разделах.

Раздел 1. Орфография: ищем ошибки с пользой.

Самый очевидный, но не самый простой приём — охота за ошибками. На каждой второй улице найдётся вывеска «Гастрономъ» (с твёрдым знаком на конце — это

дань моде, а не дореволюционной орфографии), кофейня «Кофе с собой» или парикмахерская «ЛедиStyle».

Вместо возмущения и удивления, сделайте это частью урока. Задание для 5–7 классов: «сфотографируй три вывески с орфографическими ошибками. Дома исправьте их и объясните правило». Дети включаются в игру моментально, соревновательный эффект работает безотказно.

Дискуссионный момент: почему на шаурмичной написано «Шаурма Daily», а в меню — «шаверма»? Кто прав? (отличный повод поговорить о вариантах нормы и диалектах).

Раздел 2. Синтаксис и пунктуация проспектов.

Названия улиц — это готовые словосочетания. Рассмотрите их как синтаксические конструкции.

Улица Мира (согласование? нет, управление? Тоже нет. Это примыкание? А давайте разберём!) На самом деле «улица Мира» — это несогласованное определение. Но гораздо интереснее сравнивать: проспект Вернадского (управление, родительный падеж) или Ленинский проспект (согласование, прилагательное), улица Чехова (управление) или Чеховская улица (согласование). Ученики сами увидят разницу данных синтаксических конструкций.

На рекламных щитах часто встречаются основы пунктуации. Рассмотрим один классический пример: «казнить нельзя помиловать»? Нет, современный вариант: «Скидки до 70 % новосёлам и пенсионерам». А вот пример без запятой: «Магазин для тех кто любит готовить» (ошибка в сложноподчинённом предложении). Соберите коллекцию таких баннеров и урок «Знаки препинания в сложноподчинённом предложении» станет практико-ориентированным.

Раздел 3. Лексика и словообразование: от «Кофемана» до «Детмир»

Вывески — это кладёз для разговора о том, как рождаются новые слова.

— Сложение основ: «Сантехкомплект», «Автозапчасти», «Стройдвор».

— Усечение: «Магнит» (косметика), «Пятёрочка» (продукты).

— Аббревиация: ЖК (жилой комплекс), ТЦ (торговый центр), МФЦ — расшифруйте и обсудите, почему люди говорят «айпишник» (IP-адрес) или «кафешка».

Попробуйте дать задание: «представь, что ты открываешь пекарню. Придумай для неё три названия: классическое (с суффиксом -н-), современное (заимствованное) и ироничное (игровое)». Так ребята начинают чувствовать стилистику.

Раздел 4. Грамматические и смысловые ловушки: учимся быть грамотными потребителями.

Улица учит не только русскому языку, но и критическому мышлению. Вот одна из вывесок: «Ремонт обуви. Дешевле не найдёте!». Форма сравнительной степени «дешевле» требует объекта сравнения. Дешевле, чем что? Чем в соседней мастерской? Чем вчера? Без объекта — это пустой звук. Такие задания отлично подходят в 8–9 классах при изучении имени прилагательного и наречия.

А как вам «Самая низкая цена в городе»? Сочетание превосходной степени «самая низкая» с ограничением «в городе» — нормально. А вот «Самая уникальная скидка» — уже лексическая ошибка, ведь «уникальный» сам по себе не имеет степеней сравнения.

Раздел 5. Практикум: один урок — одна улица. Нами был разработан план этапа урока для 6–7 класса:

1. Выберите одну улицу (например, Ленина или любую центральную). Попросите детей за 5 минут записать всё, что они видят на вывесках.

2. Задания по группам

— Первая группа: выписывает слова с чередованием гласных в корне (вырос — расти, загореть — гореть — есть в названиях соляриев и фитнес-клубов).

— Вторая группа: находит иноязычные слова (маркет, суши, офис, сейл).

— Третья группа: ищет названия, которые нарушают нормы сочетаемости («Ателье мужской и женской одежды» — а как правильно? «Мужской и женской» или «мужского и женского»?).

3. Обсуждение: Чья улица оказалась грамотнее? Где больше ошибок - в дорожных бутиках или в подземных переходах? (Спойлер: везде).

На что влияет такой подход в обучении?

Во-первых, язык перестаёт быть абстракцией. Школьник понимает: орфография нужна не для того, чтобы злить учителя, а для того, чтобы не попасть впросак.

Во-вторых, вы даёте детям разрешение замечать. Обычный поход в школу превращается в исследование. А исследователь — это уже не пассивный слушатель, а активный ученик.

Язык улиц и проспектов читается тысячами и миллионами людей. Надписи на баннерах, рекламах, плакатах и афишах разные по объёму и по содержанию, однословные и многословные. К сожалению, нередко, в текстах реклам, объявлений, баннеров и поздравлений встречаются грубые орфографические, пунктуационные и стилистические ошибки, которые мы часто не замечаем, а можем исправить на соответствующем этапе урока по данной теме урока.

Среда, которая говорит: лакмус детской инициативности и самостоятельности

Скосырская Ольга Валериевна, старший воспитатель
МБДОУ «Детский сад «Березка» г. Новый Уренгой (Ямало-Ненецкий автономный округ)

Когда взрослые устают «включать» детей, среда может сделать это за них. Не лозунгами и плакатами, а тихими подсказками, аффордансами (возможностями для действия), логикой расположения предметов, светом, материалами, маршрутами движения. Такая «говорящая» среда становится лакмусовой бумажкой детской инициативности и самостоятельности: она либо зажигает действие без внешней команды, либо обнажает слабые места в нашем проектировании.



Современный детский сад — это не только группа, где дети играют и развиваются, но и продуманная развивающая предметно-пространственная среда. ФГОС ДО акцентирует инициативу и самостоятельность ребенка как ключевые результаты дошкольного образования. В этом контексте «говорящая среда» — среда, которая «общается» с детьми через визуальные и иные сигналы, помогает им ориентироваться, планировать, выбирать, действовать и осмысливать сделанное без постоянного вмешательства взрослого. Такая среда служит одновременно инструментом и маркером детской инициативы: по тому, как дети взаимодействуют со средой, мы видим степень их самостоятельности.

Что такое «говорящая среда»?

Говорящая среда — это совокупность пространственных, визуальных, графических и цифровых решений, которые:

- делают намерения педагога и нормы сообщества прозрачными для детей;
- помогают ребенку понимать «что, где, как и зачем» делать;
- поддерживают выбор, саморегуляцию, сотрудничество и рефлексию;
- «снимают» часть вербальных инструкций взрослого, заменяя их понятными детям сигналами.

Основания подхода: идеи Выготского о знаково-символическом опосредовании, «среда как третий педагог» в традиции Реджо Эмилия, скаффолдинг Брунера. Для дошкольника знаки, пиктограммы, фото, схемы и образцы — такие же «инструменты мышления», как слово взрослого, но доступные в любое время и в собственном темпе.

Почему это маркер инициативы и самостоятельности?

Если среда действительно «говорит», ребенок:

- сам находит нужные материалы и место, не обращаясь к взрослому;
- инициирует деятельность, опираясь на видимые подсказки и образцы;
- планирует шаги по визуальным алгоритмам и завершает начатое;
- регулирует поведение, сверяясь с правилами и сигналами в пространстве;
- предъявляет результат: размещает в портфолио, на выставке процессов, отмечает достижения;

6. Коммуникация и договоренности: доска дежурств, правила группы, схемы «просим — берем — используем — возвращаем».

7. Инклюзивность: крупные пиктограммы, контрастные цвета, тактильные метки, дублирование текста символами; при возможности — QR-коды или кнопки с аудио-подсказками.

Этапы внедрения говорящей среды (шаги педагога):

1. Диагностика: наблюдение за маршрутами детей, «узкими местами» (где спрашивают, теряются, бросают), фотофиксация, опрос детей «что непонятно/чего не хватает».

2. Проектирование: выбор приоритетных зон, разработка пиктограмм и алгоритмов, согласование правил, учет инклюзивности и безопасности.

3. Запуск и апробация: введение элементов по очереди, моделирование их использования, совместные ритуалы «как здесь работает».

4. Соавторство: вовлечение детей в изготовление табличек, обновление образцов, ведение досок выбора, ведение стендов процессов.

5. Мониторинг и обновление: раз в 4–6 недель — ревизия работоспособности, замеры индикаторов, обновление или упрощение перегруженных решений.

Типичные ошибки и как их избежать:

— Визуальный шум: слишком много табличек — дети перестают «слышать». Решение: принцип «меньше, но лучше», периодическая чистка.

— Декоративность вместо действия: красивые постеры без функции. Решение: каждый элемент отвечает на конкретный детский вопрос «что/где/как/зачем».

— Недоступность: высоко, мелко, сложный текст. Решение: тест «на уровне глаз и рук», проверка с детьми.

— Неподдерживаемость: элементы не обновляются. Решение: календарь ревизий, распределение ответственности (детские «бригады знаков»).

Быстрый чек-лист аудита вашей среды:

— Что здесь можно сделать за 30 секунд без слов взрослого?

— Видно ли, где лежат инструменты и куда класть готовое?

— Есть ли три уровня сложности в каждой ключевой зоне?

— Сколько времени пройдет от входа до первого действия?

— Что в этой комнате вызывает «хочу трогать»?

— Где ребёнок может показать результат миру?

— Почему это действительно «лакмус»



Лакмус меняет цвет от среды. Ребёнок — тоже. Не потому, что «он такой», а потому что пространство либо даёт возможность, либо съедает её. «Говорящая» среда — это честный тест: если в ней ребёнок начинает, продолжает и завершает сам, значит, наши педагогические намерения переведены на язык вещей, света и маршрутов. А если нет — у нас не проблема мотивации, у нас проблема дизайна.

И в этом — лучшая новость. Дизайн меняется быстрее, чем характеры. Стоит среде заговорить — и дети начинают отвечать.

«Говорящий» дом даёт возможность ребёнку ощутить и увидеть себя в «своём» пространстве, проявить активность, инициативность, автономность, понять собственную значимость [1, с. 8–10].

Литература:

1. Илюхина, Ю. В. «Говорящий» дом или как смоделировать пространство для жизни в группе детского сада? Сборник вопросов и ответов для неслучайных педагогов: учебно-методическое пособие / Ю. В. Илюхина. — Краснодар: Экоинвест, 2022. — 250 с.
2. Кравцова, Е. Е. Воспитание волшебников / Е. Е. Кравцова. — 2-е изд. — М.: Линка-Пресс, 2025. — 300 с.
3. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. — М.: ТЦ Сфера, 2024. — 224 с.

Арт-резиденция как инновационная модель формирования межкультурного диалога у подростков

Толшмякова Дарья Владимировна, студент магистратуры
Московский городской педагогический университет

Статья посвящена исследованию арт-резиденции как передового педагогического подхода, нацеленного на развитие межкультурного диалога у молодого поколения. На примере программы «АРТ-резиденция «Каникулы в Мосарт» рассматриваются пути интеграции культурного, технологического и общественного наследия в образовательную среду. Автор подтверждает действенность проектно-игрового метода и концепции edutainment в усовершенствовании межкультурной компетенции подростков. Особое внимание уделено роли культурных кодов как универсальных коммуникативных инструментов между представителями различных народов.

Ключевые слова: арт-резиденция, межкультурный диалог, подростки, культурные коды, edutainment, проектная деятельность, soft skills.

Art residence as an innovative model for forming intercultural dialogue among adolescents

Tolshmyakova Darya Vladimirovna, master's student
Moscow City Pedagogical University

The article examines art residency as an innovative pedagogical model aimed at fostering intercultural dialogue among adolescents. Using the program «ART Residency «Holidays with Mosart» as an example, the author analyzes the mechanisms of integrating cultural, technological, and social heritage into the educational process. The author substantiates the effectiveness of the project-based and game-based approach as well as the edutainment method in developing adolescents' intercultural competence. Special attention is paid to the role of «cultural codes» as universal languages of communication between representatives of different peoples.

Keywords: art residency, intercultural dialogue, adolescents, cultural codes, edutainment, project-based activities, soft skills.

В условиях нарастающей глобализации и активных миграционных процессов, проблема формирования межкультурного диалога у молодежи приобретает исключительную важность. Подростковый возраст, отмеченный активным поиском собственной идентичности, становлением мировоззрения и системы ценностей, является наи-

более благоприятным периодом для развития толерантности, эмпатии и навыков межкультурного общения.

Традиционные образовательные методики не всегда справляются с задачей полного погружения подростка в многообразие культурных реалий. Следовательно, возникает острая необходимость в поиске новых моделей,

синергически объединяющих образовательные, развивающие и досуговые аспекты. Арт-резиденция представляет собой одну из таких инновационных моделей, организовывающую творческую деятельность и создающую среду для интенсивного созидания, коммуникации и самовыражения.

Целью данной работы является анализ потенциала арт-резиденции как новаторской модели формирования межкультурного диалога у подростков, представленный на примере программы «АРТ-резиденция «Каникулы в Мосарт».

Феномен арт-резиденции, заимствованный из современного искусства, где он изначально обозначал пространство для временного проживания и творческой работы художников, в педагогической практике претерпел трансформацию. Он стал пониматься как «пространство для свободного творчества и самореализации», «центр открытых возможностей, творческого самовыражения и всестороннего развития».

Ключевой особенностью арт-резиденции является её временный, но концентрированный характер. В отличие от привычных лагерей или образовательных центров, арт-резиденция предполагает тотальное погружение в тематическую среду, насыщая каждый день проектной деятельностью, мастер-классами и совместными творческими мероприятиями. Арт-резиденция — это микромир, в который ребенок погружается, чтобы познать и раскрыть себя, создавая ценные воспоминания и получая бесценные возможности для развития, обучения и обогащения опытом творчества.

Методологической основой современных арт-резиденций является концепция *edutainment* (обучение через развлечение), сочетающая познавательные и игровые элементы. Такой подход особенно продуктивен при работе с подростками, поскольку он способствует снятию психологических барьеров, уменьшает сопротивление формальному обучению и формирует мотивацию к добровольному освоению нового материала.

Программа «АРТ-резиденция «Каникулы в Мосарт» основывается на оригинальной теории «культурных кодов» — универсальных языков человечества, понятных представителям разных народов. Выделяется шесть базовых кодов: Код Единства (мифы и традиции), Код Вкуса (кулинарные традиции), Код Красоты (эстетика и искусство), Код Движения (танец и язык жестов), Код Технологий (изобретения и инновации) и Новый Код (синтез всех предыдущих).

Данная концепция опирается на фундаментальное положение культурной антропологии о существовании культурных универсалий — общих для всех человеческих обществ элементов культуры. Исследователи отмечают, что «за внешним многообразием сказаний и обрядов скрываются одни и те же общечеловеческие ценности: добро, справедливость, любовь к дому, почитание предков и вера в чудо».

Применение концепции культурных кодов в работе с подростками обладает рядом преимуществ. Во-первых,

она позволяет систематизировать огромный пласт культурной информации, делая его доступным для восприятия. Во-вторых, формируется игровая механика «расшифровки», «сбора» и «активации» кодов, превращая процесс познания в увлекательное приключение. В-третьих, и это наиболее важно, концепция культурных кодов демонстрирует подросткам не столько отличия между культурами, сколько их глубинную общность.

Организация деятельности в арт-резиденции строится на основе проектно-игровой модели. Каждая смена представляет собой тематическую «экспедицию» или «путешествие», в ходе которого участники принимают на себя определенные роли: сказителей, кулинаров, мастеров красоты, исполнителей танцев, изобретателей или визионеров будущего.

В программе «Каникулы в Мосарт» выделяется шесть тематических направлений, соответствующих ключевым аспектам общественной жизни:

Культурно-антропологическое направление — исследование мифологических представлений древних людей и передаваемых из поколения в поколение ценностей.

Художественно-эстетическое направление — изучение способов выражения гармонии различными культурами через искусство, архитектуру, костюм и дизайн.

Социально-коммуникативное направление — освоение невербальных форм коммуникации (язык тела, жесты, танец).

Естественно-научное и кулинарное направление — изучение взаимосвязи человека, природы и истории через призму гастрономии.

Технико-инновационное направление — формирование ответственного подхода к внедрению инноваций.

Проектно-синтезирующее направление — создание комплексных продуктов, объединяющих различные культурные коды [цитата: 3].

Важно отметить, что каждый из шести «Кланов» или «Цехов» (так именуются отряды-экспедиции) не просто усваивает материал, но и создает конкретный творческий продукт: сказание, блюдо, эскиз костюма, танец, макет изобретения или проект города будущего. Это соответствует принципам проектной деятельности, которая, как подчеркивается в методических материалах, активно интегрируется в программу: «Каждый ребенок вовлекается в творческий процесс, принимает участие в разработке, проведении, анализе совместных дел, самостоятельно определяет степень своего участия и степень ответственности».

Формирование межкультурного диалога в рамках арт-резиденции достигается через несколько взаимосвязанных механизмов.

Механизм погружения. Участники программы оказываются в среде, ежедневно знакомящей их с культурой, традициями и достижениями различных стран. Согласно плану, за время программы участники познакомятся с культурой, традициями и достижениями не менее 30 стран мира (по 5 стран на каждой из 5 тематических смен) и многообразием народов России.

Механизм идентификации и «примерки» ролей. Каждый участник в ходе смены неоднократно оказывается в роли представителя той или иной культуры. Выполняя задания, связанные с мифами, кулинарными традициями или танцами разных народов, подросток не просто узнает о чужой культуре, но и переживает ее изнутри. Это способствует развитию эмпатии и преодолению этноцентризма.

Механизм коллективного творчества. Взаимодействие внутри «Клана сказителей» или «Кулинарного цеха» требует договоренностей, распределения обязанностей и учета мнений других. Как отмечается в описании программы, участники приобретают навыки общения, организаторский опыт, «учатся работать, делить успех и ответственность с другими». Этот опыт сотрудничества в поликультурной по содержанию деятельности закладывает основу для формирования навыков межкультурной коммуникации.

Механизм состязательности и накопления. Система получения «Осколков Кристалла Единства», «Ингредиентов Кода Вкуса» или «Отражений Красоты» создает игровую мотивацию для освоения культурного материала. При этом важно, что соревнуются не отдельные участники,

а целые команды, а финальный результат (активация Кристалла) является общим для всех. Это стимулирует формирование чувства коллективной ответственности и понимания того, что культурное многообразие — это общее достояние человечества.

Одним из заявленных результатов программы является развитие у участников «soft skills» — гибких навыков, необходимых для успешной социализации и профессиональной реализации в современном мире. К ним относятся коммуникабельность, командная работа, креативное и критическое мышление, адаптивность.

Анализ программы показывает, что межкультурный диалог выступает здесь не только как цель, но и как средство развития этих навыков. Чтобы успешно выполнить проектное задание (восстановить утерянное Сказание, приготовить блюдо по старинному рецепту, создать эскиз костюма), участники вынуждены:

- активно взаимодействовать с членами своей команды (развитие коммуникабельности);
- искать нестандартные решения творческих задач (развитие креативности);
- адаптироваться

Литература:

1. Зими́на, Е. В. Культурные коды в детской литературе: голоса из Шотландии и Армении / Е. В. Зими́на, М. С. Саркисян. // *Studia Litterarum*. — 2023. — Т. 8, № 1. — С. 324–347.
2. Кобзева, Н. А. Edutainment как современная технология обучения / Н. А. Кобзева. // *Ярославский педагогический вестник*. — 2012. — Т. 2, № 4. — С. 192–195.
3. Клотер, Р. Культурный код: как мы живем, что покупаем и почему / Р. Клотер; перевод с английского. — Москва: Альпина Паблишер, 2019. — 167 с.
4. Яковлева, К. А. Формирование иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов с использованием технологии edutainment: выпускная квалификационная работа магистра / К. А. Яковлева; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. — Санкт-Петербург, 2025.
5. Мурзина, А. А. Концепция мобильной арт-резиденции: выпускная квалификационная работа бакалавра / А. А. Мурзина; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». — Москва, 2025.

Формирование основ здорового образа жизни у младших школьников средствами дидактической игры

Чирко Алёна Александровна, студент магистратуры

Научный руководитель: Гагаркина Ирина Григорьевна, кандидат медицинских наук, доцент
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

Статья посвящена формированию основ ЗОЖ у детей младшего школьного возраста. Показано, что игра остаётся ведущим видом деятельности при переходе от детского сада к школе, обеспечивая психологический комфорт и усвоение правил. Опираясь на идеи Н. К. Крупской и А. С. Макаренки, в данной работе раскрываются возможности дидактических игр для обучения первоклассников режиму дня, гигиене, здоровому питанию и физической активности. Сформулированы ключевые методические требования: системность, связь с учебными задачами и сочетание с другими приёмами обучения. Приведены примеры игр: «Сутки-лото», «Что сначала, что потом?», «Гигиенический светофор», «Предметы-невидимки», «Продуктовая корзина», «Собери обед для спортсмена», «Витаминная викторина», «Зарядка-пантомима», «Копилка активностей», «Закаляйся, если хочешь быть здоров», «Доктор Айболит советует», «Опасности вокруг нас», «Верю — не верю», «Полезный рюкзак», «Письмо заболевшему другу».

Ключевые слова: младшие школьники, здоровый образ жизни (ЗОЖ), дидактические игры, игровая деятельность, педагогические условия, режим дня, гигиена, питание, двигательная активность, учебно-воспитательный процесс.

Игра — это главный вид деятельности, который играет огромную роль в воспитании и развитии ребёнка. Она помогает формировать личность, морально-волевые качества и вызывает важные изменения в психике. Через игру ребёнок воздействует на мир.

В первом классе, на стыке дошкольного и школьного возраста, игра остаётся важной основой для перехода к учёбе и принятию роли ученика. Она даёт ребёнку радость и психологический комфорт. Н. В. Крупская подчёркивала, что игру в начальной школе недооценивают, а ведь для детей она — настоящая учёба, труд и серьёзная форма воспитания [1].

Игры бывают разными по содержанию, организации и эффекту. Особое место занимают дидактические игры — они решают учебные задачи, но при этом сохраняют воспитательную и развивающую силу. Среди них: игры с условными ситуациями, стихотворные, интеллектуальные (адаптированные для семилеток: анаграммы, загадки, кроссворды, ребусы и т. д.). Близки к ним и занимательные задания (игровые).

Эффективность таких игр в первом классе зависит от методики. Результат будет только тогда, когда каждая игра направлена на конкретные программные задачи (окружающий мир, грамота, математика и др.).

Главное условие успеха — планомерность. Дидактические игры должны использоваться не от случая к случаю, а во всей системе работы с детьми, на уроках и вне занятий.

Игры нельзя применять в отрыве от других методов (экскурсий, наблюдений, бесед) — иначе их потенциал теряется. Напротив, грамотное сочетание игр с разными приёмами помогает сменять деятельность, поддерживать интерес, концентрировать внимание, избегать гиподинамии и снижать усталость от сложной интеллектуальной работы.

Как говорил А. С. Макаренко: «игра для ребёнка так же важна, как для взрослого работа или служба. Каков ребёнок в игре — таким он будет и в труде. Воспитание будущего деятеля начинается именно в игре» [3].

Организация дидактической игры: этапы и содержание

1. Подготовительный этап включает:

- выбор игры, соответствующей целям обучения и воспитания (углубление знаний, развитие сенсорики, активизация памяти, внимания, мышления, речи);
- проверку соответствия игры программным требованиям для данной возрастной группы;
- выбор подходящего времени для проведения;
- определение числа участников (весь класс, группы или индивидуально);

— подготовку нужного дидактического материала (игрушки, предметы, картинки, природные объекты);

— подготовку самого педагога: изучение хода игры, своей роли и методов управления игрой.

2. Проведение игры включает:

— знакомство детей с содержанием игры и используемым материалом;

— объяснение правил и порядка действий: учитель акцентирует внимание на том, что правила запрещают, разрешают и предписывают;

— демонстрацию игровых действий, чтобы дети поняли: нарушение правил (например, подсматривание с закрытыми глазами) не приведёт к результату;

— определение роли педагога (игрок, наблюдатель, судья) — это зависит от возраста детей, их подготовки, сложности задачи и правил; участвуя в игре, учитель направляет детей с помощью советов, вопросов, напоминаний;

— подведение итогов — важный момент, позволяющий оценить эффективность игры и понять, будет ли она интересна детям для самостоятельных занятий.

Как отмечает Н. В. Кудыкина [2], дидактические игры и занимательные задания для первоклассников должны быть тесно связаны с программными требованиями и учитывать возрастные особенности детей. Опираясь на этот подход, рассмотрим конкретные примеры дидактических игр, направленных на формирование у младших школьников представлений о здоровом образе жизни.

Режим дня и организация времени

1. «Сутки-лото»

Цель: закрепить знание последовательности режимных моментов, научить соотносить время суток с действиями.

Материал: большие карты с изображением частей суток (утро, день, вечер, ночь) и маленькие карточки с действиями (зарядка, завтрак, уроки, прогулка, ужин, сон и др.).

Ход: дети закрывают маленькими карточками соответствующие ячейки на большой карте. Нужно объяснить, почему данное действие происходит именно в это время.

2. «Что сначала, что потом?»

Цель: учить выстраивать логическую цепочку режимных моментов.

Материал: карточки с картинками (подъём → умывание → зарядка → завтрак → дорога в школу → уроки → обед → отдых → выполнение домашних заданий → ужин → вечерние процедуры → сон).

Ход: один ребёнок перемешивает карточки, другой восстанавливает порядок. Усложнение: добавить «лишнюю» карточку (например, «игра в компьютер до полуночи») — найти и объяснить, почему она не подходит.

Личная гигиена

3. «Гигиенический светофор»

Цель: различать полезные и вредные для здоровья гигиенические привычки.

Материал: красные и зелёные сигнальные карточки, список ситуаций.

Ход: учитель зачитывает ситуацию (например: «чистить зубы раз в неделю», «мыть руки перед едой», «грызть ногти», «пользоваться чужим полотенцем»). Дети поднимают зелёную карточку — если правильно, красную — если неправильно, и объясняют ответ.

4. «Предметы-невидимки»

Цель: закрепить знание предметов личной гигиены и их назначения.

Материал: загадки или словесные описания без названия предмета.

Ход: ведущий описывает предмет (например: «зубастая, но не расчёска, с пастой дружит...») — дети отгадывают и показывают движение-имитацию (чистят зубы, расчёсываются, моют руки).

Правильное питание

5. «Продуктовая корзина»

Цель: учить классифицировать продукты на полезные и вредные.

Материал: две корзины (зелёная и красная), муляжи или карточки продуктов.

Ход: дети по очереди берут продукт и кладут в зелёную корзину — если полезно, в красную — если вредно (сладкие газировки, чипсы, фастфуд). Нужно обосновать выбор.

6. «Собери обед для спортсмена»

Цель: дать представление о сбалансированном питании с учётом физических нагрузок.

Материал: карточки с блюдами и продуктами.

Ход: игроки составляют меню для юного спортсмена на день (завтрак, обед, ужин и перекус). Побеждает тот, чей рацион содержит больше белков, сложных углеводов и витаминов, но меньше жиров и сахара. Оценивает «тренер» (учитель или назначенный ученик).

7. «Витаминная викторина»

Цель: познакомить с основными витаминами и их источниками.

Материал: карточки с названиями витаминов (А, В, С, D, E) и карточки с продуктами.

Ход: к каждому витамину нужно подобрать продукты, в которых он содержится (А — морковь, печень; С — цитрусовые, шиповник; D — рыба, яйца, солнце и т. д.). Дополнительный вопрос: «Что будет, если не хватает этого витамина?»

Двигательная активность и закаливание

8. «Зарядка-пантомима»

Цель: закрепить знание утренней гимнастики, развивать координацию.

Ход: один ученик показывает упражнение без слов, остальные повторяют и называют, какую группу мышц оно тренирует (руки, ноги, спину, шею). Можно проводить как физминутку.

9. «Копилка активностей»

Цель: расширить представление о полезных видах двигательной активности.

Материал: фишки, большой плакат с двумя колонками: «Я люблю...» и «Это полезно, потому что...».

Ход: дети называют вид активности (катание на велосипеде, плавание, танцы, прогулки, подвижные игры). За каждый ответ — фишка. В конце коллективное обсуждение, почему малоподвижный образ жизни вреден.

10. «Закаляйся, если хочешь быть здоров»

Цель: учить правилам закаливания (постепенность, регулярность, отсутствие противопоказаний).

Материал: карточки с верными и неверными утверждениями о закаливании.

Ход: дети берут карточку и читают вслух. Группа решает: «Так делать можно?» Примеры: «обливаться ледяной водой без подготовки», «начинать с обтирания прохладным полотенцем», «закаляться, когда болеешь». Ошибки нужно исправить.

Профилактика заболеваний и безопасность

11. «Доктор Айболит советует»

Цель: научить простым мерам профилактики простудных заболеваний.

Материал: кубик с цифрами и карточки-ситуации.

Ход: ребёнок бросает кубик, открывает карточку с номером. Ситуация: «Чихаешь и кашляешь в школе. Твои действия?» (прикрыть рот локтем, использовать салфетку, мыть руки, при необходимости — надеть маску). За правильный ответ — жетон.

12. «Опасности вокруг нас»

Цель: закрепить правила безопасного поведения для сохранения здоровья (травмы, ядовитые растения, лекарства).

Материал: карточки с изображениями опасных и опасных ситуаций.

Ход: дети делятся на пары. Один показывает карточку, второй объясняет, какую угрозу она несёт и что нужно делать. Темы: «Незнакомые таблетки», «Горячий чай», «Скользкий пол», «Немытые овощи».

Универсальные игровые формы (без специального оборудования)

13. «Верю — не верю» (о здоровье)

Учитель произносит утверждение («Спать нужно 10–12 часов младшему школьнику» — верно, «Жвачку можно глотать» — неверно). Дети хлопают или топают.

14. «Полезный рюкзак»

Представьте, что вы идёте в поход. Какие вещи и привычки возьмёте с собой для здоровья? (Зубная щётка, бу-

тылка воды, яблоко, пластырь, хорошее настроение... а вредные — оставите дома).

15. «Письмо заболевшему другу»

Коллективно или в парах дети пишут (или проговаривают) советы, как быстрее выздороветь и больше не болеть. Развивает связную речь и осознанное отношение к ЗОЖ.

Ценность дидактических игр как инструмента формирования представлений о здоровом образе жизни (ЗОЖ) состоит в их обучающей направленности. Они помогают добиться более глубоких и осознанных знаний, умений и навыков у школьников. Игра пробуждает воображение детей, увлекает их, что активизирует умственную деятельность и облегчает решение учебных задач. Грамотное и своевременное использование дидактических игр в воспитательной работе позволяет решать задачи в доступной, наглядной и интересной для учащихся форме.

Сегодня общество ставит важную цель — воспитать поколение, которое ценит здоровый образ жизни и осоз-

нанно его придерживается. Ключевой этап в этом — младший школьный возраст, когда закладываются основы личности и формируются жизненно важные навыки. Как свидетельствует изучение научной литературы, здоровый образ жизни представляет собой многогранное явление, объединяющее медицинские, культурные, психологические и социальные аспекты. Именно их взаимосвязь определяет полноценное функционирование человека в социуме. Доказано, что для формирования ЗОЖ необходимо учитывать взаимосвязь всех составляющих здоровья — физической, психической и духовной. Исследования подчёркивают важность внедрения в образовательный процесс знаний о рациональном питании, достаточной двигательной активности, соблюдении режима дня, закаливании, психоэмоциональной устойчивости и отказе от вредных привычек. Образование призвано сочетать традиционные подходы с инновационными методами, адаптируя обучение к современным технологиям и социальным условиям.

Литература:

1. Крупская, Н. К. Педагогические сочинения: в 6 т. / Н. К. Крупская. — Москва: Педагогика, 1980. — Т. 6. — 447 с. — Текст: непосредственный.
2. Кудыкина, Н. В. Дидактические игры и занимательные задания для первого класса четырехлетней начальной школы: Пособие для учителя / Н. В. Кудыкина. — Киев: Рад. школа, 1989.
3. Макаренко, А. С. Общение с трудными детьми / А. С. Макаренко. — Москва: АСТ, 2014. — 318, [1] с. — ISBN 978-5-17-086853-7. — Текст: непосредственный.

Использование интерактивных рабочих тетрадей в обучении английскому языку: теория и практика применения в начальной школе

Шайдт Ольга Юрьевна, учитель английского языка

МБОУ «Ломинцевская средняя школа № 22 имени Героя Советского Союза В. Г. Серёгина» (Тульская область)

В статье рассматривается педагогическая технология использования интерактивных рабочих тетрадей при обучении английскому языку в общеобразовательной школе. Приводятся теоретические предпосылки использования данного метода и практические аспекты его применения. Рассматривается использование интерактивных тетрадей для визуализации лексического и грамматического материала, а также для повышения мотивации учащихся, их интереса к языку.

Ключевые слова: интерактивная тетрадь, методика преподавания английского языка, визуализация учебного материала, учебная мотивация, систематизация знаний, начальная школа.

Современная образовательная парадигма меняется в сторону личностно-деятельного подхода, что продиктовано Федеральным Государственным образовательным стандартом нового поколения. На этом этапе перед педагогом встает задача не только передать учащимся знания, но и создать условия для развития у них навыков самообразования, критического мышления и устойчивой познавательной мотивации [5].

Важно отметить, что именно в начальной школе, где формируется фундамент отношения ученика к предмету,

этот вопрос встает особенно остро. Мы сталкиваемся с тем, что для учеников младшего школьного возраста с преобладающей образной и эмоциональной памятью традиционные методы обучения иностранному языку, не подкрепленные действием, наглядностью и переживанием эмоций, зачастую оказываются малоэффективными. [5] Учитель находится в поиске инструментов, которые сделают школьников активными участниками образовательного процесса, научат их слушать и участвовать в диалоге, творчески подходить к решению проблем, взаимо-

действовать с педагогом и сверстниками. В связи с этим, на сегодняшний день широко используется технология интерактивного обучения (от английских слов *inter* — взаимный, *act* — действовать) [4].

Направление «интеракционизм» базируется на концепциях американского социолога и психолога Дж. Г. Мида и предполагает взаимодействие участников образовательного процесса, в основе которого лежит личный опыт каждого из участников [2, с. 40].

Говоря непосредственно о начальной школе, необходимо выстраивать работу с интерактивными методами в соответствии с возрастными психолого-педагогическими особенностями учеников, то есть:

1) Выраженная эмоциональность восприятия: важную роль в запоминании играет эмоциональное отношение к тому, что запоминается, чувство, которое оно у нас вызывает [1, с. 104].

2) Наряду с развивающимся интересом к учебе одним из ведущих видов деятельности остается игра [3, с. 329].

3) Преобладание наглядно-образного вида памяти и зависимость непроизвольного внимания от той деятельности, которую учащиеся выполняют с изучаемыми объектами (картинки, предметы, явления) [4].

Таким образом, интерактивная игра как частный случай интерактивного обучения является одной из самых продуктивных педагогических технологий, так как создает оптимальные условия для саморазвития учащихся. [2, с. 40].

Интерактивные игры могут быть организованы на уроках английского языка с помощью интерактивных тетрадей. Технология создания таких тетрадей (Interactive Notebook) активно применяется в зарубежной педагогической практике и представляет собой «синтез организатора учебной информации и творческого проекта, где знания «конструируются» учеником через создание разнообразных манипулятивных элементов» [5]. Это может быть отдельная специально организованная рабочая тетрадь школьника, в которую систематически вносятся интерактивные шаблоны, содержащие определенные лексические единицы, грамматические структуры или речевые клише. В качестве таких шаблонов могут быть кармашки, книжки-гармошки, выдвижные элементы и раскладушки, которые используются учащимися для мини-игр и повторения материала.

Опираясь на вышеперечисленные возрастные психолого-педагогические особенности младших школьников, можно выделить ряд дидактических преимуществ использования интерактивных тетрадей в процессе изучения английского языка:

— Четкая структура и визуализация информации, необходимой для усвоения: четкая графическая форма позволяет ученику выделять главное, логически мыслить и систематизировать данные.

— Процесс обучения носит деятельностный и тактильный характер: учащийся самостоятельно клеит, заполняет, раскрашивает шаблоны, что не только улучшает мелкую моторику, но и усиливает запоминание.

— Творческий компонент и индивидуализация процесса: ученик вносит личный вклад в создание тетради, проявляет нестандартность мышления, что повышает чувство ответственности и вызывает эмоциональный отклик.

— Удобство и компактность представления материала: возможно повторять большой объем информации в игровой форме.

Однако, несмотря на все достоинства данной технологии, существуют и сложности, с которыми сталкивается педагог: выбор и подготовка шаблонов занимает достаточно много времени, все нужно готовить заранее. Поэтому взаимодействие с родителями и их заинтересованность в плодотворном учебном процессе, а значит и их помощь играют не последнюю роль.

Я работаю по линейке учебников Н. И. Быковой, Д. Дули, М. Д. Поспеловой и В. Эванс *Spotlight* и активно применяю в своей практике технологию интерактивных тетрадей. Для меня это не только альтернативный способ сохранения информации в тетрадях учеников, но и отличное средство для запоминания, отработки и закрепления различного лексического и грамматического материала. Столкнувшись с трудоемкостью процесса, я не перешла полностью на ведение таких тетрадей, а выбрала для себя определенные шаблоны, разработала игры на их основе и успешно использую в своей работе.

Одним из таких шаблонов представляет собой «Домик», в котором есть несколько комнат и открывающиеся двери. Создание таких домиков для учеников является своего рода мини-проектом, при выполнении которого они должны нарисовать и подписать название всех комнат и различных предметов в доме. Уже само создание такого шаблона — это отличный способ повторения всех изученных лексических единиц по теме. Дети проявляют индивидуальность и творческий подход при выполнении такого задания.

Впоследствии данный шаблон может быть использован для отработки умения задавать вопросы и давать краткие ответы. Например, один ученик прячет маленькую фигурку в своем домике, а другие пытаются отгадать, в какой комнате, и поочередно задают вопрос: «Is Chuckles in the bedroom?» А ученик отвечает: «Yes, he is» или «No, he isn't». Также использую данный шаблон при изучении предлогов места, настоящего длительного времени и т. д. Вовлеченность учеников в игру и желание продемонстрировать одноклассникам свой проект делает процесс обучения увлекательным и запоминающимся, смещая акцент с рутинного запоминания грамматических структур непосредственно на коммуникацию школьников. На рисунке 1 представлены образцы шаблона «Домик» в исполнении моих учеников.

Также при изучении темы «My favourite food» и глагола *like* в утвердительной и отрицательной форме «I like.../ I don't like...», использую двухстороннюю книжку-раскладушку. На первой страничке, с одной стороны, дети рисуют веселый смайлик и пишут «I like», а рядом на остав-

шихся страницах дорисовывают и подписывают свои любимые продукты. С обратной стороны, дети пишут «I don't like» и рисуют то, что не любят. Иногда, проявляя заинтересованность, чтобы выразить и записать свои пред-

почтения, учащиеся самостоятельно узнают английские названия продуктов сверх программы. Таким образом, растягивая книжечку, ребята рассказывают о своих вкусах, тренируя глагол like в Present Simple.



Рис. 1. Примеры шаблона «Домик»

Шаблон «Ромашка» использую для заполнения словами по теме «Family» или «Personal pronouns». С лицевой стороны ученики прописывают английские слова, а с другой русские. Шаблон «Вращающийся круг» я считаю универсальным, так как его можно применять практически при изучении любой темы. Например, для тренировки во-

просов «What's this?» и «What colour is this?». Один ученик вращает круг, и когда круг останавливается, в окошке появляется предмет определенного цвета. Ведущий задает вопросы, а ученик отвечает на них в соответствии с картинкой. На рисунке 2 представлены фотографии таких шаблонов.



Рис. 2. Шаблоны «Вращающийся круг», «Книжка» и «Ромашка»

Одним из моих самых любимых является шаблон «Магазин», который я использую при изучении темы «Shopping» не только в начальной, но и в средней школе. Шаблон включает в себя набор карточек с изображением товаров, денежные купюры, а также список различных речевых клише, которые могут пригодиться в магазине. Ученики делятся на две команды, каждая из которых получает список товаров для покупки. Учащиеся поочередно подходят к продавцу и начинают диалог, после этого кидают кубики. Если выпадает от шести и выше, значит такой товар есть в наличии, они задают вопрос о цене, расплачиваются и забирают товар. Если выпадает меньше

шести, значит такого товара нет. Задача команд — как можно быстрее купить все товары по списку. Игра с использованием данного шаблона не только всегда вызывает интерес учеников, но и позволяет отработать лексические единицы и грамматические структуры, а также умение вести диалог. Изображение такого шаблона представлено на рисунке 3.

Систематически применяя интерактивные тетради на уроках английского языка и наблюдая за моими учениками, я с уверенностью могу сказать, что внедрение данной технологии дает устойчивый положительный эффект, а именно заметны:

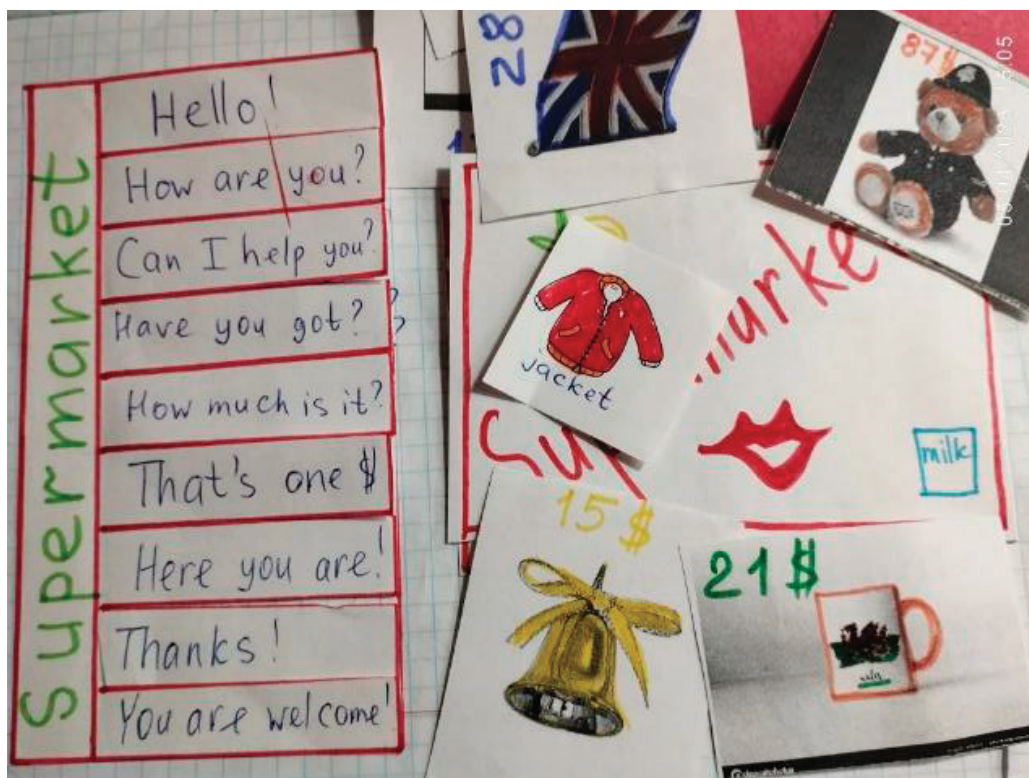


Рис. 3. Шаблон «Магазин»

— Полная вовлеченность учащихся в процесс создания и работы с интерактивными элементами, когда даже слабые и немотивированные дети с удовольствием погружаются в творчество.

— Развитие самостоятельности и систематическое обращение к шаблонам при выполнении различного рода заданий.

— Снижение тревожности и повышение качества запоминания за счет визуализации и четкой структуры материала и использования игровых элементов.

Таким образом, технология применения интерактивных тетрадей при изучении английского языка в на-

чальной школе является «эффективным ответом на вызовы современного образования, удачно соединяя в себе требования ФГОС к деятельностному подходу, развитию УУД и необходимость учета психофизиологических особенностей младших школьников». [5] В процессе создания и использования интерактивной тетради ученик из пассивного получателя информации превращается в активного участника образовательного процесса, что приводит к повышению внутренней мотивации, более осмысленному освоению английского языка и, как результат, повышению качества образовательных результатов.

Литература:

1. Алферов, А. Д. Психология развития школьников: Учебное пособие по психологии / А. Д. Алферов. — Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2000. — 384 с.
2. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов / С. С. Кашлев. — Мн.: Университетское, 2000. — 95 с.
3. 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.
4. Егорова, И. Н. Интерактивная тетрадь-словарик как эффективное средство введения и закрепления нового лексического материала на уроках английского языка в начальной школе / И. Н. Егорова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2025. — № 25 (576). — С. 415–418. — URL: <https://moluch.ru/archive/576/127020>.
5. Ибрагимова, А. Ф. Применение интерактивных тетрадей как средства повышения мотивации и эффективности обучения английскому языку в начальной школе [Электронный ресурс] / А. Ф. Ибрагимова. — Режим доступа: <https://1-sept.ru/component/djclassifieds/?view=item&cid=3:publ-ns-bf&id=4625>
6. Савина, А. Ф. Применение интерактивных тетрадей на уроках английского языка для повышения мотивации учеников / А. Ф. Савина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 9 (456). — С. 199–201. — URL: <https://moluch.ru/archive/456/100375>.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 15 (618) / 2026

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 22.04.2026. Дата выхода в свет: 29.04.2026.

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.