

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



26 2025
ЧАСТЬ III

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 26 (577) / 2025

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

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

Международный редакционный совет:

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

На обложке изображен *Константин Васильевич Мельников* (1890–1974), советский архитектор.

Константин Мельников родился в небогатой рабочей-крестьянской московской семье в 1890 году. В раннем возрасте Константин полюбил рисовать, поэтому сначала его отдали в иконописную мастерскую Прохорова в Марьиной роще, а затем устроили в дом выдающегося ученого и педагога, инженера Владимира Чаплина. Всего через два года обучения Мельникова приняли в Московский университет живописи, ваяния и зодчества, где он дважды поощрялся премией за архитектурные проекты.

С 1918 года молодой Константин разрабатывал проекты благоустройства столицы под руководством известных мастеров Алексея Щусева и Ивана Жолтовского. Начиная с работ в духе неоклассики, он постепенно искал способы создания новых архитектурно-художественных образов.

Во время обучения в МУЖВЗ Мельников по заданиям фирмы «В. Залесский и В. Чаплин» проектировал фасады первого в России автомобильного завода АМО (в настоящее время завод ЗИЛ).

Как один из лучших выпускников Мельников был приглашен в архитектурно-планировочную мастерскую строительного отдела Моссовета — там работали 12 мастеров, которые в шутку называли себя двенадцатью апостолами. В их числе были Жолтовский, Щусев, а также Веснин, братья Пантелеймон и Илья Голосовы, Ладовский и другие. Первым заданием для Мельникова стало проектирование поселка для служащих Алексеевской психиатрической больницы.

В начале 1920-х годов Константин отказался от всех традиционных стилей, не присоединился ни к одной архитектурной группе, а, наоборот, дистанцировался от всех, чтобы создать первое сооружение в фирменном новом стиле — деревянный павильон «Махорка» на Всероссийской сельскохозяйственной и кустарно-промышленной выставке.

По проекту Константина Мельникова был сделан первый саркофаг для тела В. И. Ленина, где вождь пролежал с 1924 года до Великой Отечественной войны в здании мавзолея, спроектированном Алексеем Щусевым. Саркофаг был в форме четырехгранной удлиненной пирамиды и полностью выполнен из стекла.

В 1925 году архитектор принял участие в международной выставке в Париже, представляя свой проект — павильон СССР, выполненный из дерева с частично остекленными стенами. Павильон Мельникова заявил западу

о современных авангардных достижениях Советского Союза и прославил архитектора на международной арене.

После успеха в Париже у Мельникова наступил золотой период — он проектировал многочисленные рабочие клубы и другие общественные здания, а также жилые дома и крупные гаражи (Бахметьевский, ВАО «Интурист», гараж Госплана СССР).

Самой яркой работой Мельникова стал его собственный дом, построенный в 1927–1929 годах в Кривоарбатском переулке. Это был дом-скульптура, творческий манифест архитектора-художника XX века. Автор проекта отстранился от всех традиций домостроения и все придумал заново. В архивах Мельникова есть проект такого же дома, только из трех цилиндров — это был модуль, на основе которого он собирался строить целые поселки. Он ставил эксперимент на себе. Но поскольку модуль остался в единственном экземпляре и не повторился, он стал уникальным.

С конца 1930-х годов Мельникову стало труднее реализовывать новаторские идеи в архитектуре — его проекты стали все чаще критиковать, а со временем архитектора и вовсе изолировали от творческого процесса, но не арестовывали, потому что когда-то он проектировал саркофаг Ленина. С 1936 года Константин вместе с женой попал в жуткую нищету. Вся их одежда была изношена до предела. Единственный доход Константин получал, работая печником.

В 1949 году Мельникова пригласили преподавать в Саратов. Там он вместе с женой жил в профессорском общежитии, где у них была большая угловая комната.

В 1965 году Мельникову без защиты диссертации присвоили ученую степень доктора архитектуры, а в 1972-м — почетное звание заслуженного архитектора РСФСР.

Столетний юбилей архитектора ЮНЕСКО отметила тем, что объявила 1990 год годом Константина Мельникова. По результатам опроса членов Российской академии архитектуры и строительных наук, проводившегося в 2001 году, Константин Васильевич Мельников занял первое место среди выдающихся отечественных архитекторов XX века и третье — в мировом списке.

О жизни и творчестве Константина Мельникова было создано несколько документальных фильмов и написано множество книг, среди которых — широко известная среди специалистов и любителей архитектуры книга Галины Зеличенко «Константин Мельников и его дом».

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Akizhanova A. Z.

Integration of research elements
into foreign language education
in Kazakhstani universities 151

Безуглая Т. И.

Метод проектов как средство
патриотического воспитания детей
дошкольного возраста (из опыта работы) 154

Богун Н. О.

Женское образование и воспитание во
Франции периода Великой французской
революции: исторический аспект 156

Бувакин С. В.

Применение арт-педагогики на уроках
истории при изучении исторических
личностей 159

Ван Инълэ

Роль цифровых технологий в трансформации
педагогической теории и практики 166

Вдовыдченко Л. В.

Логопедическая работа по развитию
номинативного словаря у детей дошкольного
возраста с общим недоразвитием речи 168

Демидова А. И.

Формирование патриотизма у студенческой
молодежи при помощи музеев 171

Дроздецкая Е. С.

Повышение познавательной деятельности
учащихся на уроках обществознания 173

Дубровина Е. В.

Дидактический потенциал немецкоязычных
рок-песен в обучении немецкому языку 174

Дугина В. Л., Волкова О. В., Беднова Н. М.,

Андропова О. В.

Особенности развития коммуникативных
навыков у детей с расстройствами
аутистического спектра 176

Елохина Э. Э.

Влияние цифровизации на процесс обучения
в старших классах школы 177

Замятина Е. А., Лукьяненко А. Н.

Изучение темы «Строение сердца и его
работа» с применением технологий
виртуальной реальности 179

Знакова К. В.

Творческо-образовательные проекты
в системе внеурочной деятельности учителя
биологии 183

Зюзина А. Н.

Мониторинг управления формированием
математической грамотности учащихся
начальных классов 184

Каличкина Ю. А.

Методы диагностики и формирования
предпосылок к обучению грамоте детей
старшего дошкольного возраста с общим
недоразвитием речи третьего уровня 187

Керзин В. К.

Комплексный подход к экспресс-
диагностике и совершенствованию
образовательного процесса младших
школьников на основе GAP-анализа
и теории систем 189

Кондратьев В. Э.

Обучение иноязычной лексике на среднем
этапе общеобразовательной школы
с помощью современных информационных
технологий 191

Мельник М. В., Концаренко Н. В.

Синтез экспериментирования и музыки —
путь к творческому развитию детей
дошкольного возраста 193

Мигунова К. А.

Формирование представлений
о культурных нормах в старшем
дошкольном возрасте посредством
различных видов деятельности 194

Мирошникова Е. А., Кутоманова Г. Н.,

Карачарова Л. Е., Авдеева Т. А.

Вторичное использование джинсов для
детской экомоды 196

Никитина Ю. Ю.

Нетрадиционные формы организации образовательной деятельности учащихся 8–9-х классов в системе внеурочной работы учителя биологии и химии..... 199

Погребняк Д. А.

Формирование навыков описательного рассказа у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня..... 200

Раскевич О. А.

Коррекционное воздействие на развитие синтаксических и морфологических навыков в связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 202

Расторгуева А. О.

Использование технологии «эдьютейнмент» в процессе обучения биологии в 8–9-х классах..... 204

Савьюк К. А.

Формирование темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с заиканием 208

Степанова Н. К.

Эффективные педагогические технологии на уроках русского языка и литературы: как сделать обучение интересным и результативным 210

Стрельцова А. А.

Демонстрационный экзамен как катализатор профессионального роста педагога: от оценки студентов к развитию компетенций преподавателя..... 212

Тимошкина А. А.

Коллекционирование как средство развития познавательных интересов у детей старшего дошкольного возраста 213

Фаляхова И.

Методика организации проектной деятельности по биологии с учащимися младшего подросткового возраста в тепличном комплексе ОШ «Университетская»..... 215

Хуснуллин А. И.

Использование средств воспитания в рамках общеобразовательного учреждения для укрепления российских традиционных ценностей в среде школьников 7–9-х классов 218

Шатрова О. В.

Применение аутентичных материалов на уроках английского языка 221

Шевченко Ю. С.

Арт-педагогика как средство развития креативного мышления обучающихся с расстройством аутистического спектра при обучении информатике..... 224

Шумилова В. А.

Парафраз в обучении иностранному языку.... 227

ПЕДАГОГИКА

Integration of research elements into foreign language education in Kazakhstani universities

Akizhanova Amina Zhandosovna, master's student

Scientific advisor: Anafinova Madina Latypovna, candidate of philological sciences, associate professor
Astana International University (Kazakhstan)

This article examines the integration of research-based learning into foreign language education in higher education institutions of Kazakhstan. The study analyzes theoretical foundations, explores the current national context, and highlights successful practices from universities in different regions of Kazakhstan. Practical strategies such as project-based learning, student academic clubs, and academic writing in English are explored. The study concludes that embedding research elements improves not only linguistic proficiency but also academic and professional competence. Recommendations are provided for curriculum design, teacher training, and inter-university collaboration.

Keywords: research-based learning, foreign language teaching, research competence, academic writing, Kazakhstan, higher education

Introduction

In the context of Kazakhstan's integration into the global educational space, there is a growing demand for university graduates proficient in foreign languages and capable of conducting academic research.

Universities in Kazakhstan are encouraged to introduce interdisciplinary approaches that combine subject knowledge with language and research skills. One effective method is research-based learning (RBL), which fosters active student engagement through inquiry, critical analysis, and knowledge creation.

The aim of this study is to investigate how research elements can be effectively integrated into foreign language teaching in Kazakhstan's universities and what pedagogical and institutional practices support this integration.

Theoretical Foundations of Research-Based Learning

Research-based learning in foreign language education fosters not only communicative skills but also essential academic competencies. Studies highlight that professionally oriented research tasks—such as preparing reports, academic essays, and participating in scientific discussions—help students acquire the skills of independent inquiry, structured analysis, and academic expression. These tasks contribute to the students' intellectual growth and better preparation for participation in the scientific community [1].

Khlybova argues that embedding academic writing in English for Specific Purposes (ESP) courses leads to improved

student autonomy and performance in academic tasks [2]. Students become capable of producing abstracts, literature reviews, and reflective essays in English.

National Context and Policy Environment

Kazakhstan's trilingual education policy encourages the parallel development of Kazakh, Russian, and English within all levels of education. In the context of higher education, English is becoming increasingly important, especially in the fields of science and technology, where academic instruction and research dissemination are often expected to occur in the English language. This policy has influenced universities to reconsider how foreign languages are taught, moving beyond basic communication skills toward a more academically oriented use of language.

However, research-based language instruction is often hindered by students' limited academic writing skills, especially when it comes to formulating structured arguments and using source material critically. Students frequently lack the methodological and linguistic foundation required to independently analyze academic texts and integrate them into their own writing, even when guided by instructors through supervised projects [5]. This can limit their ability to participate in meaningful research activities or produce academic writing at the required standard. Instructors, too, may not always be fully equipped to guide students through research tasks, especially if they have limited experience with research-based pedagogy or with supervising student inquiry in a foreign language.

In addition, foreign language courses often exist within already dense curricula, which can restrict the time available for implementing more complex, student-centered tasks such as projects or research assignments. As a result, even when the value of such activities is recognized, practical constraints may prevent them from being used regularly.

Despite these obstacles, it is clear that many institutions are aware of the importance of integrating research into language instruction and are making efforts to adapt. New formats are being introduced, pilot projects are being tested, and a gradual

shift toward more research-oriented learning environments can be observed. These developments indicate a growing awareness of the need to align language education with broader academic and professional goals.

Regional University Practices in Kazakhstan

The table 1 below summarizes practical approaches to integrating research elements into foreign language education in selected Kazakhstani universities.

Table 1

| Region | Institution | Practice | Outcome |
|-----------|--------------------------|---|--|
| Karaganda | KarU named after Buketov | Term projects in English; annual student conferences | Improved motivation, research-capable graduates |
| Almaty | Abylai Khan Univ | Participation in translation-focused academic competitions and Olympiads as part of research-based learning | Development of academic English and research competence through structured tasks in national subject Olympiads |
| Pavlodar | Pavlodar Ped. Univ | Student club “Scientific Discourse” | Prize-winning student research |

Practical Implementation Strategies

In recent years, many Kazakhstani universities have been exploring different ways of integrating research elements into foreign language education. Although these approaches vary depending on institutional context and resources, they share a common objective: to encourage students to use a foreign language not only for communication, but also as a tool for academic inquiry and critical thinking.

In Karaganda, for example, Buketov University has introduced term-based student projects within its “Professional Foreign Language” course. These projects involve research on topics related to students’ future professions, such as workplace communication in multilingual environments or thematic analysis of academic literature in English. The outcomes are often presented at internal university conferences, which helps students practice public speaking and academic presentation skills. According to faculty feedback, these activities not only improve students’ vocabulary and writing but also increase their motivation to learn the language more deeply and purposefully [4].

At the Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages in Almaty, emphasis is placed on combining language training with research and project activity. For instance, in April 2024 the university hosted the Republican Subject Olympiad in Translation Studies, bringing together over 250 students from 26 universities, including Abylai Khan University itself [6]. Participation in such events provides students with structured academic challenges—such as preparing and testing translation strategies or interpreting professional texts—within a national research- and

competition-oriented framework. These experiences deepen both pedagogical insight and academic English proficiency, thereby contributing to students’ readiness for future research and professional tasks.

Pavlodar Pedagogical University has developed an extracurricular model through the student club “Scientific Discourse.” Within this club, students conduct classroom-based research, sociolinguistic surveys, or reflections on teaching practices. Some of their work has received recognition at national academic events. Faculty members note that participation in the club improves students’ academic writing and ability to formulate structured arguments in English. Moreover, peer-to-peer learning and mentorship from senior students play an important role in building research confidence [7].

Taken together, these examples suggest that Kazakhstani universities are gradually moving towards a more integrated model of foreign language education—one that includes not only grammar and vocabulary instruction but also the development of research skills. While the institutional formats differ—from coursework projects to academic clubs and national competitions—they all contribute to a broader goal of preparing students to use a foreign language in academic and professional contexts.

These experiences also highlight several practical conditions for success. First, institutional support (such as dedicated time, supervision, or recognition) plays a crucial role in sustaining student interest. Second, the combination of curricular and extracurricular formats allows students with varying levels of language proficiency to participate meaningfully. Finally, visibility through conferences or publication helps students see the value of their efforts beyond the classroom.

Conclusion

Integrating research into foreign language education contributes significantly to student development in Kazakhstan. Key outcomes include strengthened academic English skills, improved critical thinking and argumentation, greater motivation and learner autonomy and better preparation for graduate study or international collaboration.

Recommendations

Based on the analysis of institutional practices and national challenges, several steps can be taken to support the integration of research elements into foreign language instruction in Kazakhstan's higher education system.

First, it is advisable to revise existing curricula by incorporating components of research-based learning (RBL) into foreign language courses. This includes developing clear rubrics for evaluating research tasks, introducing academic writing modules, and encouraging students to engage with scholarly sources in the target language. Such integration would not only expand the functional use of language but also support critical thinking and analytical skills.

Secondly, there is a need for targeted instructor training. Many university teachers possess strong linguistic or pedagogical expertise but may have limited experience guiding student research. Professional development programs

focused on RBL methodology, supervision of student inquiry, and interdisciplinary teaching would help close this gap and empower instructors to support research-oriented learning effectively.

Another important area is student motivation and recognition. Institutions could encourage participation in language-based research by offering academic incentives such as small research grants, recognition awards, or publication opportunities in student journals. These steps would create a more visible and meaningful purpose for engaging in academic research in English or other foreign languages.

Moreover, fostering collaboration between universities can facilitate the exchange of successful practices. Establishing networks of language instructors implementing research-based approaches would allow for peer learning, co-organized events, and even joint student conferences that promote academic communication across regions.

Finally, universities could consider creating or strengthening platforms for student publishing. Internal journals or online repositories featuring student research in English can serve as accessible outlets for academic expression, help students build confidence, and contribute to the development of a sustainable research culture.

These recommendations reflect the practical needs observed across different regions of Kazakhstan and aim to support a more holistic and intellectually engaging model of foreign language education.

References:

1. Лукьянцева О. А. Элементы исследовательского подхода в обучении школьников иностранному языку // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. — 2021. — № 3. — С. 101–105.
2. Хлыбова М. А. Формирование научно-исследовательской компетенции у магистров и аспирантов в процессе обучения иностранному языку // Педагогика. — 2021. — № 2. — С. 272–275.
3. Баширов А. В., Головачёва В. Н., Ханов Т. А. Роль преподавателя в организации и проведении научно-исследовательской работы студентов вузов // Вестник науки. — 2024. — № 1(70). — Т. 2. — С. 500–502.
4. Такуова З. С., Купеева Ж. С., Тлеужанова К. Т., Нашарбекова И. С., Мамытова А. Е. Актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам в Казахстане // Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика». — 2021. — № 2. — С. 140–145. — DOI: 10.31489/2021Ped2/140–145.
5. Golovchun A. A. Research skills development of future foreign language teachers through project-based learning // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Филология». — 2021. — № 2(76). — С. 94–100. — DOI: 10.51889/2021–2.1728–7804.12.
6. Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages. On April 29–30, the Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages in Almaty hosted the Republican Subject Olympiad for students majoring in “Translation Studies”. — URL: <https://tau-edu.kz/en/news/on-april-29-30-the-kazakh-ablai-khan-university-of-international-relations-and-world-languages-in-almaty-hosted-the-republican-subject-olympiad-for-students-majoring-in-translation-studies> (дата обращения: 28.06.2025).
7. Научная деятельность кафедры иностранных языков // Павлодарский педагогический университет. — URL: <https://ppu.edu.kz/ru/nauchnaya-deyatelnost-inyaz> (дата обращения: 28.06.2025).

Метод проектов как средство патриотического воспитания детей дошкольного возраста (из опыта работы)

Безуглая Татьяна Ивановна, музыкальный руководитель
МБДОУ детский сад № 361 г. Екатеринбург

Стратегические ориентиры воспитания сформулированы Президентом РФ В. В. Путиным: «Формирование гармоничной личности, воспитание гражданина России — зрелого, ответственного человека, в котором сочетается любовь к большой и малой родине, общенациональная и этническая идентичность, уважение к культуре, традициям людей, которые живут рядом».

В настоящее время большое значение приобретает поиск и разработка инновационных подходов, эффективных средств и методов в патриотическом воспитании детей дошкольного возраста. Одним из актуальных и эффективных методов является метод проектов, который дает ребенку возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, что позволяет ему успешно адаптироваться в изменившейся ситуации.

Каждая образовательная область вносит свой вклад в формирование личности ребенка. Музыкальная деятельность: музыкальные занятия, праздники и развлечения, а также театрализованная деятельность обладают значимой силой эмоционального воздействия, воспитывая чувства, эмоции дошкольников.

В дошкольном возрасте закладывается основа для общего развития ребенка, начинается процесс формирования его личности, закладываются предпосылки гражданских качеств, ответственность и умение ребенка к свободе выбора, уважения и понимания других людей. Поэтому целью моей деятельности было создание условий для формирования патриотических чувств у детей дошкольного возраста через использование метода проектов.

Музыкальное искусство, предоставляет детям возможность развить способность эстетического, нравственного оценивания окружающего мира. Помогает освоить непреходящие ценности культуры, перенять духовный опыт поколений.

Метод проектов очень эффективен. В процессе проектной деятельности расширяются знания детей об окружающем мире. Благодаря использованию различных форм и методов работы в процессе ознакомления дошкольников с родным краем, с его народом, бытом и традициями, у детей формируется такие нравственные качества, как любовь к Родине, своему Отечеству, к родной природе, к людям, населяющим нашу землю.

Поэтому мной был разработан и внедрен комплекс мероприятий, который включал различные формы организации образовательного процесса:

- использование малых форм фольклора (песенки, потешки, прибаутки, считалки, пословицы, поговорки, чистоговорки, загадки, пестушки, скороговорки и др.);

- народные и театрализованные игры, игры народов Урала; игры на развитие эмоциональной сферы, творческие задания, драматизации;

- народные и хороводные танцы;

- использование русских народных инструментов, игрушек (свистушки, шумовые инструменты);

- использование различных видов театра, разыгрывание сценок и сказок прослушивание музыки и ее обсуждение;

- игры-путешествия (знакомство с элементами национальной культуры народов Урала: природа, национальная одежда, особенности внешности, национальные сказки, музыка, танцы, игрушки, народные промыслы);

- музыкальные досуги, развлечения, праздники («Фестиваль национальных культур», «Синичкин день», «В гости к нам пришла матрешка»).

Знакомясь с народным творчеством, у детей формируются музыкальные и речевые навыки. Через игровые и плясовые песни дети овладевают игровыми и певческими навыками, получают первоначальные основы актерского мастерства. Знакомясь с хороводами, дети приобретают навыки танцевальных и театрализованных действий. Обучение детей игре на народных музыкальных инструментах развивает у детей чувство ритма, музыкальный слух, умение слаженно играть ансамблем.

В народных играх дети учатся общаться, приобщаются к народным традициям, проявляют взаимовыручку, знакомятся с малыми жанрами народного творчества.

Участие в проектной деятельности дает возможность развить у дошкольников внутреннюю активность, способность выделять проблемы, ставить цели, добывать знания, приходить к результату. В ходе проектной деятельности дошкольники приобретают необходимые социальные навыки — они становятся внимательнее друг к другу, начинают руководствоваться не столько собственными мотивами, сколько установленными нормами.

Хочу представить вашему вниманию несколько самых удачных проектов в моей работе.

В проекте «Семейный альбом» представлена совместная работа воспитателя, детей, родителей, музыкального руководителя по формированию представлений о семье, о родословной, семейных традициях. Дети познакомились с народными, колыбельными песнями, знают песни о семье, игры на тему «Семья», «Кому что нужно для работы».

Совместный проект ««Хлеб — всему голова» позволил детям узнать о том, как выращивают хлеб, какие существуют хлебные профессии, дети выучили много

песен и хороводов о России, каравае, а родители приняли участие в составлении рецептов любимых кондитерских блюд, организовали выставку хлебных изделий.

Результатом проекта «Фестиваль национальных культур» стало понимание детей о том, что наша страна многонациональна, дети познакомились с обычаями, народным творчеством народов Урала и нашей страны. У детей пополнился запас игр, песен, танцев других народов.

Долгосрочный проект «Народные игры» позволил сформировать целостное отношение детей к национальной культуре, традициям и играм русского народа, а также развить двигательные навыки и способность применять народные игры в самостоятельной игровой деятельности.

Отдельно хотелось бы выделить **познавательно — творческий проект «Этот день Победы»**.

На конкретных фактах из жизни старших членов семьи — дедушек и бабушек, участников Великой Отечественной войны, их трудовых и фронтовых подвигах — детям прививаются такие важные понятия, как «долг перед Родиной», «любовь к Отечеству» и т. д. Ребенок приходит к пониманию, что мы победили потому, что любим свою Отчизну, что Родина чтит своих героев, отдавших жизнь за счастье людей, их имена увековечены в названиях городов, улиц, площадей, в их честь воздвигнуты памятники.

Разучивая песни и танцы на военную тему, одновременно расширяются знания и представления детей о Великой Отечественной войне, воспитывается чувство уважения, благодарности и гордости к воинам-защитникам, любовь и уважение к ветеранам войны, патриотизм и высокие моральные качества, желание защищать свою Родину и беречь мир.

Познавательный Проект «История елочной игрушки» познакомил детей с историей новогодней игрушки и традициями украшать елку в давние времена, было разучено много новогодних хороводов и народных игр. В сюжетно-ролевой игре «Магазин новогодних игрушек» дети рассказали о своих любимых елочных игрушках и новогодних традициях в своих семьях.

Проект «Шутку шутить — людей насмешить» позволил рассказать детям в шуточной форме о празднике «День смеха», узнать о традициях русской ярмарки, о глассах и скоморохах, а также был направлен на развитие мышления, фантазии, коммуникативных навыков через разучивание шуточных песен, стихов и игр.

Проект «Здравствуй, Весна-красна» способствовал развитию у дошкольников музыкальных и творческих

способностей при восприятии музыкальных произведений о весне, исполнении весенних песен, народных игр. Активизировался интерес детей к старинным народным традициям встречи Весны на Руси.

Краткосрочный проект «Синичкин день» позволил поддержать детей в желании помочь птицам зимой, научить подкармливать птиц, дети получили представление о русском народном празднике «Зиновий-синичник» через музыкальные песенки и попевки, заклички, поговорки, приметы, игры.

Музыкально-исследовательский проект «Картошкины именины» способствовал развитию любознательности и наблюдательности у детей, расширению музыкального репертуара по теме «Урожай», были разучены музыкальные игры «Колорадские жуки», «Собери картошку», осенние танцы, песни. Дети с родителями организовали выставку поделок «Ах, картошка», а победители были награждены грамотами.

Краткосрочный проект «Как появился Снеговик» приобщил к культуре зимних забав, праздников, традиций содействовал укреплению детско-родительских отношений.

Проект «При солнышке — тепло, при матушке — добро» углубил знания детей об отношениях в семье на Руси, вызвал у детей чувство любви, нежности и уважения к самому дорогому человеку — маме, были разучены новые песни, стихи о маме, организована выставка детских рисунков «Портрет моей мамы».

Использование метода проекта позволило значительно повысить самостоятельную активность детей, а также сделало образовательную систему ДОО открытой для активного участия родителей.

Также в процессе работы над проектами были изготовлены наглядные пособия («Хлебные профессии», «История елочной игрушки», «Труд детей в ВОВ», «Парад Победы 1945», «Блокада Ленинграда», «Природа Урала»);

Конечно, работая над проектами, нельзя обойтись без помощи родителей.

Они активно участвовали в образовательных проектах, тематических выставках, конкурсах, оказывали помощь в организации и проведении праздников.

В результате использования метода проектов, дети стали проявлять больше творчества, выдвигать необычные идеи и предположения, научились самостоятельно находить пути решения проблем. Дети не боятся высказывать свое мнение, делать предположения, научились отстаивать свою точку зрения, спокойно решать спорные вопросы, помогать друг другу, радоваться своим успехам и успехам своих друзей.

Литература:

1. Веракса Н. Е., Веракса А. Н., Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений;
2. Виноградова Н. А., Панкова Е. П., Образовательные проекты в детском саду. Пособие для воспитателей;
3. Михайлова-Свирская Л. В., Метод проектов в образовательной работе детского сада

Женское образование и воспитание во Франции периода Великой французской революции: исторический аспект

Богун Никита Олегович, студент

Научный руководитель: Стародубова Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
Московский педагогический государственный университет

Половые различия на протяжении всей истории человечества играли важную роль в воспитании и образовании. Гендер является неотъемлемым компонентом целостного педагогического процесса на всех его уровнях. Рассмотрим определение гендера — это социальный пол, определённые характеристики, навыки, интересы, приписываемые мужчинам или женщинам, а также права, обязанности и ответственность, присущие представителю гендера исходя из социального консенсуса [1]. Из определения мы видим, что данная социальная категория подвижна и зависима от конкретного общества, строя, исторического периода, в отличие от биологического пола, представляющего собой биологически детерминированную категорию.

В настоящее время особую актуальность имеет разработка и внедрение гендерного подхода в образовании. Подход включает в себя как учёт половых, биологических особенностей обучающихся, так и полоролевых социальных конструктов в образовании. С методологической точки зрения в обучении это реализуется путём учёта особенностей мышления и восприятия детей обоих полов как совокупности индивидуальных особенностей обучающихся, в подборе содержания образования; в теории и практике воспитания гендерный подход реализуется в разработке концепций идеала воспитания и полоролевого самоопределения личности, в учёте социально-половых особенностей при подборе методов воспитания. Гендерный подход как таковой выделился в практике образования в Европе в XX веке [1], однако идеи учёта гендера в образовании уходят глубоко в древность, осознанно или неосознанно педагоги и управленцы в области образования обращали внимание на пол. **Актуальность** нашего исследования заключается в важности изучения исторического опыта педагогики, в том числе гендерной, её методологии в историческом аспекте. Отметим, что автором были проанализированы первоисточники, переводов которых на русский язык нет.

Целью нашего исследования является анализ динамики педагогических взглядов общественных деятелей и педагогов Франции периода Великой французской революции, а также содержание образования в гендерном аспекте.

В соответствие с целью были поставлены **задачи** выделения с методологической точки зрения основных аспектов гендерного анализа образования в исторической перспективе, изучения исторических и философских первоисточников, а также научных работ по истории образования во Франции соответствующего периода. Интерес

для нас представляет теоретический и идеалистический аспект, изучение которого сопряжено с анализом просветительских проектов, концепций и методических пособий периода Великой французской революции, где особое внимание уделяется гендерной сензитивности, то есть особому вниманию к вопросам пола и присущих ему социальных ролей.

Мы выделили два основных аспекта гендерной педагогики в исторической перспективе — доступность и направленность. Они соответствуют двум закономерным вопросам: «Образование доступно мужчинам и женщинам?» и «Как отличается образование мужчин и женщин?», причём решение первого вопроса всегда предшествует решению второго. В развитых странах современного мира практически полностью решён вопрос доступности, однако вопрос направленности образования, то есть половой дифференциации воспитания, обеспечения полоролевой социализации, учёта индивидуальных половых особенностей в педагогическом процессе остаётся актуальным [8].

На закате эпохи Просвещения Ж.-Ж. Руссо в философском трактате «Эмил, или О воспитании» впервые был описан идеал воспитания мужчины и женщины во французской педагогике. Эмил должен был быть самостоятельным, постоянно находящимся в связи с природой, независимым от привычек и от других людей, умеющим извлекать опыт из своих ошибок, умеющим выживать в тяжёлых условиях и владеющим ручным трудом [2]. Юношеский возраст, по мнению Руссо, является сензитивным периодом для «воспитанием сердца», взращивания любви в человеке. По окончании этого периода автором даётся главному герою подруга, ставшая в последствии женой, что описывается в пятой главе романа — «Софи, или Женщина». Руссо выделяет следующие черты «идеальной женщины»: кротость — главное качество девушки. Воспитывается с детства, так как во взрослом возрасте будет проще подчиняться мужу; сочетание неглубокого ума с добротой, молчаливостью, сдержанной эмоциональностью и компромиссностью; чувство эстетического вкуса, умение одеваться, сочетать цвета; умение петь, танцевать, играть на музыкальных инструментах; навыки в области домоводства, такие как шитьё, приготовление пищи, счетоводство; религиозность, но не схоластическая, догматическая или обрядовая; способность достойно переживать и богатство, и бедность [3].

Идеал воспитания девочки — хорошая жена. Естественно, воспитание жениха, Эмиля, сильно отличается. Взгляд Руссо на воспитание девочек оспаривался в рево-

люционный период: остро для женщин стоял вопрос доступа к образованию, так как они оказались в изоляции, обусловленной «женской природой», в соответствии с которой на протяжении многих лет обществом и церковью роль женщин сводилась к необходимости быть лишь женой и матерью, исключая этот пол из пространства образования и науки. Это вытесняло женщин из общественной и экономической жизни — проблема всемерно решалась деятелями французской революции, в том числе женщинами.

Особый интерес представляет один из первых проектов, направленных на решение проблемы гендерного неравенства — «План воспитания девушек» (*Plan d'éducation des demoiselles*), написанный учителем начальных классов мадам Муре де Лафонтен. В 1790 году ей удалось учредить журнал «Анналы полового воспитания» (*Annales de l'éducation du sexe*), где публиковались обращения, адресованные Национальной ассамблее Франции. В рамках обращения 18 февраля 1790 года она предлагает план управления образованием и воспитанием, заключающийся в учреждении образовательных округов, где были бы свои руководители, по два на каждый округ — мужчина и, что немаловажно, женщина, с заместителями, казначеями и руководителями классов, отвечающими за образование и воспитание. В качестве примера Лафонтен приводит 60 округов Парижа, для руководства которыми предлагалось избрать 60 женщин-учителей и 60 мужчин-учителей, отличающихся добродетельностью и просвещённостью, выплачивать им щедрое жалование и давать знаки отличия. Такое совмещение представителей двух полов на одной должности способствовало бы равенству в управлении образованием, а также должную полоролевую социализацию на уровне классов школ.

Лафонтен настаивает на физическом, нравственном и литературном (языковом) воспитании представителей обоих полов. По её мнению, всестороннего воспитания и развития в особенности не хватает девочкам: им необходимо просвещение ума, воспитание сердца и приобретение энергичного темперамента, и ни одно из этих качеств от рождения не обеспечивается половой принадлежностью, его необходимо воспитывать. Эта концепция с точки зрения воспитания ума и характера противоречит концепции воспитания Софи у Руссо. В обращении к Национальному собранию приводится пример — притча об учителе-муже, имевшем жену с хорошим образованием. Эпидемия, не оставившая в живых его учеников, обрекла бы семью на нищету, если бы не арифметические навыки жены, которая стала работать и обеспечить семью. В качестве аргумента в пользу образования и воспитания девочек Лафонтен приводит пример из народной педагогики — пословицу «жена создаёт счастье или несчастье в доме». Для контроля нравственного воспитания обоих полов выдвигается идея об обязательном ношении знаков различия своего округа. Прообраз такой системы Лафонтен увидела в организации общественного контроля воспитания в Древнем Риме — любой знатный гражданин, человек старшего возраста имел право оста-

навливать молодых людей на улицах и задавать вопросы о времяпрепровождении, профессии, делах и поведении юношей и девушек. В проекте выдвигается идея учреждения Воспитательных домов для девушек, где наметилась тенденция не только к гендерной эгалитарности, но и к гуманизации и гуманитаризации образования — прикладные предметы, такие как грамматика и арифметика, рекомендуется перемежать с занятиями по предметам, способствующим «воспитанию души» — музыка, рисование. Неизменным со времён Руссо остаётся взгляд на то, что девушкам необходимо заниматься музыкой и искусством [9].

1 ноября 1791 года — первое упоминание о женщинах во время дебатов в Комитете по просвещению Конвента. Член комитета Де Вув (*De Wouves*) заявляет: «План образования для женщин, по-видимому, будет соответствовать плану для мужчин. Такой план должен быть настолько простым, насколько его легко нарисовать; но что не так, так это определение ясным, отчетливым и точным образом того положения, которое женщины должны занимать в обществе» [8]. Понятно, что содержание воспитания и образования определяется социальным заказом, но Конвент столкнулся с неясностью положения женщины в обществе, однако вопрос доступности образования для женщин был впервые поставлен именно Де Вув.

Далее в Конвенте периодически велись дебаты относительно целесообразности образования и воспитания девочек — влиятельный член Комитета по просвещению Дону (*Daunou*) считал, что необходимо ограничиться небольшим количеством государственных воспитательных заведений для девочек, объясняя это тем, что матери воспитывают это своим усердием и поблагодарят закон за то, что он не освободил их от «самого сладкого для них занятия» [4], а затем он вовсе предпринимал попытки отменить начальное образование для девочек. В течение последующего времени возникало множество идей по этому поводу, некоторые из которых будут нами рассмотрены ниже.

5 апреля 1972 года вышивальщицей Королевского дома Акрин (*Acrin*) была опубликована книга «Ремесленная школа для женщин», явившаяся одним из прототипов системы трудового воспитания во Франции. Акрин считала, что для того, чтобы быть образованной, недостаточно освоения чтения, письма и правил нравственности. Проект предполагал получение образования для девушек в возрасте от 9 до 15 лет, включающего в себя обучения шитью и вышиванию, а также школа должна была способствовать трудоустройству после окончания обучения [4].

В дальнейшем в ходе обсуждений в Конвенте положение женщин мало обсуждалось, пока 29 апреля 1793 года политический деятель Пьер Гиомар (*Pierre Guyomar*) не занял чёткую позицию в защиту прав женщин, аргументировав ее обращением к античности: латинское слово «*homo*», то есть человек, всегда включало два значения — мужчина и женщина. Следует отметить, что во французском языке слово *homme* означает преимущественно индивида мужского пола [9].

Следующим шагом к достижению полового равенства в образовании было принятие Декларации прав человека и гражданина от 24 июня 1793 года, 22 статья которой провозгласила следующее: «Образование — потребность каждого. Общество должно всеми силами способствовать прогрессу общественного разума и сделать образование доступным для всех граждан». В связи с этим в июле 1793 года Якобинцем Лепелетье (Le Peletier) был предложен Конвенту «План национального воспитания», в рамках которого должны были быть организованы воспитательные дома по всей стране.

Важным будет в рамках нашей тематики отметить, что в плане Лепелетье учитываются половые индивидуальные

различия учащихся с точки зрения методологии и содержания воспитания и образования [8]. Среди них:

1. Национальное образование мальчиков предусматривалось в возрасте 5–12 лет, для девочек — 5–11 лет;
2. Национальное образование имело эгалитарный характер: одинаковая пища, одежда, наставления, забота;
3. Уже тогда было известно, что девочки развиваются и взрослеют раньше мальчиков. В связи с этим девочки могли раньше приступить к овладению профессией;
4. Учебное время детей будет распределено на обучение, гимнастические упражнения и ручной труд, причём последний занимает большую часть времени;
5. Содержание образования (табл. 1)

Таблица 1. Содержание образования и воспитания обоих полов в плане Лепелетье

| Для мальчиков | Для девочек |
|--|--|
| Читать, писать, считать Первые представления о геодезии и землеустройстве; совершенствование памяти путём заучивания патриотических песен, запоминанием рассказов о наиболее важных моментах истории Французской революции; формирование представления о конституции, всеобщей морали, сельском и домашнем хозяйстве; умение обращаться с оружием; сбор урожая, работа в мастерских фабрик, дорожные работы и обработка земли | Читать, писать, считать; Совершенствование памяти путём заучивания патриотических песен, изучения исторических сюжетов, способствовавших развитию «добродетели их пола»; формирование представления о всеобщей морали, домашнем и сельском хозяйстве; умение прясть, шить, белить ткань |

Примечательно, что характер образования и воспитания имел гендерно-нейтральный, эгалитарный характер, так как равенство полов предполагалось по умолчанию при достижении классового равенства, что и являлось главной революционной тенденцией того времени, определявшей содержание образования и воспитания во всех аспектах, в том числе и в гендерном. Тем не менее вопросы пола не были преданы забвению: во время Великой французской революции особую популярность приобрели брошюры, посвящённые воспитанию молодого поколения, имеющие вопросно-ответную структуру. К примеру, женщина-деятель Французской революции госпожа Демаре (Desmarêts) опубликовала в 1793 году брошюру «Элементы республиканского воспитания» (Éléments d’Instruction Républicaine), где одним из ключевых вопросов является «как быть гражданином?», при условии, что понятие гражданина выше понятия пола и возраста [1]. Республиканка Валенкур (Valincourt) в 1794 году опубликовала школьный учебник для 2 класса «La Maman Repiblicaine» (фр. мама-республиканка), где она таким же образом, используя вопросно-ответный метод, разъясняет обязанности и роли полов внутри семьи, называя единство и неделимость семьи прообразом единства и неделимости республики [4].

Проекты планов воспитания девочек выдвигались в Конвенте различными женскими обществами, например, «Друзья свободы и равенства города Безансон» (Amies de la Liberté et de l’Egalité de la ville de Besançon), главной идеей которого была выражена в лозунге «об-

разование и воспитание мужчин начинается с женщин». В рамках проекта они предлагали создание бесплатных начальных школ для девочек с 6 лет, а также средних школ для девочек с 11 лет. Содержание обучения представляло собой стандартный набор дисциплин, обеспечивающих умение писать, читать и считать, а также изучения базовых прав и свобод. В 15 лет обучение в женской школе бы заканчивалось, потому обществом выдвинуто предложение разрешить девушкам посещать школы для юношей вместе со своими матерями, чтобы продолжить обучение и изучать естественные науки [4].

Заключительный этап Великой французской революцией характеризовался всё меньшим интересом правительства к воспитанию женщин, как и к народному просвещению в целом. Общественное мнение тоже сводилось к отрицанию необходимости школьного обучения для девочек: в сельских общинах родители неохотно отправляли своих дочерей в школы, так как считали, что она не нужна для воспитания хороших матерей и хозяек, они также опасались общения девочек со старшими мальчиками, в целом небезопасности просёлочных дорог. Социальной функцией женщины в поздний революционный период остаётся материнство и вытекающие из него ограничения, в частности, невозможность получения образования.

Данный период в истории образования Франции характеризуется разнообразием взглядов на воспитание и обучение детей обоего пола даже в рамках одного политического течения. Историками было замечено сходство

концепции республиканского воспитания XVIII со взглядами А. С. Макаренко [4], можно заметить связь с концепцией коммунистического воспитания — в рамках гендерного аспекта решается в первую очередь вопрос доступности образования, причём радикальным образом — путём эгалитаризации, всеобщности, при условии, что такие показатели, как класс и пол влиять ни на что не должны. Это обусловило двойственность полоролевой ситуации в образовании — с одной стороны Республике нужны были образованные женщины, обладавшие ка-

чествами и благодетелями своего пола, а с другой — понятия мужчины и женщины нейтрализовались понятием «гражданин». Стоит отметить, что жалование учителей-мужчин было в среднем в половину выше, чем у женщин, и женщины неохотно допускались к процессу государственного образования и воспитания. Намечалась тенденция замены общественной социализации семейной, так как роль женщины, несмотря на инновационные взгляды некоторых деятелей Великой французской революции, ограничивалась семьёй.

Литература:

1. Богун, Н. О. Гендерная педагогика в немецкоязычных странах: теоретический и правовой аспекты / Н. О. Богун. — Текст: непосредственный // Сборник материалов XIX Всероссийской конференции молодых ученых по результатам исследований в области психологии, педагогики, социокультурной антропологии.. — Москва: МПГУ, 2024. — С. 47–54.
2. Гордеева, Т. А. Идеал воспитания Ж. Ж. Руссо и современность / Т. А. Гордеева. — Текст: электронный // [сайт]. — URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/13342/1/apov_2006_026.pdf (дата обращения: 25.06.2025).
3. Ж.-Ж. Руссо. Эмиль, или О воспитании / Педагогические сочинения. Т. 1; Под ред. Г. Н. Джибладзе; Акад. пед. наук СССР. — Москва: Педагогика, 1981. — 653 с. — (Педагогическая библиотека). — На рус. яз. С. 21–592
4. Милованов К. Ю., Никитина Е. Е. Предтечи. А. С. Макаренко: ретроспективный взгляд на эволюцию воспитательных систем // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т.1, № 3(50). С.19–31.
5. CIP de la Convention nationale, t. 1, p. 7.
6. Daunou, Pierre-Claude-François Essai sur l'instruction publique / Pierre-Claude-François Daunou. — Paris: de l'Impr. nationale de l'Impr. nationale, 1793. — 52 с.
7. Desmarest Premiers élémens de l'instruction républicaine / Desmarest. — Paris: chez Cailleau, impr.-librairechez Cailleau, impr.-libraire, 1793–1794. — 33 с.
8. Éducation des filles. — Текст: электронный // UNICEF: [сайт]. — URL: <https://www.unicef.org/education/girls-education> (дата обращения: 25.06.2025).
9. Homme. — Текст: электронный // Grand Larousse encyclopédique: [сайт]. — URL: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/homme/40240> (дата обращения: 25.06.2025).
10. Liris, Élisabeth Le droit à l'instruction: prises de paroles et projets pédagogiques des femmes, 1789–1799 / Élisabeth Liris, Isabelle Brouard-Arends, Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval. // Femmes éducatrices au siècle des Lumières. — Rennes; 2016. — С. 103–118.
11. Mouret / Mouret, Auteur, du Madame. // Annales de l'éducation du sexe, ou Journal des demoiselles / par Madame Mouret, descendante de La Fontaine, & auteur du Plan d'éducation pour le sexe, présenté à l'Assemblée nationale. — 1790. — № 1. — С. 3–8, 31–48.
12. Robespierre Plan d'éducation nationale de Michel Lepelletier / Robespierre, de Maximilien. — Paris: impr. par ordre de la Convention nationale, 1793. — 54 с.

Применение арт-педагогики на уроках истории при изучении исторических личностей

Бувакин Сергей Владимирович, учитель истории
МБОУ Плюсская средняя общеобразовательная школа (Псковская область)

Введение

Актуальность: Арт-педагогика — это одна из лучших технологий работы с детьми на уроке. Этот термин появился сравнительно недавно — в середине прошлого века. Это метод способствуя реализации целей и решению

задач современного образования, имеет свои специфические цели и задачи. Определяя их, следует отметить, что корень арт — говорит не только об использовании средств искусства (как творческой интерпретации действительности) для решения педагогических задач. Арт переводится и как мастерство.

Таким образом, можно сделать вывод, что педагогика является не только наукой, но и искусством, то есть, мастерством. Но мастерством образовывать надо не насильственным вдалбливанием программного материала, например, по истории, а средствами искусства.

Поэтому *целью арт-педагогики* является внедрение средств, методов и технологий, которые способствуют более качественному и эффективному обучению и воспитанию.

Исходя из цели арт-педагогики, мы обозначили задачи:

- обучать искусством самостоятельной исследовательской поисковой работе;
- мотивировать ребёнка к познанию и обучению;
- гармонизация и воспитание личности ребёнка;
- способствовать успешной социализации и самореализации.

Методы обучения:

- чтение и сравнительно — исторический анализ произведений искусства;
- наблюдение и сравнение (сопоставление) произведений разных авторов.

Формы обучения:

- литературная (поэтическая) музыкальная гостиная (салон);
- творческая (педагогическая) мастерская;
- урок — театр, урок — концерт, урок — спектакль;
- КТД (создание авторских произведений (стихи, музыка, рисунки), направленные на изучение истории (работа с одарёнными детьми)).

Межпредметные связи: литература (поэзия), музыка, скульптура, архитектура, изобразительное искусство (ИЗО), театральное искусство, МХК, история, краеведение.

Планируемые результаты:

- активизация и развитие познавательного интереса к истории;
- расширение кругозора и знаний по истории через искусство;
- воспитание у детей любви к истории и культуре родного края;
- формирование у детей духовных и нравственных ценностей.

В работе мы наиболее подробно и детально рассмотрим и проанализируем применение технологии арт-педагогики на примере изучения исторических личностей.

Основная часть

Изучение исторических личностей на уроках, через литературу, на примере первого императора Всероссийского Петра Алексеевича Романова.

Неоднозначная личность Пётр I была привлекательна для писателей и поэтов, в то время они воспевали русских и европейских монархов потому, что они олицетворяли государство, героев — потому, что они стояли на благе

Отечества, мир — потому, что они способствовали процветанию государства. Русская философская мысль по — разному относилась к Петру I и его деятельности. *Михаил Васильевич Ломоносов*, известный русский поэт XVIII века, почитал знаменитого императора Петра, как величайшего собирателя русских земель:

Когда он строил град, сносил труды в войнах,

В землях далёких был и странствовал в морях — *такие строчки можно прочитать в произведениях известного русского поэта XVIII века, Михаила Васильевича Ломоносова.*

При изучении исторических личностей через искусство (литературу, изобразительное искусство, скульптуру), в рамках изучения истории, на уроках целесообразно использовать, в первую очередь, поиск, чтение, сравнительно — исторический анализ произведений искусства *разных* авторов, наблюдение и сопоставление. Благодаря этим *методам исследования*, через призму психологии, истории, искусства, ребята смогут более детально познакомиться с личностью известного императора, обозначить его сильные и слабые стороны как великого реформатора, оценить его значительный вклад в российскую историю

Используя опыт в работе над темой императора Всероссийского *Петра Алексеевича Романова*, многие современники создали свои замечательные произведения, поэтому нам стало интересно, как рассматривается этот образ русскими писателями XIX — XX века. Для наглядного примера мы детально проанализируем произведения двух ярких писателей русской литературы: *Александра Сергеевича Пушкина* и *Алексея Николаевича Толстого*.

План исторического исследования на предмет изучения темы (проблемы):

- Поиск и чтение произведений искусства *разных авторов*;
- Сравнение, и сопоставление произведений искусства *разных авторов*;
- На основе исторического анализа формулировка выводов.

Результаты нашего исследования мы представим в сравнительной таблице (табл. 1).

Таким образом, сделав сравнительно-исторический анализ произведений, мы обратили внимание, в первую очередь, какое поразительное единомыслие объединяет писателей в интерпретации образа Петра Великого: я постигаю его чувством — писал русский поэт, *Александр Сергеевич Пушкин*, загадка, разгадка которой произойдет только через поэзию — отмечал *Лев Толстой*, скорее инстинктом писателя, чем сознательно — *Алексей Толстой*.

Изучение исторических личностей на уроках, через скульптуру, на примере первого императора Всероссийского Петра Алексеевича Романова.

Таким образом, мы видим, что исторический образ императора Петра Алексеевича Романова получил яркую интерпретацию не только в русской литературе, но и в театре, и в кино. Произведение Андрея Павловича Петрова «Пётр

Таблица 1. Образ императора Петра Алексеевича Романова в литературе

| Александр Сергеевич Пушкин | Алексей Николаевич Толстой |
|---|--|
| <p>Не смог обойти стороной этого великого человека и наш великий русский поэт — Александр Сергеевич Пушкин. Он собрал огромный материал о Петре, писал заметки о нём, создал его образ в поэмах. Александр Сергеевич понимал противоречивость характера Петра и намеревался посвятить ему одно из своих творений, но реализация этого замысла представлялось необычайно трудным. «Я не мог доселе постичь и объять умом этого исполина: он слишком огромен для нас, близоруких, и мы стоим к нему близко,- надо отвернуться на два века, — но я постигаю его чувством» — писал поэт Александр Пушкин.</p> <p>Для интерпретации образа Петра Алексеевича Романова в поэме «Полтава» Александр Сергеевич Пушкин использует антитезу, то есть противопоставляет ему Карла XII, например, Пётр промчался пред полками, что говорит нам о том, что он демонстрирует в себе силу и энергию молодого российского государства. А Карл XII, наоборот, несомый верными слугами в качалке. Эти слова придают речи приподнятость, потому что Пётр Великий — подлинный национальный герой, присутствие которого вселяет в русский народ силу, отвагу и уверенность в победе:</p> <p>На берегу пустынных волн, стоял он, дум великих полн. И вдаль глядел. Пред ним широко, река неслась; бедный чёлн по ней стремился одиноко. По мшистым, топким берегам, чернели избы здесь и там, приют убогого чухонца; и лес, неведомый лучам, в тумане спрятанного солнца, кругом шумел. И думал он: отсель грозить мы будем шведу, здесь будет город заложен - на зло надменному соседу. Природой здесь нам суждено, в Европу прорубить окно. Ногою твёрдой стать при море, сюда по новым им волнам. Все флаги в гости будут к нам, и запируем на просторе.</p> <p>(Автор: Александр Сергеевич Пушкин)</p> <p>Александр Сергеевич Пушкин мечтал о великих реформах, подобных петровским по своим масштабам и значительности. «Россия вошла в Европу, как корабль, который спустили на море, при стуке топора и при громе пушек» — писал великий русский поэт. С целью определить, кем был Пётр, Александр Сергеевич Пушкин писал в черновике: «после смерти деспота, а рядом: после смерти великого человека». Эти строки помогли нам понять, как ясно видел поэт двойственность,</p> | <p>Теперь обратим внимание на роман Алексея Толстого. Прочитав произведение «Пётр I» и критические статьи Василия Осиповича Ключевского, Сергея Михайловича Соловьёва, Николая Михайловича Карамзина о нём, мы поняли, какую цель ставит в своём историческом романе писатель: воссоздать время, которое представляет ключевой этап русской истории. Интерес Алексея Николаевича Толстого к той эпохе отразился в ряде его произведений.</p> <p>Алексей Николаевич Толстой вспоминал так: «скорее инстинктом писателя, чем сознательно, я искал в этой теме разгадки русского народа и русской государственности».</p> <p>Биография Петра Алексеевича в романе занимает 25 лет, поэтому мы решили проследить, как из неуверенного в себе подростка, каким он встаёт в начале романа, герой произведения трансформируется в сильную личность, и заметили, что через взгляд и голос показана душевная борьба, а, именно, Пётр взглянул, наконец, и вдруг густо начал багроветь, и бешенство метнулось по лицу его — писал Алексей Николаевич. Писатель сумел чётко отразить, как трудно появлялась и крепла сила Петра, его государственный ум, его преодоление себя.</p> <p>На наш взгляд, наиболее ценной чертой его личности Алексей Толстой считает верность Отечеству, ради которого Пётр признаёт справедливость речей иностранцев и учится у Европы торговать, строить корабли, плавать по морям, помимо этого, благородным делом считает самостоятельно обучаться ремеслу, поэтому нанимает учителями лучших европейских специалистов. Мы думаем: обладая огромными организаторскими способностями, он сплачивает вокруг себя, подобных ему, волевых, смелых и инициативных деятелей, благодаря которым ознаменует в дальнейшем военные и трудовые победы. Алексей Толстой не приукрашивает своего героя в произведениях, он наглядно демонстрирует, как наш русский император трудится не только на благо российского государства, но и простого народа.</p> <p>Например, при строительстве города Санкт — Петербурга, Алексей Толстой правдиво показал трудное время, когда отдельная судьба ничего не стоила, особенно крестьянина, однако, Пётр по — своему заботится о народе, он требует от Александра Меншикова, генерал — губернатора Санкт-Петербурга, чтоб тот обеспечивал народ нормальным питанием</p> |

| Александр Сергеевич Пушкин | Алексей Николаевич Толстой |
|---|----------------------------|
| <p>противоречивость исторической деятельности императора. Это осознание нашло интерпретацию в поэме «Медный всадник». Противоречия в основателе новой столицы демонстрируются и в облике самого города. Богатство и роскошь соседствуют с бедностью, именно Пётр Великий закрепил это социальное неравенство, укрепил абсолютную монархию в России. Впервые поэт ставит вопрос — так ли идеален Пётр на самом деле? Его город стоит на болотистом месте, но при этом город, безусловно, необходим России, государству:</p> <p>В гранит оделась Нева, мосты повисли над водами. Тёмно — зелёными садами, её покрылись острова. И перед младшею столицей, померкла старая Москва. Как перед новою царицей, порфиноносная вдова.</p> <p>(Автор: Александр Сергеевич Пушкин)</p> <p>А как сам автор относится к своему герою — Медному всаднику? Это отношение неоднозначно. В великом преобразователе он видит грозного правителя, который, совершая великие деяния в интересах государства, совсем не думает о простом народе. За время царствования Петра население России сократилось на одну треть. Александр Сергеевич не идеализирует Петра, как делал это Михаил Ломоносов, он помнит, каким трудом русского народа был построен этот красавец, ставший тюрьмой для одних и праздником для избранных. Поэт становится на сторону обездоленных, он от имени миллионов вопрошает у царя:</p> <p>Печальный пасынок природы, один у низких берегов. Бросал в неведомые воды, свой ветхой невод, ныне там.</p> <p>По оживлённым берегам, громады стройные теснятся. Дворцов и башен; корабли, толпой со всех концов земли - к богатым пристаням стремятся.</p> <p>(Автор: Александр Сергеевич Пушкин)</p> <p>Известный русский поэт и писатель демонстрирует не только величие императора, но и его недостатки. Наводнение в Санкт — Петербурге, в произведении Александра Сергеевича Пушкина, наглядно говорит нам о том, что маленький человек, снова, остался в стороне. Пётр I считался великим в плане государственного переустройства России, но не великодушен по отношению к личности человека</p> | |

| Александр Сергеевич Пушкин | Алексей Николаевич Толстой |
|---|---|
| <p>Вывод: таким образом, в понимании Александра Сергеевича Пушкина Пётр Алексеевич Романов не только интересная, противоречивая личность, что, несомненно, привлекало русского писателя, но и — величайший исторический деятель, буквально перевернувший всю Россию. При этом, русский поэт, зная историю своего предка — арапа Ганнибала, чувствовал свою особую связь с Петром</p> | <p>Вывод: при прочтении романа, мы обратили внимание на грубость Петра I, но нельзя было не заметить и его талант, способности, упорство, широту души, патриотизм. Эта двойственность императора объясняется реалиями тогдашней истории. Пётр действует так, как диктует его эпоха, он — сын своего времени. Таким нам представился образ царя в романе.</p> |

Первый», в отличие от его предшественников, занимает путь Петра от юности до победы над шведами. Десять фресок произведения рисуют картины биографии императора на историческом фоне, при этом демонстрируют борьбу новой России и старой, которая грозно сопротивлялась преобразованиям.

После изучения исторического образа императора Всероссийского Петра Алексеевича Романова в отечественной литературе, мы решили проанализировать, сравнить, и сопоставить его уже через призму скульптурного искусства, поскольку в честь Петра Великого возведены памятники в разных городах России и Европы. При изучении мы использовали аналогичные *методы исследования* и *план исследования*, описанные нами выше.

Результаты нашего исследования мы представим в сравнительной таблице (табл. 2).

Таким образом, сделав сравнительно-исторический анализ, теперь уже в области скульптурного искусства, мы обратили внимание на то, что все крупнейшие скульпторы того времени были иностранцами. В первой половине XVIII века скульптура, не имевшая в России давних традиций, развивалась медленнее других видов изобразительного искусства.

Изучение исторических личностей на уроках, через ИЗО, на примере первого императора Всероссийского Петра Алексеевича Романова.

Мы подробно и глубоко изучили исторический образ императора Всероссийского Петра Алексеевича Романова в отечественной литературе великих классиков, в скульптуре, европейских мастеров. В заключении нашего многогранного исследования, мы решили проанализировать, сравнить, и сопоставить, его уже в контексте изобразительного искусства, поскольку в честь Петра Великого создано много величайших и ярких полотен, как у нас в России, так и в Европе, которые, несомненно, представляют интерес. При изучении мы использовали аналогичные *методы исследования* и *план исследования*, описанные нами выше, которые применялись при работе с произведениями литературы и скульптуры.

Результаты нашего исследования мы представим в сравнительной таблице (табл. 3).

Заключение

Таким образом, сделав анализ произведений российского искусства, мы расширили своё представление о деятельности



Рис. 1. Александр Сергеевич Пушкин



Рис. 2. Алексей Николаевич Толстой

Таблица 2. Образ императора Петра Алексеевича Романова в скульптуре

| Этьен Морис Фальконе | Карло Бартоломео Растрелли | Павел I | Шемякин Михаил Михайлович |
|---|--|--|--|
| Самым первым и наиболее известным является «Медный всадник» в Петербурге, созданный скульптором Этьеном Морисом Фальконе. Его изготовление и возведение заняло более десяти лет. С предельной простотой скульптор стремился проследить свою идею: «я ограничусь только статуей героя, которого не рассматриваю ни как полководца, ни как победителя. Надо показать людям более прекрасный образ законодателя, благодетеля своей страны» | В 1716 году скульптор Карло Бартоломео Растрелли начал создание памятника Петру I. Но в годы правления императора реализовать план не удалось. Отливку памятника реализовал его сын. При этом обстоятельства складывались таким образом, что скульптор был отстранен от дел, взойшедшей на престол императрицей Екатериной II, вследствие чего памятник так и не был установлен и отправлен на хранение на склад Канцелярии строений | В 1800 году российский император Павел I приказал установить памятник перед своей новой резиденцией — Михайловским замком. Он приказал сделать на постаменте короткую надпись: « <i>Прадеду. Правнук</i> ». Пётр I показан в виде римского императора, увенчанного лавровым венком победителя, который сидит на сильном коне, со скипетром в руке. | Современный российский мастер Шемякин Михаил Михайлович в памятнике Петру Первому добился эффекта магического воздействия. Образ императора он создал в гротескной манере: худые ноги с острыми коленями, нервно изогнутые тонкие пальцы. На наш взгляд, трудно поверить, что их владелец был человеком большой физической силы, знакомый со многими ремёслами, человек, который владел и топором, и другими инструментами |
| Вывод: таким образом, сделав сравнительно-исторический анализ произведений скульптурного зарубежного и отечественного искусства, мы пришли к такому выводу, что, как и в отечественной литературе, так и в скульптуре исторический образ императора Всероссийского Петра Алексеевича Романова интерпретируется весьма неоднозначно. Одни его представляют, как прекрасного законодателя, другие видят его в образе великого победителя, а третьи, и вовсе, через его взгляд дают оценку России тогдашней эпохи | | | |

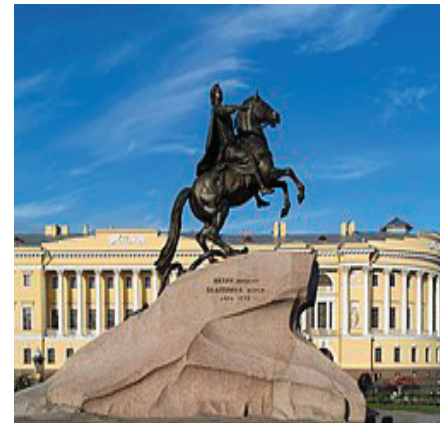


Рис. 3. Медный всадник в Петербурге. Скульптор Этьен Морис Фальконе



Рис. 4. Бартоломео Карло Растрелли. Памятник Петру I. 1716–1800



Рис. 5. Шемякин Михаил Михайлович. Памятник Петру I

Петра I, помимо этого, мы выяснили, как в литературе, так и в искусстве образ Петра рассматривается как противоречивая личность: с одной стороны, как император-реформатор; а с другой — как заботливый хозяин своего народа.

Различные историки неоднозначно оценивают Петра и его деятельность. Одни восторгаются им, отодвигают на второй план его недостатки и неудачи, другие наоборот — стремятся выставить на первое место все его пороки, обвинить Петра в неправильном выборе и преступных деяниях. Рассматривая биографию и деятельность императора — реформатора, надо помнить о том, что он творил

в условиях внутренней и внешней борьбы: внешняя — постоянные военные действия, внутренняя — оппозиция. На фоне всех произведений искусства, изученных нами, резко выделяются портреты Ивана Никитина. Тонкий психологизм его работ объясняется близостью самого автора к правителю. Нас поразили трагизм произведения Николая Николаевича Ге, в котором автор, как бы играет на шахматной доске конфликт отца и сына. Весьма необычным и неординарным является образ Петра I работы скульптора Михаила Шемякина, взгляд Петра, на наш взгляд, это оценка России. Нововведения Петра I присут-

Таблица 3. Образ императора Петра Алексеевича Романова в изобразительном искусстве

| Николай Николаевич Ге | Валентин Александрович Серов | Иван Никитич Никитин |
|---|---|---|
| <p>На уроках по истории в школе мы обычно всегда рассматривают знаменитое полотно одного из известных представителей русского изобразительного искусства — <i>Николая Николаевича Ге «Пётр I допрашивает царевича Алексея в Петергофе»</i>. Автор данной картины писал: <i>«я питал симпатии к Петру, но, изучив многие документы, увидел, что для них места нет. Я взвинчивал в себе симпатии к Петру, говорил, что у него государственные интересы были выше чувства отца, и это оправдывало его бессердечность, но убивало идеал»</i>.</p> <p>Конфликт, который был показан на картине Николая Николаевича Ге, перерастает из чисто семейного и наглядно демонстрирует историческую трагедию. Эта трагедия была характерна для всей тогдашней России, когда Пётр Романов, ломая старину, на крови создавал новое государство.</p> | <p>Мы обратили внимание, на другое произведение, специально написанное для серии школьных картин по русской истории. Это картина <i>Валентина Александровича Серова «Пётр I»</i>. Александр Бенуа писал о картине: <i>«страшно, как автомат, шагает император. Глядя на это произведение, чувствуешь, что в Петра I вселился грозный, страшный бог, спаситель и каратель, гений с такой гигантской внутренней силой, что ему обязан подчиниться весь мир и стихии»</i>. Картина Валентина Серова представляет не только Петра, но и его столь свирепое и прекрасное, как и он сам, творение — Петербург. Пётр со свитой шествует по суровой земле, по мшистым, топким берегам, к которым подступают волны Невы. На дальнем плане — панорама исторического города, ряд построек вдоль берега реки, среди которых возносится шпиль Петропавловского собора, который сверкает, словно озарённый солнцем.</p> | <p><i>Иван Никитич Никитин</i> — предмет патриотической гордости перед иностранцами, российского императора, ибо знали, что есть и из нашего народа великие мастера, потому что портреты этого талантливого живописца открывают нам Петра с другой, новой, стороны. С его полотна на нас смотрит обычный человек, которому свойственна и усталость, и мягкость, которому необходимо естественное тепло. Знаменитая картина «Пётр I на смертном одре» — это тихая скорбь. Тема усопшего на одре смерти решалась многими художниками, не представляла ничего особенного, нового, но то, как подошёл к ней Иван Никитин, было совершенно необычным. Лицо Петра ничем не выдаёт свершившегося. Оно в глубоком оцепенении сна, и лишь взволнованная живопись, неверный свет, широкие мазки, говорят о трагизме минуты. Подушка, лицо, и взгляд живого, но уже ушедшего — с высоты роста вниз, великого императора.</p> |
| <p>Вывод: таким образом, сделав сравнительно-исторический анализ произведений изобразительного искусства, мы пришли к такому выводу, что, как в литературе, скульптуре, так и в изобразительном искусстве исторический образ императора Всероссийского Петра Алексеевича Романова интерпретируется весьма неоднозначно. Одни не питают к нему симпатий, как к государю российскому, поскольку он (император) поставил государственные интересы выше семьи, что привело в последствии к исторической трагедии тогдашней эпохи, другие в нём видят двойственную природу, в которой тесно переплетаются и прекрасное, и грозное, словно страшный Бог, что несомненно не могло всё это отразиться на его политической деятельности. Мы видим, что все эти личностные качества, как положительные, так и отрицательные, которые сочетал в себе Пётр Великий, несомненно, сказались на его представлениях о создании новой России. Например, основание города Санкт — Петербурга: с одной стороны, он считается сердцем Европы, культурной столицей России, но с другой стороны, мы знаем, какой ценой был построен столь величественный город. Третьи, через свои произведения, стремятся нас призвать к чувству сострадания, потому что император, как и обычный человек, которому свойственна и усталость, и мягкость, и требуется естественное тепло, поскольку остались считанные минуты его земного пути. Таким образом, на наш взгляд, представители изобразительного искусства, через свои произведения, старались воссоздать образ Петра Великого таким, каким он был, без прикрас, что несмотря на его статус императора он, как и простой человек, сочетал в себе гнев, и бессердечность, трудолюбие, и целеустремлённость, что, несмотря на все исторические трагедии и семейные трудности, на противоречивость его неоднозначной личности, он всегда стремился к одному — создать абсолютно новую и великую Россию, а самое главное, оставить после себя память на многие столетия вперёд</p> | | |

ствуют и в наше время, которые считаются привычной обыденностью. Хочется лишь добавить, что, несмотря ни на что, нас поразило разностороннее развитие и бурная, но целенаправленная деятельность. Народ по сей день помнит Петра Романова, величает Великим, и считает его наиболее близким к народу по духу, чем другие правители.

Таким образом, на примере изучения исторических личностей, через изобразительное искусство, литературу, и скульптуру, мы детально и наглядно показали, что в **арт-педагогике**, как педагогической технологии, огромный по-

тенциал, актуализация которого позволяет **кардинально менять дидактические подходы к процессу обучения, воспитания, развития личности, организации и реализации совместной интеллектуальной и иной деятельности учителя и детей на уроке**. Использование методов и средств данной технологии, такие как анализ, сравнение, наблюдение, и сопоставление, даёт уникальный шанс неформально реализовать учебный процесс интеграции научных и практических знаний из разных учебных дисциплин, что позволяет снизить учебную нагрузку на детей.

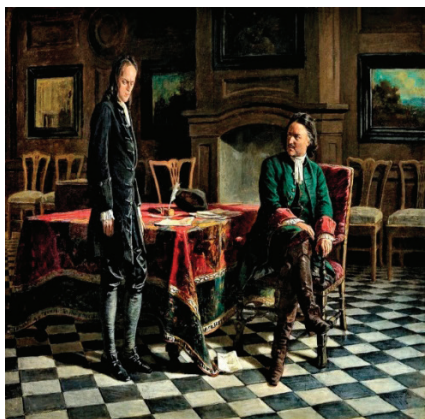


Рис. 6. Николай Николаевич Ге. Пётр I допрашивает царевича Алексея в Петергофе

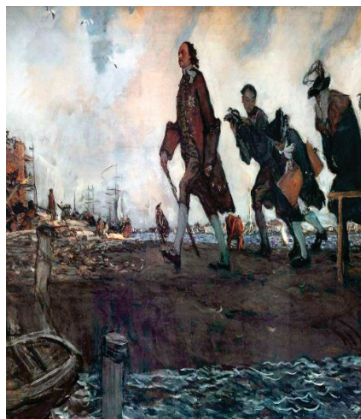


Рис. 7. Валентин Александрович Серов. Пётр I

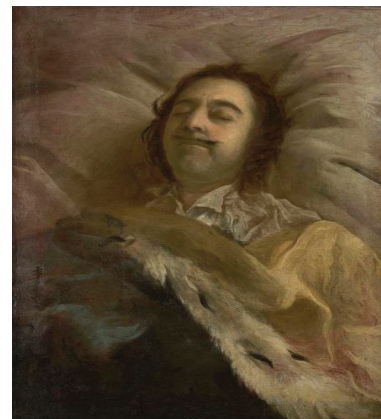


Рис. 8. Иван Никитич Никитин. Пётр I на смертном одре

Литература:

1. Buvakin S. V. The image of the Russian Emperor Peter Alekseevich Romanov in art. 21 century: fundamental science and technology XXXV: Proceedings of the Conference. Bengaluru, India, 10–11. 06. 2024. S. 31–43.
2. Казимир Валишевский. Пётр Великий — М.: Квадрат, 1993.
3. Карамзин Н. М. Записка о древней и новой России — М.: Лит. Учёба, 1988.
4. Ключевский В. О. Курс Русской истории, том IV — М.: Мысль, 1989.
5. Соловьёв С. М. Публичные чтения о Петре Великом — М.: Наука, 1984.
6. Солоневич И. Л. Народная монархия — М.: Издательская и рекламно-информационная фирма “Феникс” ГАСК СК СССР, 1991. — 512 с.
7. Сто великих картин / Н. А. Ионина. — Москва: Вече, 2000. — 510 с.
8. Толстой А. Н. Пётр Первый — М.: Правда, 1974.

Роль цифровых технологий в трансформации педагогической теории и практики

Ван Иньлэ, студент магистратуры
Санкт-Петербургский государственный университет

Статья посвящена осмыслению влияния цифровых технологий на педагогическую теорию и образовательную практику в условиях глобальной трансформации общества. Представлены основные направления цифровых изменений в системе подготовки педагогов, проанализированы вызовы и перспективы использования цифровых средств обучения. Делается вывод о необходимости переосмысления методологических основ педагогики и о формировании новой цифровой педагогической культуры. Актуальность исследования определяется стремительным развитием цифровой среды, в которой образование становится неотъемлемым элементом информационного общества.

Ключевые слова: цифровая трансформация, педагогическая теория, цифровые технологии, цифровая дидактика, образование.

Цифровизация образовательной сферы трансформирует традиционные представления о структуре, содержании и функциях образования. Переход к цифровым форматам обучения затрагивает не только технический аспект преподавания, но и ставит под вопрос целостность существующей педагогической парадигмы. Современная педагогика сталкивается с вызовами, связанными с изменением когнитивных, коммуникативных и поведенческих стратегий обучающихся, а также с необходимостью инте-

грации новых технологических решений в учебный процесс. Это требует от педагогов, исследователей и администраторов образования гибкости мышления и готовности к переосмыслению сложившихся традиций. В эпоху стремительных технологических изменений необходимо выявить, какие именно преобразования происходят в педагогической теории и практике, а также какие стратегии являются наиболее эффективными для реализации цифровой модернизации образования.

Современные исследования подчеркивают, что цифровая трансформация образования представляет собой не только технический, но и концептуальный сдвиг в понимании самого процесса обучения. Появление новых образовательных платформ, цифровых курсов и мультимедийных ресурсов обуславливает необходимость переосмысления ключевых принципов обучения. В условиях медиатизации культуры и информационного изобилия возникает необходимость в разработке новых методологических оснований педагогики, включая принципы цифровой дидактики, адаптивного обучения, персонализации образовательного процесса [1]. Согласно мнению ряда исследователей, трансформация охватывает все уровни образования и затрагивает не только формы и методы преподавания, но и философию образования в целом, что требует переоценки профессионально-педагогических ценностей, а также подготовки преподавателей нового типа.

Современная методология цифрового образования строится на синтезе гуманитарных и технологических подходов, что позволяет формировать устойчивую образовательную среду, гибко реагирующую на вызовы времени. Она требует способности к междисциплинарному мышлению и учета культурных, социальных и возрастных особенностей аудитории. Основной задачей педагогической науки становится поиск баланса между сохранением фундаментальных образовательных принципов и внедрением инновационных цифровых решений, обеспечивая доступность и качество образования.

Цифровые технологии существенно трансформируют профессиональную деятельность педагога. Современный учитель выступает не только как транслятор знаний, но и как наставник, фасилитатор, цифровой дизайнер образовательной среды. Его миссия расширяется за пределы классического преподавания, включая разработку цифрового контента, сопровождение индивидуальных образовательных траекторий и координацию коммуникации в онлайн-пространстве. Согласно современным исследованиям, в цифровой информационно-образовательной среде актуализируются такие компетенции, как креативность, способность к саморефлексии и цифровая грамотность [2].

Трансформация роли педагога требует не только обновления образовательных программ, но и переосмысления содержания педагогической подготовки. Важным становится перераспределение нормализующих функций в системе «преподаватель — учащийся», что способствует изменению типа активности обоих субъектов. Такой подход позволяет перейти от модели передачи знаний к модели совместного их конструирования, где ученик становится не пассивным получателем, а активным участником образовательного процесса. Педагог становится медиатором между цифровыми ресурсами и личностью обучающегося, обеспечивая развитие его критического мышления и способности к самообучению.

Цифровизация образования приводит к трансформации формы и содержания обучения: развитие он-

лайн-платформ, мобильных приложений, технологий дополненной и виртуальной реальности способствуют изменению структуры взаимодействия между участниками образовательного процесса [3]. Такие ресурсы предоставляют широкие возможности для дифференцированного и адаптивного обучения, а также позволяют реализовать принципы индивидуализации образовательного маршрута. Технологии позволяют создавать инклюзивные образовательные пространства, где каждый обучающийся может развиваться в собственном темпе и в соответствии со своими интересами.

Новые формы контроля знаний, такие как балльно-рейтинговые системы, геймификация и адаптивное тестирование, позволяют учитывать индивидуальные особенности обучающихся. Кроме того, в условиях цифровой среды учебная задача превращается из внешнего норматива во внутреннюю проблему, что требует индивидуального подхода к проектированию образовательных траекторий. Это, в свою очередь, способствует формированию личностно-ориентированной модели образования и повышению мотивации к учебной деятельности. Цифровые инструменты позволяют создавать динамичные, интерактивные обучающие среды, в которых формируются навыки самостоятельного поиска, анализа и оценки информации.

Несмотря на преимущества, цифровизация сопровождается и рисками: цифровая перегруженность, снижение уровня критического мышления, угроза формирования технократического типа сознания. Кроме того, наблюдаются проблемы неравного доступа к цифровым ресурсам, а также инерция педагогического сообщества в принятии инноваций. В этих условиях возрастает потребность в разработке эффективных стратегий цифровой гигиены и цифровой безопасности, особенно в школьной среде.

Существует необходимость в развитии цифровой среды и формировании новых норм образовательной коммуникации [4]. Помимо этого, важно учитывать риски социальной изоляции, нарушения эмоционального фона и снижения мотивации у учащихся. Ответом на эти вызовы может стать системная цифровая педагогика, ориентированная на поддержку когнитивного, эмоционального и социального развития личности. Важной задачей становится не только техническое обеспечение образовательного процесса, но и формирование культуры цифрового взаимодействия, способствующей личностному росту.

Цифровая трансформация педагогической теории и практики требует системного переосмысления образовательных моделей и ценностей. Необходим переход от авторитарной парадигмы к модели сотрудничества и субъектности, в которой технологии выступают не целью, а средством достижения образовательных результатов.

Развитие цифровой педагогической культуры и научно обоснованное внедрение цифровых технологий позволят обеспечить качество образования в условиях информационного общества. В долгосрочной перспективе это приведет к формированию новой образовательной па-

радикалы, основанной на диалоге, гибкости и междисциплинарности. Таким образом, цифровизация образования

становится не только вызовом, но и ресурсом для глубокого обновления всей системы педагогического знания.

Литература:

1. Бермус А. Г. Актуальные проблемы педагогического образования в эпоху цифровой трансформации // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2022. — Т. 7. — № 1. — С. 1–10.
2. Леонтьев С. П. Трансформации педагогической практики в условиях внедрения цифровых технологий в образовательный процесс // Современное педагогическое образование. — 2023. — № 9. — С. 182–185.
3. Пренски М. Аборигены и иммигранты цифрового мира // On the Horizon. — 2001. — Т. 9. — № 5.
4. Гриншкун В. В. Необходимость удаленного обучения — стимул для формирования и развития цифровой среды образовательной организации // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». — 2020. — № 2 (52).

Логопедическая работа по развитию номинативного словаря у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Вдовыдченко Любовь Владимировна, студент магистратуры
Томский государственный педагогический университет

В статье автор систематизирует предложенные в логопедической практике методы и подходы к развитию номинативного словаря у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Автор анализирует диагностические методики, позволяющие всесторонне оценить развитие лексического запаса детей, уделяя особое внимание индивидуальным потребностям и особенностям каждого ребенка.

Ключевые слова: номинативный словарь, речь, развитие речи, дети, дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

Развитие номинативного словаря у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является актуальной задачей в области специального педагогического образования и логопедии. В условиях современного образовательного пространства, где акцентируется внимание на индивидуальных потребностях каждого ребенка, важность формирования полноценного словарного запаса становится особенно значимой [3]. Необходимо учитывать, что общее недоразвитие речи является многофакторным нарушением, которое требует применения дифференцированных и комплексных стратегий, направленных на устранение речевых дефицитов и развитие лексической компетенции у детей.

Современные диагностические методики отличаются многообразием подходов и направлены как на оценку активного, так и пассивного словаря детей, учитывая важность выявления уровня их лексического развития и возможных речевых нарушений. Каждая из методик (О. Е. Грибовой и Т. П. Бессоновой, И. А. Смирновой, Н. В. Серебряковой и др.) акцентирует внимание на различных аспектах формирования номинативного словаря: понимание значений слов, их употребление, способность классифицировать понятия, а также умение находить обобщающие слова. Все это позволяет получить комплексное представление о состоянии словарного запаса ребёнка и выявить направления коррекционной работы.

В современных педагогических методиках работа над словарным запасом рассматривается как целенаправленная деятельность, направленная на эффективное освоение словарного состава родного языка. Этот процесс понимается как длительная и поэтапная последовательность количественного и качественного усвоения лексических единиц, включающая понимание их социально закреплённых значений и формирование навыков применения слов в конкретных коммуникативных ситуациях.

Г. Р. Шашкина отмечает, что формирование словарного запаса — это не просто заучивание слов, а активный процесс усвоения новых единиц, в котором особое значение имеет понимание их значений и умение использовать их в разнообразных речевых ситуациях [5]. Л. П. Зернова подчёркивает необходимость систематического подхода к развитию словаря, который предполагает последовательное введение новых слов и их включение в активный словарь ребёнка [5]. По мнению И. А. Зиминой, развитие словаря требует индивидуализированного подхода, учитывающего возрастные, психологические и речевые особенности каждого ребёнка [5].

Каждая из методик, которые предлагают авторы, имеет свои особенности, преимущества и недостатки. В данной таблице представлены основные методики и их авторы, а также ключевые характеристики, которые позволяют сравнить их (см. таблицу).

Таблица 1. Сравнительный анализ методик развития номинативного словаря у дошкольников с общим нарушением речи

| Методика / авторы | Возрастная адаптация | Методы | Системность |
|--|---|--|---|
| Методика развития номинативного словаря Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина | Применима для дошкольников, учитывает особенности развития. Позволяет индивидуализировать подход через игровые задания. | Комбинирует различные подходы, включая визуальные и ассоциативные. Очень высокий уровень интеграции игровых элементов. | Четкая структура и последовательность занятий. |
| Методика коррекции речевых нарушений у детей О. Е. Громова | Соответствует психолого-педагогическим особенностям дошкольников. Но ограничена в возможности адаптации для каждого ребенка. | Использует разнообразные методы. Активно включает игровые задания в процесс обучения. | Структурированная, но менее системная по сравнению с некорректируемыми. |
| Методика коррекции фонетических нарушений речи у дошкольников О. С. Ушакова | Адаптирована, но может требовать большего уровня развития. Универсальный подход, что ограничивает индивидуализацию. | Более узкоспециализированная, метод ограничен. Игровой компонент менее выражен. | Имеет разнообразные блоки, но не структурированная. |
| Система работы по развитию лексики и грамматики у детей с ОНР Е. М. Мастюкова | Адаптирована для дошкольников, учитывает особенности развития. Подбор слов требует тщательного отбора упражнений. | Использует разнообразные подходы, включая семантические признаки. Игровая составляющая менее выражена по сравнению с другими методиками. | Отличается четкой структурой и последовательностью. |
| Методика комплексного подхода к коррекции речи В. И. Селиверстов | Подходит для детей старшего дошкольного возраста. Может быть скорректирована под индивидуальные особенности детей. | Использует комбинацию игры и беседы, что расширяет методы. Включает множество ролевых и игровых упражнений. | Имеет четкую последовательность обучения через тематические блоки. |
| Методика работы с детьми с нарушениями речи Н. М. Аксенова и О. В. Правдина | Подходит для дошкольников, учитывает их потребности. Включает возможность адаптации под индивидуальные характеристики ребенка. | Использует мнемотехнику и визуальные ассоциации. Включает элементы игры на всех этапах обучения. | Структурированная методика с четким планом занятий. |
| Методика обогащения словаря у детей дошкольного возраста Л. С. Волкова | Нацелена на детей дошкольного возраста, с учетом их познавательных особенностей. Может быть адаптирована в зависимости от уровня развития ребенка. | Основывается на визуальных подсказках и активных упражнениях. Использует яркие карточки и сюжетные картинки для формирования игрового процесса. | Основана на последовательном использовании графической информации. |

Таким образом, в результате анализа представленных методик развития номинативного словаря у дошкольников с общими нарушениями речи можно сделать вывод, что каждая методика имеет свои уникальные особенности и подходы к обучению. Методы варьируются от игровых и интерактивных до более структурированных и системных, что позволяет выбрать наиболее подходящий вариант в зависимости от специфических потребностей детей. Правильный выбор методики, ее адаптация и использование в коррекционной работе могут значительно повысить эффективность процесса развития речевых навыков у детей с общим недоразвитием речи, способствуя их социальной интеграции и успешному взаимодействию в обществе.

Современные методические подходы к логопедической работе акцентируют внимание на необходимости системного, поэтапного подхода в организации процесса развития номинативного словаря. Работа требует активного вовлечения детей, что поддерживается как теориями онтологов, так и концепциями семиотики.

Онтологические подходы в логопедии связаны с пониманием языка как системы, отражающей реальность. В этом контексте важно создание прочных ассоциативных связей между словами и понятиями. Онтологи утверждали, что слова не существуют изолированно, а являются частью более широких категорий, представляющих различные аспекты реальности. Это означает, что при обучении детей необходимо не только объяснять значения слов, но и формировать их представления о взаимосвязях и иерархиях между ними. К примеру, при обучении словам «животное» и «собака» логопед может предоставить не только определения, но и контексты, в которых они используются, а также различные характеристики и признаки, связанные с ними. Это подход позволяет детям более глубоко интегрировать новую лексику в их ментальные схемы [2].

Семиотика, наука о знаках и их значении, также значительно обогащает методы логопедической работы. Основываясь на семиотических принципах, логопеды могут использовать наглядные опоры, такие как изображения, жесты, звуки и другие знаковые системы для объяснения и закрепления значений слов. Игровые технологии, которые активно используются в логопедической практике, должны учитываться через призму семиотики. Например, игра как форма взаимодействия предоставляет множество знаков, которые помогают детям понять значения слов на опыте, а не только через их определение. С помощью символических жестов или действий, связанных со словами, дети могут выстраивать ассоциативные цепочки, что способствует более глубокому усвоению лексики [4].

Систематизация и классификация лексических единиц также находят свое место в современном логопедическом обучении. Возможность классифицировать слова по категориям (например, животные, мебель, еда и т. д.) помогает детям структурировать свои знания о языке и создает основу для более продвинутого речевого использования. Это отражает как онтологические, так и семиотические концепции: дети учатся воспринимать слова как части системы, а не как отдельные единицы.

Таким образом, анализ современных методических подходов к логопедической работе подтверждает, что развитие номинативного словаря невозможно без системности, поэтапной организации и активного вовлечения детей в процесс усвоения лексики. Ведущими принципами работы становятся создание прочных ассоциативных связей, использование наглядных опор и игровых технологий. Эти методы помогают уточнять и закреплять значения слов, формировать умение активно применять их в различных контекстах и развивать способность классифицировать лексические единицы, что в конечном итоге способствует полноценному развитию речевой деятельности ребёнка.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собрание сочинений -5-е издание, испр. Л. С. Выготский. — М.: Лабиринт. — 1999. — 502 с.
2. Громова, О. Е. Произвольная артикуляция и усвоение первых слов в начальном детском лексиконе / О. Е. Громова // Дефектология. — 2007. — № 5. — С. 57–66.
3. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей / Е. И. Тихеева. — М.: Юрайт. — 2025. — 161 с.
4. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. — Москва: ВЛАДОС, 2004. — 287 с Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. — М.: Академия, 2003. — 240 с.

Формирование патриотизма у студенческой молодежи при помощи музеев

Демидова Анастасия Игоревна, студент

Кубанский государственный аграрный университет имени И. Т. Трубилина (г. Краснодар)

В данной работе музей анализируется в качестве средства формирования гражданской ответственности и патриотических чувств. В текущих реалиях все чаще поднимается тема важности патриотического воспитания. В этом контексте музеи располагают уникальным потенциалом для привития молодым людям культурных ценностей как в теории, так и на практике, обеспечивая сохранение и формирование объективного восприятия исторических и современных событий в стране.

Ключевые слова: музей, инструмент воспитания, гражданско-патриотическое воспитание, образовательные навыки, общественная активность, обучение, общая культура, патриотическое воспитание, молодежь, патриотизм, подрастающее поколение, ценности, культура, народ, картина мира, события, прошлое, настоящее, личность, моральные ценности, духовные ценности, культурные ценности, хранитель знания, воспитательные навыки.

The formation of patriotism among students with the help of museums

In this work, the museum is analyzed as a means of forming citizenship and patriotic feelings. In the current reality, the importance of patriotic education is increasingly being raised. In this context, museums have a unique potential to teach young people cultural values, both in theory and in practice, ensuring the preservation and formation of an objective perception of historical and modern events in the country.

Keywords: museum, educational tool, civic and patriotic education, educational skills, social activity, education, general culture, patriotic education, youth, patriotism, the younger generation, values, culture, people, worldview, events, past, present, personality, moral values, spiritual values, cultural values, keeper of knowledge, educational skills.

Музей выступает в роли стража, заботливо сохраняющего наследие минувших эпох и непрерывно развивающегося. «Ценности как структурный элемент мировоззрения направляют личностное, гражданское и профессиональное самоопределение молодежи, детерминируют ее образ жизни, цели и смыслы профессионального и жизненного пути» [12]. Педагогический и просветительский потенциал музея весьма широк — он способен выступать в качестве инструмента студенческого самоуправления, платформы для развития гражданской позиции, надежного помощника в образовательном процессе, а также повышать общую эрудицию учащихся.

«Использование образовательных и организационных средств патриотического воспитания является необходимым условием для формирования гражданской позиции и укрепления государственности в обществе» [10].

Музеи играют ключевую роль в формировании патриотических ценностей у подрастающего поколения, сосредотачиваясь на нескольких направлениях: историческое воспитание с акцентом на патриотизм, изучение родного края, формирование гражданской ответственности, военно-патриотическое воспитание и духовно-нравственное развитие.

Патриотизм как фундаментальное чувство культивируется и передается из поколения в поколение. Музеи стремятся развить чувство гражданской ответственности у молодежи, стимулируя ее социальную и творческую активность. Одна из главных задач — сформировать патриоти-

ческое мировоззрение, опираясь на историческую основу. Как хранители материального и духовного наследия, музеи вносят существенный вклад в патриотическое воспитание молодежи.

В образовательном процессе музеи предлагают разнообразные формы работы: ознакомительные экскурсии для широкой аудитории, включая школьников, студентов и педагогов; специализированные экскурсии для различных групп, таких как ветераны и местные жители; проведение уроков в музейном пространстве с использованием экспонатов в качестве наглядных пособий; обучение активистов музея; подготовка исследовательских проектов и участие в конференциях; организация семинаров для руководителей школьных музеев; участие в мероприятиях для родителей; проведение уроков мужества, тематических праздников и встреч с выдающимися личностями.

«Музейная образовательная среда выполняет не только воспитательные функции, но и формирует практические навыки поисково-исследовательской деятельности, развивает инициативность и общественную активность школьников, предоставляет большие возможности для организации самостоятельной и творческой работы учащихся. Поэтому сегодня очень важно прибегать к методам и средствам, имеющим наибольшее воздействие на подрастающее поколение» [9].

В основе работы музея лежат семь ключевых направлений воспитания подрастающего поколения.

Духовно-нравственное развитие направлено на формирование у молодежи осознания моральных ценностей и идеалов, значимых социальных явлений, выступающих ориентирами в жизни и деятельности.

Историко-краеведческое направление способствует изучению культурных корней, осознанию самобытности страны, развитию чувства гордости за достижения предков и современников, а также ответственности за происходящее в обществе через познание истории родного края.

Гражданско-правовое воспитание включает в себя мероприятия по формированию правовой культуры и законопослушности, развитию навыков анализа политических и правовых событий, формированию гражданской позиции и воспитанию уважения к государственным символам.

Военно-патриотическое направление акцентирует внимание на развитии патриотического сознания и готовности служить Родине, изучении военной истории и традиций.

Спортивно-патриотическое направление посредством физической культуры и спорта развивает морально-волевые качества, готовит к защите Отечества.

Культурно-патриотическое воспитание раскрывает творческий потенциал через знакомство с фольклором, народными праздниками, традициями русского народа.

Социально-патриотическое направление направлено на укрепление связи между поколениями, формирование активной жизненной позиции, проявление милосердия и заботы о старшем поколении.

Помимо хранения и демонстрации коллекций, музеи активно работают с посетителями, предлагая образовательные программы и мероприятия, что повышает популярность музеев. Примеры: Государственный Эрмитаж (Санкт-Петербург) с богатейшей коллекцией и активной выставочной деятельностью; Третьяковская галерея (Москва), представляющая русскую живопись и образовательные программы; Музей современного искусства «Гараж» (Москва), поддерживающий современных художников; Русский музей (Санкт-Петербург) с обширной коллекцией русского искусства; Музей Победы (Москва), посвященный истории Великой Отечественной войны и патриотическому воспитанию.

Нельзя недооценивать важность виртуальных музеев в образовательном процессе. Как отмечается, «онлайн-платформы музеев способствуют повышению культурной осведомленности молодого поколения и развитию навыков, востребованных в будущей карьере» [11].

В итоге следует подчеркнуть, что музеи представляют собой не просто хранилища исторических артефактов, но и значимые средства формирования патриотических чувств у молодого поколения. Их роль в образовательном процессе, воспитании и становлении гражданского самосознания крайне важна в современной социокультурной среде. Патриотическое воспитание, осуществляемое посредством музейной деятельности, способно стать мощным стимулом для молодежи при условии дальнейшего развития и поддержки этих ключевых институтов.

Литература:

1. Мельникова, Н. С. Современные практики патриотического воспитания молодежи в музее / Н. С. Мельникова. — Текст : электронный // ПГИК : [сайт]. — URL: https://pgik.ru/sites/default/files/ozm/05/prezentaciya_sovremennye_praktiki_patrioticheskogo_vospitaniya_molodezhi_v_muzee.pdf (дата обращения: 26.06.2025).
2. Кубрякова, И. А. Музей как средство гражданско-патриотического воспитания школьников / И. А. Кубрякова. — Текст : электронный // Студенческий научный форум : [сайт]. — URL: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013008472> (дата обращения: 26.06.2025).
3. Житкова, С. А. Роль музея в патриотическом воспитании молодежи / С. А. Житкова. — Текст : электронный // Солнечный свет : [сайт]. — URL: <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/rol-muzeya-v-patrioticheskom-vospitanii-16874496719/> (дата обращения: 26.06.2025).
4. Турсункулова, С. Роль музея в формировании патриотизма подрастающего поколения / С. Турсункулова. — Текст : электронный // КиберЛенинка : [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-muzeya-v-formirovaniipatriotizma-podrastayuschego-pokoleniya/viewer> (дата обращения: 26.06.2025).
5. Гнедовский, М. Б. Нужны новые подходы / М. Б. Гнедовский, М. Коник. — Текст : непосредственный // Советский музей. — 1988. — № 5. — С. 20–26.
6. Грусман, В. М. Становление и развитие социально-культурных функций российских музеев наук / В. М. Грусман. — Санкт-Петербург : РГЭМ, 2001. — 149 с. — Текст : непосредственный.
7. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. — Москва : Народное образование, 2000. — 272 с. — Текст : непосредственный.
8. Музеи России. — Текст : электронный // Комсомольская правда : [сайт]. — URL: <https://www.kp.ru/russia/muzei-rossii/> (дата обращения: 26.06.2025).
9. Турк, С. Н. Патриотическое воспитание студенческой молодежи / С. Н. Турк, Д. З. Султанова. — Текст : непосредственный // Пути инновационного развития науки и образования в современных условиях. Сборник научных трудов. — Миасс : Аниго, 2023. — С. 88–90. — EDN AJFEZO.
10. Турк, С. Н. Система патриотического воспитания студентов в вузе (из опыта работы куратора Кубанского государственного аграрного университета) / С. Н. Турк. — Текст : непосредственный // Наука XXI века: проблемы,

перспективы и актуальные вопросы развития общества, образования и науки. XIII международная межвузовская научно-практическая конференция: Сборник материалов и докладов. — Краснодар : ФГБУ «Российское энергетическое агентство» Минэнерго России Краснодарский ЦНТИ — филиал ФГБУ «РЭА» Минэнерго России, 2023. — С. 147–152.

11. Турк, С. Н. Виртуальные музеи как инновационная форма обучения в процессе преподавания истории / С. Н. Турк, Л. Б. Яшина. — Текст : непосредственный // Социально-гуманитарный вестник. Всероссийский сборник научных трудов. — Барнаул : ИП Колмогоров И.А., 2024. — С. 83–85. — EDN JKECOT.
12. Салфетников, Д. А. К вопросу о формах проведения мероприятий в рамках гражданско-патриотического воспитания в вузах / Д. А. Салфетников. — Текст : непосредственный // Качество современных образовательных услуг — основа конкурентоспособности вуза. — Краснодар : Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина, 2016. — С. 443–445. — EDN WBIMKL.
13. Демидова, А. И. Роль музея в патриотическом воспитании молодежи / А. И. Демидова. — Текст : непосредственный // Тенденции развития науки и образования. — 2025. — № 119. — С. 35–38.

Повышение познавательной деятельности учащихся на уроках обществознания

Дроздецкая Елизавета Сергеевна, студент

Научный руководитель: Ужан Ольга Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Сибирский государственный индустриальный университет (г. Новокузнецк, Кемеровская область)

В статье рассматриваются методы, способствующие повышению познавательной деятельности учащихся в процессе изучения обществознания.

Ключевые слова: познавательная деятельность, обществознание, методы и приемы.

На сегодняшний день педагогическая практика сталкивается с рядом серьезных вызовов. В условиях информационного перенасыщения, когда поток необработанных данных обрушивается на учеников, а их интерес к обучению стремится к нулю, задача повышения познавательной активности на уроках обществознания становится особенно актуальной.

При планировании познавательной деятельности важно учитывать, что ученики разных возрастов проявляют активность по-разному. Формирование мотивов учения неразрывно связано с удовлетворением потребностей каждого возраста, среди которых устойчивые познавательные интересы играют ключевую роль. Учащихся привлекает не только возможность расширять свои знания, но и устанавливать причинно-следственные связи, что помогает им лучше понимать окружающий мир. Важно, чтобы они осознали значимость знаний для своего личностного роста и их жизненное значение в современном обществе.

Обществознание как учебный предмет охватывает широкий спектр вопросов, связанных с социальными и правовыми аспектами жизни общества. Этот предмет требует от школьников умения критически анализировать информацию, работать с текстами и активно участвовать в обсуждениях. Однако повышение познавательной активности у учащихся может быть затруднено из-за низкой мотивации или непонимания значимости изучаемых тем.

Поэтому одной из важнейших задач учителя становится активизация познавательной деятельности школьников через внедрение разнообразных методов и подходов.

Это может включать использование интерактивных технологий, ролевых игр, проектной деятельности и других форм работы, которые помогают создать интерес и вдохновляют учащихся на учебу. Например, использование кейс-методов позволяет ученикам погрузиться в реальные ситуации, анализируя их и предлагая собственные решения.

Кроме того, важно интегрировать актуальные социальные вопросы в учебный процесс, чтобы ученики видели связь между теорией и практикой. Это не только делает уроки более увлекательными, но и формирует у школьников чувство ответственности за участие в общественной жизни. Таким образом, создание живой и динамичной образовательной среды становится залогом успешного формирования активных и заинтересованных учеников, готовых к вызовам современного мира.

Для повышения познавательной деятельности на уроках обществознания учитель может использовать следующие методические приемы:

- 1) использование интерактивных технологий;
- 2) введение проблемных ситуаций;
- 3) групповые формы работы;
- 4) ролевые игры и моделирование;
- 5) применение наглядности и мультимедиа. [3]

Одним из ключевых аспектов активизации познавательной деятельности учащихся является внедрение современных интерактивных технологий. В эпоху цифровизации учителя могут использовать различные платформы для обсуждений, онлайн-тестирования и обратной связи, что не только вовлекает учеников в процесс обучения, но

и предоставляет им возможность мгновенно оценивать свои знания и навыки.

Проблемное обучение, в свою очередь, побуждает учащихся размышлять над актуальными социальными вопросами и искать собственные решения. Создание проблемных ситуаций на уроке развивает навыки анализа, синтеза информации и формулирования выводов. Например, обсуждение современных экологических вызовов может не только вызвать интерес к теме, но и спровоцировать активное участие учащихся в дискуссии.

Групповая работа играет важную роль в формировании взаимодействия между учениками, позволяя им обмениваться мнениями и развивать коммуникативные навыки. В процессе групповых заданий учащиеся могут анализировать реальные социальные ситуации, исследовать различные пути их решения и представлять свои выводы перед классом, что способствует развитию уверенности в себе и публичных выступлений.

Ролевые игры в обществознании являются еще одним эффективным инструментом активизации познавательной деятельности. Например, моделирование заседания парламента позволяет учащимся глубже понять

механизмы государственной системы и осознать значимость общественных процессов. Это не только делает уроки более увлекательными, но и формирует у учеников чувство ответственности за участие в общественной жизни.

Использование наглядных материалов — таких как презентации, видео и инфографика — значительно обогащает образовательный процесс. Визуальные схемы, иллюстрирующие социально-политическую структуру общества, или документальные фильмы о современных проблемах могут вдохновить учащихся на дальнейшее изучение темы и углубление знаний.

Таким образом, задача повышения познавательной активности учащихся становится приоритетной для современного педагога. Применение разнообразных методик — от интерактивных технологий до ролевых игр и групповых проектов — не только пробуждает интерес к предмету, но и способствует формированию у школьников критического мышления и навыков аргументации. Активные методы обучения в обществознании помогают ученикам глубже понять социальные процессы и готовят их к жизни в динамично меняющемся обществе.

Литература:

1. Дорошенко, Н. С. Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках истории и обществознания. Методические рекомендации / Н. С. Дорошенко. // Молодой ученый. — 2015. — № 24 (104). — С. 937–943. — URL: <https://moluch.ru/archive/104/24375/>.
2. Мельникова, А. М. Формирование познавательных универсальных учебных действий на уроках истории и обществознания / А. М. Мельникова. — // Молодой ученый. — 2019. — № 26 (264). — С. 309–311. — URL: <https://moluch.ru/archive/264/61109/>.
3. Темирсултанова, Х. М. Методы активизации учащихся на уроках истории и обществознания / Х. М. Темирсултанова. — // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, сентябрь 2015 г.). — Краснодар: Новация, 2015. — С. 31–34. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/203/8733/>.

Дидактический потенциал немецкоязычных рок-песен в обучении немецкому языку

Дубровина Елена Васильевна, студент
Марийский государственный университет (г. Йошкар-Ола)

Актуальность выбранной темы обусловлена возможностью использования немецкоязычных рок-песен как дидактический ресурс в обучении немецкому языку. В статье описываются методические подходы и приведены примеры заданий, апробированных в школьной практике.

Ключевые слова: немецкий язык, рок-песни, дидактика, песенный материал, обучение иностранному языку.

The didactic potential of German-language rock songs in teaching German as a foreign language

Dubrovina Elena Vasilevna, student
Mari State University (Yoshkar-Ola)

The relevance of the chosen topic is due to the possibility of using German-language rock songs as a didactic resource in teaching German. The article describes methodological approaches and provides examples of tasks tested in school practice.

Keywords: German language, rock songs, didactics, song material, foreign language teaching.

Музыка как форма культурного выражения и средство эмоционального воздействия широко используется в педагогике. В контексте преподавания немецкого языка песни, особенно в жанрах рок и метал, представляют собой богатый лингвистический и дидактический ресурс. В статье рассматривается специфика немецкоязычных рок-песен, их историко-культурное развитие и особенности текстов как объекта языкового анализа.

Немецкий рок, развивавшийся под влиянием англоязычных традиций, приобрёл самостоятельность в рамках движения Neue Deutsche Welle [3, с. 2]. Благодаря своей флективной природе и фонетической выразительности он позволяет создавать мощные по содержанию тексты, наполненные экспрессией и поэтической многослойностью. Для проведения анализа немецкой рок-лирики были использованы различные методы, относящиеся к области функциональной лингвистики. В частности, применялся эмпирический подход, который предполагает работу с обширным корпусом текстов, позволяющим выявить повторяющиеся структуры и смысловые элементы, использовался количественный анализ, включающий статистическую обработку данных, что дало возможность объективно оценить частотность появления определённых лексических и концептуальных единиц в тексте. В процессе анализа были зафиксированы ключевые концепты, часто встречающиеся в лирике рок-композиций. Полученные результаты представлены в виде статистических данных, демонстрирующих, как часто тот или иной концепт появляется в анализируемых ста двадцати текстах. Эти сведения обобщены и сведены в Таблицу 1, где отражена частота упоминаний каждого концепта.

По результатам проверки самыми употребляемыми концептами стали слова, обладающие положительной коннотацией, в то время как отрицательные значения находятся преимущественно внизу таблицы. Методически песни способствуют формированию лексических, грамматических и фонетических навыков, а также развитию межкультурной компетенции [2, с. 46–48]. Их ритмичность и эмоциональность способствуют лучшему запо-

минанию языкового материала [1, с. 246–251]. Немецкие рок-песни часто включают актуальные темы и реальные речевые модели, включая молодежный сленг и идиомы.

Практическая часть исследования включает апробацию разработанных заданий в 9 классе общеобразовательной школы г. Йошкар-Олы. В качестве дидактического материала была использована песня Тилля Линдеманна «Frau und Mann», обладающая богатым лексическим потенциалом и содержащая многочисленные пары антонимов. Обучающимся были предложены задания на аудирование с заполнением пропусков, определение и использование антонимов, а также построение собственных предложений с прилагательными, представленными в тексте песни.

Задания были направлены на активное вовлечение учащихся в работу с лексическим материалом, развитие навыков аудирования, расширение словарного запаса и формирование умений смыслового восприятия текста. Особенно эффективно проявили себя упражнения, связанные с поиском и употреблением антонимичных пар, так как они способствовали более глубокому осмыслению значений слов и их контекстуального использования.

По результатам проведения упражнений наблюдалось явное улучшение в закреплении лексического материала, связанного с антонимами. Обучающиеся не только уверенно определяли противоположные по значению слова, но и грамотно использовали их в самостоятельных высказываниях и письменных работах. Это свидетельствует о росте лексической компетенции и успешной интеграции новых языковых единиц в активный словарь обучающихся.

В целом, результаты показали высокую мотивацию и заинтересованность школьников, их активное участие в выполнении заданий, а также успешное усвоение и применение лексики, что подтверждает эффективность выбранного дидактического подхода.

Таким образом, использование немецкоязычных рок-песен обосновано как с методической, так и с когнитивной точки зрения. Музыка служит эффективным инструментом развития всех видов речевой деятельности,

Таблица 1. Частотность употребления основных концептов, отмеченных в немецкоязычных рок-текстах

| Концепты | Количество текстов из 120 | Количество примеров |
|--------------------|---------------------------|---------------------|
| Свобода (Freiheit) | 47 | 124 |
| Море (Meer) | 42 | 97 |
| Любовь (Liebe) | 39 | 95 |
| Смерть (Tod) | 35 | 93 |
| Ненависть (Hass) | 29 | 76 |
| Жизнь (Leben) | 26 | 71 |
| Мир (Frieden) | 23 | 62 |
| Ложь (Lüge) | 19 | 54 |
| Война (Krieg) | 15 | 48 |
| Правда (Wahrheit) | 13 | 19 |

обогащает культурное восприятие и делает процесс обучения более мотивирующим и продуктивным.

Заключение

Использование немецкоязычных рок-песен в образовательной практике позволяет не только развивать язы-

ковые компетенции, но и формирует мотивацию, интерес к изучаемому языку, а также расширяет знания о культуре Германии. Проведённая апробация подтверждает дидактическую эффективность музыкального материала. Применение песен может рассматриваться как современный и продуктивный подход к обучению иностранному языку.

Литература:

1. Быстрой Е. Б. Формирование интереса к изучению иностранных языков в процессе использования аутентичных аудиоматериалов // Перспективы науки и образования. — № 1. — 2020. — С. 244–256.
2. Новикова Ю. В. О роли песни на уроках иностранного языка и практике ее использования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — 46–48.
3. Heavy metal | History, Music, Bands, & Facts [Electronic resource]. — URL: <https://www.britannica.com/art/heavy-metal-music> (date of access: 02/09/2025)

Особенности развития коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра

Дугина Валентина Леонидовна, воспитатель;
Волкова Оксана Васильевна, воспитатель;
Беднова Надежда Михайловна, социальный педагог;
Андропова Ольга Валерьевна, логопед
ГБУ «Мой особый семейный центр «Роза ветров» (г. Москва)

В статье рассматриваются особенности развития коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), а также практические методы коррекции нежелательного поведения. Описаны стратегии, направленные на формирование эффективного взаимодействия с окружающими, развитие альтернативных способов коммуникации и успешную социализацию. Особое внимание уделено методам визуальной поддержки, структурированного обучения и поведенческой терапии. Приведены примеры ситуаций и эффективных приемов работы в условиях социально-реабилитационного центра.

Ключевые слова: РАС, коммуникация, социализация, нежелательное поведение, альтернативные методы, визуальная поддержка, АВА-терапия, сенсорная регуляция.

Развитие коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) — одна из главных задач специалистов, работающих в системе реабилитации. Дефицит речи, сложности в понимании социальных норм, стереотипное поведение и сенсорные особенности затрудняют их взаимодействие с окружающими, что может приводить к нежелательному поведению. Однако, если создать условия для освоения альтернативных способов коммуникации и помочь ребенку структурировать окружающую среду, можно существенно снизить уровень тревожности и агрессии, а также способствовать успешной социализации.

Одним из эффективных инструментов является система визуальной поддержки. Дети с РАС лучше воспринимают информацию в виде изображений, пиктограмм и расписаний. Например, если ребенок часто сопротивляется переходу от одной деятельности к другой, можно

использовать расписание в картинках, где наглядно показана последовательность действий. Это помогает снизить тревожность и делает ситуацию предсказуемой. В практике работы воспитателя можно заранее подготовить карточки с изображениями ежедневных ритуалов, таких как «завтрак», «прогулка», «занятие», и показывать их ребенку перед сменой активности. Постепенно он научится ориентироваться в распорядке дня, что уменьшит количество стрессовых реакций.

Еще один важный метод — альтернативная коммуникация. Некоторые дети с РАС не используют речь для общения, но это не означает, что они не могут выражать свои потребности. Система PECS позволяет ребенку указывать на изображение предмета или действия, которое ему нужно. Например, если ребенок хочет пить, но не может сказать об этом словами, он может дать воспитателю карточку с изображением стакана воды. Со временем этот

метод способствует развитию осознанных попыток коммуникации и уменьшает фрустрацию, связанную с невозможностью выразить свои желания.

Коррекция нежелательного поведения невозможна без понимания его причин. Часто агрессия, истерики или самоагрессия связаны с сенсорной перегрузкой или невозможностью донести свои потребности до окружающих. Сенсорная регуляция играет ключевую роль в работе с детьми с РАС. Например, если ребенок гиперчувствителен к звукам и начинает кричать в ответ на громкие шумы, можно предложить ему использовать наушники с шумоподавлением или создать «уголок тишины» в группе. Для детей, которым необходимо больше сенсорной стимуляции, полезны тактильные мячики, качели-гамаки или утяжеленные одеяла, которые помогают регулировать возбуждение нервной системы.

Одним из наиболее эффективных поведенческих методов является АВА-терапия (прикладной анализ поведения). В ее основе лежит система подкреплений: ребенок получает поощрение за желаемое поведение, что способствует его закреплению. Например, если ребенок спокойно ждет своей очереди на занятии, воспитатель может похвалить его и дать маленькое поощрение, например наклейку или любимый жетон. Важно, чтобы награды были значимыми для конкретного ребенка, тогда метод будет эффективным.

Литература:

1. Водарацкова А. Г. Применение методов визуальной поддержки как средство социализации обучающихся с расстройством аутистического спектра, тяжёлыми и множественными нарушениями развития / А. Г. Водарацкова. — Текст: непосредственный // Исследования молодых ученых: материалы LXV Междунар. науч. конф. (г. Казань, сентябрь 2023 г.). — Казань: Молодой ученый, 2023. — С. 68–74. — URL: <https://moluch.ru/conf/stud/archive/499/18124/>
2. Полякова К. А., Егорова Н. Л. Влияние социальной среды на коммуникацию у детей с расстройствами аутистического спектра // Вестник науки. 2025. № 1 (82). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-sotsialnoy-sredy-na-kommunikatsiyu-u-detey-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra>
3. Сырых Ж. Ю. Применение метода социальных историй в коррекции поведения детей с РАС // Вестник Сыктывкарского университета. Серия 2: Естественные. Медицина. 2022. № 1 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-metoda-sotsialnyh-istoriy-v-korreksii-povedeniya-detey-s-ras>
4. Дугина, В. Л. РАС: от нежелательного поведения к эффективной коммуникации. Практические методы коррекции и развития коммуникативных навыков для успешной социализации / В. Л. Дугина, О. В. Волкова. — Текст : электронный // Солнечный свет [сайт]. — URL: https://solncsvet.ru/book_work/79640/?/?history=35&pdfd=1&sample=0&ref=0 (дата обращения: 26.06.2025).

Влияние цифровизации на процесс обучения в старших классах школы

Елохина Элина Эдуардовна, студент магистратуры

Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана

В статье рассматриваются возможности и перспективы цифрового развития образования в старших классах российских школ в контексте подготовки к ЕГЭ и дальнейшего профессионального самоопределения. Автор анализирует потенциал цифровых инструментов для персонализации обучения, повышения мотивации учащихся и развития ключевых компетенций.

Социализация детей с РАС — длительный процесс, требующий систематической работы. Групповые занятия, включающие ролевые игры, помогают детям осваивать навыки общения. Например, можно разыграть ситуацию в магазине, где один ребенок играет роль покупателя, а другой — продавца. Важно использовать четкие сценарии и визуальную поддержку (карточки с фразами, изображениями товаров), чтобы ребенку было легче понять последовательность действий. Такие упражнения развивают способность к социальному взаимодействию и помогают в повседневных ситуациях.

Еще один важный момент — работа с родителями. Воспитатель должен не только помогать ребенку в центре, но и обучать родителей методам взаимодействия, которые можно использовать дома. Например, если в центре ребенок уже освоил альтернативную коммуникацию с карточками, родителям важно продолжать использовать их в быту, чтобы закрепить навыки.

Таким образом, развитие коммуникации у детей с РАС требует комплексного подхода, включающего использование визуальной поддержки, альтернативных методов общения, сенсорной регуляции и поведенческой терапии. Создание предсказуемой среды, индивидуальный подход и систематическое обучение позволяют не только уменьшить нежелательное поведение, но и сформировать у ребенка уверенность в своих возможностях, способствуя его успешной социализации.

чевых компетенций. Особое внимание уделяется инновационной образовательной модели, рассматриваются перспективы ее внедрения для улучшения качества образования в старших классах.

Ключевые слова: цифровизация, цифровая трансформация, онлайн-школа, онлайн-ресурсы, старшая школа, новые технологии, инновационная образовательная модель.

Российская система школьного образования — это сложный и многогранный механизм, формирующий будущее страны. На протяжении многих лет она претерпевала значительные изменения, отражая смену социальных приоритетов и технологических прорывов. Одним из ярких примеров последнего десятилетия является вспышка эпидемии COVID-19 [2], которая охватила весь мир и затронула многие сферы деятельности человека, в том числе и сферу образования. В период пандемии COVID-19 миллионы учеников, студентов должны были получать знания с помощью использования современных технологий и онлайн-платформ [3]. Так, модели и методы образования продолжают развиваться и в настоящее время.

Образовательная модель — это концептуальное представление о том, как должен быть организован образовательный процесс для достижения определенных целей. Она описывает взаимосвязь между различными компонентами системы образования, такими как:

- цели образования;
- содержание образования;
- методы обучения;
- организация учебного процесса;
- оценивание результатов обучения;
- ресурсы;
- окружающая среда и т. д.

Сегодня воспитание и образование неразрывно связано с процессами цифровизации, следовательно, инновационная образовательная модель является быстро распространяющимся и эффективным инструментом, так как она предоставляет ученику возможность усваивать новую информацию удобным для него методом, моделировать различные ситуации и контексты и применять на практике полученные знания.

Инновационная образовательная модель использует новые, передовые подходы, технологии и методы обучения для повышения эффективности и качества образования [5]. Она выходит за рамки традиционных моделей, стремясь к более гибким, персонализированным и ориентированным на результат системам обучения.

Инновационная образовательная модель использует следующие процессы и технологии:

- дистанционное обучение (online-курсы, вебинары, видеолекции, приложения и т. д.);
- использование мобильных устройств в учебном процессе (планшеты, смартфоны, ноутбуки, ПК);
- использование интерактивных досок;
- взаимодействие с электронными учебниками и онлайн-библиотеками;
- использование облачных технологий и социальных сетей для общения и совместной работы педагогов и учащихся.

Старшие классы (10–11) в российской системе образования являются решающим этапом, определяющим дальнейший жизненный путь выпускника. Этот период характеризуется интенсивной подготовкой к ЕГЭ, выбором профессии и поступлением в высшие учебные заведения. Однако процессы образования в старших классах сталкиваются с рядом трудностей и требуют постоянного совершенствования.

Например, доступ к качественному образованию в старших классах зависит от региона, материального положения семьи и наличия качественных репетиторов. В сельской местности и небольших городах доступ к квалифицированным педагогам ограничен.

Тем не менее, у современных старшеклассников появилась возможность дополнительно заниматься в онлайн-школах, в приложениях и с репетиторами, не выходя из дома [1]. Для организации дистанционного обучения необходим стабильный интернет и мобильное устройство, которое обеспечит связь с педагогом. Как правило, многие онлайн-школы стремятся сделать обучение доступным, поэтому не завышают цены на групповые образовательные услуги. Вместе с этим ученик в удобное время компенсирует пробелы в пройденных темах, получает доступ к полезным материалам по различным темам, закрепляет знания с помощью тестов и зачетов. Индивидуальный подход репетитора к ученику позволяет сосредотачиваться на сильных и слабых сторонах обучающегося, адаптировать программу обучения к его потребностям и темпам.

Подготовка к единому государственному экзамену часто становится доминирующим фактором учебного процесса, оттесняя на второй план всестороннее развитие личности и углубленное изучение предметов [4]. Учебные программы зачастую сводятся к решению типовых заданий, что не способствует развитию критического мышления, творческих способностей и навыков самостоятельного решения проблем. Высокий уровень стресса, связанный с подготовкой к ЕГЭ, негативно влияет на психическое здоровье учащихся.

Сегодня цифровые технологии могут существенно помочь в подготовке к ЕГЭ, одновременно снижая стресс и поддерживая психологическое здоровье старшеклассников. Онлайн-ресурсы позволяют школьнику учиться в комфортной среде в привычном темпе, без давления класса и постоянного контроля со стороны преподавателей. Возможность работы над ошибками позволяет анализировать и повторять пройденный материал столько раз, сколько необходимо для увеличения уверенности в своих знаниях. К тому же некоторые онлайн-школы предоставляют доступ к консультациям психологов, которые помогают справляться со стрессом и тревогой, связанными с подготовкой к экзаменам. Возможность общаться

с другими учащимися, обмениваться опытом и поддерживать друг друга снижает у старшеклассника чувство изоляции и увеличивает мотивацию.

Тем не менее, важно помнить, что цифровые технологии — это инструмент, а не панацея. Нельзя полностью полагаться на онлайн-ресурсы, необходимо сочетать онлайн-обучение с традиционными методами подготовки.

Инновационные образовательные модели постоянно развиваются, отражая изменения в обществе и техно-

логические прогрессы. Их цель — подготовить выпускников к жизни и работе в динамичном и сложном мире. Совершенствование системы образования в старших классах требует комплексного подхода, учитывающего как вызовы, так и перспективы развития. Только путем совместных усилий государства, образовательных учреждений и общества можно обеспечить каждому выпускнику возможность получить качественное образование и реализовать свой потенциал.

Литература:

1. Дистанционная подготовка к ЕГЭ и ОГЭ: плюсы и минусы / АО «ИД «Комсомольская Правда». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.tumen.kp.ru/daily/217178.5/4283035/> (Дата обращения: 10.06.2025).
2. История пандемии COVID-19 / Информационное агентство ТАСС. [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/17688039> (Дата обращения: 10.06.2025).
3. Кронштадтская Д. Вирусные изменения: как пандемия приблизила неизбежное будущее / Электронный журнал «Ведомости» РБК. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vedomosti.ru/partner/articles/2020/07/30/835117-virusnie-izmeneniya> (Дата обращения: 10.06.2025).
4. Кузнецова, Л. Э. Теоретический анализ проблемы психологической готовности старшеклассников к единому государственному экзамену как стрессовой жизненной ситуации / Л. Э. Кузнецова, Д. С. Косинова. — Текст: непосредственный // Современная психология: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.). — Казань: Бук, 2017. — С. 42–49. — URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/254/12958/> (Дата обращения: 10.06.2025).
5. Носова, В. И. Инновационная модель образовательной деятельности школы / В. И. Носова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 51 (498). — С. 163–166. — URL: <https://moluch.ru/archive/498/109384/> (Дата обращения: 10.06.2025).

Изучение темы «Строение сердца и его работа» с применением технологий виртуальной реальности

Замятина Елена Александровна, учитель химии и биологии;
Лукьяненко Алла Николаевна, кандидат физико-математических наук, учитель математики
МОУ «Ближнеигуменская СОШ» (Белгородская область)

В статье автор делится опытом использования виртуальной реальности на уроках биологии для повышения интереса к предмету.

Ключевые слова: биология, виртуальная реальность, программа виртуальной реальности Varwin.

В современной школе остро стоит проблема повышения интереса к преподаваемым дисциплинам, особенно естественно-математического цикла. При изучении точных наук учащиеся должны освоить большой объем материала и научиться его применять при решении практических заданий. Школьники испытывают сложности с запоминанием материала, так как ежедневно сталкиваются с огромным количеством информации, проводят мало времени на свежем воздухе, что ухудшает развитие мозга, зависят от современных технологий, что уменьшает необходимость напрягаться и развивать собственную память. Дети привыкли искать информацию мгновенно онлайн, не прибегая к собственному мозгу [2, с.35].

Таким образом, ухудшение памяти у современных детей обусловлено комплексом факторов, связанных с технологическими изменениями, стилем жизни и социальными условиями.

Но благодаря информационным технологиям можно сделать урок более наглядным, использовать игровые формы обучения, проводить лабораторные эксперименты, викторины, соревнования.

Например, на уроках биологии возможно использование виртуальных технологий. Использование виртуальной реальности (VR) на уроках биологии открывает новые горизонты для образовательных технологий и значительно повышает

эффективность процесса обучения. Опыт показывает, что VR позволяет ученикам глубже погружаться в изучаемый материал, улучшает восприятие сложных концепций и способствует развитию интереса к предмету [3, с.120].

Виртуальная реальность позволяет визуализировать процессы, которые сложно представить в традиционной учебной среде. Например, при изучении темы «Строение сердца и его работа». Нашей целью является создание условия для формирования знаний о строении и работе сердца, используя современные приемы программирования с помощью программы виртуальной реальности VARWIN.

Приведем фрагмент урока с использованием виртуальной реальности VARWIN. При этом у учащихся повышается мотивация, развивается критическое мышление, улучшается понимание сложных процессов [4, с.1].

Фрагмент урока

II. Актуализация знаний. Проверка пройденного материала.

Фронтальный опрос.

1) Выполнение познавательных заданий.

1. С греческого φαγεῖν «пожирать» + κύτος «клетка». Какой процесс зашифрован в этом слове и какие клетки крови способны «пожирать»? Какой ученый открыл это явление? (Это фагоцитоз. Лейкоциты борются с микробами, уничтожают все поврежденные, износившиеся клетки. Явление фагоцитоза открыл И. И. Мечников).

2. Папа Римский Иннокентий III, удрученный старостью приказал влить себе кровь от троих юношей — это стало причиной его смерти. Почему? (Из-за несовместимости групп крови).

3. Ваня в 6 лет переболел ветрянкой, учась в 4-м классе, некоторые его одноклассники заболели ветрянкой, а Ваня нет. Чем это можно объяснить? (У него естественный приобретенный иммунитет) [1]

2) Самостоятельная работа на карточках

Установите соответствие между биологическими терминами и определением узнаете фамилию князя с императорской кровью.

| | | | |
|---|--|------------|---|
| 1 | Жидкая соединительная ткань - | антитела | Н |
| 2 | Безъядерные форменные элементы крови, содержащие гемоглобин - | иммунитет | А |
| 3 | Человек, дающий свою кровь для переливания - | капилляры | О |
| 4 | Способность организмов защищать себя от болезнетворных микробов и вирусов — | кровь | Р |
| 5 | Вещества, вырабатываемые лимфоцитами при контакте с чужеродным организмом или белком — | аорта | В |
| 6 | Мельчайшие кровеносные сосуды, в которых происходит обмен веществ между кровью и тканями - | эритроциты | О |
| 7 | Самая крупная артерия | донор | М |

III. Усвоение новых знаний

В тишине вижу солнечный блеск на косе...

И как в просеке ровно стучит дровосек

По стволам красных пней,

Но сильней, но сильней,

По стволам тук — тук — тук.

Вадим Шершеневич [1]

Учитель: Как вы думаете, о каком органе на уроке пойдет речь?

Какова будет наша цель на сегодняшнем уроке? Что мы должны будем узнать?

Цель нашего урока: изучить особенности строения сердца и его функции, рассмотреть положение сердца и ответить на проблемный вопрос: **Почему сердце способно работать непрерывно в течение всей жизни?**

Нет такого другого органа, который был бы изучен так же хорошо, как сердце, но оно все еще таит в себе удивительные загадки, не решенные и по сей день. Знания о строении, функциях и болезнях сердца накапливались постепенно. История науки о «живом насосе» прошла долгий и тернистый путь. С 1628 года от Вильяма Гарвея ведет свое начало научная кардиология — учение о сердце и системе кровообращения.

А сейчас вам предстоит выполнить эволюционный путь сердца, который оно проделало в процессе исторического развития животного мира.

С помощью таблицы «Кровеносная система позвоночных» учащиеся вспоминают особенности строения сердца рыб, земноводных, пресмыкающихся, птиц и млекопитающих (работа с таблицей).



Рис. 1. Кровеносная система позвоночных [1]

Когда начинает свою работу этот неутомимый орган?

Сердце начинает работать уже на четвертой неделе беременности, и не прекращает биться до самой смерти человека. Частота сердечных сокращений у плода намного выше, чем у взрослого человека и составляет примерно 140 ударов в минуту. На 12 неделе беременности сердце плода уже перекачивает 28 литров крови в день

Как вы думаете, почему сердце так называется?

Верно, слово «сердце» (*лат. cor, греч. cardia*) происходит от слова «середина».

— **А где расположено сердце?**

А теперь посмотрим проект учащихся по данной теме.

На этом этапе урока используется программа виртуальной реальности Varwin. Разработкой проекта учащиеся занимались на внеурочных занятиях по программе «Виртуальная реальность». Учащимися был разработан проект «Внутренние органы»: на сцене размещен скелет, рядом на столе находятся сердце, печень и мозг. Проиллюстрируем проект на рис.2.

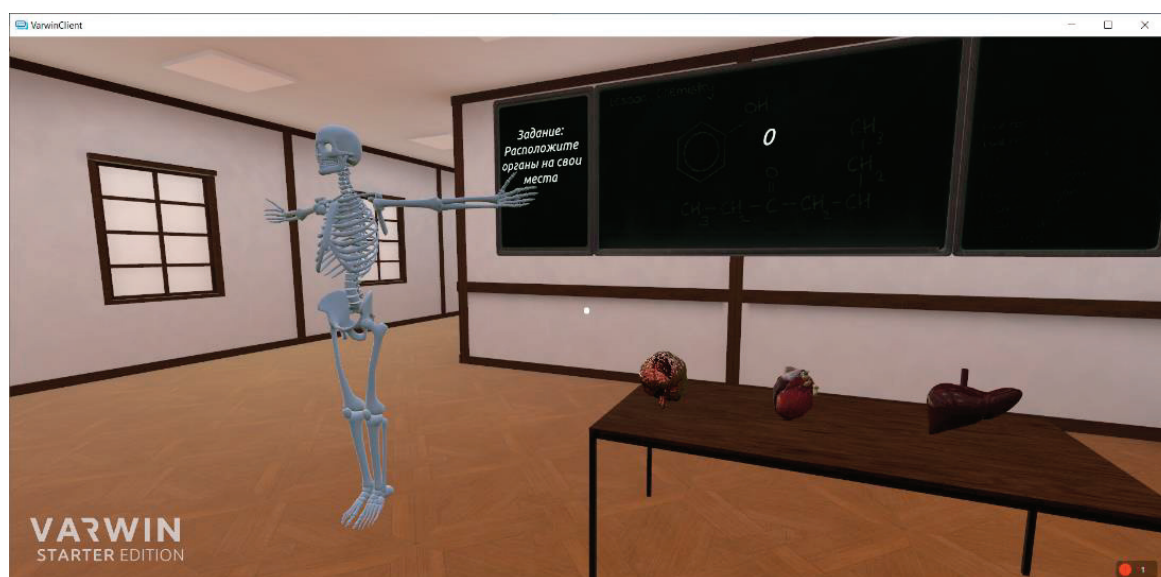


Рис. 2. Окно программы Varwin

В ходе работы описана логика программы.

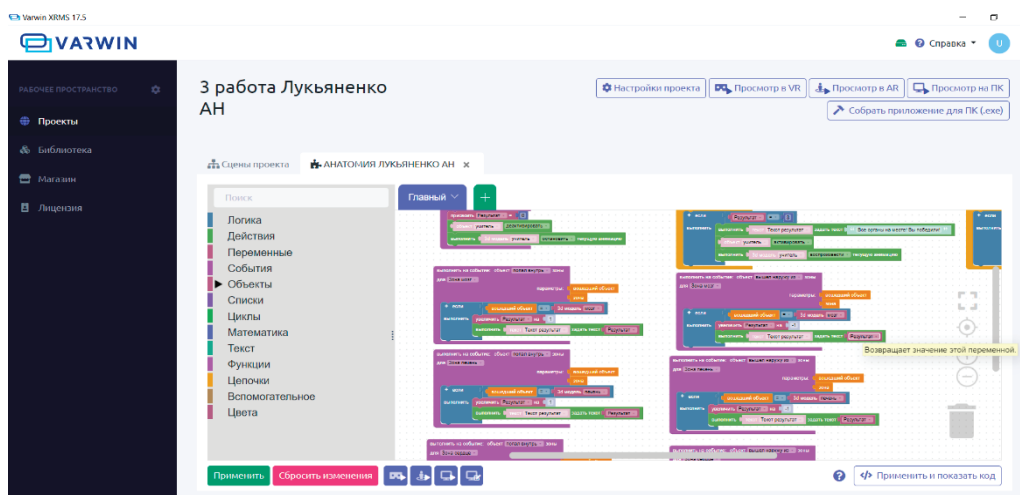


Рис. 3. Логика проекта «Внутренние органы»

Учащимся необходимо разместить органы на свои места, при правильном размещении за каждый орган присваивается один балл. Если учащийся набирает три балла (правильно размещает все органы), то задание выполнено правильно. После чего на доске появляется надпись: «Все органы на месте! Вы победили!» (Рис.4)



Рис. 4. Итоговое окно проекта

Данный проект вызвал большой интерес у учащихся, дети с интересом работали над данным проектом и применила свои знания на уроках биологии.

Далее учащиеся возвращаются к работе с теорией.

Опыт использования виртуальной реальности на уроках биологии показал, что эта технология имеет огромный потенциал для улучшения качества образования. Она делает обучение более увлекательным, доступным и эффективным, помогая учащимся лучше понимать сложные биологические концепции и развивать важные навыки.

Литература:

1. Гущина, Л. Д. Открытый урок на тему «Строение и работа сердца» / Л. Д. Гущина. — Текст: электронный // Образовательная социальная сеть nsportal: [сайт]. — URL: <https://nsportal.ru/shkola/biologiya/library/2014/10/01/otkrytyy-urok-na-temu-stroenie-i-rabota-serdtsa> (дата обращения: 26.06.2025).
2. Бешкаев, И. А. Использование технологий виртуальной реальности на уроках биологии в средней школе в качестве инструмента развития исследовательских компетенций обучающихся / И. А. Бешкаев, Т. В. Дьячкова, А. О. Летай. — Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — №. — С. 35–38.

3. Нансо, Н. Д. VR и AR-технологии в образовательном процессе / Н. Д. Нансо. — Текст: непосредственный // Этносоциум и межнациональная культура. — 2023. — №. — С. 120–125.
4. Борисова, Н. В. Образовательный потенциал мобильных технологий обучения в школьном курсе «Общая биология» / Н. В. Борисова. — Текст: непосредственный // Международный научно-исследовательский журнал. — 2022. — № 9 (123). — С. 1–5.

Творческо-образовательные проекты в системе внеурочной деятельности учителя биологии

Знакова Ксения Вячеславовна, студент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (Республика Татарстан)

В статье автор раскрывает место творческо-образовательных проектов в системе внеурочной деятельности учителя биологии.

Ключевые слова: творческо-образовательный проект, внеурочная деятельность.

В современной образовательной системе России одним из ключевых элементов является применение педагогами в своей профессии всевозможных новых технологических решений. А главная цель современного обучения — это развитие интеллектуальных и творческих способностей учеников, а также привитие им нравственных ценностей с тем, чтобы выпускающийся ученик школы имел способность к самореализации, самостоятельному творческому мышлению, а это значит, быть востребованным обществом и найти свое место в жизни.

В образовательных учреждениях учебно-познавательная деятельность осуществляется не только в процессе обучения на уроках, она продолжается во внеурочное время в разнообразных формах воспитательной работы [3].

Внеурочная деятельность — обязательная часть образовательной деятельности, форма образовательного процесса, которая направлена на повышение качества образовательного процесса для социализации, реализации активности учащихся в разных видах деятельности, создания условий для воспитания, развития социально-значимых качеств детей в формах, отличающихся от классно-урочной системы обучения с возможностью добровольного выбора их детьми [5].

Во внеурочной деятельности для стимулирования познавательной и творческой активности учащихся применяются современные образовательные технологии, которые помогают улучшить качество образования, более рационально использовать внеурочное время и уменьшить объем репродуктивной деятельности обучающихся. Одна из этих образовательных технологий — метод проектов.

Технология проектов в деятельности учителя биологии — это способ достижения дидактической цели через детальную разработку значимой для учащихся проблемы, она должна завершиться практическим резуль-

татом, оформленным в виде конечного продукта [1]. Одна из форм проектов — творческо-образовательные проекты, которые рассмотрим ниже.

Творческо-образовательные проекты по биологии для учеников представляют собой эффективный инструмент для углубленного изучения предмета, который позволяет интегрировать знания с практическими навыками и развивать креативное мышление учащихся. Данная форма учебной деятельности активно использует передовые методы обучения, что способствует развитию интереса к науке и творческой деятельности. В условиях быстро меняющегося мира, где важна способность к решению нестандартных задач, проекты в области биологии помогают школьникам не только осваивать теоретические основы, но и применить их на практике. Приведем некоторые ключевые характеристики творческо-образовательных проектов: креативность, разнообразие форм и практическая значимость. [4].

В течение нашей работы мы вывели формулу: успешный творческо-образовательный проект = познание + творчество + сотрудничество.

При выборе творческо-образовательных проектов во внеурочной деятельности по биологии и химии для учеников необходимо учитывать следующие пункты:

- 1) учитывать интересы учащихся;
- 2) выбирать актуальные проблемы;
- 3) предлагать дифференцированный подход [2].

В общеобразовательных учреждениях нами был проведен комплекс творческо-образовательных проектов: «Мир моржей», «Символ 2025 — змея», «Чернила сквозь века», «Не верь глазам своим», «Снимая печати с тайн химии». Эти проекты были направлены на изучение и закрепление новых или уже изученных знаний по биологии и химии, а также метапредметных знаний по этим предметам, раскрытию творческого потенциала учащихся и повышению познавательной активности ребят.

На одном из занятий «Новогодний сувенир» ребята познакомились со свойствами разных материалов, которые используются в изготовлении свечей. Каждый из обучающихся смог исследовать их: рассмотреть, почувствовать аромат, проверить на ломкость. Полученные знания ученики сразу же применили на практике и изготовили новогодний сувенир — катанную свечу из вощины.

Чтобы как-то оценить познавательный интерес учеников, нами было проведено анкетирование среди участников творческо-образовательных проектов. Мы выяснили, что ученикам очень нравятся уроки, которые проводятся в рамках творческо-образовательного проекта. В ходе таких уроков они больше усваивают информацию и запоминают ее и развивают свои творческие способности. В ходе проведенных нами занятий повысился познавательный интерес ребят к изучаемому предмету. Также учащиеся хотят, чтоб таких занятий стало больше.

Также нами было проведено анкетирование среди учителей школ. Результаты исследования показали, что педагоги знакомы с творческо-образовательными проектами

и применяют их в своей практике один раз в учебную четверть, это связано с тем, что такого рода занятия требуют большой подготовки и материальных вложений со стороны педагога. Все педагоги, принимавшие участие в исследовании уверены, что творческо-образовательные проекты влияют на познавательный интерес ребят, повышая его.

Таким образом, творческо-образовательные проекты выступают в качестве инновационной формы педагогического процесса, которые способствуют повышению познавательного интереса детей к предметам и лучшему усвоению учебного материала, развивают интеллектуальный потенциал учащихся.

Творческо-образовательные проекты позволяют перейти на более высокий уровень обучения, развитие ее интеллектуальных и творческих способностей. Они могут успешно применяться учителем биологии для активизации ученического интереса к предмету, а также повышения самостоятельности развития критического мышления.

Литература:

1. Голубович Г. И. Внеурочная деятельность по биологии в школе // Евразийский научный журнал. — 2015. — № 12. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneurochnaya-deyatelnost-po-biologii-v-shkole> (дата обращения: 15.04.2025)
2. Гревцева В. Ф. Проектная деятельность в образовании. — Воронеж: ВГПУ, 2023. — 164 с.
3. Исханова О. Г. Повышение качества дополнительного образования через системное внедрение технологии творческой проектной деятельности // Педагогическая перспектива. — 2021. — № 3. — С. 64–72
4. Полонская М. А. Творческий проект как синтез науки и искусства и развивающий метод обучения: [Электронный ресурс] // Исследователь [сайт]. — 2021–05 июля. — URL: <https://issledovatel.pro/sborniki-metodicheskikh-materialov/issledovatel'skaya-i-proektnaya-deyatelnost-doshkolnikov-i-mladshikh-shkolnikov-opyt-vospitateley/tvorcheskiy-proekt-kak-sintez-nauki-i-iskusstva-i-razvivayushchiy-metod-obucheniya/>
5. Шмырева Н. А. Теория и практика организации внеурочной деятельности / Шмырева Н. А., Панова О. С. — Кемерово: КГУ, 2023. — 144 с.

Мониторинг управления формированием математической грамотности учащихся начальных классов

Зюзина Алина Николаевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Ключева Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент
Арзамасский филиал Нижегородского государственного научно-исследовательского университета имени Н. И. Лобачевского

В статье рассматривается актуальная проблема современной педагогики — повышение качества образования средствами оптимизации управления формированием математической грамотности учащихся начальных классов. На примере МБОУ средняя школа № 9 г.о. г. Выкса Нижегородской области анализируется управления формированием математической грамотности учащихся начальных классов, делаются соответствующие выводы.

Ключевые слова: математическая грамотность, качество образования, управление.

Актуальность исследования обусловлена тем, что качество образования является важной характеристикой деятельности образовательных учреждений. Важной составляющей образования является математическое образование. Именно математическое образование обуслав-

ливает формирование у выпускников математического, алгоритмического, аналитического, логического мышления, формирует причинно-следственную парадигму мыслительной деятельности, а также критическое мышление.

В настоящее время исследователями введено понятие математической грамотности в рамках функциональной грамотности. Этим так же показывается важность математического образования для учащихся, ведь важно не только знать математические термины и понятия и оперировать ими, но и уметь применять математические знания, умения, навыки и математическое мышление в любой жизненной ситуации для решения контекстных задач.

Таким образом, качество образования напрямую зависит от качества математического образования в целом и от уровня сформированности математической грамотности учащихся в частности.

Так как формирование математической грамотности учащихся начальной школы — это процесс, то этим процессом необходимо управлять и создавать необходимые условия для его оптимизации и эффективности реализации управленческих функций.

Традиционно в управленческом процессе выделяют функцию анализа и планирования, мотивации и организации, контроля и оценки. Однако, педагогической процесс — специфичен и эти управленческие функции расширяются.

В рамках педагогической деятельности аналитическая функция расширяется до информационно-аналитической. Информация необходима для анализа педагогического процесса и его эффективности. Функция планирования расширяется до планово-прогностической, так как в педагогической деятельности важен ещё и прогноз — ориентация на результат, мотивационная функция расширяется до мотивационно-целевой, так как важно целеполагание для педагогического процесса, и, если не поставлена его цель и не определены задачи этот процесс будет не эффективен, стихийен и не приведёт к желаемому результату. Организационная функция расширяется до организационно-исполнительской в рамках которых не только организуется педагогический процесс, но и выполняются запланированные мероприятия, достигаются цели, решаются намеченные задачи. Контрольная функция педагогического процесса расширяется до контрольно-диагностической, так как для того, чтобы осуществлять контроль необходим соответствующий диагностический инструментарий. И, наконец, оценочная функция расширяется до регулятивно-коррекционной, так как мы анализ и контроль делаем не ради их самих, а ради того, чтобы педагогический процесс сделать наиболее оптимальным и эффективным.

Поэтому при мониторинге управленческого процесса в образовательных организациях необходим мониторинг всех вышеперечисленных управленческих функций.

В связи с этим нами была проведена опытно-экспериментальная работа по повышению эффективности процесса управления формированием математической грамотности учащихся в начальной школе на базе МБОУ средняя школа № 9 г.о. г. Выкса Нижегородской области.

Анализ актуального состояния управленческих функций процесса формирования математической грамотности младших школьников показал следующее.

1. В ходе изучения реализации информационно-аналитической функции в процессе управления процессом формирования математической грамотности младших школьников было выявлено, что отсутствуют инновационные методические разработки по формированию математической грамотности, педагогами не выделены компоненты сформированности математической грамотности, а также нет диагностического инструментария.

2. В ходе анализа планов различных форм образовательной деятельности было получено, что педагоги недостаточно ориентированы на формирование математической грамотности в различных видах деятельности на стратегическом уровне, нет единого общего подхода к формированию математической грамотности, педагоги уделяют недостаточно внимания формированию математической грамотности младших школьников.

3. Анализ *организационно-исполнительской функции* показал, что организация процесса формирования математической грамотности осуществляется систематически, но при этом инициированы не все виды деятельности.

4. Для реализации мотивационно-целевой функции управления педагоги используют различные способы формирования математической грамотности: похвала, награждение, поощрение и пр.

5. Изучение планов педагогов позволило выявить, что контроль над процессом изучения результативности формирования математической грамотности не проводится, так как отсутствует регулярное подведение результатов работы, не ведётся контроль уровня сформированности математической грамотности, не разработан диагностический инструментарий для выявления уровня математической грамотности младших школьников по выделенным критериям.

6. Так как выше было отмечено, что контрольно-диагностическая функция по управлению процессом формирования математической грамотности младших школьников не выполняется, следовательно и регулятивно-коррекционная функция этого процесса невозможна.

Можно сделать вывод, что не все функции педагогического управления выполняются педагогами эффективно.

Анализ теоретической литературы по теме исследования позволил выделить следующие компоненты математической грамотности младших школьников:

- когнитивный компонент
- личностный компонент
- деятельностный компонент.

Для выявления уровня математической грамотности учащихся по выделенным компонентам, мы выбрали задания из сборника С. А. Артемьевой.

1. Уровень сформированности когнитивного компонента математической грамотности у младших школьников был выявлен посредством предложения школьникам решения задач на решение жизненной проблемы, требующей умения использовать арифметические действия, оценку ситуации и т. д.

За правильное решение каждой задачи учащийся получает 1 балл.

В ходе диагностики было получено:

— высокий уровень сформированности когнитивного компонента математической грамотности показали 2 школьника (8 %).

— средний уровень сформированности когнитивного компонента математической грамотности был выявлен у 8 человек (32 %), эти дети решили из предложенных задач 2 или 3 самостоятельно, а в других задачах допустили ошибки или для решения им потребовалась помощь педагога.

— низкий уровень сформированности когнитивного компонента математической грамотности был выявлен у 15 младших школьников (60 %). Эти учащиеся в большинстве своём не справились ни с одной из предложенных задач, допускали в решении многочисленные и грубые ошибки, которые не смогли исправить даже при подсказке педагога.

Таким образом, большинство младших школьников показали низкий и средний уровень сформированности когнитивного компонента математической грамотности.

2. Уровень сформированности личностного компонента математической грамотности мы выявляли посредством следующих заданий:

1. Тебе родители подарили математическую головоломку. Что станешь с ней делать?

- а) буду думать пока не соберу его
- б) попробую собрать, если не получится, отложу до лучших времён
- в) подарю другу, который любит математические головоломки

2. У тебя не получается задача, а времени уже много — пора спать. Ты.

- а) попросишь родителей, чтобы помогли
- б) найдёшь решение в Интернете
- в) завтра спишешь у кого-нибудь из отличников
- г) попросишь учителя объяснить
- д) будешь сидеть до упора, пока не решишь

3. Летом за тобой пришли друзья, чтобы вместе провести время, а у тебя как раз вебинар по решению задач на смекалку. Как поступить?

а) скажу друзьям, чтобы посидели и подождали, пока он кончится. Настоящие друзья поймут. Может и им тоже будет интересно.

б) пойду гулять с друзьями — летом можно и не заниматься, а вебинар посмотреть в записи.

в) скажу, чтобы шли без меня — я неделю ждал его и не хочу его пропускать.

4. Вам задали 10 олимпиадных задач на дом. Ты

а) не будешь решать. Так как они олимпиадные и решать не обязательно

б) решу сколько смогу, а остальные — необязательно

в) решу все.

За каждый правильный ответ школьник получал 2 балла.

После обработки результатов было получено:

— высокий уровень сформированности личностного компонента математической грамотности показали 4 младших школьника (16 %). Эти учащиеся показали высокую мотивацию к освоению математики как предмета. Целеустремлённость и настойчивость при решении задач. Математика интересна им как предмет и они готовы её использовать в жизни и действовать математически грамотно.

— средний уровень сформированности личностного компонента математической грамотности был выявлен у 8 человек (32 %). Эти учащиеся показали среднюю мотивацию к освоению математики как предмета. Не всегда присутствует целеустремлённость и настойчивость при решении задач. Математика не всегда им интересна как предмет и они не всегда готовы её использовать в жизни и действовать математически грамотно.

— низкий уровень сформированности личностного компонента математической грамотности был выявлен у 13 младших школьников (52 %). Эти учащиеся показали низкую мотивацию к освоению математики как предмета. Не выказали целеустремлённости и настойчивости при решении задач. Математика не интересна им как предмет и они не готовы её использовать в жизни и действовать математически грамотно.

Таким образом, большинство младших школьников показало низкий и средний уровень сформированности личностного компонента математической грамотности.

Анализ результатов решения задач на деятельностный компонент математической грамотности показал:

— высокий уровень сформированности деятельностного компонента показали 3 младших школьника (12 %). Эти учащиеся смогли самостоятельно и без ошибок решить все задачи;

— средний уровень сформированности деятельностного компонента математической грамотности был выявлен у 8 человек (32 %), учащиеся решили из предложенных задач 2 или 3 самостоятельно. Дети хорошо справлялись с вычислением площади своей парты и определением единиц измерения для измерения, испытывали затруднения, но решили самостоятельно задачи с обеими и доказательством утверждений.

— низкий уровень сформированности деятельностного компонента математической грамотности был выявлен у 14 младших школьников (56 %). Эти учащиеся не смогли решить ни одну задачу, ошибались, терялись, сомневались (так, например, они смогли измерить длину и ширину своей парты, а площадь вычислить нет).

Таким образом, в ходе первичной диагностики было выявлено, что большинство младших школьников показали низкий уровень развития математической грамотности по выделенным компонентам.

Обобщив результаты диагностики на констатирующем этапе, мы видим у большинства младших школьников недостаточный уровень сформированности математической грамотности, что позволяет отметить необходимость целенаправленной работы по развитию уровня математической грамотности детей младшего школьного возраста.

Таким образом, мы пришли к выводу о необходимости разработать систему работы, направленную на повышение эффективности управления формированием математической грамотности учащихся начальных классов.

Литература:

1. Санина Е. И., Насикан И. В. Контекстные задачи по математике как средство развития функциональной грамотности обучающихся [Текст] // Ученые записки Орловского государственного университета. — 2019. — № 1 (82). — С. 308–310.
2. Седова, Т. Н. Формирование математической грамотности в начальной школе [Текст] / Т. Н. Седова // Инновации в науке и практике. Сборник научных статей по материалам X Международной научно-практической конференции. — Уфа, 2023 — С.230–234
3. Федерякин, Д. А. Измерение базовой математической грамотности в начальной школе [Текст] / Д. А. Федерякин // Вопросы образования. — № 2. — 2021. — С. 199–226.

Методы диагностики и формирования предпосылок к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня

Каличкина Юлия Анатольевна, студент магистратуры
Томский государственный педагогический университет

В данной статье были изучены методы диагностики и формирования предпосылок к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня. Для исследования уровня готовности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи можно использовать следующие методики: методику Р. И. Лалаевой «Фонематический анализ, синтез и представления»; методику Т. Н. Волковой логопедического обследования старших дошкольников; методику Н. И. Дьяковой «Диагностика фонематических процессов»; методику А. К. Марковой, основанную на классификации слоговой структуры слова и др. Для формирования навыка чтения у детей старшего школьного возраста с ОНР третьего уровня можно использовать методику Ю. Пчелинцевой.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, дошкольники, методика, диагностика, фонематические процессы, слоговая структура, слово, грамота.

Methods of diagnosis and formation of prerequisites for literacy education in older preschool children with general speech underdevelopment of the third level

Kalichkina Yulia Anatolyevna, master's student
Tomsk State Pedagogical University

In this article, methods of diagnosis and formation of prerequisites for literacy education of older preschool children with general speech underdevelopment of the third level were studied. To study the level of readiness of older preschool children with general speech underdevelopment, the following methods can be used: R. I. Lalayeva's method «Phonemic analysis, synthesis and representations»; T. N. Volkova's method of speech therapy examination of older preschoolers; N. I. Dyakova's method «Diagnosis of phonemic processes»; A. K. Markova, based on the classification of the syllabic structure of the word, etc. To form the reading skills of older school-age children with third-level OND, you can use the Yu method. Pchelintseva Street.

Keywords: preschool children, preschoolers, methodology, diagnostics, phonemic processes, syllabic structure, word, literacy.

Для исследования уровня готовности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, можно использовать отдельные пункты методики психолингвистического нарушения устной речи у детей: «Фонематический анализ, синтез и представления» Р. И. Лалаевой [3, с. 120].

Для определения уровня фонематического анализа дошкольникам предлагаются следующие задания: выделить

звук на фоне слова, определить место звука в слове, определение количества звуков в слове, определение последовательности звуков, определение места звука в слове. В рамках изучения уровня сформированности фонематического синтеза детям необходимо назвать звуки слова и узнать само слово. Диагностика фонематического представления предполагает выполнение задания, направленного на придумывание слов из определенного количества звуков.

Критерием оценки служит количество правильно выполненных заданий. Также автором представлены способы количественной обработки материалов исследования.

Исходя из того, что для обучения грамоте необходимо развить фонематический слух и умение анализировать звуковую структуру, важно использовать методики обследования слоговой структуры слова. Иллюстрированная методика логопедического обследования старших дошкольников Т. Н. Волковской направлена на выявление степени владения слоговой структурой слова. Используются следующие приемы: отраженный повтор слов за логопедом и самостоятельное название картинок. Стоит отметить, что при грубом нарушении слоговой структуры слова или тяжелых речевых нарушениях ребенку предлагается повторить ряд слогов из разных гласных и согласных; из разных согласных, но одинаковых гласных звуков; из разных согласных, но одинаковых согласных звуков; из одинаковых согласных и гласных, но с различным ударением, а также отстучать ритмический рисунок слова.

Данная методика отвечает принципам лаконичности, наглядности и учета особенностей развития детей, однако, она не предполагает критерии оценивания, не позволяет комплексно обследовать особенности слоговой структуры слова.

Для изучения уровня сформированности фонематических процессов возможно применение методики Н. И. Дьяковой «Диагностика фонематических процессов», которая включает задания на изучение фонематического восприятия, фонематических представлений, фонематического анализа и синтеза, простого фонематического анализа, сложного фонематического анализа. Результаты диагностики заносятся в сводную таблицу, подсчитывается общий балл, в соответствии с которым определяется общий уровень сформированности фонематических. Преимуществом методики является то, что в ней представлены критерии оценивания [2, с. 20].

Исходя из того, что для обучения грамоте необходимо правильно произносить слова различной слоговой структуры, целесообразно использование методики, основанной на классификации слоговой структуры слова А. К. Марковой. В процессе обследования ребенку предлагается произнести разные типы слогов. Виды заданий при этом могут быть различными: ответить на вопрос целыми предложениями, повторить фразы с многосложными словами, назвать предметные картинки или отразить слова за логопедом. Необходимо отметить, что все задания предъявляются в игровой форме. Данная методика соответствует принципам лаконичности, наглядности, удобства, учету особенностей развития детей. Кроме того, к методике прилагается протокол обследования. Для формулировки выводов уровня слоговой структуры слова необходимо отметить характер искажения слоговой структуры слова, упрощение слогов и опускание звуков [4, с. 61].

В. М. Акименко была разработана диагностика обследования слоговой структуры слова на основе классификации, представленной А. К. Марковой. Автор отмечает, что материалом для обследования должны служить предметные картинки. Преимуществом методики является система оценивания, которая позволит определить уровень развития слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста, а также обеспечение наглядности при проведении диагностики [1, с. 70].

Для обследования звукопроизношения, фонематических процессов, слоговой структуры слова возможно использование «Альбома для логопеда», разработанного О. Б. Иншаковой. К методике прилагается протокол обследования по альбому, обработка которого позволит осуществить количественно-качественный анализ. Особенностью данной методики является то, что она содержит иллюстративный материал, что облегчает процесс диагностики, обеспечивает принцип наглядности.

В процессе диагностики готовности детей к обучению грамоте необходимо обследовать буквенный гнозис, который представляет собой способность распознавать символические знаки (буквы, цифры). Достаточный уровень сформированности буквенного гнозиса лежит в основе школьных навыков письма и чтения. Для этого возможно использовать методику исследования буквенного гнозиса по М. М. Безруких, которая включает такие задания, как «Назови букву», «Найди букву», «Показ буквы по заданному звуку», «Узнавание букв в условиях штриховки» и «Узнавание наложенных и перечеркнутых букв». Данная методика соответствует принципам лаконичности, наглядности, удобства, учету особенностей развития детей.

Рассмотрим один из вариантов методического решения преемственности обучения первоначальному чтению детей дошкольного и младшего школьного возраста — игровую технологию «Словолодочки» Юлии Александровны Пчелинцевой. Юлия Александровна Пчелинцева — воспитатель, директор детского центра «Пчеландрия», автор технологии «Словолодочки». Применение игровой технологии в образовательном процессе является тем средством, которое помогает обеспечить преемственность между ФГОС ДО и ФГОС НОО. Главными показателями применения игровых технологий можно рассматривать в большей степени высокий уровень адаптации обучающихся и устойчивый познавательный интерес, обеспечивающий качество образования [5, с. 30].

Технология «Словолодочки» будет интересна детям с любым уровнем читательской подготовки благодаря своей игровой форме, интерактивности, увлекательности. Автор технологии предлагает различные формы проведения занятий чтения: морские путешествия по островам, в обсерваторию и многое другое. Как и в основе многих современных технологий обучения чтению в данной технологии лежит звуковой аналитико-синтетический метод. В ней реализуется несколько этапов данного метода: ра-

бота по развитию фонематических процессов, изучение отдельных частей слова, соединение структурных элементов в слово. В технологии «Словолодочки» наглядные графические схемы (ориентиры) представлены в интересной для детей форме: в виде лодочек и капель. Лодочка представляет собой слог-слияние. Капли в алфавите «Капельки чтения» представлены в виде больших и маленьких капель, где большая — это гласная без предшествующей согласной, маленькая — согласная без последующей согласной.

Особенностью словолодочек является отсутствие вертикальных и горизонтальных черт, которые визуальнo разбивают слово на слоги. Рассмотрим варианты работы со словолодочками, которая представляет Ю. А. Пчелинцева.

Первый этап — это звуки. Работать с алфавитом «Капельки чтения» автор предлагает следующим образом: «прокапывать» звуки на ладошки, щеки, нос, колени

и т. д. Гласные — большие капли, долго капают (тянутся, поются), согласные — маленькие капли, коротко капают.

Второй этап — это слоги. Ю. А. Пчелинцева предлагает слоговые таблицы с лодочками. В таблицах два моря: звонкое (глубокое) и глухое (песчаное).

Третий этап — слова. На данном этапе все структурные элементы соединяются: лодочки и капли вместе в словах. Автор технологии предлагает в своей книге разрезной материал — словолодочки для чтения.

Таким образом, использование технологии «Словолодочки» Ю. А. Пчелинцевой — методическое решение проблемы преемственности в обучении первоначальному чтению детей дошкольного возраста и обучающихся первого класса. Данная игровая технология позволяет увлечь детей с любым уровнем читательской подготовки, привить интерес к чтению, устранить некоторые трудности (побуквенное и послоговое чтение, смешение понятий «звук» и «буква» и т. д.) при обучении в первом классе.

Литература:

1. Акименко, В. М. Обучение детей грамоте в классах предшкольной подготовки / В. М. Акименко. — Ростов-на-Дону: Общество с ограниченной ответственностью «Феникс», 2013. — 175 с.
2. Дьякова, Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников / Н. И. Дьякова // М.: ТЦ Сфера. — 2010. — Т. 64. — 26 с.
3. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова — СПб.: Детство Пресс, 2014. — 160 с.
4. Маркова, А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией / А. К. Маркова // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Р. Е. Левиной. — М., 1961. — С 59–70.
5. Пчелинцева Ю. А. Словолодочки: дошкольный букварь: читаем первые слова. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2020. — 48 с.

Комплексный подход к экспресс-диагностике и совершенствованию образовательного процесса младших школьников на основе GAP-анализа и теории систем

Керзин Владимир Константинович, студент магистратуры
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Эффективность образовательного процесса определяется множеством факторов, среди которых организация учебного процесса, мотивация учащихся, качество учебных материалов и квалификация педагогов. Современное общество требует от школы не только передачу знаний, но и формирование навыков самостоятельного мышления, креативности и готовности к жизни в будущем обществе. Подход, объединяющий теорию систем и метод GAP-анализа, нацелен на глубокое осмысление внутренней структуры образовательной системы и выявление недостатков, препятствующих эффективному обучению. Российское образование сегодня сталкивается с серьезными вызовами, связанными с необходимостью соответствовать общественным и рыночным

требованиям. Это вызывает необходимость быстро обнаруживать проблемы и принимать эффективные решения. Применение системного подхода вместе с GAP-анализом позволяет не только быстро выявить недостатки, но и создать поэтапные стратегии их преодоления. Целью работы служит демонстрация того, как сочетание теории систем и GAP-анализа способно улучшить качество образовательного процесса в начальных классах.

Предложение — объединить традиционную педагогику с современными методами анализа и управления, рассматривая образовательную систему как единое целое, которое подлежит последовательным действиям по улучшению. Такой подход позволяет преодолеть разрозненность и ограниченность предыдущих методов, создавая

научную основу для диагностики и исправления ситуации.

Концепция систем имеет три ключевых признака

— Целостность. Система больше суммы своих частей, она представляет собой единство целого организма.

— Устойчивость. Система сопротивляется внешним воздействиям, поддерживая свою внутреннюю структуру.

— Динамичность. Система постоянно изменяется, адаптируясь к внутренним и внешним условиям.

Эти признаки применимы и к сфере образования, ведь школа — это не просто здание и уроки, а сложная структура, зависящая от множества взаимосвязанных факторов. Образовательная система объединяет преподавателей, учеников, администрацию, учебники и инфраструктуру. Эти элементы взаимодействуют друг с другом, формируя сложную сеть взаимоотношений, определяющих конечный результат. Таким образом, школьная система функционирует подобно живому организму, реагируя на любые изменения и стремясь сохранить стабильность и развиваться дальше.

Сущность метода GAP-анализа

Метод возник в экономике и маркетинге, но впоследствии нашел широкое распространение во множестве областей, включая образование. Его основа — сопоставление текущего состояния с заданным стандартом. Основной идеей является выявление различий («разрывов») между реальной ситуацией и желаемым состоянием.

Алгоритм проведения GAP-анализа

Процедура GAP-анализа включает пять основных этапов:

— Определение целей и стандартов (создание идеального образа).

— Сбор данных о текущей ситуации (опросы, тестирование, наблюдение).

— Сопоставление полученных данных с нормами (фиксация отклонений).

— Разработка мер по устранению разрыва (предложение конкретных действий).

— Мониторинг выполнения и последующий анализ (контроль и коррекция).

Эта методика проста и доступна широкому кругу специалистов сферы образования, от учителей до руководителей школ.

Комбинация системного подхода и GAP-анализа привлекательна тем, что создает комплексный взгляд на учебный процесс. Школа перестает восприниматься как набор изолированных компонентов, а рассматривается

как единая система, нуждающаяся в комплексной и быстрой диагностике. Примером практического применения GAP-анализа в школах может быть ситуация в школе, где ученики демонстрируют низкий уровень усвоения предмета.

Методология GAP-анализа предлагает следующий порядок действий:

1. Постановка целей и норм (определяется требуемый уровень знания предмета).

2. Анализ фактической ситуации (собираются результаты тестов, мнения учеников и родителей).

3. Сравнительный анализ (фиксируются значительные расхождения).

4. Планирование мероприятий (вводятся новые учебные пособия, дополнительные занятия).

5. Организационный мониторинг (осуществляются регулярные проверки и консультирования).

Такой подход способствует ликвидации существующих дефектов и предотвращает возникновение новых.

Использование сочетания теории систем и GAP-анализа значительно усилит потенциал традиционного педагогического подхода, дополняя его инструментально-аналитическими возможностями. Учителя получают возможность не только поставить правильный диагноз, но и разработать конкретный план действий по исправлению ситуации, профилактике возможных нарушений.

Конечно, присутствуют и риски, такие как:

— игнорирование индивидуальных особенностей каждого ученика;

— дополнительная нагрузка на учителей и администрации вследствие введения новой процедуры контроля.

Однако грамотное внедрение инструмента минимизирует эти риски.

Выводы

Совместное использование двух методов покажет высокую эффективность: оно позволяет оперативно выявлять и устранять возникающие проблемы, выводя педагогическую практику на качественно новый уровень. Действуя совместно, методы дополняют друг друга: один обеспечивает быстроту реакции на трудности, а другой — повышает точность диагностики и эффективность принимаемых решений. Такое сочетание делает их мощной основой для существенного улучшения процесса обучения и полноценного развития личности учащихся.

Литература:

1. Елкина О. С. О системной терминологии // Вестник ОмГУ. Серия: Экономика. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sistemnoy-terminologii> (дата обращения: 23.06.2025).
2. Садовский В. Н. Основания общей теории систем : логико-методологический анализ. М. : Наука, 1974. 276 с.
3. Сидорчукова Е. В., Сергеева В. А., Стеблева Е. А. GAP-анализ как эффективный аналитический инструмент // ЕГИ. 2024. № 4 (54). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gap-analiz-kak-effektivnyy-analiticheskiy-instrument>

Обучение иноязычной лексике на среднем этапе общеобразовательной школы с помощью современных информационных технологий

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

Статья посвящена проблеме обучения лексике французского языка учащихся среднего этапа общеобразовательной школы, формированию и развитию лексических навыков на уроках французского языка. Отмечается, что в образовании активно разрабатываются и применяются современные информационные технологии, направленные на оптимизацию овладения иностранным языком учащимися, а также на развитие личности.

Ключевые слова: лексическая сторона речи, современные технологии, средний этап обучения.

Teaching foreign language vocabulary at the secondary stage of general education school with the help of modern information technologies

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

The article is devoted to the foreign language vocabulary of the French language, its teaching to middle-level students, the formation and development of lexical units in French lessons. It is noted that the types of modern information technologies aimed at developing the personality of middle school students are actively developed and applied in education.

Keywords: the lexical side of speech, modern technologies, the middle stage of training.

Лексическая сторона иноязычной речи всегда была в центре внимания в практической деятельности учителей иностранного языка. От владения лексикой во многом зависит владение иностранным языком в целом.

Лексической стороной речи называется внутренне организованная совокупность языковых, закономерно связанных между собой относительно устойчивыми отношениями и постоянно взаимодействующих элементов.

Цель обучения лексическому аспекту речи французского языка — формирование, развитие и совершенствование активных и рецептивных лексических навыков, а также формирование лингвистической компетенции, включающая в себя глубокое проникновение в этимологию слова, его функционирование в современном французском языке. Социокультурные знания при этом играют существенную роль.

Задача обучения лексическому аспекту французской речи на продвинутом этапе — поддержание и совершенствование лексических навыков на уровне аутентичных.

При обучении лексическому аспекту речи особого внимания заслуживают следующие компоненты предметного содержания:

- 1) лексический минимум, вопросы его отбора и усвоения;
- 2) трудности усвоения лексического материала (типология лексики);

- 3) лексический языковой материал, содержащий культурный компонент значения (национальные реалии, фоновые, коннотативные слова, узуальные формы речи);

- 4) лексические знания (знание словообразовательных элементов и моделей построения новых ЛЕ).

В рамках исследований по проблемам обучения лексике в опоре на идеи коммуникативно-когнитивного подхода было сформулировано дополнительно несколько принципов обучения этой стороне речи (<https://b1.cooksy.ru/articles/printsipy-obucheniya-leksicheskoy-storone-rechi/>):

1. Принцип системообразующей роли лексики в обучении иностранным языкам. Объясняется важностью и значимостью самого аспекта, проявляется в обеспечении минимального контакта между говорящими и в активном участии в процессах мышления, развития языкового сознания говорящего и слушающего и выступает в роли важного средства социализации.

2. Принцип лексического опережения в языковом (лингвистическом) образовании обучаемых. Этот принцип предусматривает первоочередное усвоение лексического материала. Приоритетность этого принципа подтверждается Е. И. Пассовым: «Грамматическое оформление высказывания теснейшим образом зависит от уровня лексических навыков. Формировать грамматические навыки можно лишь на основе лексических единиц, которыми учащиеся владеют достаточно свободно» (8, с. 118).

3. Принцип соответствия когнитивных моделей познавательной деятельности обучаемых целям и задачам обучения лексическому аспекту в целом.

Он состоит в интеллектуальном воспитании учащегося среднего звена общеобразовательной школы, в оказании индивидуализированной педагогической помощи с целью развития его интеллектуальных возможностей, а также в обогащении ментального (умственного) опыта обучаемого в ходе овладения иностранным языком в целом и лексической стороной речи, в частности.

4. Принцип верификации ментальных компонентов в содержании обучения лексике и их соответствие истинному положению дел.

Лексические структуры и образования, имеющиеся в памяти школьника, с трудом поддаются точному учету. Возникает потребность в обосновании принципа верификации ментальных компонентов в содержании обучения лексике. Процедура верификации лексики является одной из определяющих, может осуществляться на основе двух технологий: а) технологии семантического поля и б) технологии текста-примитива.

Информационные технологии обучения уже довольно давно вошли в наши образовательные учреждения и получили широкое распространение. В условиях информатизации общества и образования меняется парадигма педагогической науки, изменяется структура и содержание образования, появляются новые методы обучения, применение которых основывается на использовании современных средств обучения.

Выделяют следующие виды ИКТ для формирования и развития ЛЕ:

На уроках иностранного языка ИКТ реализуются через следующие цифровые образовательные ресурсы:

- мультимедийные презентации в Power Point (PP),
- мультимедийные курсы,
- готовые мультимедийные продукты и обучающие программы на CD-ROM,
- электронные словари,
- видео ресурсы, учебные интернет-ресурсы.

Возможности использования современных технологий в обучении иноязычной лексике:

— На этапе формирования лексических навыков — презентация нуждается в оснащении, ее можно показать с помощью электронной доски, так как на ней можно представить предметно-изобразительную (картинки) и языковую наглядность (сами лексические единицы, а также фразы, контекст, позволяющие раскрыть значение новых слов).

— На этапе тренировки лексических навыков при создании тренировочных упражнений используются компьютерные программы, на которых представлены упражнения, где каждый ученик слушает и запоминает основную информацию, а также ИКТ-программы помогают разнообразить голосами разные упражнения.

— На варьирующе-ситуативном этапе возможны подкасты, видео (прямые эфиры), которые помогают создать реальные ситуации.

Проверка данных средств по теме «Avoir un ami» выявила положительную роль приведенных нами ИКТ. В дальнейшем планируется более глубокое изучение роли ИКТ в учебном процессе и проведение полноценного эксперимента с получением конкретных результатов.

Литература:

1. Банная Н. А., Макарова Е. В., Ускова Б. А. Использование современных информационно-коммуникационных технологий как средства формирования лексических навыков учащихся. Москва, 2019.
2. Деменченков О. М. Обучение лексике как важнейшему компоненту речевой деятельности на уроке иностранного языка на начальном этапе. Москва, 2018.
3. Зуева А. В. Использование современных информационных технологий в процессе обучения французскому языку. Орехово-Зуево, 2015.
4. Кашкарова Н. А. Принципы обучения лексической стороне иноязычной речи. Санкт-Петербург, 2019.
5. Мурзина Т. П. Из опыта работы над формированием лексических навыков на уроках французского языка. Москва, 2019.
6. Мустаца Е. Н., Технологии формирования иноязычных лексических навыков. Современные средства формирования лексических навыков. Москва, 2018.
7. Оберемко О. Г., Чичерина Ю. В. Методика преподавания французского языка: теория и практика. Нижний Новгород, 2020.
8. Петелина К. Д. Современные технологии для обучения лексике английского языка в средней школе. Санкт-Петербург, 2021.
9. Синдаловская М. А. Общее понятие о лексической стороне речи. Москва, 2020.
10. Фомина А. А. Информационные технологии в обучении лексике английского языка учащихся среднего этапа. Москва, 2018.
11. Шамов А. Н. Обучение лексической стороне речи и пути ее совершенствования в условиях средней школы. Нижний Новгород, 2013.

Синтез экспериментирования и музыки — путь к творческому развитию детей дошкольного возраста

Мельник Марина Викторовна, музыкальный руководитель;

Концаренко Наталья Валериевна, воспитатель

МБДОУ детский сад комбинированного вида № 26 г. Ейска МО Ейский район (Краснодарский край)

В статье авторы повествуют о том, как взаимодействие двух сфер — опытно-экспериментальной и музыкальной деятельности — может способствовать общему гармоничному развитию личности ребёнка.

Ключевые слова: синтез, креативность, интеграция, когнитивное развитие, эмоции, динамика, эмоциональное состояние, социальное взаимодействие.

Актуальность данной темы обусловлена необходимостью поиска инновационных подходов к образованию детей дошкольного возраста, которые бы отвечали современным требованиям и вызовам. Синтез экспериментирования и музыки предоставляет уникальные возможности для всестороннего развития ребёнка, включая его творческие способности, воображение, мелкую моторику, координацию движений и эмоциональное восприятие и позволяет сделать образовательный процесс более увлекательным и эффективным, способствуя не только усвоению знаний, но и формированию целостной картины мира у ребёнка.

Музыка способствует развитию слуха, памяти, внимания и координации у детей дошкольного возраста. Она также может влиять на их эмоциональное состояние и социальное взаимодействие.

Экспериментирование помогает дошкольникам развивать любознательность, творческие способности и навыки решения проблем. Оно также способствует физическому и когнитивному развитию.

Опытно-экспериментальная деятельность и музыка могут быть связаны через создание ситуаций, в которых дети могут исследовать звуки, их свойства и источники, а также выражать свои впечатления и наблюдения через музыкальные композиции. Вот несколько примеров:

Экспериментирование со звуками природы: воспитатель может предложить детям провести простые опыты со звуками природы (звук ветра, воды, листьев), а затем создать музыкальную композицию, отражающую эти звуки. Музыкальный руководитель может помочь в подборе музыкальных инструментов или техник для передачи различных звуковых характеристик.

Исследование свойств музыкальных инструментов: дети экспериментируют с различными музыкальными инструментами, изучая их звучание, тембр, динамику и другие свойства. Затем они создают мини-композицию, используя эти инструменты, и обсуждая, как разные звуки влияют на настроение и эмоции.

Музыкально-звуковое оформление опытов: воспитатель организует опыты, например, с различными материалами (металл, дерево, ткань) и их звучанием при воздействии (удар, трение и т. д.), а музыкальный руководитель поможет детям подобрать музыкальные инстру-

менты или мелодии, которые будут соответствовать полученным звукам, создавая таким образом музыкальное сопровождение для экспериментов.

Создание музыкальных образов: дети используют свои наблюдения и впечатления от опытно-экспериментальной деятельности для создания музыкальных образов. Например, после эксперимента с цветами и их оттенками можно предложить детям создать музыку, передающую настроение или характер каждого цвета.

Интеграция музыки и науки: музыкальный руководитель может провести занятие, на котором дети будут исследовать звуковые волны с помощью простых экспериментов, а затем создадут музыкальную композицию, отражающую результаты своих наблюдений. Это может помочь детям лучше понять связь между наукой и искусством.

Музыкальная импровизация на основе ощущений: после проведения опытов с различными материалами и их свойствами, воспитатель может предложить детям выразить свои впечатления через музыкальную импровизацию. Например, после исследования текстуры разных тканей можно предложить детям создать мелодию, передающую ощущения от прикосновения к этим тканям.

Совместное создание музыкальных сказок: воспитатель и музыкальный руководитель могут организовать опыт, связанный с изучением свойств различных материалов (их теплопроводности или звукопроводности), а затем использовать полученные знания для создания музыкальной сказки, где каждый персонаж или событие сопровождается соответствующей музыкой.

«Музыкально-научная лаборатория: опыты и мелодии»

Цель: развитие у детей познавательного интереса и творческих способностей через опытно-экспериментальную и музыкальную деятельность.

Оборудование: ёмкости с различными жидкостями (вода, сок, молоко и т. д.); предметы для экспериментов (камни, деревянные бруски, металлические предметы); музыкальные инструменты (бубны, маракасы, колокольчики, ложки и т. п.); аудиозаписи с различными музыкальными ритмами и мелодиями; музыкальное сопровождение для создания атмосферы (например, записи природных звуков).

Персонажи: Ведущий — педагог, который организует и проводит занятие, «Учёный — исследователь» — персонаж, который помогает детям проводить опыты и объясняет их результаты, «Музыкальный волшебник» — персонаж, который знакомит детей с музыкальными инструментами и помогает им создавать мелодии.

Ход занятия: Ведущий приветствует детей и объявляет тему занятия: «Сегодня мы будем проводить опыты и создавать музыку. Давайте узнаем, как эти два вида деятельности могут быть связаны!»

Опытно-экспериментальная деятельность. Ведущий предлагает детям провести несколько опытов с различными жидкостями и предметами. Например, дети могут исследовать, как разные предметы тонут или плавают в воде, как жидкости смешиваются друг с другом и т. п.

Ведущий: «Посмотрите, что произойдёт, если мы опустим этот камень в воду?», «А что будет, если мы возьмём деревянный брусок?».

— А теперь давайте попробуем провести ещё один опыт. Что произойдёт, если мы смешаем воду с соком?. А теперь давайте представим, что мы музыканты и создаём мелодии с помощью звуков, которые издаём при проведении опытов. Например, мы можем стучать по камням и деревянным брускам, как по музыкальным инструментам, и создавать ритмы».

Музыкальная деятельность. «Музыкальный волшебник» предлагает детям попробовать разные музыкальные инструменты и создать свои мелодии. Дети могут экспериментировать с ритмами и мелодиями, используя различные инструменты.

«Музыкальный волшебник»: «Посмотрите, у нас есть бубны, маракасы и колокольчики. Давайте попробуем создать мелодию с помощью этих инструментов!». Дети выбирают инструменты и начинают создавать мелодии.

«Учёный-исследователь»: «Замечательно! А теперь давайте представим, что каждый инструмент — это как жидкость или предмет в нашем опыте. Может быть, мы можем создать мелодию, которая будет отражать результаты наших опытов?». Дети продолжают экспериментировать, создавая мелодии, которые отражают результаты их опытов.

Сюрпризы и необычные моменты: Ведущий может предложить детям использовать необычные предметы для создания музыки, например, пластиковые бутылки, наполненные разными жидкостями, или предметы из разных материалов. Также можно включить аудиозаписи с необычными звуками, которые дети могут использовать для создания своих мелодий.

Заключение. Ведущий подводит итоги занятия, обсуждая с детьми, как опытно-экспериментальная и музыкальная деятельность могут быть связаны. Дети делятся своими впечатлениями и эмоциями. Ведущий благодарит детей за активное участие и предлагает им продолжить экспериментировать дома с родителями.

Важно отметить, что результаты исследований могут различаться в зависимости от индивидуальных особенностей детей и методов, используемых в исследованиях. Поэтому при планировании музыкальных и экспериментальных занятий с дошкольниками важно учитывать эти факторы.

Литература:

1. Дыбина О. В., Рахманова Н. П., Щетина В. В. «Неизведанное рядом». М., 2004
2. Зубкова Н. М. «Воз и маленькая тележка чудес. Опыты и эксперименты для детей от 3 до 7 лет». Издательство «Речь», 2006
3. Исакова Н. В. «Развитие познавательных процессов у старших дошкольников через экспериментальную деятельность». Детство-пресс, 2013
4. Дыбина О. В. «Из чего сделаны предметы». Игры-занятия для дошкольников. — М.: Сфера, 2010 г.
5. Савенков А. И. «Детское исследование, как метод обучения старших дошкольников». Москва, 2007
6. Тютюнникова Т. Э. «Бим-бам-бом! Сто секретов музыки для детей. Вып. 1. Игры звуками» (СПб.: ЛОИРО, 2003)
7. Анисимова Г. «100 музыкальных игр» Ярославль. Академия развития, 2005

Формирование представлений о культурных нормах в старшем дошкольном возрасте посредством различных видов деятельности

Мигунова Кристина Анатольевна, студент

Научный руководитель: Кипина Оксана Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Ишимский педагогический институт имени П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета

В статье рассматриваются особенности формирования представлений о культурных нормах у детей старшего дошкольного возраста через различные виды детской активности. Основное внимание уделяется анализу влияния игровой, трудовой и изобразительной деятельности на формирование культурных представлений. Обсуждаются возрастные

особенности детей этого возраста и педагогические подходы, которые могут оптимизировать процесс формирования культурных норм.

Ключевые слова: культурные нормы, дети старшего дошкольного возраста, виды детской активности, формирование представлений, педагогические подходы, возрастные особенности, игровая деятельность, трудовая деятельность, изобразительная деятельность, социальные умения, когнитивные умения.

Формирование представлений о культурных нормах в старшем дошкольном возрасте представляет собой важную и актуальную область исследования, поскольку именно в этот период происходит активное усвоение социальных и культурных ценностей, которые будут определять поведение и мировосприятие ребенка на протяжении всей его жизни. Культурные нормы, как совокупность правил и стандартов, регулирующих поведение индивидов в обществе, играют ключевую роль в социализации детей. Важно отметить, что дошкольный возраст является критическим этапом, когда закладываются основы для дальнейшего взаимодействия с окружающим миром, и именно в этот период дети начинают осознавать и воспринимать культурные традиции, обычаи и нормы, которые существуют в их сообществе.

В условиях современного общества, где культурные ценности и нормы подвергаются постоянным изменениям, важно обеспечить детей необходимыми знаниями и навыками для успешной адаптации в социуме. В этом контексте особое внимание следует уделить различным видам деятельности, которые могут служить эффективными инструментами для формирования представлений о культурных нормах. Культурные нормы представляют собой систему ценностей и правил, которые регулируют поведение людей в обществе. В старшем дошкольном возрасте у детей происходит активное формирование этих представлений,[1] что обусловлено их социальным развитием и взаимодействием с окружающим миром. Важно понимать, что дети начинают осознавать и усваивать нормы культуры через различные виды деятельности, что позволяет им адаптироваться к социальному окружению и выстраивать межличностные отношения.

Одним из основных способов усвоения культурных норм является игра. В процессе игровой деятельности дети не только повторяют поведенческие модели, но и занимают разные ролевые позиции, что помогает им осмыслить социальные взаимодействия и правила. На этом этапе игра становится не только развлечением, но и важным инструментом для формирования моральных и этических понятий.

Трудовая деятельность также играет значимую роль, обеспечивая основы для формирования ответственности и понимания ценности совместного труда.[6] Занимаясь различными видами труда, дети учатся работать в группе, делать вклад в общее дело и ценить усилия других. Этот опыт важен для развития чувства общественной значимости и умения придерживаться норм, которые регулируют взаимодействие в группе.

Образовательная деятельность, в которую вовлечены дети, способствует осознанию культурных норм через книги и другие источники информации. Чтение литературы, обсуждение прочитанного, выставки и мастер-классы становятся путями для передачи знаний о ценностях и традициях, что непосредственно влияет на формирование у детей представлений о моральных нормах и правилах поведения.[7]

Коммуникативная деятельность, предполагающая взаимодействие со сверстниками, способствует развитию навыков общения, пониманию культурных норм и правил. В процессе общения дети учатся учитывать мнения других, выражать свои мысли, разрешать конфликты и достигать компромиссов.[8] Эти аспекты жизни в коллективе формируют не только личностные качества, но и базируют навыки социальной адаптации.

Синергия различных видов деятельности создает интегративную среду, в которой дети могут усваивать культурные нормы на практике. Эффективное взаимодействие видов деятельности позволяет не просто запоминать правила, но и применять их в реальных ситуациях, что делает процесс понимания культуры более насыщенным и многогранным.

Таким образом, старший дошкольный возраст становится периодом, когда активное вовлечение детей в различные виды деятельности создает благоприятные условия для формирования их представлений о культурных нормах. Это, в свою очередь, обеспечивает им успешное социализацию и подготовку к следующим этапам жизненного пути. Процесс этот требует внимательного подхода как со стороны педагогов, так и родителей, которые могут создавать поддерживающую окружающую среду для развития у детей устойчивых представлений о культурных и моральных ценностях.

Литература:

1. Клинова, О. С. Игровая деятельность как инструмент формирования коммуникативной компетенции дошкольников // Молодой ученый.-2023.-№ 6.-С.235–237.URL: <https://moluch.ru/archive/453/99986/?ysclid=mc2bk91mg6428409503> (Дата обращения:31.05.2025).
2. Королёва М. Б. Музыкальная деятельность как средство развития старших дошкольников // Научное.-2023.- № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnaya-deyatelnost-kak-sredstvo-razvitiya-starshih-doshkolnikov?ysclid=mc2aiaeo00848813913> (Дата обращения: 27.04.2025)

3. Минуллинна Р. Ф., Газизова Ф. С., Нуриева А. Р. Формирование нравственных качеств у старших дошкольников посредством трудовой деятельности // Проблемы современного педагогического образования — 2022.- № 4. — С. 214–217. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-nravstvennyh-kachestv-u-starshih-doshkolnikov-posredstvom-trudovoy-deyatelnosti/viewer> (Дата обращения: 13.05.2025).
4. Михайлова Е. Э, Москвичева Т.В, Ефимова Е.Г [и др.]. Художественное воспитание в жизни дошкольника // Молодой ученый.- 2022.-№ 38.-С.211–213.URL: <https://moluch.ru/archive/433/94986/?ysclid=mc2bds1eix255799235> (Дата обращения: 18.06.2025).
5. Потапова В. А. Формирование коммуникативной культуры у детей старшего дошкольного возраста в условиях поликультурной среды// Международный педагогический журнал «Предметник»- 2022. № 17. — С.321–325. URL: <https://www.predmetnik.ru/categories/8/articles/1348> (Дата обращения 24.04.2025)

Вторичное использование джинсов для детской экомоды

Мирошникова Екатерина Александровна, воспитатель;

Кутоманова Галина Николаевна, воспитатель;

Карачарова Лилия Евгеньевна, воспитатель;

Авдеева Татьяна Анатольевна, воспитатель

МДОУ детский сад № 8 «Родничок» п. Пролетарский Ракитянского района Белгородской обл.

В настоящее время изменение окружающей среды, экономический, политический кризисы — все это способствует развитию винтажного направления, использование старой одежды, переделка, перекраивание и создание новых вещей в соответствии с индивидуальным стилем потребителя. Формирование такого экологического стиля потребления освобождает от необходимости следовать изменениям сезонной моды и помогает развивать безотходное производство одежды. Возвращение к традиционным растительным красителям в окраске материала, развитие ремесленного подхода к созданию вещей, все это развивает традиционную модель деятельности в дизайне одежды.

Ли Эделькорт — декан гибридных исследований дизайна в Нью-Йоркском колледже моды (Parsons School of Design), одна из самых влиятельных людей в области моды и дизайна, в интервью с изданием The Guardian общала о прогнозах модной индустрии в наступившем десятилетии. Она призывает дизайнеров делать упор на качество одежды, активизировать широкое использование экологичных тканей, например из крапивы, водорослей, грибов или корней овса, употребление в производстве натуральных красителей, например, из лука или авокадо. По ее мнению, произойдет изменение восприятия цвета в сторону сдержанных и меланхолических оттенков.

Специальные исследования в применении стойких растительных красителей для джинсовых коллекций проводит фирма «Ливайс». Эти опыты всегда проводились над качеством джинсовой ткани. Разумное потребление предполагает бережное отношение к вещи, эмоциональную привязанность, длительное ее использование. Сейчас многие молодые дизайнеры работают с винтажными тканями и апсайклингом старых вещей, найденных на блошиных рынках и в секонд-хендах. Это очень модное

и актуальное направление, но тридцать лет назад у модной общественности было совсем иное отношение к старым вещам. Деконструктивизм дает развитие и модернизацию стандартной конструкции, формирование неожиданных деталей кроя, выведение наружу необработанных швов и краев, что делает восприятие вещи, через новую эстетику деконструктивного способа мышления и становится началом развития кастомайзинга, преобразование вещи под конкретного человека. Различные молодежные субкультуры, заимствуя и по-своему развивая идеи хиппи, строятся на противопоставлении «сиротского шика» или снобизма «мнимой бедности», переориентируя вкусы элиты, творческой богемы, интеллектуалов на стиль улиц. Молодежь, увлекаясь винтажем, уходит в свой индивидуальный, независимый от потребительской модели мир.

Винтажная мода стала полноценным художественным направлением, а идея повторного использования вещей превратилась в развитую структуру комиссионных, благотворительных магазинов и экологических бутиков, продающих восстановленную или перекроенную одежду. Мартин Маржела перенял приемы деконструкции, сделал акцент на унисекс и добавил свой фирменный эпатаж. Этот главный прием, который теперь ассоциируется с одеждой Maison Martin Margiela, благодаря которой кастомайзинг быстро распространился по свету. Таким образом, выделяют несколько основных видов кастомайзинга:

- переделка старой одежды;
- внесение новых штрихов и дополнений в купленную вещь;
- устранение дефектов;
- изготовление других вещей, отличающихся по виду, форме, назначению;
- печворк.

Данный исследовательский анализ подтвердил актуальность темы использования и переработки старых вещей. Выбор исходного материала был сделан на обветшалые джинсы, которых в каждой семье остается и скапливается в большом количестве. Далее необходимо определить, почему джинсы стали неотъемлемой частью гардероба сегодня повсеместно. Анализ формообразования джинсов показал их незначительные изменения формы и консервативность конструктивно — технологического развития джинсового стиля, который, сделав большой круг, вновь вернулся к традициям и качеству. В настоящее время очень популярна идея использования необработанного raw денима и джинсов в их первоначальном классическом смысле. По мнению известных экспертов в области моды Джеймса Салливана, Тима Ганна, история с джинсами — это метафора превращения контркультуры в товар, которая произошла за последние четыре десятилетия. Они от рабочей одежды и простого человека стали утилитарной и многофункциональной одеждой, символизирующей элитарное общество, символами статуса, неуклонно обновляющимися, переделываемыми, украшаемыми и еще более агрессивно рекламируемыми. Джинсовый стиль будет всегда популярен в молодежной моде, потому что джинсы сочетаются практически с любой вещью в гардеробе. Они служат примером маркетингового продвижения вещи в течение длительного исторического периода и заняли достойное место в музеях моды.

Рассматривая молодежные субкультуры, опираясь на разные мнения исследователей, чтобы показать, как с помощью набора атрибутов костюмных форм и идеологической составляющей была задана модель стиля, снабжённого своим знаковым кодом, тиражируемая в дальнейшем, как Высокой модой, так и массовым производителем. Известные голливудские киноактеры с помощью рекламы, помогли сделать джинсы модной вещью, как альтернатива, тщательно подобранной одежде, они проявились в среде хиппи, и стали восприниматься, как неизбежный атрибут бунтарского образа, передавая свой посыл последующим поколениям субкультурных групп и формируя современную уличную моду «стритстайл». В своих работах Музалевская Ю. Е. выявила закономерности формирования

стритстайла как художественного явления молодежной моды Левикова С. Р. Показала основные причины идеологической позиции движения хиппи, которые участвовали в формировании экологического сознания моды, перерабатывая винтажную одежду из старых тканей и портьер. Используя фольклорные мотивы в тканях и аксессуарах, они создали фольк стиль.

Культура хиппи распространилась по всему миру, благодаря слиянию рок-музыки, фолка, блюза и психоделического рока; она также нашла свое выражение в литературе, драматическом искусстве, моде и изобразительном искусстве, включая кино, плакаты, рекламирующие рок-концерты, и обложки альбомов. Тематике молодежной моды посвящена книга М. Н. Топалова «Социальные аспекты моды: мода и цивилизация», затронувшая и проблему стритстайл, называемую «антимодой». По мнению автора, именно в антимоды впервые проявился молодежный стиль, а роль передовых носителей моды на современном этапе развития перешла от элиты к молодежи. Каждый год в каждом доме количество ненужных вещей, которые потеряли свой вид, стали неактуальны или их сложно выкинуть, возрастает с огромной скоростью.

Ненужные вещи и бытовой мусор можно использовать в качестве материала для поделок в экологическом стиле. Все эти характерные проблемы стали отправной точкой для осмысления проблемной ситуации выбора метода апсайклинга, как части направления экологии потребления. Апсайклинг — это повторное использование вещей с приданием им новой функциональности, который предполагает творческий подход с частичным сохранением исходной вещи. Здесь старые вещи, вышедшие из моды, можно украсить, реставрировать, сделать модными и эксклюзивными, с применением новых технологий. Такой метод переработки, при котором, например, из старых джинсов можно сшить сумку, из свитеров связать новый ковер, а испачканную майку раскрасить так, что пятно станет незаметным.

На занятиях кружка «ЭкоМода» обучающиеся осваивают в доступной, адаптированной форме приемы бионического проектирования в одежде.



Рис. 1. Сумочки для телефонов из задних карманов джинсов



Рис. 2. Модная юбка из старых джинсов



Рис. 3. Котики выполняются из отслуживших джинсовых вещей

Используя природные мотивы и материалы, обучающиеся занимаются формотворчеством, трансформируя их в элементы костюмных форм, как показано на рисунке. Красивые, озорные джинсовые котики, которых с удовольствием каждый ребёнок возьмет с собой на прогулку

Таким образом, экологическая мода определяет культурный код нашего региона, гармоничное сочетание

этики и эстетики. За этим кроется уважительное отношение к ручному труду и разумное использование природных ресурсов, забота о здоровье и об экологии. Экологическая мода — это девиз современности, отражает нормы природопользования, этическое взаимодействие этноса с природной средой через создания предметов материальной культуры, в том числе и одежды.

Литература:

1. Лаура Белтран Рубио Джинсы: рабочая униформа для высокой моды/ Статья международного журнала «Теория моды. Одежда. Тело. Культура», Изд. дом «Новое литературное обозрение», Осень (№ 49) 2018. — с.309–318
2. Тим Ганн, Эйда Кэлхун Библия моды, Copyright, 2012 by Tim Gunn Productions, Inc. Зотина Т., перевод на русский язык, 2014 Издание на русском языке. ООО «Издательская Группа «Азбука-Аттикус», 2014,
3. Левикова С. И. Молодежная субкультура: Учебное пособие/ С. И. Левикова.- М.ФАИР-ПРЕСС.2004. — 608с.

Нетрадиционные формы организации образовательной деятельности учащихся 8–9-х классов в системе внеурочной работы учителя биологии и химии

Никитина Юлия Юрьевна, студент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (Республика Татарстан)

Статья посвящена исследованию эффективности внедрения различных нестандартных подходов и форм организации внеурочной деятельности учащихся 8–9 классов по предметам биология и химия. Рассматриваются преимущества, особенности применения новых учебных моделей и технологий, направленных на повышение познавательного интереса школьников.

Ключевые слова: нетрадиционные формы организации образовательной деятельности, внеурочная деятельность.

В условиях изменений, затрагивающих все сферы жизни современного общества, закономерно возрастают требования к повышению уровня и качества образования. Это, в свою очередь, выражается в модернизации всей системы образования, а одним из приоритетных направлений модернизации становится интеллектуальное развитие обучающихся.

В этой ситуации основная цель школьного образования — формирование всесторонне развитой личности. Традиционная подготовка школьников к выбору будущей профессии, ориентированная на формирование знаний, умений и навыков в определённой области, всё больше отстаёт от современных требований. В настоящее время проблему грамотного профессионального самоопределения выпускников школ можно считать особенно актуальной, ведь ее решение зависит от постоянно меняющихся социально-экономических, социокультурных факторов [1 с. 217].

Для воспитания всесторонне и гармонично развитого человека необходимо применять не только традиционные формы образовательного процесса, но и нетрадиционные. Они оказывают значительное влияние на формирование личности учащихся благодаря ряду важных факторов: развитие инициативы, самостоятельности, расширение кругозора, воспитание нравственных качеств, улучшение эмоционального состояния, укрепление психического здоровья, совершенствование социальных навыков, повышение уверенности в себе.

Нетрадиционные формы организации образовательной деятельности — это формы, которые выходят за пределы классических схем урока, предлагают нестандартные способы передачи знаний и активно вовлекают учащихся в процесс обучения с целью повысить мотивацию, развить творческий потенциал, углубить понимание предмета.

К нетрадиционным формам обучения относят: исследовательскую и проектную деятельность, деловые и ролевые игры, экскурсии, межпредметные интеграции, индивидуальные маршруты, групповое сотрудничество, информационные технологии.

Нетрадиционные уроки — это эффективный способ заинтересовать учеников в изучении таких дисциплин как химия и биология, развить их навыки. Они помогают

сформировать познавательные, исследовательские, коммуникативные и организаторские компетенции. Они оказывают эмоциональное воздействие на детей, что способствует более глубокому усвоению материала [5, с. 60]. Применение нетрадиционных форм уроков на занятиях по биологии и химии является важным шагом на пути к более эффективному и увлекательному обучению, которое способствует всестороннему развитию учащихся и формированию у них глубоких и прочных знаний [3, с. 99].

Однако несмотря на очевидные плюсы применения нетрадиционных форм организации образовательной деятельности на занятиях по биологии и химии возникают специфические сложности.

Основные причины трудностей:

- 1) материально-технические ограничения;
- 2) низкая квалификация учителей;
- 3) проблемы с организацией пространства;
- 4) трудности планирования и управления временем;
- 5) непонимание среди учеников [4].

Для того, чтобы избежать трудности и повысить эффективность использования нестандартных форм обучения на уроках химии и биологии, необходимо соблюдать некоторые рекомендации.

Основные шаги:

- 1) определение целей и задач;
- 2) выбор оптимальной формы;
- 3) подготовка необходимых ресурсов;
- 4) привлечение внешних экспертов;
- 5) мониторинг и коррекция [2].

Чтобы узнать, можно ли повысить познавательный интерес школьников с помощью внедрения нетрадиционных форм занятий в учебный процесс была проведена серия практических экспериментов, направленных на развитие познавательного интереса и мотивации к учебе среди школьников. Эксперимент состоял из трех этапов:

- 1) диагностика познавательного интереса учащихся 8–9 классов;
- 2) разработка внеклассных мероприятий, направленных на повышение интереса к учёбе;
- 3) повторная диагностика познавательного интереса после проведения занятий.

На первом этапе в ходе анкетирования нами определено, что уровень познавательного интереса учащихся

8–9 классов относится к среднему, близкому к низкому. Это говорит о том, что традиционный подход к образовательному процессу постепенно теряет свою эффективность в привлечении внимания школьников. Опыт проведения серии мероприятий, таких как квизы, научные шоу, лабораторные эксперименты, творческо-образовательные и научные проекты, позволил зафиксировать значительное повышение познавательного интереса среди учащихся 8–9 классов. Помимо этого, нашими уроками

достигались: повышение мотивации, рост уверенности в себе, углубление знаний.

В результате повторного тестирования зафиксировано существенное повышение познавательного интереса как по биологии, так и по химии.

Исследование показало, что использование нетрадиционных форм организации образовательного процесса оказывает значительное влияние на формирование познавательного интереса школьников.

Литература:

1. Арбузова Е. Н. Методика обучения биологии / Е. Н. Арбузова. — Омск.: ОмГПУ, 2013. — 332 с.
2. Бабич Е. В. Сравнительная характеристика традиционных и нетрадиционных уроков по истории // ИНФО-УРОК — 2016. [Электронный ресурс]. — URL: <https://infourok.ru/sravnitelnaya-harakteristika-tradicionnih-i-netradicionnih-urokov-po-istorii-985674.html> (дата обращения 10.04.2025).
3. Кондаурова Т. И. Использование инновационных подходов в обучении биологии и химии / Т. И. Кондаурова, Л. А. Реут // Грани познания. — 2015. № 2. — С. 99–103.
4. Смирнова Е. А. Использование нетрадиционных форм урока как один из способов повышения качества обучения в соответствии с требованиями ФГОС // Nsportal.ru — 2019. [Электронный ресурс]. — URL: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2019/02/15/ispolzovanie-netraditsionnyh-form-uroka> (дата обращения 07.04.2025).
5. Хаматнурова А. Р. Методика нетрадиционных уроков биологии при изучении раздела «Человек» / А. Р. Хаматнурова. УГПУ. — Екатеринбург, 2016. — 87 с.

Формирование навыков описательного рассказа у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Погребняк Дарья Александровна, студент

Научный руководитель: Конакова Марина Сергеевна, старший преподаватель

Тюменский государственный университет

В статье автор рассматривает результаты логопедической работы по формированию навыков описательного рассказа у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Ключевые слова: описательный рассказ, дети.

Актуальность исследования обусловлена значительными трудностями, которые испытывают дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня при составлении описательных рассказов. У таких детей отмечается бедность словарного запаса, несформированность грамматического строя речи и нарушения логико-смысловой организации высказывания [3, с. 1–2].

Целью нашего исследования стало теоретическое обоснование, разработка и апробация направлений логопедической работы по формированию описательного рассказа у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Мы предположили, что использование специально разработанных методик позволит значительно улучшить качество описательной речи у данной категории детей.

Экспериментальная работа проводилась на базе АНО «Центр помощи детям «ОТ СЕРДЦА К СЕРДЦУ» с марта

по май 2025 года. В исследовании приняли участие 8 детей (4 мальчика и 4 девочки) в возрасте 5 лет с логопедическим заключением «ОНР III уровня у ребенка с псевдобульбарной дизартрией». Все дети были обследованы на констатирующем этапе, что позволило получить исходные данные об уровне их речевого развития.

Логопедические занятия проводились 3 раза в неделю в утреннее время. Продолжительность каждого занятия составляла 25 минут.

В основу логопедической работы были положены следующие методики:

— Методика В. П. Глухова по формированию связных высказываний [2];

— Методика Л. Н. Ефименковой составлению описательных рассказов [5];

— Картинно-графические схемы В. К. Воробьева [1];

— Опорные схемы Т. А. Ткаченко [4].

Логопедическая работа проводилась поэтапно с последовательным усложнением задач. На подготовительном этапе решались следующие задачи: развитие сенсорно-перцептивной сферы через дифференциацию зрительных признаков (цвет, форма), тактильных характеристик и вкусовых ощущений; формирование операций анализа и синтеза с выделением ключевых признаков объектов и установлением простейших взаимосвязей; лексико-грамматическое развитие, включавшее расширение словаря по темам «Овощи» и «Фрукты», активизацию фразовой речи и освоение притяжательных прилагательных; развитие импрессивной речи через формирование умения узнавать предметы по описанию.

Основной этап был направлен на решение более сложных задач: совершенствование связной речи посредством обучения составлению развернутых описательных текстов с использованием различных грамматических конструкций и формированием навыков сравнительного описания; углубленную работу над лексико-грамматическим строем с расширением использования прилагательных и пополнением словаря по темам «Игрушки», «Животные», «Одежда»; развитие когнитивных навыков, включавших формирование умения классифицировать предметы и устанавливать логические связи между объектами.

Заключительный этап был направлен на: автоматизацию приобретенных навыков через закрепление умения самостоятельно составлять описательные рассказы; усложнение речевой деятельности путем использования более сложных синтаксических конструкций и увеличения объема высказываний; развитие творческого компонента речи через внесение элементов интерпретации в описания и формирование индивидуального стиля высказывания. Все этапы работы были взаимосвязаны и реализовывали принцип системности логопедического воздействия.

Контрольный эксперимент, проведенный после завершения логопедической работы, показал значительную положительную динамику у всех участников исследования.

Литература:

1. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие / В. К. Воробьева. — Москва: АСТ: Астрель, 2006. — 88 с.
2. Глухов, В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: учебно-методическое пособие для студентов педагогических и гуманитарных вузов и практикующих логопедов / В. П. Глухов. — Москва: В. Секачев, 2012. — 262 с.
3. Глухов, В. П. О формировании связной описательной речи у старших дошкольников с ОНР / В. П. Глухов // Дефектология. — 1990. — № 6. — С. 63–67.
4. Ткаченко, Т. А. Использование схем в составлении описательных рассказов / Т. А. Ткаченко // Дошкольное воспитание. — 1990. — № 10. — С. 16–21.
5. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников: (дети с общим недоразвитием речи) / Л. Н. Ефименкова. — 2-е изд. — Москва: Просвещение, 1985. — 112 с.

Динамика сформированности словаря прилагательных:

Высокий уровень (4 балла) продемонстрировали 5 детей (62,5 % от общего числа участников). Эти дети правильно использовали все виды прилагательных: качественные («мягкий», «сладкий»), относительные («деревянный», «стеклянный») и притяжательные («лисий», «мамин»).

Удовлетворительный уровень (3 балла) показали 3 ребенка (37,5 %). Они успешно справлялись с использованием качественных и относительных прилагательных, но допускали ошибки в притяжательных формах («хвост сороки» вместо «сороки», «сумка её» вместо «мамина»).

Динамика навыков описательного рассказа:

Высокий уровень (13–16 баллов) достигли 6 детей (75 %). Их рассказы отличались: полнотой отражения свойств предмета; логической последовательностью; разнообразием грамматических конструкций; самостоятельностью выполнения задания.

Логопедическая работа, включающая поэтапное обучение с использованием предметно-графических и опорных схем, доказала свою эффективность в формировании навыков описательного рассказа у дошкольников с ОНР III уровня.

Наиболее значительные результаты наблюдались в следующих аспектах:

- Объем используемых прилагательных;
- Логическая структура рассказов;
- Самостоятельность при составлении описаний.

Сохраняющиеся трудности:

- Использование притяжательных прилагательных;
- Построение сложных грамматических конструкций;
- Полнота описания предметов.

Проведенное исследование подтвердило эффективность разработанной системы логопедической работы по формированию навыков описательного рассказа у дошкольников с ОНР III уровня. Использование предметно-графических схем в сочетании с поэтапным обучением позволило добиться значительных улучшений навыков описательного рассказа у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Коррекционное воздействие на развитие синтаксических и морфологических навыков в связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Раскевич Ольга Анатольевна, студент магистратуры
Томский государственный педагогический университет

Данная статья посвящена анализу коррекционных методов воздействия на развитие синтаксических и морфологических навыков у дошкольников 5–6 лет с общим недоразвитием речи III уровня. В работе рассматриваются три эффективные методики, разработанные известными отечественными логопедами и дефектологами. Представлены основные цели, задачи и этапы реализации данных методик, а также их практическая значимость для формирования грамматически правильной связной речи у детей данной категории.

Ключевые слова: связная речь, грамматический строй речи, морфологические и синтаксические нормы высказываний, общее недоразвитие речи III уровня.

Corrective impact on the development of syntactic and morphological skills in coherent speech of senior preschool children with general speech underdevelopment

Raskevich Olga Anatolyevna, master's student
Tomsk State Pedagogical University

Keywords: coherent speech, grammatical structure of speech, morphological and syntactic norms of statements, general speech underdevelopment level III.

Одной из актуальных задач логопедической работы является формирование связной речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР), особенно у детей старшего дошкольного возраста. Связная речь предполагает не только умение правильно использовать слова, но и строить предложения, согласовывать части речи, применять грамматические конструкции в соответствии с нормами языка. У детей с ОНР III уровня наблюдается выраженное нарушение всех компонентов речевой системы, что требует системного и целенаправленного коррекционного воздействия. Целью данной статьи является анализ наиболее эффективных методик коррекционного воздействия, направленных на развитие синтаксических и морфологических навыков в связной речи у детей 5–6 лет с ОНР III уровня.

Одним из ключевых теоретических принципов, легших в основу современной логопедии и дефектологии, является концепция зоны ближайшего развития (ЗБР), разработанная Л. С. Выготским. Под зоной ближайшего развития понимается уровень потенциального развития ребёнка, который проявляется при выполнении задания с помощью взрослого или более опытного сверстника [1].

А. Р. Лурия развил эти идеи в рамках нейропсихологии, акцентируя внимание на том, что речевые и другие психические функции формируются через внешние действия, которые затем становятся внутренними процессами [2]. Это положение имеет важное значение для построения коррекционных программ: использование наглядных и предметных опор позволяет сделать абстрактные язы-

ковые структуры доступными для восприятия и освоения детьми с речевыми нарушениями.

Применение методики ЗБР позволяет:

- выявить актуальный и потенциальный уровни речевого развития;
- организовать обучение в пределах возможностей ребёнка;
- использовать вспомогательные средства как опору для формирования новых навыков.

В качестве вспомогательных средств для данной методики могут использоваться предметы, картинки, алгоритмы построения предложений, графические схемы и словесные подсказки.

Применение методики Л. С. Выготского и А. Р. Лурия в логопедической практике даёт следующие преимущества:

- индивидуализация обучения: учёт индивидуальных особенностей и уровня развития каждого ребёнка;
- постепенное усложнение задач: переход от простых к сложным структурам с опорой на уже освоенные знания;
- эмоциональная вовлечённость: использование игровых и наглядных материалов способствует интересу к занятиям;
- формирование саморегуляции: внешние опоры помогают детям планировать и контролировать свои высказывания;
- доступность: методика применима к различным категориям детей, включая детей с ограниченными возможностями здоровья.

Таблица 1. Примеры заданий по формированию синтаксических и морфологических навыков с использованием вспомогательных средств

| Уровень | Задача | Метод | Средства | Результат |
|---------|----------------------------------|----------------------------|--|--|
| I | Формирование простых предложений | Карточки со словами | Картинки, карточки с изображением предметов и действий | Умение составлять предложения из 2–3 слов |
| II | Развитие связной речи | Сюжетные картинки | Серия картинок к сюжету | Составление рассказа из 3–4 предложений |
| III | Использование глагольных форм | Игрушки, ролевая игра | Куклы, мягкие игрушки | Правильное употребление глаголов в разных лицах и временах |
| IV | Диалогическая речь | Взаимодействие с логопедом | Словесные подсказки, вопросы | Умение отвечать на вопросы, поддерживать диалог |

На основе идей Выготского и Лурия были разработаны различные программы коррекционной работы, такие как программы Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной и Н. А. Никашиной, где активно используется принцип опоры на внешние средства и зону ближайшего развития [3, 4].

У детей старшего дошкольного возраста с выраженным общим недоразвитием речи III уровня наблюдается несформированность грамматического строя речи, что проявляется в нарушениях согласования слов, использования падежных форм, временных категорий и сложных синтаксических конструкций [3]. Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина создали авторскую программу по коррекции ОНР, в которой выделены специальные направления работы по развитию связной речи. Особое внимание уделяется формированию умения строить высказывания разных типов: описание, повествование, рассуждение. Целью данной программы является формирование у детей устойчивых навыков построения развернутых устных высказываний различных типов.

Преимущества методики Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной

- системный подход к формированию связной речи;
- четкая структура занятий, соответствующая возрастным особенностям детей;
- интеграция разных видов речевой деятельности (лексика, грамматика, фонетика);

— учёт индивидуальных особенностей детей, в том числе с ОНР III уровня;

— развитие не только языковых, но и мыслительных процессов;

— подходит как для индивидуальной, так и для групповой работы;

— использование наглядности и опорных схем, способствующих структурированию высказывания.

Методика Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной прошла широкую практико-психолого-педагогическую апробацию и применяется в логопедических учреждениях, детских садах и школах России. Её эффективность подтверждается исследованиями, проведенными в рамках специализированных образовательных программ и курсов повышения квалификации педагогов.

Методическая система Н. А. Никашиной базируется на принципах системного подхода, деятельностной теории обучения и возрастной психологии. Особое внимание в своей практике Н. А. Никашина уделяет автоматизации грамматических форм — процессу доведения использования морфологических и синтаксических конструкций до навыка, то есть до такого уровня, когда ребенок использует их правильно и осознанно в речи без постоянного контроля со стороны взрослого. Эта методика особенно эффективна для закрепления морфологических и синтаксических навыков.

Таблица 2. Этапы, задачи и методы работы по развитию связной речи

| Этапы | Задачи | Методы |
|--|---|---|
| Подготовительный | Развитие восприятия и понимания связного текста | Прослушивание рассказов, ответы на вопросы, пересказ по картинкам |
| Формирование умения строить простые высказывания | Обогащение словаря, построение предложений | Составление предложений по опорным словам, моделирование предложений |
| Развитие описательной речи | Называние признаков предметов, использование прилагательных | Описание игрушек, животных, картинок |
| Развитие повествовательной речи | Пересказ, составление рассказа по серии картинок | Использование алгоритмов пересказа, вопросов, схем |
| Введение рассуждений | Выражение собственного мнения, объяснение причин | Беседы, обсуждение ситуаций, ответы на вопросы «Почему?», «Как ты думаешь?» |

Преимущества методики Н. А. Никашиной в следующем:

- системность: работа организована поэтапно, от простых к сложным структурам;
- игровая форма: все задания имеют игровую форму, что повышает интерес и вовлечённость детей;
- многократная повторяемость: для автоматизации навыков используется многократное повторение;
- обратная связь: обязательное исправление ошибок и похвала за успехи;
- дифференцированный подход: задания адаптируются под уровень развития каждого ребенка.

Применение в практике:

- игры с мячом, где каждое слово должно соответствовать заданной грамматической форме;
- упражнения на изменение слов по числам, падежам, временам;
- дидактические игры с элементами ролевой активности;
- подвижные игры с речевой нагрузкой;
- упражнения с использованием наглядности (картинок, карточек, схем).

Литература:

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — 5. — Москва: «Лабиринт», 1999. — 352 с. <https://detsadik26.ru/wp-content/uploads/2024/11/Vygotskij.-myshlenie-i-rech.pdf>
2. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. — Москва: Издательство Московского Университета, 1962. — 432 с. https://psv4.userapi.com/s/v1/d/KYfc69L8DYsjbvmOH5In7iPt2y7M0W9BQfJ5owvy91V2P21P3i6q2A0fmNHC67kwLgoW_hjjfb0gZm6Onz7ukfRoBoIEMN_sWr76MVwuOjHWRQD/Luria_A_R_Vyshsie_korkovy_e_funktsii_cheloveka.pdf
3. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — 5. — Москва: Айрис-пресс, 2008. — 224 с. https://ds151.edu-penza.ru/files/dokumenty-raznye/Филичева_Т.Б._Чиркина_Г.В._Устранение_общего_недоразвития_речи_у_детей_дошкольного_возраста.PDF
4. Никашина Н. А. Недостатки лексико-грамматического строя у детей с ОНР // Тезисы докладов IV научной сессии по вопросам дефектологии. 26–29 марта 1962 г.] / Ин-т дефектологии Акад. пед. наук РСФСР. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. — С. 164–166

Методика Н. А. Никашиной является одной из эффективных в коррекционной логопедии. Она позволяет не только закрепить и автоматизировать грамматические формы, но и сделать процесс обучения интересным и доступным для детей старшего дошкольного возраста, включая тех, кто имеет выраженные нарушения речевого развития. Интеграция игровых и тренировочных заданий обеспечивает комплексное воздействие на развитие морфологических и синтаксических навыков, необходимых для полноценного овладения связной речью.

Методики Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной и Н. А. Никашиной имеют много общего, но каждая из них имеет свои уникальные особенности. Все они подчеркивают важность комплексного подхода к коррекции речи, включающего развитие фонематического слуха, памяти, внимания и грамматических структур. Использование игр, наглядных пособий и социального взаимодействия делает процесс обучения более эффективным и интересным для детей. Важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и адаптировать методики под его потребности.

Использование технологии «эдьютейнмент» в процессе обучения биологии в 8–9-х классах

Расторгуева Алена Олеговна, студент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (Республика Татарстан)

В статье автор раскрывает сущность внедрения в процесс обучения биологии инновационных технологий эдьютейнмента, способствующих повышению мотивации учащихся к изучению предмета и уровня их академических знаний.

Ключевые слова: технология эдьютейнмента, биологическое образование.

В системе образования Российской Федерации происходят постоянные трансформации, и школьный предмет «Биология» играет в ней особую роль.

В условиях современного общества, ориентированного на развитие естественных наук, актуализируются новые

направления в определении целей биологического образования.

Образовательный процесс представляет собой ключевую общественную структуру, направленную на обучение и воспитание подрастающего поколения. В современных условиях

система образования должна учитывать интересы общества и индивидуальные потребности обучающихся. Экономические изменения, происходящие в обществе, определяют новые параметры функционирования образовательной системы и ставят перед ней актуальные задачи [2].

В настоящее время отмечается снижение мотивации молодежи к приобретению новых знаний. В связи с этим педагоги сталкиваются с необходимостью поиска методов повышения интереса обучающихся к учебным дисциплинам [4].

Одной из перспективных педагогических технологий является технология «эдьютейнмент». Анализ исследований в области применения данной технологии в начальной школе продемонстрировали ее эффективность [1]. В рамках данного исследовательской работы мы сосредоточимся на использовании технологии эдьютейнмента в обучении подростков. Выбор данного возрастного периода обусловлен психологическими особенностями, характеризующимися снижением мотивации к учебной деятельности и доминированием социальной активности.

В рамках исследовательской деятельности были использованы технологии эдьютейнмента, интегрированные в образовательный процесс по дисциплине биологии в средней общеобразовательной школе «Университетская» в период с 2024 по 2025 учебный год [3].

Для мониторинга качества образовательного процесса были использованы результаты всероссийских проверочных работ, широко применяемые в методической практике для оценки уровня освоения школьной программы. В рамках сравнительного анализа были рассмотрены итоги ВПР учащихся 8–9 классов за учебные годы 2023–2024 и 2024–2025. Кроме того, для учащихся 9 класса

была проведена итоговая контрольная работа, соответствующая формату ВПР.

Анализ результатов ВПР, проведенной в 2024 году среди учащихся 7 «Б» класса ОШ «Университетской», выявил следующие показатели:

- 14 учеников продемонстрировали удовлетворительный уровень освоения программы;
- 8 учащихся показали хорошие результаты;
- 1 ученик достиг высокого уровня освоения материала.

Для наглядного представления данных была составлена диаграмма (см. рис. 1).

Полученные результаты говорят, что все учащиеся освоили основные биологические компетенции, но у более чем половины учеников возникают затруднения с применением полученных знаний на практике.

Анализ результатов всероссийской проверочной работы обучающихся 8 «Б» класса за 2024 год, выявил следующие показатели:

- удовлетворительный уровень выполнения продемонстрировали 11 учащихся;
- 12 учащихся показали результаты, соответствующие оценке «хорошо»;
- оценка «отлично» не была достигнута ни одним учеником.

Графическое представление полученных данных визуализировано на диаграмме (рис. 2).

Отсутствие отличных результатов всероссийской проверочной работы, показывает низкую мотивацию учащихся, что может обуславливаться низкой творческой активностью учителя-предметника на уроках биологии.

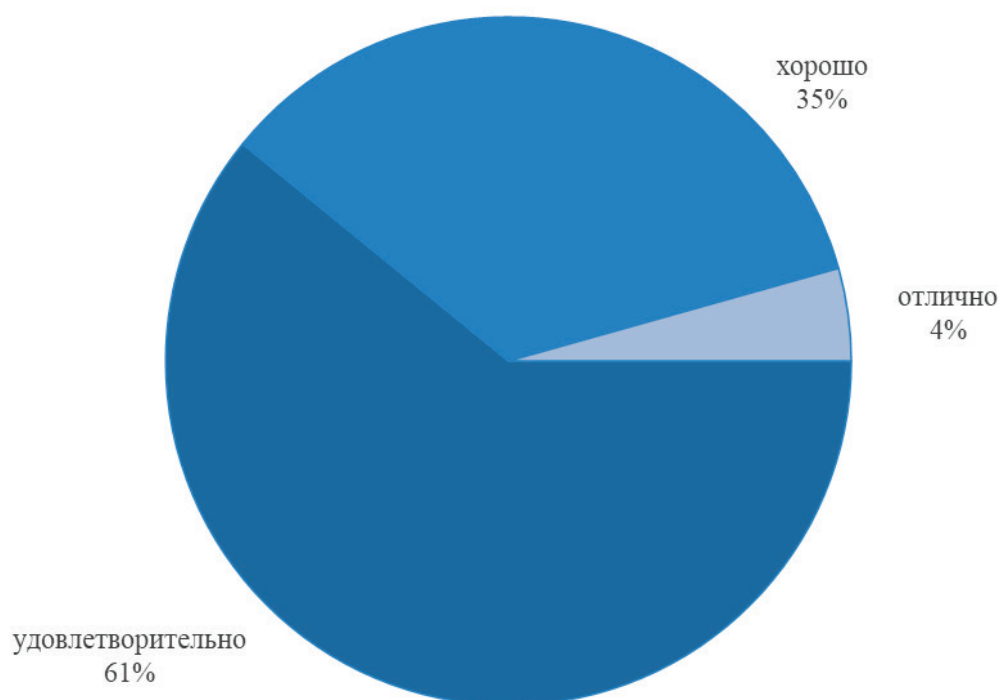


Рис. 1. Результаты всероссийской проверочной работы 7 «Б» класса 2024 год (в %)

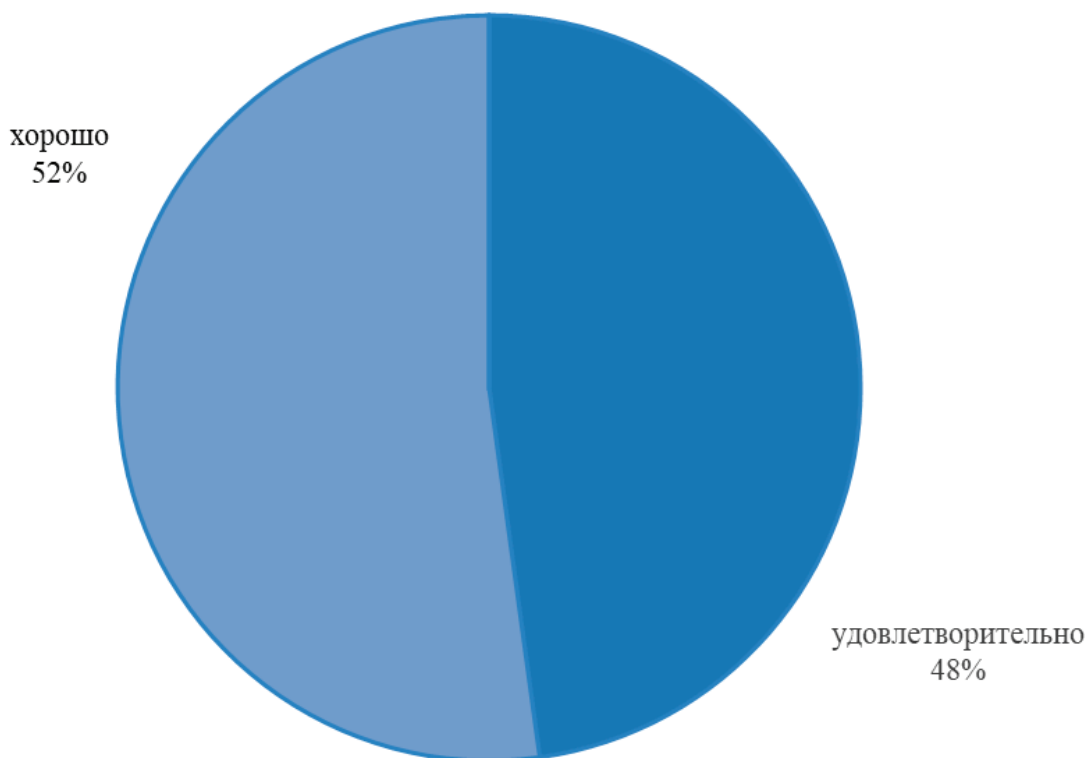


Рис. 2. Результаты всероссийской проверочной работы 8 «Б» класса 2024 год (в %)

Анализ результатов Всероссийской проверочной работы по биологии, проведённой в общеобразовательной школе «Университетская» в 2024 году, выявил определённые тенденции в динамике успеваемости учащихся. В целом, большинство обучающихся продемонстрировали соответствие своих текущих академических показателей результатам тестирования. Однако в процессе анализа были выявлены системные проблемы в освоении отдельных тематических разделов и формировании необходимых компетенций.

Результаты исследования указывают на необходимость корректировки образовательного процесса с целью устранения выявленных пробелов в знаниях учащихся и повышения уровня их подготовки по ключевым направлениям биологической науки.

В рамках учебной программы по биологии была внедрена инновационная педагогическая методика — эдьютейнмент, направленная на устранение выявленных пробелов в знаниях учащихся и повышение их мотивации к освоению учебного материала [5].

По результатам всероссийской проверочной работы, проведённой в 8 «Б» классе в 2025 году, были получены следующие образовательные показатели:

- 8 учащихся продемонстрировали удовлетворительный уровень освоения учебного материала;
- 14 учащихся показали хорошие результаты;
- 3 учащихся достигли высокого уровня овладения учебной программой.

Графическое представление полученных данных представлено на диаграмме (рис. 3).

В результате проведения итоговой контрольной работы в формате всероссийской проверочной работы среди учащихся 9 «Б» класса за 2025 учебный год были получены следующие результаты:

- 4 учащихся продемонстрировали удовлетворительный уровень знаний;
- 14 учащихся показали хорошую успеваемость;
- 9 учащихся достигли высокого уровня академической подготовки, получив оценку «отлично».

Визуализация результатов исследования отражена на графике (рис 4).

На основании представленных данных двух классов за 2023–2024 и 2024–2025 учебные года можно сформулировать следующие выводы:

- в обоих учебных классах наблюдается преобладание высоких и отличных результатов по сравнению с удовлетворительными;
- в восьмом классе зафиксировано увеличение числа обучающихся, достигших высокого уровня освоения программы, с одного до трех человек в период с 2024 по 2025 год. Это свидетельствует о повышении эффективности учебного процесса и успешном внедрении инновационных методик преподавания.

— в девятом классе также отмечается существенный рост числа учащихся с высоким уровнем подготовки: от нуля до девяти человек продемонстрировали оценку «отлично». Данный факт подтверждает успешность реализации образовательных инициатив и их положительное влияние на когнитивное развитие учащихся.

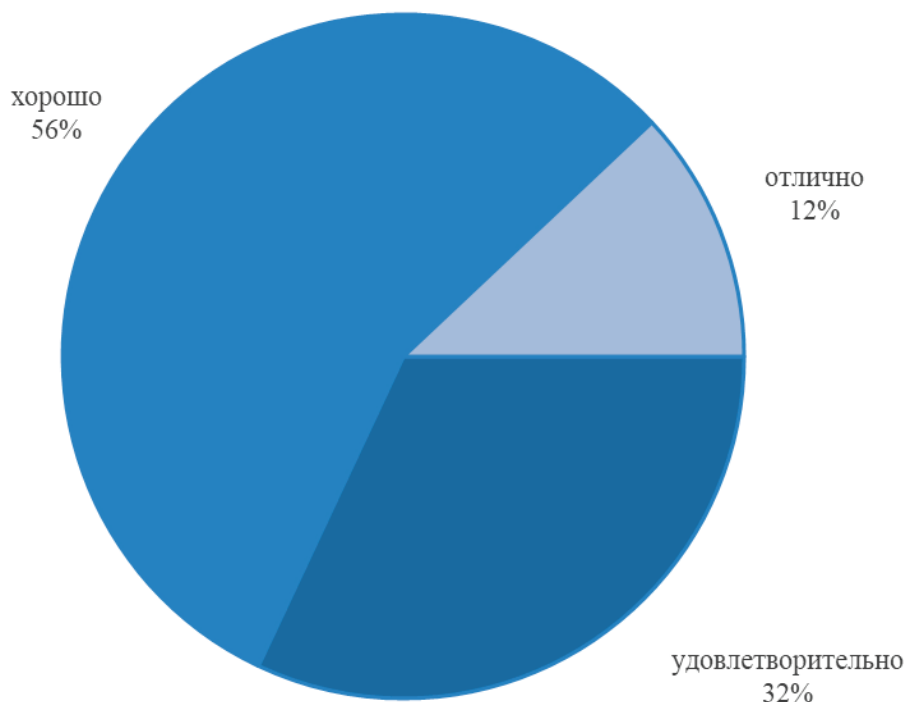


Рис. 3. Результаты всероссийской проверочной работы 8 «Б» класса 2025 год (в %)

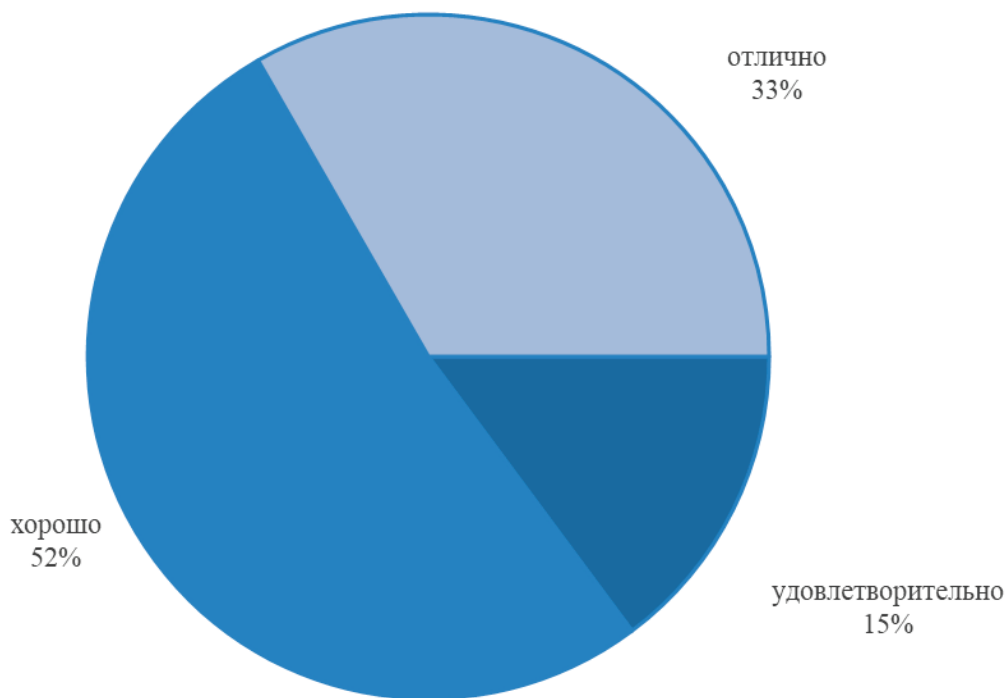


Рис. 4. Результаты итоговой контрольной работы 9 «Б» класса 2025 год (в %)

Анализ данных свидетельствует о положительной динамике в повышении академических результатов учащихся общеобразовательной школы «Университетская» после внедрения дисциплины биологии в учебный план и использования технологий эдьютейнмента. Для проведения более глубокого и комплексного анализа рекомендуется учитывать дополнительные переменные, такие как

методологические подходы к обучению, индивидуальные особенности когнитивного развития учащихся, а также иные значимые аспекты образовательного процесса.

Результаты подтвердили, что эдьютейнмент повышает мотивацию и уровень знаний учащихся. Его использование в образовательном процессе улучшает качество обучения и повышает интерес к науке.

Эдьютейнмент оказывает значительное влияние на формирование личности обучающегося. Образовательный процесс в формате развлечения не только систематизирует знания по биологии, но и повышает общую эффективность обучения за счет стимулирования мотивации. Внедрение эдьютейнмента требует подготовки учителя и активного участия учащихся.

Применение эдьютейнмента на уроках биологии развивает стремление к самореализации, внутреннюю мотивацию и желание приобретать новые знания. В ходе исследования разработаны методические приемы, задания

и уроки с элементами эдьютейнмента, часть из которых апробирована в «Университетской школе» Елабужского института КФУ.

Педагогический эксперимент показал высокую эффективность технологии и ее положительное влияние на учебный процесс. Наблюдения и анализ динамики уровня знаний учащихся выявили значительное улучшение их академических достижений.

Таким образом, эдьютейнмент является перспективным направлением в развитии биологического образования, повышая качество обучения и интерес учащихся к науке.

Литература:

1. Завальцева О. А. Технология эдьютейнмент как эффективное средство повышения мотивации обучающихся к изучению биологии в процессе внеурочной деятельности / О. А. Завальцева, Т. Э. Томашевская, О. С. Мишина // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 1. — С. 150–153.
2. Кирпичников М. П. Концепция развития биологического образования в Российской Федерации / М. П. Кирпичников, Н. А. Ильина, Д. Н. Ахаев, Г. А. Белякова, А. А. Осмоловский // Вестник Московского университета. Серия 16. Биология. — 2024. — № 4. — С. 253–258.
3. Садкина В. И. 101 педагогическая идея. Как создать урок / В. И. Садкина. — Ростов. — 2015. — 87 с.
4. Тахохов Б. А. Педагогическая поддержка повышения мотивации обучения современных учащихся // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 6. — С. 317–320.
5. Юферова О. Р. Эдьютейнмент, он окружает нас повсюду или/и почему наших детей нужно учить по-другому [Электронный ресурс] // Nsportal.ru — 2015.– URL: <http://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2015/12/04/edyuteynment-on-okruzhaet-nas-povsyudu-ili-i-pocemu-nashih-detey-nuzhno-uchit-po-dругому> (дата обращения: 03.10.2024).

Формирование темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с заиканием

Савьюк Ксения Александровна, студент

Научный руководитель: Кармацких Нина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент
Тюменский государственный университет

Статья посвящена формированию темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с заиканием. Описываются направления и технологии логопедической работы, а также отражены результаты исследования на момент констатирующего и контрольного экспериментов.

Ключевые слова: темп, ритм, речевое дыхание, заикание.

Сикорский И. А. в своих трудах трактовал заикание как внезапное нарушение непрерывности артикуляции, вызванное судорогой, наступившей в одном из отделов речевого аппарата, как физиологического целого [4, с.12].

Белякова Л. И. и Дьякова Е. А. определяли заикание как нарушение темпа, ритма и плавности речи, обусловленное судорожным состоянием мышц артикуляционного аппарата. [2, с.15].

Темпо-ритмическая сторона речи включает в себя все процессы устной речи, такие как лексико-грамматическое структурирование, артикуляторно-дыхательная программа и весь оставшийся комплекс просодических звеньев [2, с.13].

В настоящей статье будут рассмотрены такие ключевые компоненты, как темп, ритм и речевое дыхание, поскольку именно они составляют основу темпо-ритмической стороны речи.

Для исследования уровня сформированности у младших школьников с заиканием было проведено обследование на базе центра коррекции и развития речи «Логопед-мастер» г. Тюмени. В эксперименте принимал участие один ребенок 8-ми лет со смешенной формой заикания средней степени выраженности. Судороги отмечались преимущественно в дыхательном аппарате (инспираторного типа).

Для изучения состояния темпа и ритма речи ребенка на момент констатирующего и контрольного экспери-

ментов использовалась методика Архиповой Е. Ф. «Исследование просодической стороны речи» [1].

В результате констатирующего эксперимента было установлено, что у школьника с заиканием наблюдается равномерный темп речи с незначительными отклонениями от нормы. При восприятии темпа не возникло трудностей, однако при воспроизведении отраженного темпа выявлены сложности в различении быстрого и среднего темпа.

Исследование самостоятельного управления темпом показало, что при чтении знакомого стихотворения у испытуемого присутствуют трудности в дифференциации быстрого и среднего темпа.

Задания на восприятие и воспроизведение ритма выполнялись правильно, однако встречался замедленный темп речи. В восприятии ритма, в серии акцентированных ударов присутствовали незначительные ошибки, паузы.

При воспроизведении ритма без опоры на картинку для школьника затруднительна дифференцировка громких и тихих ударов. Так, при усложнении ритмического рисунка в виде хлопков, мальчик испытывал затруднения, из-за чего делал длительные hesitationные паузы.

У ребенка выявлен ключичный тип речевого дыхания, наблюдаются инспираторные судороги в дыхательном аппарате. Во время выполнений диагностических проб рот испытуемого находился в открытом положении, мышцы шеи, плечевого пояса были в напряжении. Исследование целенаправленности воздушной струи показало, что ребенок с заданиями справляется хорошо, но при повторении предложений за экспериментатором или в ходе самостоятельного прочтения текста, можно заметить слабое распределение выдыхаемого воздуха.

Фонационное дыхание. Ребенок не смог равномерно распределить дыхание, речь воспроизводилась на выдохе. При исполнении песенки у испытуемого наблюдалась речь в захлеб.

Так, на основе констатирующего эксперимента можно сделать вывод, что школьнику необходима целенаправленная и системная логопедическая работа по формиро-

ванию темпо-ритмической стороны речи. Для этого были разработаны направления и технологии на основе методик Шевцовой Е. Е. «Психолого-педагогическая диагностика и коррекция заикания» [5] и Лазаренко О. И. «Диагностика и коррекция выразительности речи детей» [3].

Содержание направлений логопедической работы представлено в таблице 1.

Технология логопедической работы

Весь процесс работы был разделен на два этапа (подготовительный и основной). На подготовительном вырабатывался навык правильного физиологического и речевого дыхания, отрабатывалась модуляция голоса и артикуляции. На основном этапе для улучшения темпо-ритмической стороны использовались: голосовая разминка, упражнения для силы и высоты голоса, логоритмические задания для развития слухо-моторных дифференцировок, чтение пословиц, поговорок, упражнения на воспроизведение основного тона голоса при помощи рассказов и сказок. Выполнялись задания с отстукиванием и отхлопыванием в невербальном формате; в качестве дополнения применялся комплекс упражнений с отхлопыванием ритма фраз, стихотворений.

В ходе реализации эксперимента было проведено 18 занятий, продолжительностью 20–25 мин., по два раза в неделю.

Результаты проведенной работы свидетельствуют о положительных изменениях. Так, наблюдаются улучшения при определении темпа. Hesitationные паузы сократились, темповая сторона речи приблизилась к норме. Восприятие темпа осталось на высоком уровне. Воспроизведение отраженного темпа показало, что испытуемый пытается повторить быстрый и медленный темпы спустя несколько попыток. Самостоятельное управление темпом осталось без изменений.

В ритмической структуре речи также наблюдается динамика. Ребёнок с первого раза точно воспроизводит заданные удары, демонстрируя правильный ритмический

Таблица 1. Направления логопедической работы

| Направление логопедической работы | Задачи |
|-----------------------------------|--|
| Формирование темпа речи | Научить ребенка изменять темп речи в отработанном ряду. Научить на слух, по содержанию текста, использовать нужный темп речи. Научить использовать нужный темп речи в тексте |
| Формирование ритма речи | Научить ребенка узнавать ритмоинтонационный рисунок без опоры на содержание. Научить узнавать ритмический рисунок двух стихотворных текстов, контрастных по интонационному рисунку. Научить самостоятельно подбирать ритмоинтонационный рисунок и отхлопывать ритм. Научить чувствовать ритмический рисунок стихотворения и вставлять слова по смыслу |
| Формирование речевого дыхания | Показать ребенку правильную технику нижнереберного диафрагмального дыхания. Научиться правильно распределять выдох по речевым участкам. Научить согласовать дыхательные процессы с голосообразованием для обеспечения выразительности и устойчивости голоса |

рисунок из хлопков. У школьника улучшилась способность различать громкие и тихие удары без зрительной поддержки. При усложнении ритмического рисунка исчезли паузы, а темп воспроизведения ритмических структур нормализовался.

Проверка речевого дыхания показала, что испытуемому необходима закреплять работу над грудно-брюшным типом дыхания. Воздушная струя стала более целенаправленной и сильной как при повторении предложений за экспериментатором, так и в ходе самостоятельного прочтения текста. Риск неправильно распределять фонационное дыхание на речевые отрезки был минимизирован.

Литература:

1. Архипова Е. Ф. Исследования просодической стороны речи. М.: Астрель, 2006. 39 с.
2. Белякова Л. И. Дьякова Е. А. Заикание. М.: В. Секачев, 1998. 304 с.
3. Лазаренко О. И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей. М.: ТЦ Сфера, 2009. 64 с.
4. Сикорский И. А. О заикании // Хрестоматия по логопедии. Учебное пособие для студентов высших и средних учебных заведений. М.: ВЛАДОС, 1997. 384 с.
5. Шевцова Е. Е. Заикание: учебное пособие для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2024. 242 с.

Речь воспроизводится на выдохе, но объем речевого дыхания остается ограниченным.

На момент контрольного эксперимента мальчик показал хорошие результаты при выполнении упражнений в статике и динамике. У испытуемого расслабился мышечный каркас, снизился риск появления инспираторной судороги. В состоянии покоя ребенок научился контролировать движения в собственном теле.

Таким образом, предложенная логопедическая работа имеет положительную динамику. Для достаточного овладения темпо-ритмической стороной речи ребенку требуется дальнейшая длительная коррекция.

Эффективные педагогические технологии на уроках русского языка и литературы: как сделать обучение интересным и результативным

Степанова Надежда Климовна, учитель русского языка и литературы
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 51»

В статье автор исследует широкий спектр педагогических технологий, анализируя их преимущества и возможности применения на уроках русского языка и литературы.

Ключевые слова: русский язык, литература, педагогические технологии.

Русский язык и литература — предметы, формирующие не только грамотность и знание классики, но и критическое мышление, умение анализировать, выражать свои мысли и понимать других. Однако часто ученики воспринимают их как сложные и скучные [2, с. 7]. Чтобы изменить это, необходимо использовать эффективные педагогические технологии, которые сделают уроки интересными, вовлекающими и, главное, результативными.

Что же это за технологии? Вот несколько примеров, которые доказали свою эффективность:

1. Технология проблемного обучения:

— Суть: Ученикам предлагается проблемная ситуация, требующая поиска решения. Они самостоятельно анализируют информацию, выдвигают гипотезы и приходят к выводам.

— Примеры:

• На уроке литературы: «Почему Раскольников совершил преступление? Какие факторы повлияли на его решение?»

• На уроке русского языка: «Как правильно написать слово с пропущенной буквой? Какие правила помогут нам это определить?»

— Результат: Развивает критическое мышление, умение анализировать и аргументировать свою точку зрения.

2. Технология проектной деятельности:

— Суть: Ученики работают над долгосрочным проектом, требующим исследования, анализа и представления результатов.

— Примеры:

• Создание литературного журнала, посвященного творчеству определенного писателя.

• Разработка сайта, посвященного истории русского языка.

• Подготовка театральной постановки по произведению.

— Результат: Развивает навыки самостоятельной работы, планирования, сотрудничества и презентации.

3. Технология критического мышления:

— Суть: Учит учеников анализировать информацию, оценивать ее достоверность и делать собственные выводы.

— Примеры:

- Использование стратегий «Чтение с остановками», «Двойной дневник», «Кластеры» при работе с текстом.

- Анализ различных точек зрения на одно и то же событие.

— Результат: Развивает умение критически оценивать информацию, аргументировать свою позицию и принимать обоснованные решения.

4. Игровые технологии:

— Суть: Использование игр и игровых элементов для повышения мотивации и вовлеченности учеников.

— Примеры:

- Лингвистические игры, викторины, кроссворды.

- Ролевые игры, имитирующие реальные ситуации.

— Результат: Повышает интерес к предмету, способствует лучшему усвоению материала и развитию коммуникативных навыков.

5. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ):

— Суть: Использование компьютеров, интерактивных досок, мультимедийных презентаций и онлайн-ресурсов для обогащения учебного процесса.

— Примеры:

- Использование онлайн-словарей и справочников.

- Просмотр видеофрагментов, иллюстрирующих литературные произведения.

- Создание презентаций и интерактивных заданий.

— Результат: Делает обучение более наглядным, интерактивным и доступным.

Важно помнить:

— Выбор педагогической технологии должен соответствовать целям урока, возрастным особенностям учеников и их уровню подготовки.

— Не стоит ограничиваться только одной технологией. Комбинирование различных подходов позволяет сделать обучение более разнообразным и эффективным.

— Главное — это создание атмосферы сотрудничества и взаимопонимания, в которой ученики чувствуют себя комфортно и мотивированы к обучению.

Внедрение эффективных педагогических технологий на уроках русского языка и литературы — это не просто дань моде, а необходимость, продиктованная современными требованиями к образованию. Это позволяет сделать обучение интересным, результативным и подготовить учеников к успешной жизни в современном мире [1, с. 35].

Стоит обратить внимание на технологию развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП). Она предлагает целый арсенал приемов, направленных на активное осмысление информации. Например, «Инсерт»

(INSERT), где ученики маркируют текст специальными символами, отражающими их понимание и вопросы. Или «Синквейн», позволяющий кратко и емко выразить суть прочитанного или изученного. Эти приемы не только помогают лучше запомнить материал, но и учат анализировать, сопоставлять и делать выводы.

Еще одна перспективная технология — дифференцированное обучение. Она предполагает учет индивидуальных особенностей каждого ученика: его способностей, интересов, темпа обучения. Это может выражаться в предоставлении разных заданий по уровню сложности, использовании различных форм работы (индивидуальная, групповая, парная), применении различных видов помощи (консультации, памятки, образцы). Дифференцированный подход позволяет каждому ученику работать в зоне своего ближайшего развития и добиваться успеха.

Нельзя забывать и о технологии оценивания для обучения (формирующее оценивание). В отличие от традиционного оценивания, которое направлено на констатацию факта усвоения материала, формирующее оценивание используется для отслеживания прогресса ученика и корректировки процесса обучения. Это может быть устная обратная связь, самооценка, взаимооценка, использование критериев успеха. Главная цель — помочь ученику понять, что он уже знает и умеет, а над чем еще нужно поработать.

В контексте уроков литературы особенно ценной является технология «живого чтения». Она предполагает не просто механическое прочтение текста, а глубокое погружение в него, переживание эмоций героев, осмысление авторского замысла. Это может достигаться через драматизацию, инсценировку, создание иллюстраций, написание фанфиков или альтернативных концовок. «Живое чтение» позволяет ученикам почувствовать себя сопричастными к литературному произведению и лучше понять его смысл.

Важно подчеркнуть, что эффективность любой педагогической технологии зависит от мастерства учителя. Он должен не только владеть технологией, но и уметь адаптировать ее к конкретным условиям и потребностям учеников. Учитель должен быть не просто транслятором знаний, а фасилитатором, который помогает ученикам самостоятельно открывать новое и развивать свои способности.

В конечном итоге, цель использования эффективных педагогических технологий на уроках русского языка и литературы — это не просто повышение успеваемости, а формирование гармонично развитой личности, способной к критическому мышлению, творчеству и самореализации. Это личность, которая любит и ценит родной язык и литературу, видит в них не просто набор правил и произведений, а источник мудрости, вдохновения и духовного обогащения.

Литература:

1. Артемьев, А. В. Системное и критическое мышление в профессиональной деятельности педагога-психолога / А. В. Артемьев // Научные труды Московского гуманитарного университета. — 2020. — № 4.
2. Басова, Н. В. Педагогика и практическая психология. — Ростов н/Д: «Феникс», 2020.

Демонстрационный экзамен как катализатор профессионального роста педагога: от оценки студентов к развитию компетенций преподавателя

Стрельцова Анастасия Александровна, преподаватель
ГБП ОУ «Тверской промышленно-экономический колледж»

Демонстрационный экзамен (ДЭ), внедренный в систему среднего профессионального образования как инструмент независимой оценки качества подготовки кадров, традиционно рассматривается через призму результатов студентов. Однако его потенциал как мощного инструмента профессионального развития самого педагога остается недостаточно раскрытым. Данная статья фокусируется на анализе того, как процесс подготовки к демонстрационному экзамену, изучение его заданий и разбор новых кейсов становятся ключевыми факторами совершенствования компетенций преподавателя.

Ключевые слова: демонстрационный экзамен, профессиональное развитие педагога, педагогические компетенции, методическая подготовка, практико-ориентированное обучение, СПО, стандарты оценки, рефлексия педагогической деятельности, среднее профессиональное образование.

Демонстрационный экзамен (ДЭ) прочно вошел в систему итоговой аттестации выпускников СПО, став инструментом объективной оценки их готовности к профессиональной деятельности [1].

Однако его значение выходит далеко за рамки оценки студентов. Сам процесс организации, подготовки и проведения ДЭ создает уникальную среду для интенсивного профессионального роста самого педагога (мастера производственного обучения, преподавателя спецдисциплин).

Активное взаимодействие педагога с материалами ДЭ — глубокий анализ заданий, разработка стратегий подготовки, разбор сложных кейсов — становится мощным механизмом развития его собственных профессиональных и педагогических компетенций.

Так, глубокий анализ этих заданий — это не просто подготовка студентов, это:

1. Диагностика собственных пробелов: изучение сложных, нестандартных или новых для педагога элементов задания выявляет области, где его собственные профессиональные знания и навыки требуют обновления или углубления.

2. Актуализация профессионального контента: педагог вынужден оперативно осваивать новые материалы, оборудование, программное обеспечение, нормативные документы, представленные в заданиях, чтобы грамотно объяснить их студентам. Это постоянное «держание руку на пульсе» профессии.

Если рассматривать процесс подготовки студентов к ДЭ, то необходимо отметить, что он кардинально отличается от традиционной подготовки к экзаменам. Так как требует от педагога разработки интенсивных практико-ориентированных программ, освоения новых педагогических технологий. Например, подготовка к ДЭ эффективна при использовании активных методов:

1. Использование метода кейс-стади, основанного на задачах из оценочных материалов демонстрационного экзамена, в ходе производственной практики позволяет студентам осознать взаимосвязь между теоретическими

знаниями и их практическим применением в реальной профессиональной деятельности [2].

2. Симуляционное обучение. Представляет собой метод имитации реальных производственных процессов и ситуаций в специально созданных условиях. Это позволяет студентам отрабатывать профессиональные навыки без риска для производства и безопасности.

3. Проектный метод в контексте подготовки к демонстрационному экзамену предполагает организацию обучения через выполнение конкретных проектов, максимально приближенных к реальным производственным задачам.

4. Формирующее оценивание — это процесс оценки прогресса обучающихся в ходе обучения с целью корректировки учебного процесса и повышения его эффективности.

Педагог осваивает и внедряет эти методы, расширяя свой методический арсенал. Фокус смещается с трансляции знаний на развитие умений студента самостоятельно решать задачи, работать с информацией, принимать решения. Педагог учится задавать правильные вопросы, давать конструктивную обратную связь, мотивировать.

Демонстрационный экзамен, особенно с учетом его ежегодного обновления, постоянно подбрасывает педагогу новые кейсы, нестандартные ситуации и задачи. Работа с ними:

1. Стимулирует аналитическое и критическое мышление: педагог вынужден анализировать причины ошибок студентов, искать оптимальные пути решения новых задач, прогнозировать возможные сложности.

2. Развивает адаптивность и гибкость: необходимость быстро реагировать на новые требования экзамена, изменяющиеся условия, нестандартные задания развивает у педагога способность к оперативной корректировке своих подходов.

Систематическая работа с демонстрационным экзаменом способствует развитию у педагога комплекса ключевых компетенций:

1. Профессионально-предметные компетенции: глубокое и актуальное знание своей предметной области, владение современным оборудованием и технологиями.

2. Методические компетенции: способность проектировать и реализовывать эффективные практико-ориентированные образовательные программы, использовать современные педагогические технологии и объективные методы оценивания.

3. Рефлексивные компетенции: умение анализировать свою деятельность, выявлять точки роста, ставить цели профессионального развития.

4. Компетенции сотрудничества: Готовность и умение эффективно взаимодействовать с коллегами, экспертами, работодателями в контексте требований ДЭ и реального производства.

Демонстрационный экзамен перестает быть лишь финальным испытанием для студентов. Он трансформируется в мощный инструмент непрерывного профессионального развития педагога.

Процесс глубокого изучения заданий ДЭ, кропотливой подготовки студентов к реальным производственным вызовам и анализа новых профессиональных кейсов создает интенсивную обучающую среду для самого преподавателя.

Эта среда стимулирует актуализацию профессиональных знаний, освоение современных педагогических технологий, развитие рефлексии и формирование востребованных компетенций.

Таким образом, ДЭ выступает не только индикатором качества подготовки выпускников, но и ключевым механизмом совершенствования работы педагога, повышения его конкурентоспособности и соответствия требованиям современной системы образования и реального сектора экономики.

Инвестиции в подготовку к демонстрационному экзамену — это, по сути, инвестиции в профессиональный рост педагога как главного агента качественного образования.

Литература:

1. Приказ ФГБОУ ДПО ИРПО от 12 марта 2024 г. № 01–09–42/2024 «О внесении изменений в приказ от 04.04.2023 № П-151» Порядок разработки, публикации и хранения оценочных материалов для проведения демонстрационного экзамена — [Электронный ресурс]. — URL: https://de.firpo.ru/docs/p_78 (дата обращения: 20.09.2024).
2. Стрельцова, А. А. Практика подготовки обучающихся экономических специальностей к аттестации в форме демонстрационного экзамена / А. А. Стрельцова. — Текст: непосредственный // Образование и воспитание. — 2024. — № 5 (51). — С. 42–44. — URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/274/9533/> (дата обращения: 17.06.2025).

Коллекционирование как средство развития познавательных интересов у детей старшего дошкольного возраста

Тимошкина Алёна Александровна, студент

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

В статье рассматривается коллекционирование как эффективный метод развития познавательных интересов у детей старшего дошкольного возраста. Анализируются психолого-педагогические аспекты данного вида деятельности, его влияние на формирование исследовательских навыков, расширение кругозора и развитие мышления. Приводятся примеры практического применения коллекционирования в образовательном процессе.

Ключевые слова: коллекционирование, познавательные интересы, старший дошкольный возраст, развитие мышления, исследовательская деятельность.

Введение

Современная педагогика уделяет большое внимание развитию познавательной активности детей дошкольного возраста, поскольку именно в этот период закладываются основы будущей учебной деятельности. Одним из эффективных средств стимулирования познавательного интереса является коллекционирование. Этот вид дея-

тельности не только увлекает ребенка, но и способствует развитию внимания, памяти, классификационных навыков и стремления к исследованию.

Актуальность

В условиях стремительного развития информационных технологий у детей снижается интерес к реальному

миру, что негативно сказывается на их познавательном развитии. Коллекционирование позволяет вернуть ребенка в мир предметов, явлений и процессов, стимулируя его естественную любознательность. Кроме того, данный вид деятельности соответствует принципам ФГОС ДО, направленным на поддержку инициативы и самостоятельности дошкольников.

1. Психолого-педагогические основы коллекционирования

Коллекционирование — это систематизированное собирание предметов, объединенных общей тематикой. В старшем дошкольном возрасте (5–7 лет) у детей формируется способность к целенаправленной деятельности, что делает коллекционирование особенно ценным инструментом развития.

По мнению Л. С. Выготского, в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра, а коллекционирование можно рассматривать как ее разновидность. Оно способствует:

- развитию **познавательной активности**;
- формированию **классификационных и систематизационных навыков**;
- расширению **кругозора и словарного запаса**;
- воспитанию **усидчивости и целеустремленности**.

2. Виды коллекционирования для дошкольников

В зависимости от интересов ребенка можно предложить различные виды коллекционирования:

- **Природные материалы** (камни, листья, ракушки) — развивают наблюдательность и экологическое сознание.
- **Мелкие игрушки** (фигурки животных, машинки) — способствуют развитию сюжетно-ролевых игр.
- **Картинки и наклейки** — тренируют память и внимание.
- **Коллекции по темам** (космос, динозавры, страны) — расширяют знания об окружающем мире.

3. Методика организации коллекционирования в ДОУ

Для эффективного использования коллекционирования в образовательном процессе педагогу необходимо:

- учитывать **интересы детей**;
- создавать **условия для хранения и демонстрации коллекций**;
- включать коллекционирование в **тематические проекты** (например, «Мир камней», «Животные разных стран»);
- поощрять **обсуждение и обмен экспонатами** между детьми.

4. Влияние коллекционирования на познавательное развитие

Исследования А. И. Савенков показывают, что дети, занимающиеся коллекционированием, демонстрируют:

- более высокий уровень любознательности;
- развитое логическое и аналитическое мышление;
- умение сравнивать и обобщать информацию.

5. Методические приемы организации коллекционирования с детьми старшего дошкольного возраста

Для максимального вовлечения ребенка в процесс коллекционирования можно использовать следующие педагогические приемы:

5.1. Создание «Коллекционного уголка»

В группе детского сада или дома можно организовать специальное пространство для хранения и демонстрации коллекций. Это может быть:

- **Тематическая полка** (например, «Наши сокровища») с коробками, альбомами и мини-витринами.
- **Интерактивный стенд**, где дети могут размещать новые экспонаты и подписывать их.
- **«Журнал коллекционера»** — тетрадь, в которой ребенок рисует или записывает информацию о своих находках.

Такой подход формирует бережное отношение к вещам и развивает навыки самоорганизации.

5.2. Игры и эксперименты с коллекцией

Чтобы коллекционирование не превратилось в простое накопление предметов, важно включать игровые элементы:

- **Сортировка** (по цвету, форме, размеру, материалу).
- **«Найди лишнее»** — ребенок должен определить, какой предмет не подходит к коллекции.
- **«Угадай по описанию»** — взрослый загадывает предмет из коллекции, а ребенок задает наводящие вопросы.
- **Эксперименты** (например, если коллекция камней — проверка на твердость, если листья — засушивание и создание гербария).

Эти методы развивают критическое мышление и исследовательские навыки.

5.3. Проектная деятельность на основе коллекции

Дошкольники могут участвовать в мини-проектах, например:

- **«История одной вещи»** — ребенок вместе с родителями ищет информацию о происхождении предмета (например, как делают монеты или откуда берутся ракушки).
- **«Выставка для друзей»** — подготовка рассказа о своей коллекции и ее демонстрация в группе.
- **«Коллекция будущего»** — фантазирование на тему, какие коллекции могут быть у людей через 100 лет.

Подобные задания стимулируют речевую активность, воображение и умение презентовать свои идеи.

Заключение

Коллекционирование является эффективным средством развития познавательных интересов у старших дошкольников. Оно не только обогащает их знания, но и формирует важные личностные качества, такие как настойчивость и любознательность. Включение этого вида деятельности в образовательный процесс ДОУ способствует всестороннему развитию ребенка.

Литература:

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1991.
2. Савенков А. И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника самостоятельно приобретать знания. — М.: Национальный книжный центр, 2016.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). — М., 2013.
4. Эльконин Д. Б. Психология игры. — М.: Владос, 1999.

Методика организации проектной деятельности по биологии с учащимися младшего подросткового возраста в тепличном комплексе ОШ «Университетская»

Фаляхова Индира, студент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (Республика Татарстан)

В статье представлены результаты исследований познавательного интереса к уроку биологии у учащихся младшего подросткового возраста ОШ «Университетская», описаны методы анализа и проекты, реализованные учащимися 4-го класса.

Ключевые слова: методика проектной деятельности, познавательная активность, проектная деятельность, тепличный комплекс.

Современное образование всё в большей степени ориентировано на формирование компетентностей, необходимых школьникам для успешной социализации, саморазвития и осознанного участия в жизни общества. В этом контексте особое значение приобретает развитие естественно-научной грамотности и исследовательских навыков у учащихся.

Проектная деятельность позволяет решать одновременно несколько задач: активизировать познавательную деятельность, развивать критическое мышление, формировать экологическое мышление и способствовать осознанному усвоению биологических знаний. Особенно эффективным инструментом становится работа в тепличном комплексе.

Объектом исследования стал образовательный процесс по биологии с учащимися младшего подросткового возраста; предметом — методика организации проектной деятельности в условиях тепличного комплекса.

Цель исследования — разработка и апробация методики проектной деятельности по биологии для учащихся 4-х классов в условиях школьного тепличного комплекса.

Экспериментальная работа была проведена на базе ОШ «Университетская». В исследовании участвовали 27 учеников 4-х классов, разделённых на контрольную и экспериментальную группы.

На старте уровень знаний и интереса к предмету в обеих группах был схож. Более 40 % учеников в экспериментальной группе демонстрировали средний или низкий уровень интереса к биологии, что подчёркивает необходимость педагогического вмешательства и внедрения новых

форм работы. В рамках решения данной задачи нами разработана программа организации проектной деятельности по биологии, реализуемая в тепличном комплексе общеобразовательной школы «Университетская» в процессе внеурочной работы.

Одним из первых стал проект «Влияние полива на рост растений». Здесь использовалась методика сравнения: одно растение получало регулярный полив, второе — минимальный. В результате школьники научились учитывать биологические потребности растений и формировать обоснованные выводы.

Особое внимание уделялось проекту «Создание мини-огорода в теплице», в рамках которого дети самостоятельно выбирали растения для выращивания, готовили почву, осуществляли посадку, ухаживали за растениями и собирали урожай.

В процессе всей деятельности учащиеся вели наблюдения, заполняли дневники, проводили измерения с помощью линейки и термометра, анализировали полученные данные. Кроме того, проектная работа включала групповые обсуждения, оформление результатов в виде презентаций, стенгазет и устную защиту.

Результаты экспериментальной деятельности наглядно показали рост как когнитивных, так и мотивационных показателей в экспериментальной группе. Количество учеников с высоким уровнем знаний увеличилось более чем вдвое. Полностью исчезли случаи низкой познавательной активности. В контрольной группе улучшения также имели место, но были не столь значительны.

На основании анализа и результатов можно сделать следующие обобщения:

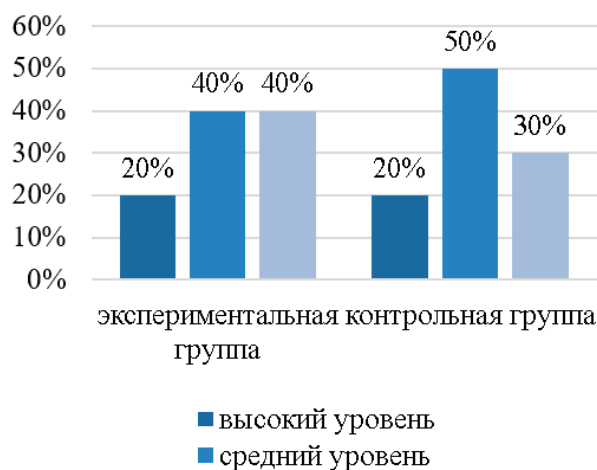


Рис. 1. Результаты тестирования по когнитивному критерию на констатирующем этапе эксперимента

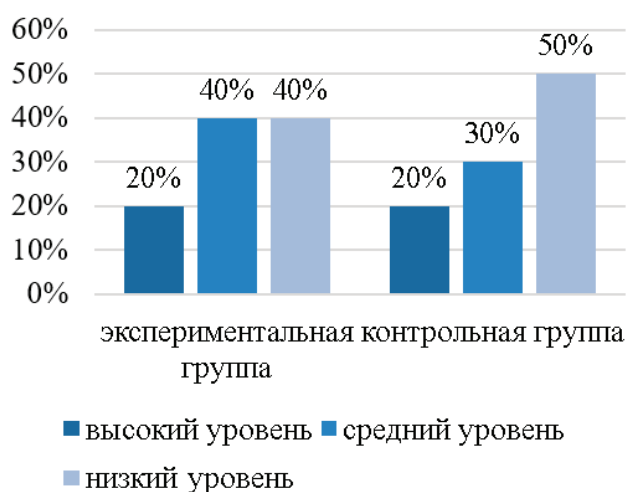


Рис. 2. Результаты тестирования по мотивационному критерию на констатирующем этапе эксперимента

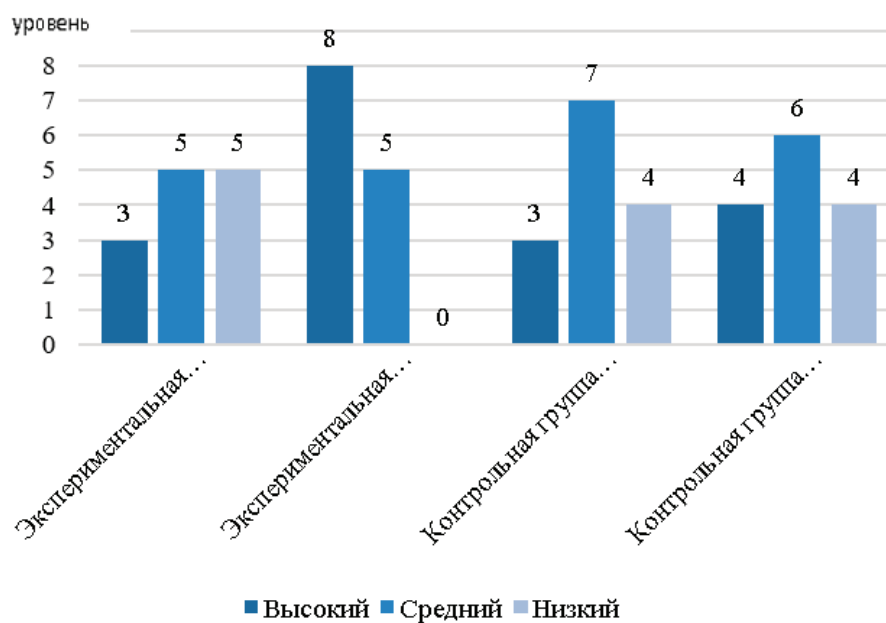


Рис. 3. Сравнительный анализ изменения когнитивного критерия (констатирующий и контрольный этапы), чел.

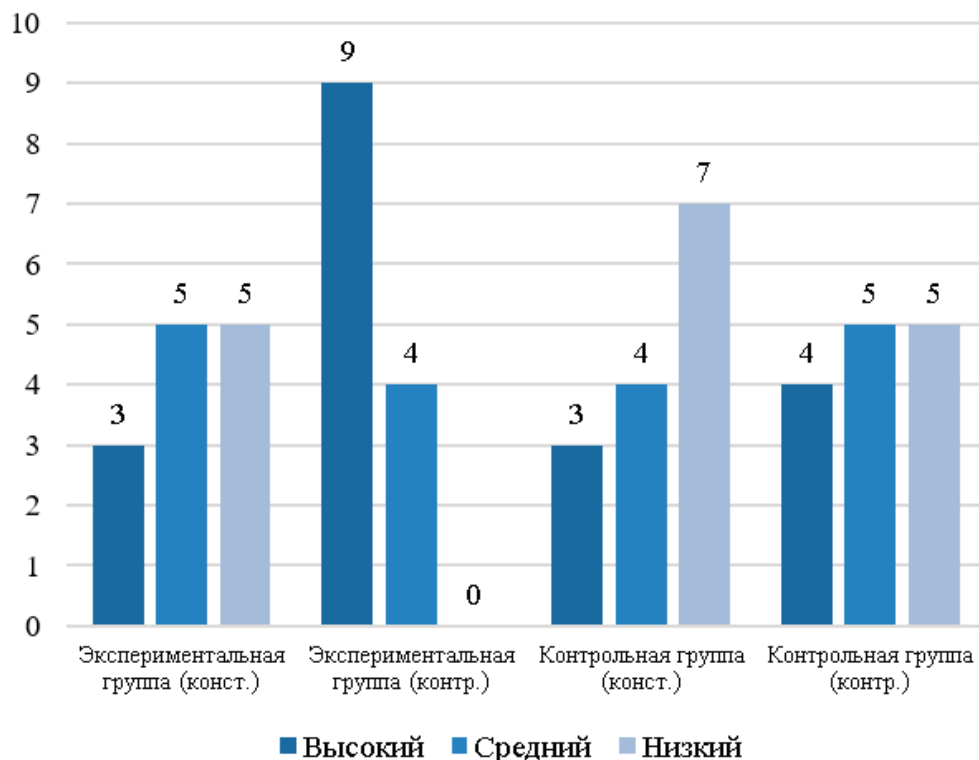


Рис. 4. Сравнительный анализ изменения мотивационного критерия (констатирующий и контрольный этапы), чел.

1. Проектная деятельность в биологии, интегрированная в тепличную среду, эффективно повышает интерес учащихся к учебному предмету.

2. Практическое взаимодействие с объектами живой природы формирует устойчивые когнитивные связи и позволяет школьникам самостоятельно делать выводы.

3. Учащиеся приобретают не только предметные знания, но и метапредметные умения: анализ, сопоставление, командная работа, самооценка и ответственность.

4. Педагог получает возможность дифференцировать обучение, использовать индивидуальные и групповые формы работы.

5. Важным результатом становится формирование экологически ориентированного поведения, что соответствует задачам устойчивого развития.

Таким образом, методика, представленная в работе, может быть рекомендована к использованию как в рамках внеурочной деятельности, так и при реализации ФГОС второго поколения. Она способствует формированию учебной мотивации, познавательного интереса и экологической культуры школьников. Результаты работы подтверждают практическую значимость исследования и его готовность к внедрению в образовательную практику.

Литература:

1. Амирханова Г. Ш., Проектная деятельность в образовании: механизмы развития / Г. Ш. Амирханова, И. В. Муханова // Мир науки, культуры, образования. — 2020. — № 2(81). — С. 246–248.
2. Леонтович А. В. Исследовательская и проектная деятельность учащихся: сетевой подход // Народное образование. — 2022. — С. 116–121.
3. Новикова Я. Э. Проектная деятельность учащихся как условие интеграции знаний // География в школе. — 2011. — № 10. — С. 40–43.
4. Цыренова М. Г. Проектная деятельность в процессе формирования компетентностей // Педагогика: научно-теоретический журнал Российской академии образования / ред. Р. С. Бозиев. — 2020. — № 9. — С. 66–71.
5. Щукина Г. И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении: учебное пособие по спецкурсу для студентов педагогических институтов — М.: Просвещение, 2003—137 с.
6. Якушкина Е. Д. Биология. 5–9 классы. Проектная деятельность учащихся / Е. Д. Якушкина. — М.: Учитель, 2022. — 744 с.
7. Янушевский В. Н. Методика и организация проектной деятельности в школе. 5–9 классы — М.: Владос, 2023. — 128 с.

Использование средств воспитания в рамках общеобразовательного учреждения для укрепления российских традиционных ценностей в среде школьников 7–9-х классов

Хуснуллин Азат Ильнорович, студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет

В статье рассматривается проблема низкой духовно-нравственной воспитанности современных подростков, описываются возможности использования средств воспитания при организации урочной и внеурочной деятельности с целью сохранения и укрепления традиционных ценностей в среде школьников 7–9-х классов.

Ключевые слова: воспитание, воспитательное пространство общеобразовательной школы, внеурочная деятельность, традиционные ценности.

В современном обществе все чаще и чаще возникают суждения об отсутствии духовно-нравственных и патриотических ценностей в среде подростков, об их низком уровне воспитанности. Многие люди отмечают деструктивное влияние на развитие личности и мировоззрения школьников, оказываемое сетью «Интернет», большим количеством некачественного контента в нем, усиливающего ненаправленный эффект среды, препятствующий воспитанию современного поколения подростков.

Педагогов и родителей тревожит также и отсутствие влечения подростков к проведению досуга за чтением, который традиционно являлся одним из ключевых факторов, влияющих на становление человека. Государство в последние годы акцентирует свое внимание на развитии традиционных духовно-нравственных ценностей в современном поколении, проводит политику по их сохранению и укреплению (Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»), усиливает воспитательное воздействие в школе через различные мероприятия (обязательные внеурочные занятия «Разговоры о важном», «Россия — мои горизонты»). Можно сделать вывод, что проблема развития традиционных ценностей в подростках и создания в них устойчивого интереса к чтению с каждым годом становится всё более актуальной.

Любая исследовательская работа зиждется на категориальном аппарате, поэтому определение значения основополагающих понятий является её необходимой частью. Обратимся к различным трактовкам значения выражения «духовно-нравственные традиционные ценности».

Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» определяет традиционные ценности как «нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого

культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России» [1]; основу российского общества, позволяющую защищать и укреплять суверенитет России, обеспечивать единство нашей многонациональной и многоконфессиональной страны, осуществлять сбережение народа России и развитие человеческого потенциала. К этой категории данный нормативный акт относит жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России.

Большая российская энциклопедия описывает традиционные ценности как «специфический, характерный для конкретной общественно-исторической формы социальной организации набор нормативных требований, служащий основой нормативной регуляции социальной жизни» [2]. В данном источнике также выделяются различные характеристики данного понятия. Так, специфической особенностью традиционных ценностей выступают наличие истоков в прошлом; базовый и системообразующий для общества характер ценностей; возможность функционирования как основы идентификации личности и общества в системе их взаимоотношений. Предлагается концепция подразделения традиционных ценностей на консервативные, народные и религиозные. Постулируется идея о возможности формирования ценностей лишь при социализации, в ходе которой формируется ценностное ориентирование.

Доктор философских наук Л. В. Баева в статье «Традиционные ценности: понятие и смыслы» обращается к сравнению традиционных и либеральных ценностей и приводит свое определение понятия [3]. Так, традиционные ценности в работе рассматриваются как смысловые ориентиры жизнедеятельности, ядро мировоз-

зрения личности и культуры, выражающие стремление к устойчивому сохранению единства человека и общества (государства, социальной группы), связи с его историческим прошлым, национальными и культурными особенностями, приоритетом классических духовных (нравственных, эстетических, когнитивных, религиозных) принципов и добродетелей, характеризующееся коллективизмом, социальным единством, солидарностью, высокой ролью семьи, социальных обществ и государства, а также следованием исторически установленным канонам понимания блага, истины, красоты, гуманности без стирания и размывания их границ. Акцентируется внимание на устойчивости, внутренней стабильности общества с развитыми традиционными ценностями в гражданах.

Во многих исследованиях социологов и философов большое внимание уделяется позиции части общества на традиционные ценности как на консервативные и, соответственно, ограничивающие человека и его свободу явления. Однако следует учесть и слова Н. Бердяева: «консервативное начало не есть начало насилующее и не должно быть им. Это свободно-органическое начало». Можно вывести следующее положение: при формировании традиционных ценностей нужно делать упор на добровольное принятие их подрастающим поколением, иначе их роль в формировании личности и мировоззрения будет незначительной, а отношение учащегося к системе, возможно, станет более негативной.

В нашей статье за основное будет принято определение традиционных ценностей как консервативных нравственных ориентиров жизнедеятельности личности, ядра мировоззрения отдельного гражданина и культуры общества в целом, основывающегося на историческом развитии народа, стремящегося к укреплению общества и государства и развитию человеческого потенциала. Вслед за Указом Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 “Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей” ограничим круг традиционных ценностей 17 наименованиями: жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России.

Укрепление и сохранение традиционных ценностей в современных школьниках является основной, приоритетной задачей духовно-нравственного и патриотического воспитания в школе. Формирование воспитанности учащихся есть результат целенаправленного, организованного воздействия педагога на нравственную сферу личности, являющейся системообразующей её внутреннего мира. Выбор средств и методов воспитания —

важная проблема, поставленная перед организатором образовательного процесса.

Развитие гармоничной личности является трудной задачей, так как существует огромное внешнее ненаправленное воздействие среды на любого ученика: семьи, ближайшего окружения, друзей, СМИ. В последнее время усиливается отображение в жизни подростков ценностей, приходящих из форм их досуга, видеоигр и игрового сообщества, блогеров, ведущих свои аккаунты в социальных сетях. Часто это воздействие может иметь деструктивный характер на формирование личности школьника посредством применения авторитета, а следственно и подкрепления негативных действий учащихся, поощрения их нездорового, иногда аморального и неправомерного образа жизни.

Различное по своей ценностной и культурной насыщенности и направленности влияние агентов социализации создает неясность, отсутствие порядка в мировоззрении подростков по отношению к нормативному, этическому поведению в обществе, моральным нормам, верным личностным ориентирам человека.

Согласно исследованию Фонда семьи Кайзер, в котором приняли участие 2000 молодых людей в возрасте от 8 до 18 лет, дети проводят за компьютером, просмотром телевизора, использованием мобильных телефонов, видеоиграми или прослушиванием музыки почти столько же времени, сколько взрослый человек проводит за работой в течение полного рабочего дня [5].

Дети и подростки в возрасте от 8 до 18 лет проводят в медиа семь с половиной часов в день, семь дней в неделю, — больше времени, чем они тратят на любое другое занятие, кроме сна. Если принять во внимание, что молодые люди часто используют несколько видов медиа одновременно, то это число возрастает до 10 часов 45 минут в день.

Эти цифры значительно отличаются от показателей пятилетней давности. Согласно исследованию, проведенному Фондом, полвека назад молодые люди в среднем проводили 6 часов 21 минуту в день, общаясь со СМИ, и за это время просматривали более 8 с половиной часов медиаконтента, выполняя несколько задач одновременно.

Исходя из результатов данного исследования, можно с уверенностью сказать, что стихийное влияние различных агентов социализации на несформированную до конца систему нравственных ориентиров подростков с каждым годом все больше усиливается, значит, успешное педагогическое воздействие на школьников младшего и среднего звена становится все более актуальным.

Эффективное воспитание в рамках образовательной организации возможно лишь при создании единой воспитательной среды, поощрения поступков, соответствующих традиционным ценностным ориентирам, во все время пребывания подростка в школе, гимназии или лице.

Базовые ценности не локализованы в содержании отдельного учебного предмета, формы или вида образова-

тельной деятельности. Они пронизывают все учебное содержание, весь уклад школьной жизни, всю многоплановую деятельность школьника как человека, личности, гражданина. Система национальных ценностей создает смысловую основу пространства духовно-нравственного развития личности. В этом пространстве снимаются барьеры между отдельными учебными предметами, между школой и семьей, школой и обществом, школой и жизнью. [4]

Целостное воспитательное пространство общеобразовательной школы структурируется множеством воспитательных программ и подпрограмм. Поэтому очень важно интегрирование единых воспитательных целей в урочную, внеурочную, внешкольную деятельность подростка и учителя. По возможности необходимо обеспечить согласование ценностей, прививаемых в семьях учащихся и в рамках получения образования в школе, гимназии или лицее.

В рамках внеурочной деятельности общеобразовательной, трудовой, эстетико-культурологической, спортивной, гражданственно-патриотической и обществоведческой направленности возможно и необходимо внедрение привития традиционных ценностей подросткам. С этой целью могут быть использованы различные средства и методы воспитания. Наиболее простыми в использовании являются когнитивные методы воспитания, направленные на формирование сознания школьника, такие как рассказ, внушение, разъяснение, наглядно-практическое воздействие. Однако в среде подростков подобные, часто традиционные и фронтальные, способы воздействия являются неэффективными, так как вызывают в учащихся протест, обосновываемый их кризисным с точки зрения физиологии и психологии периодом развития.

Существуют также и деятельностные методы воспитания, акцентирующие свое внимание на приобретение социального опыта и поведении воспитанника, например, требование, совет, метод упражнений, просьба, возложение полномочий и ответственности, приучение.

На развитие мотивационно-ценностной сферы деятельности школьника влияют и отношенческие методы, часто основанные на использовании различных средств воспитания, способных отразить общечеловеческие ценности, смыслы, жизненные позиции предшествующих поколений. К данному типу можно отнести методы предоставления примера для подражания подросткам (личный пример учителя; пример конкретных людей, представленный в ходе знакомства с ними через определенные ресурсы или лично в процессе организованных встреч; пример литературных и кинематографических героев, с которым учащиеся могут познакомиться в ходе просмотра фильмов или средствами художественной литературы), методы стимулирования деятельности через позитивные и негативные санкции: похвалу, вручение грамот, поощрение, благодарность, наказание.

При выборе конкретного метода и средства воспитания важно учитывать, что воспитание — это двусто-

ронный процесс, результат взаимодействия воспитателя и воспитанника. Успешности воспитательного процесса без активного участия воспитуемых достичь невозможно. Исходя из этого, нужно подбирать методы, используемые во внеурочной деятельности педагога для формирования духовно-нравственных традиционных ценностей, с учетом того, насколько они могут заинтересовать подростка, замотивировать его к изменениям, пересмотру своих ценностных ориентиров, привлечь внимание к участию в данной внеурочной деятельности. Поэтому учет возрастных изменений в организме школьников 7–9 класса является невероятно актуальным.

Учащиеся 7–9 класса — школьники 13–16 лет, которые вступают в критический период своего развития, стадию быстрого роста, которая является стрессом для организма, особо сильно подверженного любому влиянию окружающей среды на себя. Физические изменения сопровождаются изменениями в психике подростков, происходит ломка старых привычек, распад сформированных структур, проявление эмоциональной нестабильности, формирование новых ценностных ориентиров. Одним из личностных новообразований является чувство взрослости, часто сопровождающееся эмансипацией от взрослых, переосмыслением роли авторитетов, отхода этой функции от семьи и старшего поколения в среду друзей и сверстников. «Я» подростков часто переоценивается, признание общего авторитета, подчинение дисциплине, послушание старшим становится для них невыносимым, поднимается сначала глухой, а затем и открытый протест ограничению своей свободы, своих желаний и стремлений. Обращая внимание на возрастные особенности группы, при осуществлении воспитания подростков и укрепления в их мировоззрении традиционных ценностей педагогу следует избегать методов, напоминающих учащимся нотации взрослых, полностью отказаться от авторитарного подхода к образованию. Учитель во время внеурочной деятельности с данной возрастной группой должен стремиться замотивировать их к ней, при взаимодействии обращаться с ними на равных, при этом не теряя своего положения, сохраняя в столь сложном возрасте авторитет у детей.

Можно сделать вывод: в современном обществе стихийное влияние среды на подростков многократно увеличивается, значительно превышает показатели предыдущих десятилетий. Использование различных средств и методов воспитания является актуальным для формирования и укрепления традиционных ценностей школьников, однако существует ряд обязательных пунктов, который должен учитывать педагог при их выборе и осуществлении профессиональной деятельности в этом направлении. Наиболее значимым при решении данного вопроса являются учет возрастных особенностей подростков 13–16 лет, опора на личностно-ориентированный и гуманистический подходы образования и создание целостного воспитательного пространства школы.

Литература:

1. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809.
2. Кравец С. Л. Традиционные ценности / Кравец С. Л. [Электронный ресурс] // Большая Российская энциклопедия: [сайт]. — URL: <https://bigenc.ru/c/traditsionnye-tsennosti-34c7a2> (дата обращения: 15.04.2025).
3. Баева Л. В. Традиционные ценности: понятие и смыслы» [Текст] / Баева Л. В. // Patria. — 2024. — № 3. — С. 8–22.
4. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект/ А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Рос. акад. образования. — М.: Просвещение, 2009. — 28 с. — (Стандарты второго поколения). — ISBN 978-5-09-022138-2.
5. Kaiser Family Foundation Generation M2: Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds / Kaiser Family Foundation [Электронный ресурс] //: [сайт]. — URL: <https://www.kff.org/other/poll-finding/report-generation-m2-media-in-the-lives/>.

Применение аутентичных материалов на уроках английского языка

Шатрова Ольга Владимировна, учитель английского языка
МБОУ Образовательный центр «Багратион» (Московская область)

В статье автор исследует роль аутентичных материалов в учебном процессе и предлагает методические рекомендации на разных этапах обучения.

Ключевые слова: аутентичные материалы, коммуникация, навыки, обучение, процесс.

Введение

Современные подходы к обучению иностранным языкам ориентированы на формирование коммуникативной компетенции учащихся, что требует использования эффективных и реалистичных средств обучения. Одним из таких средств являются аутентичные материалы — тексты, аудио- и видеозаписи, созданные для носителей языка и отражающие реальные коммуникативные ситуации. Применение аутентичных материалов способствует развитию всех видов речевой деятельности, повышает мотивацию обучающихся, позволяет познакомиться с культурным контекстом изучаемого языка.

Однако несмотря на очевидные преимущества, внедрение аутентичных материалов в образовательный процесс связано с рядом трудностей: необходимостью адаптации содержания, учета языкового уровня студентов, а также наличием методической базы для эффективного использования. Тем не менее, в условиях глобализации и усиления межкультурных контактов обучение с применением подлинных источников становится все более актуальным. [1]

Цель настоящей статьи — проанализировать роль аутентичных материалов в учебном процессе, выявить их дидактический потенциал и предложить практические рекомендации по их использованию на различных этапах обучения. В качестве объекта исследования выступает процесс обучения иностранному языку, а предметом — методические особенности внедрения аутентичных материалов в структуру учебного курса.

Настоящая работа состоит из трёх частей. В первой главе рассматривается теоретическое обоснование по-

нятия «аутентичные материалы» и их классификация. Во второй главе представлен анализ практических подходов к использованию аутентичных ресурсов в обучении. В третьей главе приводится описание педагогического эксперимента и обсуждаются полученные результаты. В заключении сформулированы основные выводы и даны рекомендации по дальнейшему применению аутентичных материалов в образовательной практике.

1. Теоретические основы использования аутентичных материалов в обучении

1.1 Понятие и особенности аутентичных материалов

Термин «аутентичные материалы» в методике преподавания обозначает тексты и иные средства, созданные не специально для обучения, а для реального использования в повседневной жизни носителями языка. К ним относятся газетные и журнальные статьи, художественная и публицистическая литература, телепередачи, фильмы, видеоролики, подкасты, интернет-сайты, рекламные объявления, меню, билеты, интервью, диалоги и прочие материалы, отражающие естественные формы речевой деятельности.

Аутентичные материалы отличаются высоким уровнем реалистичности, наличие культурных, лингвистических и прагматических особенностей, свойственных живому языку. Они представляют собой образцы спонтанной, а не адаптированной речи, что делает их особенно ценными для формирования языковой интуиции, навыков восприятия и интерпретации текста в естественном контексте. [2]

По мнению ряда исследователей (Гальскова Н. Д., Сафонова В. В., Little et al.), использование аутентичных материалов позволяет создать коммуникативно-насыщенную учебную среду, приближенную к реальной, что повышает эффективность процесса обучения. В частности, аутентичные тексты позволяют учащимся:

- развивать рецептивные навыки (чтение, аудирование) с учётом реального уровня сложности;
- осваивать лексико-грамматические конструкции в контексте их естественного употребления;
- знакомиться с культурными реалиями страны изучаемого языка;
- формировать устойчивую мотивацию к изучению языка благодаря повышенной степени вовлечённости.

Таким образом, аутентичные материалы представляют собой неотъемлемую часть современного коммуникативно-ориентированного подхода к обучению иностранным языкам.

1.2 Классификация аутентичных материалов

Аутентичные материалы можно классифицировать по различным признакам: по форме представления, по каналу восприятия, по тематике, а также по уровню сложности. Такая классификация позволяет преподавателю более осознанно подбирать материалы в зависимости от целей и этапа обучения.

1. По каналу восприятия:

- **Письменные (текстовые):** газетные и журнальные статьи, рассказы, рекламные брошюры, меню, инструкции, письма, объявления, вывески, интернет-страницы и др.
- **Аудиальные:** радиопередачи, интервью, подкасты, телефонные разговоры, сообщения автоответчиков.
- **Визуальные и аудиовизуальные:** фильмы, телепередачи, видео с YouTube, социальные ролики, документальные фильмы, мультфильмы.

2. По типу содержания:

- **Информационные:** новостные репортажи, статьи, интервью, аналитические обзоры.
- **Рекламные:** объявления, баннеры, промо-видео, маркетинговые письма.
- **Социальные и культурные:** фрагменты фильмов, видеоблоги, рассказы о традициях, интервью с представителями различных культур.
- **Разговорные:** диалоги из сериалов, стендапы, беседы в подкастах, реалити-шоу.

3. По уровню языковой сложности:

- **Для начального уровня:** короткие, визуально сопровождаемые тексты, простые диалоги, видео с субтитрами.
- **Для среднего уровня:** аутентичные статьи средней сложности, интервью, радиопередачи с доступной лексикой.
- **Для продвинутого уровня:** художественные и публицистические тексты, фрагменты фильмов без субтитров, подкасты на абстрактные темы.

4. По степени адаптации: Следует различать *аутентичные материалы* и *адаптированные аутентичные материалы*. Последние подвергаются незначительной модификации, направленной на облегчение понимания — например, удаление фоновой информации, добавление субтитров, включение глоссариев. Это особенно важно на начальных этапах обучения.

Таким образом, грамотно подобранные аутентичные материалы позволяют учитывать не только цели урока, но и уровень подготовки обучающихся, их интересы, тематику курса, а также развивать языковые и социокультурные компетенции. [3]

2. Практическое применение аутентичных материалов в учебном процессе

2.1 Преимущества использования аутентичных материалов на занятиях

Аутентичные материалы находят всё более широкое применение в преподавании как иностранного, так и родного языка. Их использование позволяет сделать учебный процесс более живым, мотивирующим и приближённым к реальной языковой среде. Ниже представлены ключевые преимущества аутентичных материалов в практике преподавания.

1. Развитие коммуникативной компетенции. Аутентичные материалы способствуют формированию у студентов способности понимать и использовать язык в реальных ситуациях. Они позволяют выйти за рамки формальных языковых конструкций учебников, предоставляя доступ к живой, разговорной речи и культурным реалиям.

2. Повышение мотивации учащихся. Изучающие язык чаще проявляют интерес к реальному контенту, нежели к искусственно созданным диалогам или текстам. Просмотр видео с носителями языка, анализ газетных статей или обсуждение актуальных событий делают занятия более увлекательными и значимыми для студентов.

3. Обогащение словарного запаса и грамматических структур. Аутентичные тексты насыщены идиомами, сленгом, устойчивыми выражениями и грамматическими конструкциями, которые редко встречаются в традиционных учебниках. Это способствует расширению лексического и грамматического репертуара обучающихся.

4. Формирование социокультурной компетенции. Изучение языка неотделимо от понимания культуры. Аутентичные материалы — это не только языковой, но и культурный продукт. Через них студенты знакомятся с нормами поведения, традициями, ценностями и стилем жизни носителей языка.

5. Развитие навыков критического мышления. Работа с подлинными источниками информации требует от учащихся анализа, интерпретации и оценки текста. Это развивает навыки критического мышления, аргумен-

тации и умения выражать своё мнение на иностранном языке.

Таким образом, аутентичные материалы становятся не просто дополнительным ресурсом, а важнейшим компонентом современного образовательного процесса, направленного на развитие полноценной языковой и культурной компетенции.

2.2 Методы и формы работы с аутентичными материалами в классе

Эффективность использования аутентичных материалов во многом зависит от правильного выбора методов и форм работы. Необходимо учитывать цели урока, уровень языковой подготовки студентов, возрастные особенности и их интересы. Ниже представлены наиболее распространённые подходы и приёмы, применяемые на занятиях.

1. Предтекстовая работа (до знакомства с материалом):

- *Мотивация и актуализация темы:* обсуждение иллюстраций, заголовков, прогнозирование содержания.
- *Обогащение активного словаря:* введение ключевой лексики, необходимой для понимания текста или видео.
- *Формулирование целей чтения или аудирования:* что учащиеся должны извлечь из материала — основную идею, конкретные факты и т. д.

2. Работа с материалом (текст, видео, аудио):

- *Прослушивание/чтение с определённой задачей:* нахождение информации, сопоставление фактов, ответы на вопросы.
- *Выделение ключевых моментов:* составление краткого плана, заполнение таблицы, подведение промежуточных итогов.
- *Анализ языковых средств:* изучение лексики, грамматических структур, стиля и интонации.

3. Посттекстовая работа (после ознакомления):

- *Обсуждение содержания:* работа в парах или группах, обмен мнениями, организация дебатов.
- *Творческие задания:* составление диалогов, написание отзыва, пересказ от третьего лица.
- *Проектная деятельность:* подготовка презентации по теме материала, создание собственного текста по аналогичной структуре.

Формы организации занятий:

- **Индивидуальная работа:** анализ текстов, выполнение письменных заданий.
- **Парная и групповая работа:** совместное выполнение заданий, обсуждение, распределение ролей.
- **Фронтальная работа:** общая работа с видео или аудиофайлом, коллективное обсуждение.

Пример: при работе с видеороликом с платформы TED учащимся может быть предложено посмотреть видео дважды — сначала с целью общего понимания, затем — для детального анализа лексики и аргументации спикера. Впоследствии можно организовать обсуждение темы,

сравнение с родной культурой, написание эссе на основе услышанного. [4]

Таким образом, разнообразие методов и форм работы с аутентичными материалами позволяет реализовать дифференцированный и деятельностный подход в обучении.

2.3 Примеры успешного внедрения аутентичных материалов в учебный процесс

На практике преподаватели успешно используют аутентичные материалы как в вузах, так и в общеобразовательных учреждениях. Примером может служить внедрение аутентичных видеороликов в курс по английскому языку для студентов неязыковых специальностей. В одной из групп преподаватель использовал видеоблог британского путешественника, чьи ролики сопровождалась субтитрами. После просмотра студенты выполняли задания на понимание, обсуждали впечатления от представленного региона, а затем готовили собственные мини-презентации о культурных особенностях своей страны на английском языке. Такой подход позволил не только развить навыки аудирования и устной речи, но и способствовал формированию межкультурной компетенции.

В школьной практике учителя часто используют фрагменты новостных статей с актуальной тематикой, адаптируя задания в зависимости от уровня учащихся. Например, на уроках английского языка в 9 классе применяется материал с сайта BBC. После работы с текстом учащиеся выполняют задания на выбор заголовка, восстановление логической последовательности абзацев и составление вопросов к статье. Это не только тренирует навыки чтения, но и учит критическому отношению к информации.

Особый интерес представляют проекты, в которых учащиеся сами подбирают аутентичные материалы по заданной теме. В рамках учебного проекта «Мир профессий» студенты искали объявления о вакансиях на иностранных сайтах, анализировали требования работодателей, сравнивали с российскими реалиями и готовили выступления о выбранной профессии. Такая деятельность объединяет обучение языку с развитием исследовательских и презентационных навыков. [5]

В этих примерах ключевую роль играет не только сам материал, но и методика его подачи. Важно не просто продемонстрировать текст или видео, а встроить его в систему учебных заданий, обеспечив переход от восприятия к анализу и последующему использованию материала в собственной речи.

Заключение

Применение аутентичных материалов в учебном процессе представляет собой эффективное средство формирования не только языковых, но и социокультурных компетенций учащихся. Их использование позволяет приближать учебную ситуацию к реальной языковой среде, расширяет словарный запас обучающихся, спо-

способствует лучшему усвоению грамматических структур, а также формирует умения понимать и интерпретировать информацию в естественном контексте.

Как показал анализ теоретических источников и практического опыта, ключевыми преимуществами аутентичных материалов являются повышение мотивации, вовлечённости и интереса студентов, развитие критического мышления, а также возможность приобщения к культуре изучаемого языка. Эти материалы делают процесс изучения языка более живым, актуальным и многоуровневым.

Однако их использование требует определённой методической подготовки со стороны преподавателя. Важно не только подобрать материал, соответствующий уровню и интересам студентов, но и грамотно выстроить этапы ра-

боты с ним — от предтекстовой подготовки до обсуждения и творческого применения информации. Только при соблюдении этих условий аутентичные источники становятся по-настоящему продуктивным инструментом в обучении.

Таким образом, можно сделать вывод, что аутентичные материалы являются важнейшим элементом современного языкового образования. Они открывают широкие дидактические возможности, способствуют формированию комплексных навыков и помогают подготовить обучающихся к реальному общению в иноязычной среде. Их грамотное и систематическое применение может существенно повысить качество обучения и сделать его более эффективным, разнообразным и ориентированным на реальные коммуникативные задачи.

Литература:

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителей. — М.: АРКТИ, 2004. — 336 с.
2. Сафонова В. В. Преподавание иностранных языков: Межкультурный подход. — М.: ИФЛ РАН, 1996. — 279 с.
3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М.: Слово / Slovo, 2000. — 624 с.
4. Монахов В. М., Кузьмина М. В. Использование аутентичных материалов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. — 2017. — № 4. — С. 15–19.
5. Куновская Л. Ю. Аутентичные материалы в преподавании английского языка: Проблемы и перспективы // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2020. — № 8 (222). — С. 45–50.

Арт-педагогика как средство развития креативного мышления обучающихся с расстройством аутистического спектра при обучении информатике

Шевченко Юлия Сергеевна, кандидат философских наук, доцент
Ростовский филиал Российского государственного университета правосудия имени В. М. Лебедева

Статья посвящена обучению информатике детей с расстройствами аутистического спектра и исследует важность цифровой грамотности для их социализации и профессионального становления. В работе рассматриваются методы, способствующие интеграции детей в общество, включая использование арт-педагогики с целью развития креативного и критического мышления. В качестве педагогического инструмента выбрана картина Василия Кандинского «Разноцветный круг», которая помогает детям уйти от шаблонности мышления и действий. Эмпирическое исследование проводилось в 5 и 6 классах на базе МАОУ «Школа № 96 Эврика-Развитие» в Ростове-на-Дону. Результаты показывают, что использование элементов арт-педагогики способствует развитию социальных навыков, эмоциональной вовлечённости и улучшению когнитивных способностей у детей с расстройством аутистического спектра.

Ключевые слова: арт-педагогика, инклюзивное образование, искусство в обучении информатике, «Разноцветный круг», ограниченные возможности здоровья, обучение информатике, креативность, эмоциональное восприятие, педагогический эксперимент.

Art pedagogy as a means of developing creative thinking among students with autism spectrum disorder in computer science education

Shevchenko Yuliya Sergeevna, candidate of philosophical sciences, associate professor
Rostov Branch of the Russian State University of Justice after V. M. Lebedev (Rostov-on-don)

The article is devoted to teaching computer science to children with autism spectrum disorders and explores the importance of digital literacy for their socialization and professional development. The paper examines methods that promote the integration of

children into society, including the use of art pedagogy to develop creative and critical thinking. Vasily Kandinsky's painting «The Multicolored Circle» was chosen as a pedagogical tool, which helps children escape from the patterns of thinking and action. The empirical study was conducted in grades 5 and 6 at the MAOU «School No. 96 Eureka-Razvitie» in Rostov-on-Don. The results show that the use of elements of art pedagogy contributes to the development of social skills, emotional engagement, and improved cognitive abilities in children with autism spectrum disorder.

Keywords: *art pedagogy, inclusive education, art in computer science education, «Multicolored circle», limited health opportunities, computer science education, creativity, emotional perception, pedagogical experiment.*

Обучение информатике детей с расстройством аутистического спектра является достаточно важной задачей в современном мире. Цифровая грамотность сегодня является не только ценной составляющей для социализации детей с расстройством аутистического спектра, но и потенциальной основой для их будущего профессионального становления. Обладание навыками в этой области может создать благоприятные условия для получения большого числа профессий, в том числе в IT-сфере. Также обучение информатике детей с расстройством аутистического спектра апеллирует к интеграции детей в общество, создавая возможности для общения друг с другом. Например, командная работа над проектами по информатике помогает развитию социальных навыков. Уроки информатики также могут содержать в своем составе элементы, требующие общения, что создает условия для развития навыков как вербальной, так и невербальной коммуникации. И сами компьютерные программы, и приложения могут быть использованы для улучшения имеющихся навыков общения. Занятия информатикой также создают предпосылки для формирования навыков критического мышления, позволяющее развивать способности для решения различных проблем, что в конечном итоге может быть полезно в любой области жизни. Обучаясь информатике, дети с расстройством аутистического спектра учатся мыслить логически, что в свою очередь может помочь достичь успехов и в других учебных предметах. Необходимо отметить и креативную составляющую, сопровождающую процесс обучения информатике. Разрабатывая на уроках информатики свои проекты, например, игры или комплексные задания с использованием двух и более программных приложений, дети могут развить свой творческий потенциал, так как информатика располагает возможностями самовыражения посредством IT-технологий.

Цель настоящей работы носит дуальный характер. С одной стороны — это исследование возможности реализации детей с расстройством аутистического спектра посредством обучения информатике. С другой — изучение возможности восприятия ими абстрактных объектов. Последнее является очень важным, так как достаточно серьезной проблемой детей с расстройством аутистического спектра является стремление к шаблонности, и «уход» от последней является очень важной жизненной составляющей. Так как именно шаблонность является серьезным барьером у детей с расстройством аутистического спектра, создающим серьезные проблемы в адаптации к окружающему миру и развитии социальных навыков. Обосновав,

таким образом, актуальность работы, перейдем к вопросу выбора и обоснования педагогических инструментов, позволяющих в лучшей степени реализовать заявленную цель.

Также необходимо отметить, что настоящая работа базируется на эмпирическом материале, полученном в рамках обучения детей 5 и 6 классов информатике на базе МАОУ «Школа № 96 Эврика-Развитие имени Нагибина Михаила Васильевича» города Ростова-на-Дону.

Дети с расстройством аутистического спектра могут совершенно различно воспринимать визуальные образы. Для достижения второй части озвученной цели в качестве педагогического инструмента были выбраны методы арт-педагогики. Так, в качестве арт-объекта выбор пал на картину Василия Кандинского «Разноцветный круг». По мнению автора именно творчество абстракциониста Кандинского поможет детям с расстройством аутистического спектра «уйти» от шаблонности мышления и действий. В защиту арт-педагогики можно также сказать, искусство само по себе уже является достаточно эффективным инструментом для развития навыков и понимания сложных концепций. Также искусство безусловно способствует развитию креативного мышления, эмоционального интеллекта и навыков коммуникации, так как использование визуальных образов, а в нашем случае, еще и абстрактных создает предпосылки для формирования ассоциаций и визуализаций. Автор настоящего исследования предполагает, что использование именно абстрактных визуальных образов, а, следовательно, и личных ассоциаций может стать стимулом для развития индивидуального, нешаблонного мышления.

Педагогический эксперимент, дуальной целью которого является обучение детей с расстройством аутистического спектра информатике и развитие нешаблонного мышления, был реализован в 5 и 6 ресурсных классах. Все дети, обучающиеся в этих классах получают образование по адаптированной основной общеобразовательной программе обучающихся с расстройством аутистического спектра (вариант 8.2). Изучать информатику оба класса начали в 2024–2025 учебном году. Проведение урока информатики с использованием арт-педагогики было различным. Однако необходимо отметить следующее. Все обучающиеся достаточно хорошо владели навыками работы с инструментами в графическом редакторе «Paint». Умели создавать графические объекты по определённому алгоритму.

Проведение урока информатики с использованием арт-педагогики в 5 классе. На начальном этапе урока обучаю-

щимся была продемонстрирована картина Василия Кандинского «Разноцветный круг». Стоит отметить, что дети не сразу поняли, что именно им демонстрирует педагог, хотя сама по себе картина вызвала неподдельный интерес у обучающихся. Обучающимся было предложено обсудить, что именно они видят на картине, какие ассоциации она вызывает, однако данное задание педагога дети не поняли. После подсказки педагога и объяснения того, что на картине нет чего-то определенного и каждый может высказать именно то, что он видит, ребята стали высказывать предположения: «блин», «планета», «озеро», «колесо», «дороги», «много планет». Каждый ответ детей сопровождался похвалой педагога, что безусловно сказалось и на общей атмосфере на уроке, и на интересе и вовлеченности детей в образовательный процесс. Вторым этапом было предложение педагога закрыть глаза и представить себя внутри картины. Необходимо отметить большую вовлеченность детей в этот процесс. Причем именно этот этап вызвал у них наибольший восторг. Третий этап урока — задание нарисовать в графическом редакторе Paint свое видение картины Василия Кандинского «Разноцветный круг» и написать слова, с которыми обучающиеся ассоциируют картину. Результат третьего этапа превзошел все ожидания. Практически все обучающиеся выразили свою индивидуальность. Результат представлен ниже.

На заключительном этапе урока обучающиеся с педагогом обсудили работы, однако объяснить слова-ассоциации никто не смог.

Проведение урока информатики с использованием арт-педагогике в 6 классе. На начальном этапе урока обучающимся были продемонстрированы вполне обычные и узнаваемые образы — картина А. Саврасова «Грачи прилетели», И. Левитана «Березовая роща», И. Шишкина

«рожь». Обучающиеся довольно живо описывали то, что изображено на картинах. А вот демонстрация картины абстракциониста Кандинского «Разноцветный круг», особенно после просмотра узнаваемых объектов, вызвала у детей изначально недоумение. Обучающиеся не совсем понимали, что перед ними именно картина, так как она разительно отличалась от просмотренных ранее картин. После объяснения педагога и предложения им увидеть в картине свое видение, дети стали высказывать следующее: «тарелка», «планета», «солнце», «танец». Второй и третий этап урока были проведены аналогично. Результат работ обучающихся представлен ниже.

Следует отметить, что и в 6 классе, равно, как и в 5 дети не смогли объяснить, почему именно эти слова-ассоциации вызвала у них эта картина.

Таким образом, использование арт-педагогике в обучении информатике способствует развитию креативного мышления. Дети могут свободно экспериментировать с формами и цветами. Работа с яркими произведениями искусства помогает детям с расстройством аутистического спектра сосредоточиться на учебном материале и повышает их мотивацию. Связывая искусство и информатику, у педагогов появляется возможность для создания более целостного восприятия знаний, что способствует лучшему усвоению материала.

Каждый ребенок с расстройством аутистического спектра имеет свои уникальные потребности и ограничения, что требует индивидуального подхода. Задача педагога — уметь адаптировать задания в зависимости от возможностей каждого ученика. Использование картины Василия Кандинского «Разноцветный круг» в обучении информатике детей с расстройством аутистического спектра открывает новые горизонты для педагогов и учеников. Ин-

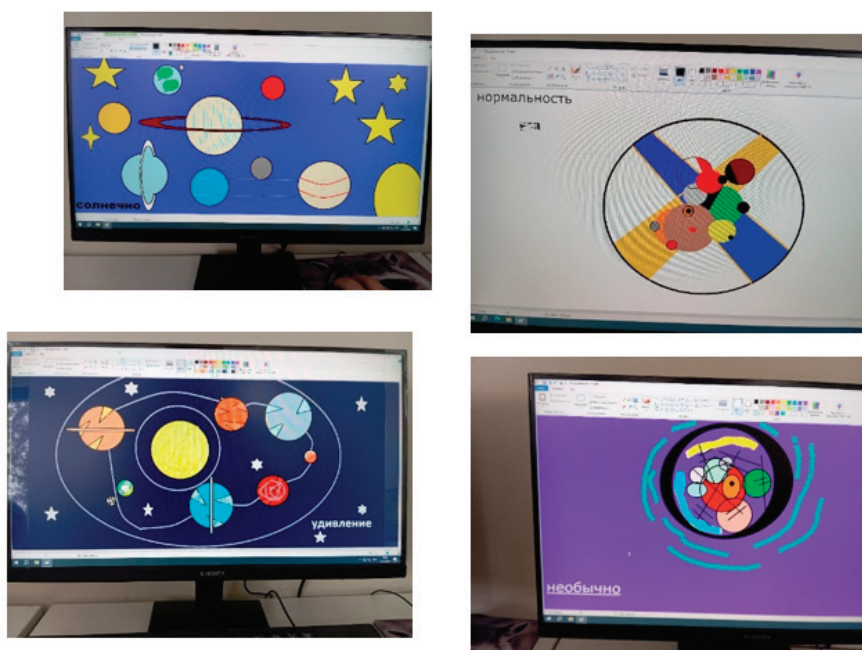


Рис. 1. Работы обучающихся с расстройством аутистического спектра 5 класса, выполненные на уроке информатики с использованием арт-педагогике

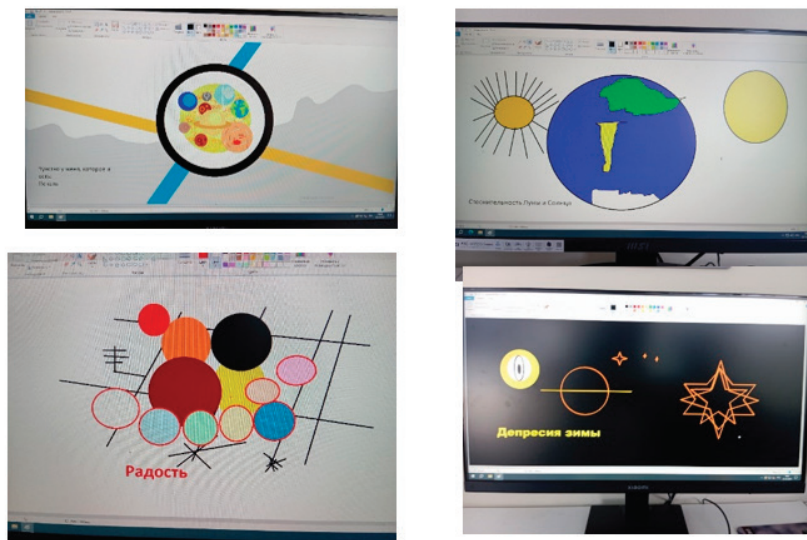


Рис. 2. Работы обучающихся с расстройством аутистического спектра 5 класса, выполненные на уроке информатике с использованием арт-педагогики

теграция искусства в образовательный процесс способствует развитию креативности, эмоциональной вовлеченности и понимания базовых понятий информатики.

Данная методика требует дальнейшего исследования и внедрения в практику для достижения лучших результатов в обучении детей с расстройством аутистического спектра.

Литература:

1. Павлов Д. И. О разработке методических подходов к обучению информатике детей с расстройством аутистического спектра // Актуальные проблемы обучения математике в школе и вузе: от науки к практике. к 80-летию со дня рождения В. А. Гусева / Материалы VII Международной научно-практической конференции. Под редакцией М. В. Егуповой. Москва, 2022. Издательство: Московский педагогический государственный университет (Москва)
2. Маркова Е. Р., Савлущинская Н. В. Арт-педагогика как инновационное педагогическое направление // Фундаментальные научные исследования: теоретические и практические аспекты / Сборник материалов международной научно-практической конференции: в 3-х томах. Том 3. 2016. Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Западно-Сибирский научный центр» (Кемерово)

Парафраз в обучении иностранному языку

Шумилова Вера Андреевна, студент
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Данная статья посвящена изучению парафраза в обучении иностранному языку. В статье рассматриваются основные определения парафраза и его отличие от пересказа. На основе общеевропейской системы оценки уровней владения иностранным языком (CEFR) определяется уровень, на котором учащиеся начинают парафразировать, а также демонстрируется развитие умения парафразировать при повышении уровня языка. Определяется, какие навыки развивают задания на парафраз. Выделяются основные виды парафраза, к которым могут прибегать учащиеся. В заключении делается вывод об эффективности заданий на парафраз в обучении иностранному языку ввиду его влияния на развитие языковых навыков у учащихся.

Ключевые слова: парафраз, обучение иностранному языку, языковые навыки, лексические замены, синтаксические изменения.

При преподавании иностранных языков нередко используется такое упражнение как парафраз — пере-

сказ текста с использованием других слов и изменением структуры предложений, с сохранением при этом исход-

ного смысла. Данное упражнение помогает учащимся лучше усваивать информацию из текста и расширяет их словарный запас за счет использования синонимов и альтернативных конструкций. Также парафраз способствует развитию устной и письменной речи, делая ее более спонтанной и уверенной. Кроме этого, за счет парафразы улучшается понимание устных и письменных текстов. Такие упражнения подходят учащимся, которые имеют средний уровень владения иностранным языком (уровень B1 и выше), поскольку, начиная с этого уровня, они уже имеют достаточный запас лексики и грамматических конструкций, чтобы понимать смысл текста и успешно его парафразировать.

Прежде всего необходимо определить, что понимается под термином «парафраз». В Большой российской энциклопедии дается следующее определение парафразы: «пересказ, переложение литературного текста другими словами» [1]. В словаре русского языка под редакцией А. П. Евгеньевой термин «парафраз» имеет следующее значение — «передача другими словами или в другой форме содержания чего-либо» [2]. Таким образом, парафраз является пересказом текста другими словами или в другой форме.

Важно отметить, что парафраз не является точным синонимом пересказа, если говорить об этих двух понятиях как об упражнениях в обучении иностранному языку. В словаре методических терминов и понятий Азимова и Щукина парафраз определяется как «выражение мысли, обозначение действия или явления языковыми средствами, отличающимися от первоначальных» [3, с. 186]. В этом же словаре определение пересказа следующее — «изложение содержания прочитанного или услышанного текста» [3, с. 195]. Авторами словаря отмечается, что пересказ может быть как свободным, так и близким к тексту.

Парафраз отличается от пересказа тем, что в первом случае при изложении упор делается на использование не встречающихся в тексте слов и конструкций. Помимо этого, при парафразе важно представить информацию более доступным способом, с возможностью ее упрощения или уточнения. В это же время при пересказе главной целью выступает передача основных идей текста с сохранением структуры, при этом ограничение на использование слов из текста отсутствует. Общей характеристикой же парафразы и пересказа является то, что оба вида деятельности направлены на изложение основных идей текста без искажения исходного смысла.

В общеевропейской системе оценки уровней владения иностранным языком CEFR парафраз рассматривается как элемент двух стратегий.

С одной стороны, парафраз является одним из элементов компенсаторной стратегии, направленной на поддержку коммуникации в случае нехватки языковых или речевых средств. В данном случае больший упор делается на использование эквивалентных более простых слов и выражений, а также уточнение слова с объяснением. На уровне A2 обучающиеся могут использовать

жесты или неподходящие слова для объяснения того, что имеется в виду. На уровне B1 обучающиеся способны использовать слова, похожие на искомое понятие, и запросить «исправление» подобранного ими слова; могут выразить значение слова, используя другое, означающее что-то похожее; могут указать характеристики чего-то конкретного, если слово на иностранном языке им не знакомо или было ими забыто. Имея уровень B2, обучающиеся могут свободно использовать парафраз, чтобы восполнить свои пробелы в речи [4, с. 69].

С другой стороны, парафраз представляет одну из составляющих стратегии адаптации, необходимой для передачи информации в более доступном виде. В этом случае учащиеся могут прибегать к парафразу с использованием переформулировок уже начиная с уровня A2. На этом уровне обучающиеся могут передать основную информацию простых сообщений своими словами. На уровне B1 обучающиеся уже могут перефразировать небольшие отрывки с сохранением первоначального порядка текста, а также короткие несложные тексты, чтобы сделать их содержание более понятным. Начиная с уровня B2, обучающиеся уже могут передать основное содержание текста на конкретную тему и пояснить сложную информацию, прибегая к парафразу [4, с. 119–120].

Таким образом, парафраз может быть использован учащимися для передачи основной информации небольших и простых текстов уже на уровне A2, а использовать парафраз в качестве компенсаторной стратегии более эффективно они смогут, уже имея уровень B1.

Ценность парафразы заключается в том, что подобные упражнения развивают различные языковые навыки у учащихся. Прежде всего, они предполагают навыки активного слушания или чтения, чтобы понять смысл аудиозаписи или письменного текста. Учащиеся должны уметь анализировать текст, выделять в нем основную информацию, чтобы представить успешный парафраз изначального документа. Уемляниным отмечается, что при парафразе текста учащийся может лучше понять его смысл [[5] Цит. по: Tsedryk. A. Didactique de la paraphrase: évaluation et développement de la compétence paraphrastique chez l'apprenant de français langue seconde, 2013, с. 10]. Так, при парафразе письменного текста развивается навык чтения, а при парафразе устных текстов — навык слушания.

Помимо этого, парафраз развивает навыки устной и письменной речи. При выполнении таких упражнений учащиеся начинают лучше излагать и структурировать свои мысли.

Задание на парафраз также может применяться на занятиях с целью вывести ранее пройденную лексику в активное использование [6]. При этом следует отметить, что парафраз не сводится к механической замене одних слов и конструкций на другие, а заключается в переосмыслении идей текста и передаче каждой идеи своими словами без искажения смысла, но с возможностью упрощения или обобщения некоторой информации [7, с. 139–140]. Задача данного задания состоит не столько в за-

креплении новых слов или грамматических конструкций, сколько в развитии навыков устной и письменной речи.

Данное задание также развивает компенсаторные умения, поскольку обучающиеся выполняют парафраз в условиях отсутствия или недостаточности необходимых языковых и речевых средств, что помогает учащимся мобилизовать все свои знания и вывести их в активное использование. Благодаря парафразу учащийся может обойти незнание слов, используя синонимы, а также может «внести необходимые изменения, чтобы его предложение было грамматически и лексически правильным» [8, с. 9].

При парафразе текста учащиеся могут прибегать к следующим видам модификации текста: лексическим заменам и синтаксическим изменениям.

К лексическим приемам парафраза можно отнести использование синонимов, замену слов с узким значением на более общие понятия [7, с.139; 9].

Изменения на синтаксическом уровне, как правило, включают в себя замену сложного предложения на несколько простых, использование других грамматических конструкций, переход слова из одной части речи в другую, изменения порядка слов в предложении, также возможно исключение некоторых частей предложения [7, с.139; 9].

При парафразе также возможно изменение структуры текста, которое может включать в себя изменение порядка изложений идей текста, сокращение текста (удаление вто-

ростепенной информации из текста), упрощение или обобщение некоторой информации в тексте [9].

При выполнении парафраза, помимо выполнения модификаций в тексте, учащимся необходимо помнить о том, что нельзя искажать информацию исходного текста, а также давать свои комментарии или оценку [7, с.139–140; 9].

При соблюдении этих правил и использовании разных видов парафраза учащиеся смогут выполнить качественный парафраз.

Таким образом, можно представить последовательность действий при парафразе текста следующим образом: учащиеся читают или слушают текст, осмысливают его, выделяют основные идеи в документе. Затем учащиеся парафразируют текст в соответствии с заданием, прибегая к лексическим и синтаксическим изменениям, а также возможно меняя структуру текста, при этом сохраняя его исходный смысл.

Подводя итог, можно сказать, что парафраз является универсальным заданием, которое подходит учащимся, начиная со среднего уровня владения языком. Данное задание развивает устную и письменную речь, улучшает понимание устных и письменных текстов, а также позволяет закреплять пройденную лексику и грамматику. Это делает парафраз одним из наиболее эффективных заданий, применяемых в изучении иностранного языка.

Литература:

1. Большая российская энциклопедия. Электронная версия (2017); <https://old.bigenc.ru/music/text/2707731>
2. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. — 4-е изд., стер. — М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. Т. 3. П—Р. — 750 с.
3. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
4. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment — Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.
5. Uemlianin, I. Engaging Text: Assessing paraphrase and understanding. *Studies in Higher Education* 25 (3), 2000.
6. Pang M. Vers une perspective éclectique de la paraphrase en classe de FLE [Электронный ресурс] // *Synergies*. 2015. URL: <https://gerflint.fr/Base/Chine10/pang.pdf>
7. Колесникова И. Л., Долгина О. А. «Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков». — Санкт-Петербург: Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», Cambridge University Press, 2001 г. — 224 с.
8. Tsedryk. A. Didactique de la paraphrase: évaluation et développement de la compétence paraphrastique chez l'apprenant de français langue seconde [Электронный ресурс] // 2013. URL: https://www.academia.edu/91016360/Didactique_de_la_paraphrase_%C3%A9valuation_et_d%C3%A9veloppement_de_la_comp%C3%A9tence_paraphrastique_chez_l'apprenant_de_fran%C3%A7ais_langue_seconde?uc-sb-sw=90630604
9. Кочеткова Л. Ю. Обучение стратегиям парафразирования при работе с учебными текстами на занятиях английского языка [Электронный ресурс] // Киберленинка. 2020. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-strategiyam-parafrazirovaniya-pri-rabote-s-uchebnymi-tekstami-na-zanyatiyah-angliyskogo-yazyka>

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 26 (577) / 2025

Выпускающий редактор Г. А. Письменная
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 09.07.2025. Дата выхода в свет: 16.07.2025.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.