

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

44 2025
ЧАСТЬ III

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 44 (595) / 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 Никос Логотетис (1950), греческий биолог и нейробиолог.

Никос Логотетис родился в 1950 году в Стамбуле (Турция). Он получил степень бакалавра по музыке и математике в Афинском университете, а также по биологии в Салоникском университете имени Аристотеля. Логотетис защитил докторскую диссертацию в Мюнхенском университете Людвиг-Максимилиана под руководством Эрнста Пёппеля и получил докторскую степень в области нейробиологии человека. Затем ученый получил должность научного сотрудника в отделе мозга и когнитивных наук Массачусетского технологического института, а позднее поступил на работу в Медицинский колледж Бейлора. В 1996 году Никос Логотетис стал директором Института биологической кибернетики Общества Макса Планка. Он также занимал должности адъюнкт-профессора в нескольких учреждениях, в том числе в Институте биологических исследований Солка и в Медицинском колледже Бейлора.

Логотетис сделал ряд важных открытий, в том числе выяснил, что зависимый от уровня кислорода в крови отклик (BOLD) связан с активностью мозга на уровне нейронов. Ученый и его команда в начале 2000-х годов провели серию экспериментов на макаках, вживив им в мозг очень тонкие платино-иридиевые микроэлектроды. Одновременно с записью активности от электродов команда Логотетиса проводила фМРТ и измеряла BOLD-сигнал — то есть следила за тем, куда в мозгу приливает больше несущей кислород крови. Таким образом Логотетис впервые в истории одновременно записал электрическую активность мозга и BOLD-сигнал с фМРТ.

В ходе эксперимента исследователи показывали обезьянам вращающиеся шахматные узоры, которые меняли направление каждую секунду. Это исключало привыкание зрительной коры к раздражителям и снижение активности мозга.

По словам Логотетиса, для понимания системы необходимо ее описание на всех уровнях. В связи с этим в его отделе занимаются интракортикальной регистрацией клеток, а также моделированием и визуализацией на всех уровнях. Поэтому в дополнение к функциональной магнитно-резонансной томографии используется спектроскопия *in vivo*, а рабочая группа исследует «умные» контрастные вещества (SCA), чтобы сделать функциональную визуализацию полезной для изучения других эффектов, помимо гемодинамической реакции.

В 2014 году немецкий телеканал показал кадры, снятые в лаборатории Логотетиса тайным агентом Немецкой фе-

дерации защиты животных. На кадрах было запечатлено насилие и причинение вреда животным, что может быть расценено как нарушение законодательства в отношении приматов. В ответ Логотетис заявил, что в 2015 году он больше не будет работать с приматами из-за отсутствия институциональной поддержки и защиты его исследовательской программы. Полицейские рейды и расследования, проведенные в то время, не выявили нарушений законодательства в отношении животных. В августе 2017 года Логотетису и двум его сотрудникам были предъявлены официальные обвинения в том, что они якобы откладывали эвтаназию больных животных. Окружной суд Тюбингена вынес всем трем ученым постановление о наказании, которое включало в себя штраф и приговор, автоматически превращающийся в обвинительный акт. Логотетис немедленно обжаловал это решение. После объявления о приказе Общество Макса Планка (MPS) отстранило Логотетиса от исследований и лишило его права проводить эксперименты на животных.

Логотетис получил значительную поддержку от представителей научного сообщества, которые раскритиковали решение MPS о введении санкций в отношении Логотетиса до вынесения вердикта по предполагаемым нарушениям. Общество нейробиологов (SfN) и Федерация европейских нейробиологических обществ (FENS) выступили с совместным заявлением в его поддержку, за ними последовала Международная организация по исследованию мозга. Те обвинения, которые обжаловал Логотетис, были сняты в 2018 году. Впоследствии Министерство науки и технологий восстановило Логотетиса в должности в Институте биологической кибернетики.

Под влиянием сохраняющегося скептицизма и отсутствия поддержки исследований с использованием животных в Германии Логотетис объявил, что переведет свой отдел в Международный центр исследований мозга приматов в Шанхае и станет соруководителем центра вместе с китайским нейробиологом Му-мин Пу.

Логотетис является членом редакционной коллегии журнала *Current Biology*. В 2003 году он стал одним из лауреатов премии Луи-Жанте в области медицины, а в 2024-м — лауреатом премии «Вызов» в номинации *Discovery* («Открытие») «...за основополагающий вклад в создание метода функциональной магнитно-резонансной томографии и введение его в повседневную научную и клиническую практику для исследования активности мозга человека».

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Авдеева В. Н., Цуркина Ю. С., Сердюкова Л. В.

К вопросу о коррекции оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста 137

Веснина Е. Н.

Формирование у обучающихся первоначальных основ экологической грамотности посредством речевого развития... 139

Гаврющенко Ю. Н., Хагай В. С., Малков А. В., Ионов Б. С.

Значение совместных физических упражнений в процессе физической подготовки курсантов на этапе общевоинской подготовки 140

Деккер А. К.

Роль исторической реконструкции в формировании познавательного интереса у школьников 143

Демяшев А. В.

Трансформация роли преподавателя в вузе... 145

Dzhampeisova Z. G.

Improving the efficiency of intensive foreign language learning of cadets through project-based activities..... 149

Джампеисова Ж. Г.

Аудирование как интенсивный метод профессионально-ориентированного обучения иностранному языку курсантов — специалистов пограничного контроля..... 153

Допова А. Ю.

Расширение словаря существительных у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях логопедического сопровождения 155

Евсеева Д. С.

Развитие исследовательской креативности младших школьников с помощью театрально-игровых технологий 161

Кипина И. А., Козлова Е. Н., Карцева О. В., Овечкина Е. Г., Бухарова Н. Ю., Ковалева О. А., Федосеева А. В., Бортникова Е. В.

Формирование эмоционально-ценностного отношения к природе у старших дошкольников 163

Котлярова К. А., Кожанова А. К.

Влияние регулярной практики с использованием интервализированного повторения (retrieval practice + spaced repetition) на успеваемость учащихся средних классов 172

Kramarev N. A.

Humanities education as a driver of technological progress..... 174

Лунгу Е. С.

Трансформация роли преподавателя как следствие цифровизации высшего образования..... 176

Ненашева Н. А.

Музыкотерапия как инструмент коррекционного воздействия на детей с ограниченными возможностями здоровья... 179

Новикова И. Ю.

Виды повторения учебного материала на уроке истории в работах отечественных педагогов..... 181

Перевозчикова О. Ю., Клепалов А. В.

Домашние задания по биологии как инструмент формирования познавательной мотивации и один из важнейших факторов успеха обучающихся в подготовке к конкурсам программы «Шаг в будущее»..... 182

Рогановская Е. Н., Юмошева А. А.

Построение сечений стереометрических тел как предметная содержательная среда развития креативности субъектов 185

Рогановская Е. Н., Юмошева А. А.

Теория и методика решения задач на построение сечений стереометрических тел 187

Саакян Е. А.

Сочи как первая школа природы:
региональный компонент в экологическом
воспитании дошкольников 190

Силкина К. А.

Оживляя классику: творческие проекты
как способ прочувствовать литературное
произведение 192

Слезко А. С.

Промт как филологический и дидактический
феномен: обзор работ российских ученых
и педагогов по использованию промта
в учебных целях 194

Степанова К. В., Доронина Н. А.

Преемственность в вопросе развития речи
учащихся начальной школы и среднего звена
на уроках русского языка и литературы
(на материале изучения грамматики
русского языка) 197

Сухенко В. В.

Мотивация к получению образования 201

Федотова В. Н., Сахно М. Ф.

Эмоционально-психологическая поддержка
детей с расстройством аутистического
спектра как ключевой компонент
деятельности тьютора в условиях
инклюзивного образования 203

Чубина Е. А.

Особенности обучения английскому языку
детей с особыми возможностями здоровья:
из опыта работы 205

ПЕДАГОГИКА

К вопросу о коррекции оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста

Авдеева Виктория Николаевна, учитель-логопед;

Цуркина Юлия Сергеевна, учитель-логопед

МОУ «Разуменская СОШ № 3 Белгородского района Белгородской области»

Сердюкова Лариса Викторовна, учитель-логопед

МОУ «Малиновская ООШ Белгородского района Белгородской области»

Статья посвящена анализу проблемы дисграфии учащихся начальных классов, механизмам ее возникновения и методам коррекции оптической дисграфии. Указывается на важность выявления и работы с оптическими нарушениями уже в младшем школьном возрасте. Рассматриваются аспекты дисграфии, включая трудности в развитии двигательного аппарата, смещение букв и звуков, а также устранение оптических ошибок через работу над зрительно-пространственными представлениями.

Ключевые слова: речь, оптическая дисграфия, логопедическая работа, младший школьный возраст, нарушение письменной речи.

В настоящее время в системе школьного образования в нашей стране существует серьезная проблема, касающаяся нарушений письменной речи у детей, обучающихся в начальных классах. Эти нарушения оказывают негативное влияние на дальнейшее обучение, поскольку чтение и письмо являются основными инструментами, через которые осуществляется процесс получения знаний.

Согласно исследованиям Т. А. Аристовой, в 50–60-е годы прошлого века среди младших школьников в России количество детей, страдающих от дисграфии, не превышало 10 %. Однако в последние годы ситуация значительно ухудшилась: сейчас подобные нарушения фиксируются уже у 50 % и более учащихся начальной школы, то есть в классах с 1 по 4.

Одной из основных причин возникновения проблем с письмом являются нарушения речевой функции и понимания речи. Важно отметить, что отставание в учебе — это проблема, с которой сталкиваются многие ученики. Разные исследователи приводят различные данные о количестве младших школьников, испытывающих трудности в обучении, и эти цифры колеблются от 15 до 40 %. Как правило, сложности с письмом часто сопровождаются проблемами в овладении устной речью, что только усугубляет ситуацию.

Детская оптическая дисграфия представляет собой специфическое нарушение, связанное с функциями зрительного восприятия, запоминания, анализа и синтеза

информации, а также координации движений. У таких детей наблюдаются искажения в представлении о цветах, формах и размерах предметов, а также их пространственном расположении. В результате этого, когда ребенок начинает писать, он может исказить буквы или заменять их на другие, что приводит к неразборчивому и неправильному письму. Эти трудности в написании, в свою очередь, создают препятствия для успешного обучения, и ребенок сталкивается с проблемами адаптации в школьной среде.

Кроме того, у детей, страдающих от оптической дисграфии, могут развиваться вторичные психические расстройства и нарушения в личностном развитии. В младшем школьном возрасте у таких детей часто возникают трудности с различением визуально схожих букв, что приводит к систематическим ошибкам в письме. Эти ошибки имеют характер, который можно исправить только в рамках специализированных коррекционных мероприятий.

Очень важно своевременно выявлять оптическую дисграфию у младших школьников, чтобы предотвратить дальнейшие проблемы в обучении и развитии. Для этого необходимо выделить характерные симптомы и механизмы нарушений, которые отличают оптическую дисграфию от других видов нарушений письменной речи. Это позволит создать эффективную систему коррекционной и профилактической работы, направленную на по-

мощь детям с подобными проблемами. Своевременная диагностика и вмешательство могут значительно улучшить ситуацию и помочь детям успешно адаптироваться к школьной жизни.

По мнению Л. Г. Парамоновой, нецелесообразно начинать исправление дисграфии любого вида непосредственно с письменных упражнений. Первоначально необходимо привести в норму те процессы, которые приводят к нарушению письма, поскольку без этого ребёнок не сможет овладеть правильным письмом.

Ю. А. Сотченкова [2] и В. В. Якушева [2] пишут, что при логопедической работе по исправлению оптической дисграфии важно руководствоваться основными принципами коррекции нарушений письменной речи:

1. После установления первичного расстройства, определения механизма и структуры нарушения, а также их взаимосвязи с симптомами, следует разработать систему методов для устранения нарушений письма.

2. Необходимо принимать во внимание признаки и степень выраженности дисграфии, то есть частоту и характер ошибок, допускаемых ребёнком.

3. Дисграфию следует рассматривать как сложную проблему, а не как изолированный дефект. Механизмы, вызывающие данное нарушение, зачастую приводят и к проблемам с устной речью.

4. Важно осознавать, что речевая функция формируется как целостная система, в которой все компоненты взаимосвязаны.

5. При определении этапов работы над оптической дисграфией следует учитывать последовательность освоения речевых функций ребёнком в процессе нормального развития.

6. Речевой материал и задания следует усложнять постепенно.

Умственные действия формируются сложно и на протяжении достаточно длительного времени. Этот процесс стартует с установления развернутых внешних операций, а потом свертывается, сокращается, доводится до автоматизма, постепенно становится интеллектуальным действием и далее происходит уже во внутреннем плане.

Е. С. Горбачева [1] предлагает для коррекции оптической дисграфии развивать у детей зрительно-пространственные представления. Это позволит им научиться замечать различия в написании букв, которые они путают. В ходе непосредственной работы детям предлагают выполнять с буквами, которые они не различают, следующие действия: складывать из отдельных элементов; вылеплять из пластилина; обводить по контуру; писать в воздухе; вырезать из картона или бумаги.

Также дети могут определять буквы, которые расположены в пространстве непривычным образом: перевернуты, положены на бок и т. д.; изучать буквы, которые наложены друг на друга; распознавать буквы, которые имеют разное написание (рукописное, печатное, строчное, заглавное, стилизованное).

Р. И. Лалаева разработала методику коррекции оптической дислексии, которая нацелена на несколько ключевых аспектов. Во-первых, она помогает детям развивать навыки визуального распознавания и восприятия, включая умение распознавать буквы. Во-вторых, методика способствует увеличению объема визуальной памяти, что позволяет ребенку лучше запоминать и обрабатывать информацию. Также акцентируется внимание на формировании у детей пространственного мышления и способности воспринимать окружающее пространство. Это включает развитие навыков зрительного синтеза и анализа, что помогает детям объединять различные элементы визуальной информации в единое целое. Кроме того, методика обучает детей речевым обозначениям для визуально-пространственных отношений, что важно для понимания и использования языка в контексте окружающего мира. Наконец, особое внимание уделяется обучению детей различать буквы, которые могут путаться при написании, как в отдельности, так и в составе слогов, слов, предложений и текстов. Таким образом, методология Р. И. Лалаевой является комплексным подходом к коррекции дислексии и развитию важных когнитивных навыков у детей.

Коррекция нарушений письма и чтения чаще всего ориентирована на устранение дефектов устной речи, которые являются базой для проблем с письменной речью. Это могут быть трудности с воспроизведением звуков, различением фонем, недостаточное развитие навыков анализа языка. Однако, подобный подход может создавать разрыв между теоретическими принципами и практикой логопедии. Например, не все случаи дисграфии объясняются исключительно недостаточным развитием устной речи, поскольку у некоторых детей с дислексией и дисграфией устная речь развита нормально или нарушения незначительны.

Таким образом, изучение научной и методической литературы позволяет утверждать, что существует множество методик коррекции оптической дисграфии у младших школьников. Разные исследователи предлагают направления коррекционной работы, целью которых является формирование и развитие зрительного восприятия, зрительно-пространственной ориентации, зрительно-моторной координации, а также всех видов праксиса.

Литература:

1. Горбачева Е. С. Методы преодоления оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / Е. С. Горбачева // Вестник науки. — 2022. — № 6 (51).
2. Сотченкова Ю. А. Логопедическая работа по преодолению оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста / Ю. А. Сотченкова, В. В. Якушева // Научный аспект. — 2024. — Т. 49. — № 5. — С. 6561–6565.

Формирование у обучающихся первоначальных основ экологической грамотности посредством речевого развития

Веснина Елена Николаевна, педагог дополнительного образования
МАУ ДО «Центр дополнительного образования «Успех» Белгородского района Белгородской области

Сегодня на нашей планете одной из актуальных острых проблем остается взаимовлияние человека на природу. Но одно понимание проблемы необходимых результатов не приносит. В связи с этим важно активное участие и осознанное отношение всех жителей планеты к экологической ситуации, и особенно подрастающего поколения, ведь именно ему придется жить в будущем. Вот почему так важно учить ребенка с самого раннего возраста основам экологической грамотности.

Уже с первых лет жизни ребенок проявляет интерес к окружающему миру. Он проникает в тайны живой природы, в жизнь ее обитателей, любит красноту. Необычная разноцветная природа эмоционально воздействует на ребёнка, удивляет его, вдохновляет на передачу чувств и мыслей в речи. Так формируется экологическое мышление, культура, сознание.

Но, вслушиваясь в речь детей о познании природы, событиях, обнаруживается, как трудно им выразить словами то, что они видят, слышат, чувствуют. Чтобы выразить свою мысль, обучающиеся часто нарушают порядок слов в предложении, порой не хватает их для передачи смысла.

Общение с природой способствует расширению у ребенка словарного запаса, овладению навыкам словообразования, формированию связной речи. Следовательно, в педагогическом процессе по ознакомлению ребенка с миром природы должно уделяться огромное внимание по развитию мышления и речи.

Целенаправленная работа педагога дополнительного образования естественно-научной направленности на занятиях по формированию основ экологической грамотности у обучающихся 5–7 лет закладывает фундамент экологически ответственного поведения ребенка, пробуждает в нем устойчивый познавательный интерес и активность. Именно в этот период происходит развитие личности, формируются психологические процессы: образное мышление, произвольная память, воображение, складывается самооценка.

Обучающиеся детского объединения «Родничок» на занятиях получают элементарные знания начальных естественно-научных понятий через речевую деятельность на основе дополнительной программы «Природа в буквах», изучают звуки и буквы алфавита.

В рамках всего учебного года вся работа по экологическому воспитанию обучающихся комплексно реализуется через разнообразные формы и методы работы.

Самые результативные формы взаимодействия педагога с обучающимися в формировании экологических знаний считаются прогулки, наблюдения, экскурсии, экспериментирование. Обучающиеся получают возможность

непосредственного контакта с природой и приобретения практического опыта.

Наблюдения за явлениями природы открывают перспективу для усовершенствования детской речи. Педагогом максимально применяется эта возможность, и речь ребенка обогащается, и становится разнообразнее по содержанию и форме. Наблюдение — одно из существенных средств познания окружающего мира, оно дает возможность показать ребенку мир природы в естественных условиях с её многообразием, с простейшими, наглядно представленными взаимосвязями. Чтобы усилить у обучающихся эстетическое восприятие природы в процессе наблюдения, педагогом используется образный язык загадок, пословиц, поговорок, небольших стихотворений. Произведения российских писателей Н. А. Сладкова, М. Пришвина, В. Бианки глубоко воздействуют на чувства обучающихся. Во время художественного творчества используются записи «Звуки природы».

При инсценировке и драматизации сказок экологического содержания, например, «Бежал Ежик по дороге», «Заячьи лапы», у ребенка активизируется, совершенствуется звуковая культура речи, ее интонационный строй. Исполняемая роль, произносимые реплики ставят его перед необходимостью ясно, четко, понятно изъясняться. Поэтому у него улучшается диалогическая речь, ее грамматический строй.

Во время беседы о природе педагогом применяются вопросы, выясняющие знания обучающихся об определенных предметах, явлениях природы. Активно используются вопросы, которые требуют систематизации фактической информации, установления зависимостей, связей в природе. Часто употребляются вспомогательные вопросы, которые требуют выбора ответа из двух или нескольких возможных. Для развития связной речи ребенка особую значимость имеют вопросы, способствующие раскрытию причин явлений, установлению связей между ними, установлению закономерностей в сезонных изменениях природы. Обучающиеся учатся полнее описывать явления, называть словом установленную связь, обозначать в своей речи последовательность развития.

Одновременно с проведением занятий, наблюдений и бесед педагогом используется опытно-исследовательская деятельность. Обучающиеся ставят опыты по ознакомлению со свойствами почвы, осуществляют организацию труда по выращиванию овощных культур на территории образовательной организации. Опытная-исследовательская деятельность содействует развитию речи, процессу мышления, формированию навыков общения, развитию эмоциональной сферы дошкольников.

С целью расширения представлений обучающихся о явлениях природы используются дидактические, подвижные, творческие игры. Обучающиеся их очень любят, в них активно принимают участия. Приобретенный опыт в играх обучающиеся осваивают творчески. Речевые игры, организованные педагогом, обогащают ребенка не только новой лексикой, но и новыми для него словоформами.

Проектная деятельность на занятиях используется педагогом для решения задач по развитию речи ребенка через приобретение опыта общения в процессе взаимодействия педагога и обучающихся. В реализации проекта обучающиеся получают знания, расширяют свой кругозор, пополняют пассивный и активный словари, учатся взаимодействию со взрослыми и сверстниками.

Экскурсии — один из видов занятий по ознакомлению детей с природой, развивающих речь. Во время экскурсий обучающиеся в естественной обстановке наблюдают за явлениями природы, ее сезонными изменениями, замечают, как люди перестраивают природный ландшафт в соответствии с требованиями жизни, и как природа оказывает услуги людям. Преимущество экскурсий заключается в возможностях ребенка видеть растения и животных в среде обитания. Экскурсия развивает наблюдательность, пробуждает любознательность к познанию природы, у обучающихся растет словарный запас. Разносторонний и насыщенный словарь ребенка —

основа развития связной речи, состоящей из правильно составленных предложений.

Колоссальную воспитательную и образовательную роль оказывает трудовая деятельность, а именно труд в природе. Ознакомление обучающихся с природой в образовательной организации требует постоянного прямого контакта с ней. Экологический центр, организованный в учебном кабинете педагогом на протяжении всего года, создает условия для постоянной длительной и систематической работы по ознакомлению обучающихся с миром природы. Коллективный труд обучающихся на клумбе, огороде, в уголке природы содействует развитию эмоциональной отзывчивости, способности самостоятельно управлять своими действиями. Новые трудовые поручения развивают последовательность в действиях, умственные способности, происходит развитие речи. Обучающиеся учатся соотносить, искать различие и сходство между предметами, формулировать выводы, обобщать, обмениваться мнениями со сверстниками и взрослыми.

В результате формирования у обучающихся естественно — научной грамотности жизнь ребенка становится эмоционально богаче. Общение с природой, миром растений и животных способствует активному развитию у обучающихся доброты, терпения, трудолюбия, милосердия, формированию речевых умений и навыков.

Литература:

1. Ельцова О. М., Горбачевская М. М., Терехова А. Н. Организация полноценной речевой деятельности в детском саду. — СПб.: «Детство — Пресс», 2008.
2. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста. // Дошкольное воспитание 2004. № 6, с 6
3. Житникова Л. Учите детей запоминать — М.: «Просвещение», 2010
4. Фесюкова Л. Б. «Воспитание сказкой», Фолио АСТ., 2000г.

Значение совместных физических упражнений в процессе физической подготовки курсантов на этапе общевоинской подготовки

Гаврющенко Юрий Николаевич, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Московское высшее общевойсковое командное училище (г. Москва)

Хагай Валерий Сергеевич, кандидат педагогических наук, профессор
Ставропольский государственный педагогический институт

Малков Александр Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент;
Ионов Борис Сергеевич, старший преподаватель
Военная академия РВСН имени Петра Великого, филиал в г. Серпухове Московской области

Статья посвящена изучению роли и значения совместных физических упражнений в процессе физической подготовки курсантов на этапе начальной военной подготовки. Показано, что физические упражнения, выполняемые обучающимися совместно, оказывают положительное воздействие на сплочение коллективов на начальном этапе их формирования, способствуют ускорению процесса адаптации курсантов к условиям службы и повышают мотивацию к дальнейшим занятиям физической подготовкой. В статье приведены данные исследования психологического самочувствия курсантов под влиянием занятий по физической подготовке с использованием совместных физических упражнений.

Ключевые слова: физическая подготовка, начальная военная подготовка, курсанты, совместные физические упражнения, формирование коллектива, адаптация.

Введение

В военно-учебных заведениях на этапе общевоинской подготовки задачи физической подготовки курсантов, с одной стороны, имеют выраженную прикладную направленность (в этот период необходимо сформировать и первично совершенствовать основные военно-прикладные навыки военнослужащих: в ускоренном передвижении, преодолении препятствий, рукопашном бое, выполнении специальных приемов и действий), с другой — на данном этапе в процессе занятий важно не только обеспечить достижение требуемого уровня физической подготовленности обучающихся, но и уделить внимание психологическому, познавательному и мотивационно-ценностному компонентам процесса физической подготовки курсантов как будущих офицеров, чтобы заложить прочный фундамент в системе их физического воспитания, способствовать ускорению процессов адаптации личности обучающихся и формированию воинских коллективов [2, 4, 5].

Однако решение указанных задач возможно лишь при условии тщательного подхода к выбору необходимых средств и методов воздействия на обучающихся в процессе всех видов занятий. Так, одним из эффективных методов содействия формированию воинских коллективов, их сплочения и «слаживания» в процессе занятий физической подготовкой является использование совместных физических упражнений, которые способствуют не только физическому развитию военнослужащих, но и укреплению межличностных связей, позволяют обучающимся установить «неформальное взаимодействие», чувствовать ответственность за общие достижения, развивают «командный дух», что в свою очередь оказывает положительное воздействие на ускорение процессов личной и коллективной адаптации курсантов к новым условиям службы и быта [1, 3, 5].

Цель настоящего исследования — определение влияния совместных физических упражнений в процессе занятий физической подготовкой на ускорение процессов адаптации личности курсантов и формирование коллективов обучающихся в период общевоинской подготовки.

В работе использовались методы анализа научно-методической литературы и руководящих документов, наблюдение за проведением практических занятий по физической подготовке с курсантами, опросно-диагностические (беседы), педагогический эксперимент, статистическая обработка полученных данных. В экспериментальной группе с курсантами проводились занятия с включением в их содержание совместных физических упражнений, в контрольной — занятия по физической подготовке по тематическому плану.

Основные положения

Совместные физические упражнения являются важным средством в системе физической подготовки военнослужащих [3, 6]. Такие упражнения способствуют не только повышению уровня физической подготовленности, но и развитию навыков взаимодействия, взаимопомощи в воинских коллективах, укреплению воинской дисциплины [1, 4].

В числе методов воспитания, применяемых в системе физической подготовки военнослужащих, находят место такие методы сплочения («слаживания») воинских коллективов как выполнение физических упражнений совместно и в составе подразделения [3]. При этом, под выполнением совместных упражнений понимаются упражнения в парах, тройках, в составе небольших групп (с собственным весом, с отягощениями, со спортивным инвентарем), простейшие единоборства, спортивные и подвижные игры и эстафеты, а к упражнениям в составе подразделения относятся марш-броски (лыжные марши) и бег с преодолением препятствий в составе подразделения (в составе отделений, взводов, рот).

Совместные физические упражнения играют важную роль в формировании сплоченных воинских коллективов за счет задействования таких механизмов, как:

- создание общей цели и получение курсантами совместного опыта (на этапе общевоинской подготовки группа курсантов — это, как правило, военнослужащие, объединенные еще лишь по «формальному» признаку, в то время как в «игре» появляется «реальная», «близкая» и понятная цель);

- снятие психологических барьеров (физическая активность помогает устранению чувства скованности и зажатости у отдельных военнослужащих, поскольку во время игры или упражнений человеку свойственно больше сосредотачиваться на процессе);

- тактильный контакт, способствующий укреплению коммуникации и доверия (такие упражнения требуют постоянного взаимодействия, в них присутствуют «корректирующие» прикосновения (взаимная поддержка при выполнении сложных элементов), поощряющие жесты (похлопывания по плечу, объятия) командные ритуалы (объятия перед выходом на старт, празднование побед), что формирует базовый уровень доверия («я могу положиться на товарища в этом задании») между членами коллектива);

- проявление личностных качеств и распределение ролей (в неформальной обстановке при физической активности лучше проявляются лидерские качества; в группе/команде начинают интуитивно распределяться социальные роли, в соответствии с личностными качествами участников);

— формирование эмоциональной связи (совместное преодоление даже небольших трудностей, радость от победы и «горечь» поражения, которые переживаются вместе, создают прочные эмоциональные связи между членами курсантского коллектива);

— создание позитивного группового тонуса (регулярные дозированные физические упражнения снижают стресс и улучшают настроение как отдельно взятого человека, так и коллектива занимающихся в целом) [4, 5].

В рамках исследования, направленного на обоснование, разработку и проверку эффективности инновационного содержания и методики физической подго-

товки курсантов первых курсов на этапе общевоинской подготовки в военно-учебных заведениях, был проведен формирующий педагогический эксперимент, с привлечением экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп из числа обучающихся, не имеющих статистически достоверных различий по уровню подготовленности и иным характеристикам (курсанты первого курса в период общевоинской подготовки, в составе двух учебных групп). Для определения психологического состояния испытуемых обеих групп был проведен Опросник «Самочувствие, активность, настроение» (САН). Полученные результаты отображены в Таблице 1.

Таблица 1. Результаты Опросника (САН) у испытуемых до эксперимента

Испытуемые, n=28	Уровни выраженности показателей, $\bar{X} \pm m$		
	Самочувствие	Активность	Настроение
ЭГ	$2,7 \pm 0,40$	$2,7 \pm 0,34$	$2,9 \pm 0,40$
КГ	$2,7 \pm 0,47$	$2,7 \pm 0,44$	$3,0 \pm 0,39$

Исходя из данных Таблицы 1, видно, что и у обеих групп все три показателя (самочувствие, настроение и активность) находятся в значении — ниже среднего. Полученные результаты по показателю «Настроение», позволяют сделать вывод, что обе группы однородны для дальнейшего проведения эксперимента, так как все три показателя находятся в одном диапазоне среднего показателя данного опросника.

С военнослужащими экспериментальной и контрольной групп в течение одного месяца (август) проводились такие формы физической подготовки, как утренняя физическая зарядка (ежедневно в будние дни по 30 минут), учебные занятия (8 практических занятий (16 часов) по темам «сила», «быстрота», «выносливость», «ускоренное передвижение», «преодоление препятствий», «рукопашный бой», «специальные приемы и действия», «комплексное занятие») и спортивно-массовая работа (2 раза в будние дни по 1 часу, 2 часа в воскресенье). При этом содержание утренней физической зарядки курсантов экспериментальной и контрольной групп не отличалось, а в содержание основной части каждого учебного занятия (в содержание комплексной тренировки, до 10 минут) и при проведении спортивно-массовой работы для обучающихся экспериментальной группы были предусмотрены совместные упражнения, с тактильным контактом (передача грузов, переноска грузов с по-

мощью, эстафеты, упражнения на взаимопомощь, с преодолением препятствий, групповые силовые задачи, подвижные игры («день-ночь», «счет», «невод и море», «10 передач», волейбол и футбол по упрощенным правилам), с принудительным и со «случайным» распределением составов команд. По окончании общевоинской подготовки с обеими группами проведен марш-бросок на 5 км в составе подразделения (в составе учебной роты, без учета времени).

По окончании эксперимента нами был повторно проведен Опросник САН, результаты которого приведены ниже (Таблица 2). По результатам наблюдения и бесед обучающихся экспериментальной группы отмечали повышение уровня мотивации к занятиям и военной службе, чаще отмечали сплоченность своих воинских коллективов, чем в контрольной.

Из Таблицы 2 видно, что показатели Опросника САН у курсантов в экспериментальной группе выросли, а именно: самочувствие — на 0,5; активность — на 1,0; настроение — на 0,7. В контрольной группе курсантов показатели незначительно понизили свое среднее значение.

Все различия оказались достоверными (существенными), что позволяет сделать вывод о том, что внедрение совместных физических упражнений в содержание физической подготовки курсантов на этапе общевоинской

Таблица 2. Результаты Опросника САН у испытуемых после эксперимента

n=28	Уровни выраженности показателей, $\bar{X} \pm m$						Критерий t-Вилкоксона
	Самочувствие		Активность		Настроение		
	до	после	до	после	до	после	
ЭГ	2,7 ± 0,40	3,2 ± 0,19	2,7 ± 0,34	3,7 ± 0,17	2,9 ± 0,40	3,6 ± 0,19	С р ≥ 0,05
							А р ≥ 0,05
КГ	2,7 ± 0,40	2,5 ± 0,12	2,7 ± 0,34	2,7 ± 0,13	2,9 ± 0,40	2,6 ± 0,15	Н р ≥ 0,05

подготовки лучшим образом влияет на психоэмоциональное состояние обучающихся, способствует формированию устойчивой психологической и физиологической адаптации организма, и служит важной основой для формирования и дальнейшего укрепления их воинских коллективов.

Заключение

Совместные физические упражнения являются важным инструментом формирования коллектива обуча-

ющихся в военно-учебном заведении на этапе общевоинской подготовки и имеют большое значение. Регулярное внедрение совместных физических упражнений в процесс физической подготовки способствует появлению и укреплению основ коллектива обучающихся, улучшению психоэмоционального состояния личного состава, и таким образом ускорению процессов адаптации обучающихся к условиям военной службы, что способствует эффективному решению задач не только физической подготовки, но и всего этапа общевоинской подготовки курсантов в военно-учебном заведении.

Литература:

1. Белов, А. К. Влияние образования в сфере физической культуры на формирование профессионально-важных качеств курсантов военного вуза: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / Белов Александр Константинович -Ставрополь, 2004. — 166 с.
2. Малков А. В. Физическая подготовка курсантов в период общевоинской подготовки: учебно-методическое пособие / А. В. Малков, В. В. Хагай, Б. С. Ионов. — Серпухов: ФВА РВСН. — 2024. — 48 с.
3. Миронов, В. В. Педагогика служебно-прикладной физической подготовки, физической культуры и спорта: Учебное пособие / В. В. Миронов, В. Л. Пашута, А. А. Поярков. — СПб.: ВИФК, 2013. — 216 с.
4. Моисеев, С. А. Влияние физических нагрузок этапа общевоинской подготовки на функциональные возможности организма военнослужащих /
5. С. А. Моисеев // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2024. — № 10 (236). — С. 68–73.
6. Собина В. А. Концепция физической подготовки военнослужащих военно-учебных заведений на первоначальном этапе их обучения: дис.... док. пед. наук: 13.00.04 / Собина Владимир Абрамович — Санкт-Петербург, 1998. — 303 с.
7. Сорокин К. В. Факторы влияния и компонентный состав педагогических условий построения процесса физической подготовки курсантов в вузах МО РФ в условиях военного конфликта / К. В. Сорокин,
8. С. М. Иванов, А. В. Малков, А. Г. Махсудян // Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук. — 2024. — № 2. — С. 217–223.

Роль исторической реконструкции в формировании познавательного интереса у школьников

Деккер Артем Карлович, студент магистратуры

Научный руководитель: Головеева Лариса Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент

Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

В статье авторы затрагивают актуальность исторических реконструкций с целью повышения познавательного интереса к предмету истории. Отмечается относительная узость имеющейся практики применения реконструкций, а также возможные причины этого. Указываются используемые классификации реконструкций в урочной и внеурочной деятельности, а также анализируется практический опыт применения данного метода.

Ключевые слова: педагогика, познавательный интерес, историческая реконструкция, история.

В своих стихах русские поэты любили обращаться к малышам и к детенышам животных. Особенно этим знаменит К. Чуковский [2]. Сведем данные нашего исследования в таблице 1.

Познавательный интерес на уроках истории, является одним из наиболее значимых мотивов обучения. Отдельное внимание, в педагогической литературе уделяется внимание развитию именно этому компоненту,

поскольку в зависимости от того, насколько педагогу удастся завлечь учеников своим предметом, будет зависеть их успеваемость и заинтересованность в обучении. В свою очередь, процесс построения зиждется на «трех китах»:

1. Принцип развивающего и воспитывающего обучения — познавательное развитие и воспитание личностных качеств учащихся.

2. Принцип индивидуализации и дифференциации — учёт индивидуальных особенностей учащихся.

3. Принцип учёта возрастных возможностей. [6, с. 110–113].

В условиях модернизации исторического образования, перед педагогом ставится задача поиска новых методов и приемов изучения истории в школе. Внеурочная работа по истории, является одним из тех видов внеурочной работы в школе, которая может способствовать повышению познавательного интереса учеников к данному предмету, росту знаний, выработке бытовых умений и навыков. В условиях диктуемой необходимости повышения уровня метапредметных связей, реконструкции способны создавать и их с рядом других школьных предметов.

Несмотря на это, практика применения исторических реконструкций в школе, является довольно нераспространённым видом изучения истории в школе. Однако педагоги, внедряющие в изучение истории элементы исторических реконструкций, отмечают результативность данного способа в рамках школьного курса истории. В частности отмечается повышение познавательного интереса учеников к данному предмету, рост знаний, выработка бытовых умений и навыков.

Роль исторической реконструкции в формировании познавательного интереса школьников, можно оценить исходя из проведения уроков с применением приемов реконструирования и без них. Используя реконструкцию, усвоение полученных знаний, может проходить в более полной форме, нежели на тех уроках, где преобладают методы без использования каких-либо форм наглядности. [2, с. 64]. При помощи реконструкции ученики как бы погружаются в изучаемый исторический период и соприкасаются с событиями прошлых лет. Стоит отметить и потенциал личностного, познавательного, коммуникативного и социального развития учащихся.

Историко-культурный стандарт требует от современного педагога отходить от доминирующей формы урока, где источником знаний выступает учебник, поскольку: «Это приводит к тому, что роль личностей, общественных институтов и структур, социокультурные факторы и повседневность человеческой жизни уходят в тень, искажая, в конечном счете, историческую реальность» [7, с. 4]. Так же отдельное внимание в методических рекомендациях уделяется и воспитанию чувства патриотизма через освещение военной истории государства [Там же, с. 401–404]. На наш взгляд, воссоздание исторического образа объектов, что и предполагает в себе реконструирование, имеет потенциал к удовлетворению вышеперечисленных установок.

Относительная нераспространенность метода реконструкций видится в следующих проблемах:

1) Материальная база — в большинстве школ для использования метода реконструкции, встает вопрос, связанный с поиском оборудования для изготовления объектов прошлого, аудиторным фондом и т. д.

2) Методическая не разработанность темы — несмотря на наличие некоего круга работ, посвященных теме использования реконструкции на уроках, до сих пор отсутствует та линия, которой учитель должен придерживаться, выстраивая свои урочные и внеурочные занятия. В свою очередь, это может вызывать некоторые пробелы в знаниях на таких уроках.

В практике использования метода реконструкции, необходимо придерживаться ряда правил, которые так или иначе затронуты в методической литературе [4, с. 2–3].

1) Использование широкого круга источников и методологической литературы.

2) Совместное с учениками изучение и интерпретирование сведений, содержащихся в источнике.

3) Дифференциация заданий в классе исходя из успехов учащихся в предмете, а также необходимость включать в работу всех учеников класса (групповой или индивидуальной видами деятельности).

4) Необходимость присутствия точек начала и конца. Все, что было начато в ходе деятельности, должно быть законченным и востребованным для дальнейшей работы.

5) По возможности привлекать к процессу родителей и представителей образовательного учреждения, возможно в форме театральных и иных видов детских выступлений.

6) Проведение рефлексии по итогу работ.

Среди предлагаемых классификаций реконструкций практику применения данного метода наиболее удачно можно рассмотреть через виды, предложенные в статье Г. Н. Иващенко «Историческая реконструкция на уроках истории и во внеклассной работе как способ самореализации подростков» [3, с. 2–3]. Автор предлагает использование 4-х типов реконструкций, которые разделяются по временному принципу. Таким образом, речь идет о:

1) Мини-реконструкции (эпизодические).

2) Краткосрочные реконструкции на уроке.

3) Долгосрочные реконструкции на уроке.

4) Долгосрочные реконструкции в ходе проведения внеклассных мероприятий.

Примером мини-реконструкций, могут выступать образные сценки, в которых ребята будут принимать роли исторических личностей и, как бы от их лица, «вживаясь», произносить речь, демонстрировать характерные черты поведения для выстраивания ассоциативного ряда. Опыт работы с данной группой, позволяет сказать, что для развития познавательного интереса учеников подобную группу оптимально применять к старшей возрастной категории учащихся (9–11 классы).

Краткосрочными видами, является такие виды реконструкций, которые исполняются в течение короткого цикла уроков. Например, при разборе особенностей развития различных княжеств по одноименной главе в 6 классе, можно использовать дидактические материалы для реконструкции. Такой опыт описан в пособии Александровой Л. А. [1, с. 48]. Тенденциозным будет восстано-

ление облика и выявления, таким образом, специфических особенностей, свойственных различным княжествам. Такие приемы для развития познавательного интереса наиболее эффективно применять для младшей возрастной группы. Так как подобное лучше всего другого демонстративно изображает отличия, сходства, характеристики и т. д. (что отлично запоминают младшие школьники).

К долгосрочным реконструкциям на уроке можно отнести клуб исторической реконструкции, в котором учащиеся различных возрастных категорий будут заниматься процессом воссоздания элементов исторических эпох. При таком способе обустройства, будет постоянный контингент учеников, которые во внеурочное время будут получать более широкие и глубокие знания об истории. В свою очередь, внеурочные занятия могут обеспечивать рост познавательного интереса к предмету. Однако встает вопрос, каким образом обеспечить рост интереса учеников, не являющихся участниками клуба. При привлечении участников клуба появляется возможность внедрять историческую реконструкцию в ход урока, на котором, например, будут разыгрываться сценки по сюжету изучаемой в классе темы. Стоит отметить, что клуб,

должен рассматриваться исключительно как внеурочная форма работы с детьми, при которой неизбежно появляются определенные затруднения. Так, педагогу необходимо создать рабочую программу занятий, поиск аудиотонного фонда (что при малогабаритных школах является весьма проблематичным).

Таким образом, историческая реконструкция в процессе формирования познавательного интереса школьников имеет большой потенциал. В то же время, необходимо дополнять имеющиеся методические разработки по теме. На основании описанного в параграфе, можно выстроить сам процесс внедрения исторической реконструкции в практической реализации. Грамотный подход педагога к использованию исторической реконструкции, обеспечит рост познавательного интереса к предмету истории у учеников. Так, стоит учитывать принципы развивающего, дифференцированного видов обучений. Выбор типа реконструкции зависит от специфики изучаемого материала, уровень знаний учеников. Тут же немаловажным будет сказать, что что сам учитель должен быть хорошо подготовлен к использованию подобной формы организации учебного процесса.

Литература:

1. Александрова Л. А. Русь — страна городов. Книга для чтения по истории с иллюстрациями, макетами, поделками, играми. М.: Школьная пресса, 2001.
2. Барабанов В. В., Лазукова Н. Н., Ванина Э. В. Методика обучения истории: учебник для студентов учреждений высшего образования / отв. ред. Барабанов В. В., Лазукова Н. Н.. Изд. 2-е. М.: Академия, 2016.
3. Иващенко Г. Н. Историческая реконструкция на уроках истории и во внеклассной работе как способ самореализации подростков // Современный урок. [Электронный ресурс] — URL: <https://www.urok.ru/categories/8/articles/3999> (дата обращения: 10.11.2025).
4. Карпенюк, Е. В. Историческая реконструкция как педагогический прием, ориентированный на внедрение стандарта нового поколения: из опыта работы [Электронный ресурс]. — URL: http://www.gymn2.ru/assets/files/1211_01.pdf (дата обращения: 11.10.2025).
5. Панченко К. Е. Историческая реконструкция в патриотическом воспитании подростков // международный научный журнал «вестник науки». 2024. № 5 (74) Т. 2.
6. Романенко В. М., Савоненко М. Н., Хлебникова К. Н., Юнг Т. Н. // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт. 2021. №. 35.
7. Российское историческое общество. Историко-культурный стандарт. [Электронный ресурс] — URL: <https://historyrussia.org/istoriko-kulturnyj-standart> (Дата обращения: 20.10.2024).

Трансформация роли преподавателя в вузе

Демяшев Алексей Витальевич, студент магистратуры

Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения

В статье рассматриваются современные тенденции трансформации роли преподавателя в системе высшего образования. Анализируются изменения профессиональных функций педагога в условиях цифровизации, глобализации и внедрения компетентностного подхода. Особое внимание уделяется переходу от традиционной роли преподавателя как носителя и транслятора знаний к роли фасилитатора, наставника и организатора самостоятельной познавательной деятельности студентов. Подчеркивается значимость цифровой, коммуникативной и исследовательской компетентности преподавателя, а также необходимость постоянного профессионального развития.

Ключевые слова: высшее образование, преподаватель, трансформация роли, цифровизация, компетентностный подход, педагогические технологии, профессиональное развитие, тьюторство, фасилитация, образовательная среда.

Transformation of the role of a university teacher

The article examines current trends in the transformation of the university teacher's role within the higher education system. It analyzes the changes in professional functions of academic staff under the influence of digitalization, globalization, and the implementation of the competence-based approach. Particular attention is paid to the shift from the traditional role of the teacher as a transmitter of knowledge to the role of facilitator, mentor, and organizer of students' independent learning activities. The paper emphasizes the importance of digital, communicative, and research competencies, as well as the necessity of continuous professional development.

Keywords: higher education, university teacher, role transformation, digitalization, competence-based approach, pedagogical technologies, professional development, tutoring, facilitation, learning environment.

Современная система высшего образования переживает глубокие преобразования, обусловленные изменением социокультурных, экономических и технологических условий. В этих условиях трансформируется не только содержание и организация образовательного процесса, но и сама роль преподавателя вуза — ключевой фигуры, обеспечивающей реализацию образовательных программ, воспитание личности студента и формирование профессиональных компетенций. Если в традиционной модели высшего образования преподаватель выступал главным источником знаний, то в современной парадигме обучения он становится организатором, фасилитатором, наставником и модератором образовательного процесса, направленного на формирование у обучающихся способности к самостоятельному поиску, критическому осмыслению и применению информации.

С переходом к информационному обществу, появлением цифровых технологий и открытых образовательных ресурсов радикально изменились формы взаимодействия преподавателя и студента. Онлайн-курсы, электронные библиотеки, системы дистанционного обучения (LMS), искусственный интеллект и аналитика образовательных данных создали новые возможности для самостоятельной работы студентов. В результате преподаватель утратил монополию на знание как таковое. Сегодня студент может получить доступ к любому информационному ресурсу независимо от времени и места, что приводит к смещению акцента в деятельности преподавателя: из источника знания он превращается в координатора и наставника, помогающего студенту освоить методы поиска, критической оценки и систематизации информации.

В статье «Профессиональные роли преподавателя современного вуза» [1] Алексеева П. М. пишет, что роль преподавателя меняется в сторону непрерывного обучения. Преподаватель сегодня не только транслятор определённого знания, хотя традиционные лекции до сих пор остаются существенной частью образовательного процесса в вузах, он выступает организатором учебного процесса. Автор выделяет следующие роли современного преподавателя: транслятор знания, создатель уникального курса учебной дисциплины, методист, психолог, организатор,

воспитатель, координатор, исследователь, мотиватор. При этом Алексеева П. М. отмечает, что каждый преподаватель вправе добавлять в свою профессиональную деятельность что-то своё. Также автор подчёркивает, что в условиях цифровизации усиливается роль преподавателя в формировании мотивации студентов, где преподаватель выступает не просто передатчиком знаний, а создателем условий для пробуждения внутренней мотивации через саморефлексию и самостоятельную работу.

Шамсутдинова И. И. в своей статье пишет, что с внедрением информационных технологий в образовательный процесс 51 % преподавателей заметили изменения в своей роли, остальные респонденты эти перемены не отметили. При этом преподаватели отмечали, что появились новые каналы для общения, такие как электронная почта, социальные сети, и это позволяет быстрее решать многие вопросы, связанные с учебным процессом и организационными моментами [11].

Алексеева П. М. отмечает, что происходит переход от традиционной модели «лектора — транслятора знаний» к модели «фасилитатора обучения и развития» — это связано с внедрением искусственного интеллекта в образовательный процесс [3]. Преподаватель в новых условиях становится:

1. Куратор образовательного контента. Преподаватель больше не «генерирует» знания в изоляции, а управляет потоком информации, фильтруя, структурируя и направляя внимание студентов. ИИ генерирует и анализирует информацию, но человек определяет ценностный и образовательный контекст, то есть — что действительно нужно для развития личности и профессионала. Это переводит преподавателя в позицию интеллектуального медиатора между студентом и информационным пространством.

2. Организатор проектной деятельности. Технологии, включая ИИ, выполняют рутинные функции, но творческое и исследовательское взаимодействие остаётся человеческим. Преподаватель обеспечивает пространство для проектного, командного и критически-ориентированного обучения, где студенты применяют знания на прак-

тике, что усиливает компетентностный подход — акцент на умениях, а не просто на теоретическом знании.

3. Наставник и мотиватор. Преподаватель играет роль эмоционального и нравственного лидера, формирует внутреннюю мотивацию, поддерживает студентов, помогает преодолевать трудности и неуверенность. Это та сфера, где ИИ бессилён, поскольку эмпатия, интуиция, доверие и вдохновение — качества, присущие только человеку.

Таким образом, ИИ не заменяет преподавателя, а освобождает его от рутинных задач, позволяя сосредоточиться на более сложных и творческих аспектах педагогической деятельности.

Логинова С. Л. акцентирует внимание на сохранении лидерской позиции преподавателя. Педагог помогает определиться с источником информации, найти в большом объёме необходимую информацию, способствует конструированию личностного роста студента. По результатам опросов, сохранение лидерской позиции преподавателя важно для эмоциональной поддержки студентов [6]. Это говорит о том, что в современных условиях повышается значимость коммуникативных и эмоционально-интеллектуальных качеств преподавателя. Если ранее образовательный процесс был в большей степени академическим, то сегодня он становится диалогическим и социально насыщенным. Преподаватель выступает в роли наставника, тьютора, модератора, организатора совместного поиска решений. Он должен владеть навыками эмпатии, понимания мотивации студентов, умением создавать доверительную атмосферу, стимулировать командную работу. Всё чаще в педагогической литературе используется понятие «педагог как лидер изменений», подчеркивающее необходимость готовности преподавателя не только адаптироваться к реформам, но и инициировать инновации в образовательной практике.

Шамсутдинова И. И. подчёркивает, что с внедрением информационных технологий в образовательный процесс существенно изменился характер общения и отношений между преподавателями и студентами [12]. Трансформация роли преподавателя тесно связана с изменением целей высшего образования — в XXI веке основной задачей вуза становится не столько передача знаний, сколько формирование компетенций — способностей применять знания в реальных профессиональных и социокультурных ситуациях. Концепция компетентностного подхода, закреплённая в федеральных государственных образовательных стандартах, требует от преподавателя новой профессиональной идентичности. Преподаватель становится проектировщиком образовательной среды, в которой формируются ключевые компетенции — когнитивные, коммуникативные, цифровые, социальные и этические.

Алексеева П. М. отмечает, что в условиях цифровизации роль преподавателя в формировании мотивации студентов усиливается. Педагог выступает не просто передатчиком знаний, а создателем условий для пробуждения внутренней мотивации через саморефлексию

и самостоятельную работу [2]. В пост-пандемийный период мотивация к высшему образованию снизилась у 15 % студентов из-за неопределённости рынка труда. Преподаватель в современном вузе может стимулировать интерес к дисциплине через индивидуальный подход и инновационные методы, такие как проектное обучение и цифровые инструменты [9].

Важным направлением трансформации является также усиление научно-исследовательской функции преподавателя. В традиционной модели эта функция рассматривалась как вспомогательная по отношению к учебной. Сегодня же научная деятельность становится неотъемлемым элементом преподавательской компетенции. Современный преподаватель не только передаёт студентам знания, но и вовлекает их в исследовательскую работу, проектную и аналитическую деятельность.

Наконец, особое внимание следует уделить проблеме профессионального развития преподавателя в новых условиях. Непрерывное образование становится неотъемлемым элементом педагогической карьеры. Преподаватель должен регулярно обновлять свои знания, осваивать новые педагогические технологии, участвовать в программах повышения квалификации и профессиональных сообществах. В современных университетах создаются центры педагогического мастерства, корпоративные университеты и цифровые платформы, где преподаватели могут обмениваться опытом, разрабатывать инновационные курсы и участвовать в междисциплинарных проектах. Тем самым формируется новая культура преподавания, основанная на открытости, саморазвитии и сотрудничестве.

Таким образом, сегодня трансформация роли преподавателя в вузе происходит в условиях цифровизации образования. Этот процесс меняет структуру, методы и цели высшего образования, обладая следующими особенностями:

1. Переход от вертикальной модели образования к горизонтальной.
2. Преподаватель всё чаще выступает не просто источником информации, а организатором учебного процесса, направляющим самостоятельную и исследовательскую деятельность студентов. Пример перехода от вертикальной модели образования к горизонтальной — сформирование роли преподавателя-модератора. В узком смысле он использует онлайн-курс сторонней организации и только принимает экзамен, без образовательной составляющей. В широком смысле преподаватель-модератор занимается «фильтрацией» знаний студентов: интернет-среда стала базой для самообразования, и роль преподавателя — выстраивать правильный вектор для обучения конкретного предмета [12].
3. Интеграция цифровых технологий в педагогическую практику.
4. Использование онлайн-платформ, систем дистанционного обучения, искусственного интеллекта и мультимедийных инструментов делает преподавателя цифровым

медиатором и разработчиком интерактивного контента. Так, система «Открытое образование» — образовательная платформа, которая предоставляет доступ к онлайн-курсам, разработанным разными организациями на разных платформах онлайн-обучения [8].

5. Адаптация к новым каналам коммуникации. Это онлайн-платформы и социальные сети, что меняет характер взаимодействия со студентами. Пример адаптации к новым каналам коммуникации — использование платформ видеоконференций, таких как «Сферум» — платформа для учителей и учеников, созданная компаниями VK и «Ростелеком». Здесь можно проводить онлайн-занятия, совершать видеозвонки, общаться в чатах, делиться документами, составлять расписание уроков и даже вести информационный канал школы. С помощью подобных преподаватели организуют индивидуальные и групповые консультации, подключаются к научно-практическим конференциям. Также для общения со студентами используются электронная почта и социальные сети [7].

6. Освоение цифровых компетенций. Преподаватель должен уметь создавать интерактивный контент, анализировать данные и обеспечивать онлайн-взаимодействие. Пример освоения цифровых компетенций — использование геймификации в образовании. Элементы и инструменты геймификации помогают преподавателю сделать занятие более интересным и познавательным, развивают у обучающихся логическое мышление и творческий подход к решению проблемы [5]. Один из примеров геймификации в вузовском образовании — организация учебного курса в виде квеста или ролевой игры. Такие курсы делятся на тематические миссии, каждая из которых содержит задания, требующие определённых знаний и навыков. Студенты «проходят» курс, как игровой сценарий,

получая очки опыта, продвигаясь по уровням и разблуживая новые темы [4].

7. Необходимость баланса между технологическими инновациями и сохранением гуманистических аспектов педагогической деятельности. Это означает, что в условиях цифровой трансформации преподаватель в вузе должен использовать новые технологии не ради их самих, а для более глубокого, личностно-ориентированного и осмысленного взаимодействия со студентами [10]. То есть, гуманистическая миссия преподавателя остаётся, включая в себе развитие личности, формирование мировоззрения, культуры мышления и коммуникации. Более того, цифровая компетентность должна сочетаться с эмпатией, педагогическим тактом и этическим подходом к обучению. Из этого следует, что сегодня технологии — это помощники, но не заменители. Преподаватель должен уметь выбирать, какие цифровые инструменты реально улучшают учебный процесс.

Таким образом, трансформация роли преподавателя в вузе отражает более широкий процесс изменений в современном обществе — переход от индустриальной к постиндустриальной модели, от знания как статического продукта к знанию как процессуальной и динамической категории. Современный преподаватель становится не столько транслятором знаний, сколько архитектором образовательных смыслов, организатором пространства личностного и профессионального развития студентов. Его деятельность требует сочетания научной компетентности, педагогического мастерства, цифровой грамотности и высокой степени социальной ответственности. В перспективе именно способность преподавателя к инновациям, рефлексии и партнерскому взаимодействию будет определять качество и конкурентоспособность отечественного высшего образования.

Литература:

1. Алексеева, П. М. Профессиональные роли преподавателя современного вуза / П. М. Алексеева // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — № 81–3. — С. 13–16.
2. Алексеева, П. М. Роль преподавателя в формировании мотивации к учению у студентов / П. М. Алексеева // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — № 80–1. — С. 31–34.
3. Алексеева, П. М. Трансформация профессиональной роли преподавателя высшей школы в эпоху цифровых инноваций и глобальных вызовов / П. М. Алексеева // Современный ученый. 2025. № 7. С. 279–286.
4. Ванькова А. Е., Дукальская И. В. Геймификация в высшем образовании // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2025. № 06 (107) [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/gejmifikatsiya-v-vysshem-obrazovanii.html> (дата обращения: 20.10.2025).
5. Колотыгина, А. О. Использование геймификации в обучении студентов вузов / А. О. Колотыгина, Е. Б. Сидоренко // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2016. — № 1. — С. 124–128.
6. Логинова, С. Л. Роль преподавателя вуза в условиях цифровизации высшего образования / С. Л. Логинова // Сборник материалов конференции «Цифровая экономика и образование». Екатеринбург: РГППУ. — 2019. — С. 174–177.
7. Мендова Н. С., Воскресасенко О. А. Педагогическое сопровождение адаптации будущих педагогов в высшей школе средствами информационно-коммуникационных технологий // Современные наукоемкие технологии. — 2023. — № 9. — С. 156–160.
8. О проекте «Национальная платформа открытого образования» [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://openedu.ru/> (дата обращения: 20.10.2025).

9. Смирнова, Е. В. Современные тенденции мотивации в образовании / Е. В. Смирнова // Вестник педагогических наук. — 2024. — № 3. — С. 83.
10. Стеблецова, И. С. Цифровая трансформация преподавателя в условиях современного образовательного процесса / И. С. Стеблецова, Л. Е. Гейтсман // Материалы международной конференции. Новосибирск: СибУПК. — 2021. — С. 38–42.
11. Шамсутдинова, И. И. Трансформация статуса и роли преподавателя вуза в условиях цифровизации (на примере КФУ) / И. И. Шамсутдинова // Казанский социально-гуманитарный вестник. — 2021. — № 1 (48). — С. 95–98.
1. Шамсутдинова, И. И. Формирование цифровой образовательной среды в институте высшего образования (на кейсе КФУ) / И. И. Шамсутдинова, Н. Л. Чурилова // Вестник экономики, права и социологии. — 2022. — № 3. — С. 147–151.

Improving the efficiency of intensive foreign language learning of cadets through project-based activities

Dzhampeisova Zhuldyz Gizatovna, master of social sciences, associate professor
Border Academy of the National Security Committee of the Republic of Kazakhstan (Almaty, Kazakhstan)

This article examines the project method and its application in the educational process, including the use of project-based activities in foreign language training for cadets. A review of the historical development of this method, as well as modern research on its effectiveness and practical implementation, is provided. Special attention is given to the potential of the project-based approach not only in the context of language learning for cadets but also in the development of their universal competencies, interdisciplinary knowledge, and skills. The article details the key principles of organizing project-based learning, its main stages, and provides examples of practical tasks implemented in foreign language classes for cadets.

Keywords: cadet, foreign language competence, teamwork, project training, project method, motivation, communication skills, creativity.

Introduction

Modern education is losing the function of a simple translator of knowledge, transforming into a system focused on motivation and activation of cognitive activity of students. The traditional model of information transmission and assimilation is losing its relevance, giving way to research-based and problem-oriented teaching methods that involve setting problems, searching for alternative solutions and choosing the most optimal one [1]. In today's world, the ability to independently acquire knowledge and apply it in practice in professional and social activities is of particular importance. According to the famous American sociologist and futurist E. Toffler, in the educational systems of the future, the emphasis should be placed not only on the transfer of knowledge, but also on the formation of skills to use them effectively [2].

Within the framework of the competence-based approach underlying the development of state educational standards at all levels, the key task of training highly qualified specialists is the formation of a set of professional and universal competencies. The effectiveness of a specialist's professional and social activities is ensured by the development of meta-subject skills, including leadership, teamwork, critical and systemic thinking, intercultural communication, self-development, self-organization, forecasting, analytical abilities, as well as willingness

to interact in their native language and at least one foreign language.

One of the effective methods of achieving this goal is the use of project activities. The project method has significant potential in teaching foreign languages, since modern professional requirements include not only language proficiency, but also fluency in various communicative situations.

Problem statement

The implementation of the competence approach requires changes in the system of methods of teaching a foreign language. It is no coincidence that some of the practical classes (at least 20 % of classroom classes) should be conducted using interactive forms of learning, among which the use of project activities occupies a certain place. The relevance of this study is dictated by the need to modernize the process of foreign language training in a non-linguistic military institution and the need to establish the pedagogical capabilities of the project method for the formation of communicative competence. To do this, it is necessary to plunge into the history of the project method, consider the possibilities of using this method, both for the formation of communicative foreign language competence, as well as for universal competencies and meta-subject knowledge and skills of students in a non-linguistic military institution.

Analysis of works by foreign and domestic authors on this topic

Both in world and domestic pedagogical science and practice, numerous attempts have been made to consider the content of the concept of project activity and characterize the project method, as well as to apply it in the learning process. The history of the project method begins at the beginning of the 20th century during the revision of views on the higher education system, and is associated with the transfer of interest in the personality of an individual student.

William Kilpatrick (1921) — “The Project Method» — was the first developer and scientist to propose this method [3]. In his opinion, Project-Based Learning contributes to changing the attitude of the community towards schools, starting with the leaders and ending with the students and their parents. This method allows students to acquire knowledge independently in the process of solving various practical problems, which undoubtedly helps to increase motivation, appreciation for school and the learning process itself. But the independent student project has caused many great anxiety and wariness.

John Dewey (1916) — “Democracy and Education» [4] noted that it is not possible to allow a student to decide for himself how to study. He emphasized the importance of active learning through practical activities, which is relevant for a military environment where language should be used in professional situations.

Jane Willis (1996) — “A framework for task-based learning” presented a learning model that includes project activities as an effective way to intensify language learning.

Alan Maley Nick Peachey (2017) “Creativity in the English language classroom” examines creative methods, including project activities, to involve students in the language learning process

In Russia, at the beginning of the twentieth century, a group of scientists led by S. T. Schatsky introduced the project method into teaching. Attempts to revive this method in the 90s were also made by I. A. Zimnaya. At the turn of the twentieth and twenty-first centuries, in her works, E. S. Polat presents a methodological description of the use of project activities and examines the features of its use in the implementation of the academic discipline «foreign language» [5].

The components of the project method are presented in the interpretation of the modern researcher I. S. Sergeev as the «five P's»: Problem — Design (planning) — Information retrieval — Product — Presentation [6].

G. M. Greenhouse believes that all stages of project activity are associated with the structural components of students' independent learning activities, which include a meaningful component, emotional-volitional component, evaluative-reflexive component and cognitive component [7].

Kopzhasarova, U. I. believes that the project method is a vivid example of creative and exploratory work of students and is aimed at results. [8].

Ungarbayeva Sh.U. and Zhamaubaeva D. S. — consider the project methodology as the most effective technology for teaching a foreign language [9]

After analyzing both the literature and examples of practical use of project methodology in the educational space, further issues related to the identification of theoretical and methodological foundations for the formation of project competence are highlighted. Therefore, the direction of further research in this field may be the disclosure of the essence and content of the project competence of students (cadets), the identification of the main components of project competence, the conditions for the effectiveness of the implementation of components of project competence in a military institution, and much more.

The purpose of the study: having studied the main aspects of the organization of project activities to increase the level of formation of foreign language competence and stimulate cognitive activity of students, based on the basic principles of organization and stages of project activities, to prove the need to introduce the project method as the main one in the educational activities of a military institution.

The hypothesis of this study is that the use of the project method in teaching foreign languages at the non-linguistic military specialized educational institution contributes to a significant increase in the effectiveness and intensity of training, improving the language and communication skills of cadets, as well as increasing their motivation through active involvement in the learning process and independent work.

Research objectives:

1. To study the theory of using this method in teaching foreign languages.
2. To analyze the impact of the project method on the motivation and activity of cadets
3. To determine the specifics of the application of the project method in a military educational institution.

Research methodology

The research methodology is based on an integrated approach that includes theoretical analysis, empirical methods, and pedagogical experiment aimed at evaluating the effectiveness of the project method in intensifying foreign language teaching at the non-linguistic military specialized educational institution.

The article uses methods of analyzing scientific literature on the design method and its applicability in military education, interpretation and comparison, generalization of pedagogical experience, studying the results of project activities and its features in a non-linguistic military institution.

Presentation of the main material

According to the results of the study, it was revealed that the main focus of the content of possible projects is related to the working curriculum of the discipline «Foreign language». In military universities, the use of language in professional situations is of particular importance. The project method allows you to simulate real combat or service scenarios, which corresponds to the principles of intensive training aimed at the rapid application of acquired knowledge in practice. The use of cre-

activity in project methodology in a foreign language, in addition to the formation of communicative competence, has great educational and educational opportunities.

The experience of working on projects at the Department of Foreign Languages of the non-linguistic military specialized educational institution allows us to identify the most interesting forms and methods of work, form the stages of project preparation, and select forms of control that allow us not only to determine the level of achievement of subject results, but also meta-subject ones. The interdisciplinary focus of the projects allows the student to go beyond the subject due to the potential of knowledge in the subjects of the professional course, in other words, to form meta-subject skills.

The author experiences in organizing work on projects suggests that careful project preparation is the key to successful work. Project planning should begin by defining the learning topic, the underlying issue, the problematic and learning issues. Next, determine its duration, develop assessment criteria, formalize the introductory part and competently justify the project so that the students are interested in the work.

Carrying out planned work on each of the project stages (1. Preparatory — initial presentation, topic definition, group formation). 2. Analytical — search and collection of information, study of material, comparison, analysis 3. Generalization of information and design of results and 4. Presentation of the project) it is safe to say that students develop:

a) cognitive skills: the ability to create, apply and transform signs and symbols, models and schemes for solving educational and cognitive tasks, the manifestation of independence, initiative, consciously build a speech utterance;

b) communication skills: development of speech competence, taking into account speech needs, cooperation in a group;

c) regulatory skills: implementation of actions according to the plan and developed instructions and criteria, implementation of self-control [10].

So, on the eve of the celebration of the Military Institution day, the cadets were invited to participate in the creation of their own poems, cinquines, presentations, collages dedicated to the educational institution, the profession of a border guard and the Border Service. By participating in this project, the cadets, firstly, got acquainted with new forms of poetry, expanded their vocabulary, using vocabulary prepared in advance for each topic. Secondly, they had the opportunity to show their attitude to their chosen profession, the history of the place of study and cadet life. It should be noted that all the prepared works had a positive connotation and were creatively executed. The authors' presentation of their work in the classroom was accompanied by a mandatory demonstration of an educational film in English about the place of study, also filmed by a team of cadets and its discussion. The successful combination of self-realization, creativity and motivation provided an opportunity for the teaching staff to organize foreign language communication on a professionally important topic.

Those projects that are carried out during classroom practical classes are mainly related to a specific topic of the work

curriculum; all the lexical and grammatical material necessary for cadets is worked out in the first or second lesson according to the schedule under the guidance of a teacher. At the same time, students should be relatively fluent in active vocabulary, which is one of the important conditions in order to move on to the next stage — to discuss the main problematic points and issues or to complete a creative project on their own.

The list of project topics in the Foreign Language course with the cadets: «My family tree», «My small motherland. My native city», «Barracks for real life», «A typical day in my institution», «Requirements to be a borderguard», «English proficiency in a borderguard career», «A great personality in Border Service history», «Armed forces I would like to serve in», «A border post I want to serve», «My Place of Study».

One example of an individual mini-project is a 2nd year assignment (cadets study English during one academic year in the 2nd year) in preparation for the future exam topic «Family and societies»: you need to prepare extended information about your family members and create a story «My family tree». As a rule, such texts have already been compiled by cadets at school, but the novelty of this assignment is to expand and supplement information about the military service of relatives and friends (when he was called up for military service, in which troops and in which military rank he served) and about participation in any combat military operations (in the Great Patriotic War, the war in Tajikistan and Afghanistan, etc.), about the presence of awards or wounds. The main stages of this project are:

- 1) defining a topic and creating a family tree;
- 2) collecting material;
- 3) converting all data into text;
- 4) preparing a presentation, photo album or, if possible, a video clip;
- 5) presenting the prepared material in class.

Consultation with the teacher and making the necessary adjustments after discussion, as well as an analysis of the results, is provided at each stage of this project. Such a mini-project has increased interest and emotional response due to the fact that it is connected with the personal lives of the cadets.

It should be noted that the very preparation of the project and its demonstration form tolerance in the student, increase self-esteem and foster pride in their family. This project should be considered as a short-term, informational, individual educational monoproject on general education topics under the supervision of a teacher for the formation of communicative competence [11].

Also, project activities in a foreign language class can be carried out in pairs or in groups, which complicates the main task compared to a single project. Namely, it is necessary to assign roles, as well as a common point of view regarding the topic and its presentation. Based on the experience of using this technique, it can be noted that combining students with different language skills into pairs or groups and defining the function of each in the project is methodically justified. One of the project options in a couple may be to work on general military topics — Barracks for real life or A typical day in institu-

tion. Previously, two cadets receive a task: to compare the living conditions of military personnel (cadets) or the daily routine in Kazakhstan and in one of the English-speaking countries, such as the United States. In order to simplify the work a little, it is possible to provide keywords and language supports, suggest possible sites for searching for the necessary material. For yesterday's schoolchildren, the basic vocabulary on these topics is unknown, their Kazakh or Russian equivalents have only recently become clear and denote the realities of military life that are actually relevant to them, and this has increased interest in the project, but at the same time creates additional difficulties.

If we talk about the cognitive and practical significance of the expected results of the project, we should highlight the search and discovery of new information, the use of research methods in the work, including systematization and comparison of facts, interviewing classmates to find out their preferences and describing the survey results, undoubtedly increasing the vocabulary in English on a particular topic, the formation of skills and abilities of foreign language communication. An interesting presentation, new texts and videos, a small English-Kazakh (Russian) or Kazakh (Russian)-English dictionary on a specific topic, a decorated stand or a small newspaper, and sometimes an educational film can be the result of a successful project. Taking into account the specifics of a military educational institution with its mandatory military activities and duties (daily attire, guard duty), It is very important to select those who know how to plan and calculate their activities so that a project that requires effort and extra time does not interfere or distract from their main activities and responsibilities. If this is group work, then the team needs a leader who is able to organize the work of other participants, monitor the quality and timeliness of all stages of the project. It is very important that this cadet is more motivated and knowledgeable about the project being carried out. The main role of the teacher at this stage is to adjust the plan of the performed actions and the composition of the team (group). In accordance with the classification discussed above, this project can

be characterized as a long-term, group, interdisciplinary, research and information project with flexible supervision by the teacher.

Of course, project work involves careful planning and flexibility on the part of both the teacher and the cadets. Due to the dynamic nature of this type of activity, not all problems can be anticipated and often, the project may move in a different direction than originally planned. The project work is both organic and unique because there is no possibility of exact repetition and template implementation. This makes such work interesting, stimulating and meaningful for all participants.

Conclusions

The project method is undoubtedly one of the most versatile and effective methods for teaching a foreign language at a non-linguistic military institution. Its effectiveness is ensured by the content of the proposed topics, which have not only intellectual, but also emotional significance for cadets learning a foreign language, and the form of organization of their communicative and cognitive activities. If we consider project activity as one of the modern technologies for involving students in active educational and cognitive activities in which they apply knowledge in practice, it is possible to contribute to a more effective formation of meta-subject competencies.

If we talk about trainees, this method increases the motivation of learning, stimulates their independent work to acquire knowledge, promotes the formation of a creative approach, and makes it possible to model the social and subject content of their future professional activities using a foreign language it helps to involve cadets in a dialogue of cultures, and most importantly teaches them to work collaboratively.

The ability and effective use of the project method in their teaching activities is an indicator of the teacher's skill and high qualifications, his progressive methods of development and training.

References:

1. Utemov V. V., Zinovkina M. M., Gorev P. M. Pedagogy of creativity: an applied course of scientific creativity: studies. stipend. Kirov: Interregional CITO, 2013. p. 101.
2. Toffler E. Shock of the Future: translated from English. Moscow: ACT Publishing House, 2002. p. 449.
3. Kilpatrick W. H. The project method // Teachers College Record. 1918. 19. — P. 319–335.
4. Dewey J. Individuality and experience // The later works of John Dewey, 1925–1953. Vol. 2 / J. A. Boydston (Ed.). — Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1981. — P. 55–61. (Original work published 1926)
5. Polat E. S. New pedagogical and information technologies in the education system. student's handbook. higher. studies. the institution. / ed. by E. S. Polat. — M.: Akademiya, 2008. — p. 72.
6. Sergeev I. S. How to organize students' project activities // prakt. a manual for employees of educational institutions. Moscow: ARKTI, 2005. p.76.
7. Feidl Ch., Bialik M., Trilling B. Four-dimensional education: Competencies
8. Kopzhasarova, U. I. Improving students' foreign language skills using problem-based teaching methods / U. I. Kopzhasarova, L. A. Beksultanova // Current scientific research in the modern world. — 2020. — № 3–5(59). — Pp. 56–60. — EDN WIPEAY.
9. Ungarbayeva Sh.U., Zhamaubaeva D. S. psychological and pedagogical conditions for the development of creative abilities of English language teachers Materials of the international scientific and practical conference «Modernization of

- public consciousness — the basis of dynamic development of Kazakhstan». — Taldykorgan, Zhansugurov ZhSU, 2018. 471 p. 423–429
10. Mukhataeva D. I. Kasen G. A. Socio-pedagogical support of the process of forming students' project competence in the university education system — methodological guidance, 2018 p. 163
 11. Professional foreign language training of bachelors at non-linguistic faculties/ Mikhailova T. V., Duisekova K. K. — Proceedings of the International scientific and practical conference of the Forum, 2019 Kokshetau, pp. 48–55
 12. Zhumagulova N. S. The project method in foreign language lessons //Foreign languages at school. — 2022. — No. 2. — p.35

Аудирование как интенсивный метод профессионально-ориентированного обучения иностранному языку курсантов — специалистов пограничного контроля

Джампеисова Жулдуз Гизатовна, магистр социальных наук, доцент
Пограничная академия Комитета национальной безопасности Республики Казахстан (г. Алматы, Казахстан)

В статье рассматривается аудирование как интенсивный метод обучения иностранному языку в системе профессиональной подготовки курсантов — будущих специалистов пограничного контроля. Раскрывается значимость аудирования в формировании коммуникативной компетенции, необходимой для осуществления пропуска иностранных граждан через Государственную границу Республики Казахстан. Описаны особенности применения интенсивных методик, направленных на развитие умений воспринимать, анализировать и адекватно реагировать на устные высказывания на иностранном языке в реальных служебных ситуациях.

Ключевые слова: аудирование, интенсивный метод, профессионально-ориентированное обучение, иностранный язык, пограничный контроль, коммуникация, курсанты.

Введение

Современные интеграционные процессы и активизация международных контактов требуют от сотрудников Пограничной службы Республики Казахстан не только высокой профессиональной подготовки, но и владения иностранными языками на практическом уровне.

Специалисты, осуществляющие контроль и пропуск иностранных граждан через Государственную границу Республики Казахстан, ежедневно взаимодействуют с представителями разных стран, культур и ведомств. В этих условиях владение навыками восприятия и понимания иностранной речи становится неотъемлемым элементом профессиональной компетенции.

Одним из наиболее эффективных инструментов формирования данных навыков является аудирование, рассматриваемое не просто как вид речевой деятельности, а как интенсивный метод обучения, обеспечивающий ускоренное развитие языковых и коммуникативных умений курсантов в условиях, максимально приближенных к реальной служебной обстановке.

Профессионально-ориентированный контекст аудирования в подготовке специалистов пограничного контроля

Обучение иностранному языку курсантов-пограничников должно быть тесно связано с их будущей профессиональной деятельностью. Основная цель заключается

в формировании иностранной профессионально-коммуникативной компетенции, включающей:

- умение воспринимать устные высказывания иностранных граждан в различных ситуациях пропуска;
- понимание инструкций, вопросов и объяснений при проведении паспортного контроля;
- реагирование на нестандартные ситуации (ошибки в документах, тревожные сигналы, нарушение правил пересечения границы);
- ведение корректного и вежливого диалога в рамках служебного этикета.

Таким образом, аудирование становится ключевым звеном профессиональной языковой подготовки, так как именно через слуховое восприятие курсант учится понимать смысл высказываний, интонацию, намерения и эмоциональные оттенки речи собеседника.

Аудирование как интенсивный метод обучения. Интенсивные методы обучения основаны на принципе активного включения обучающегося в процесс восприятия и переработки информации.

В контексте обучения курсантов — будущих специалистов пограничного контроля аудирование выполняет следующие функции:

- погружение в профессиональную языковую среду (аутентичные диалоги, радиопереговоры, интервью на пограничных постах);
- развитие слухового восприятия в условиях стресса и ограниченного времени (что моделирует реальные ситуации контроля и проверки документов);

- формирование быстроты и точности реакции на устную информацию;
- автоматизация речевых шаблонов (вежливые фразы, инструкции, предупреждения, команды).

При интенсивном обучении аудирование используется не как вспомогательное упражнение, а как основной инструмент активизации речевого мышления, способствующий развитию всех видов речевой деятельности — говорения, чтения и письма.

Методические приёмы интенсивного аудирования в профессиональной подготовке курсантов:

1. Ситуативное моделирование. Преподаватель использует реальные сценарии общения в пункте пропуска:
 - проверка паспорта иностранного гражданина;
 - устное объяснение причины отказа во въезде;
 - контроль документов водителя транспортного средства;

– взаимодействие с пассажирами, плохо владеющими английским языком. Курсанты прослушивают диалоги, выполняют задания на понимание ключевых фраз и интонаций, затем воспроизводят услышанные модели общения.

2. Однократное аудирование с ограничением времени. Тренирует способность мгновенно воспринимать и обрабатывать устную информацию. Это важно, поскольку при осуществлении пропуска курсант должен быстро и правильно реагировать на слова собеседника, не имея возможности переспросить.

3. Многоуровневая аудиостимуляция. Используются видео и аудиоматериалы с разными акцентами, темпами и уровнями сложности — от нейтрального английского до разговорного или официального дипломатического стиля.

4. Ролевые аудиотренинги. После прослушивания аудиоситуации курсант выполняет роль специалиста пограничного контроля, вступая в диалог с «иностранцем» (однокурсником или преподавателем). Это создает эффект присутствия и развивает уверенность в реальном общении.

5. Эмоционально-смысловое погружение. Использование методов суггестопедии (по Г. Лозанову): спокойный ритм речи, музыкальное сопровождение, визуальные подсказки, позволяющие снять языковой барьер и улучшить запоминание служебных фраз. [1]

Необходимо назвать основные преимущества аудирования как интенсивного метода в подготовке специалистов пограничного контроля:

- приближенность к реальной службе. Курсанты учатся воспринимать речь иностранцев в условиях шума, акцента и непредсказуемости.
- формирование профессиональной стрессоустойчивости. Интенсивное аудирование развивает способность сохранять концентрацию при высокой нагрузке.
- развитие речевой интуиции и ситуативного мышления. Постоянное восприятие аутентичных диалогов формирует чувство языка и повышает точность реакций.
- расширение профессионального словаря. Усвоение терминов, используемых в служебных инструкциях, про-

токолах, миграционных формах и международных документах.

- рост мотивации к изучению языка. Работа с реалистичными материалами повышает интерес и осознание практической значимости предмета.

С учётом вышеизложенного, преподавателям, реализующим профессионально-ориентированное обучение иностранному языку курсантов — будущих специалистов пограничного контроля, следует применять комплекс методических приёмов, обеспечивающих эффективность аудирования как интенсивного метода обучения.

Во-первых, целесообразно подбирать аутентичные аудиоматериалы, максимально приближенные к реальной профессиональной среде: записи интервью с представителями пограничных служб, репортажи из пунктов пропуска, видеоинструкции аэропортов и аудиозаписи диалогов паспортного контроля. Использование подобных источников способствует формированию у курсантов навыков восприятия естественной иностранной речи, характерной для реальных служебных ситуаций.

Во-вторых, рекомендуется организовывать пошаговую работу с аудиотекстом, включающую: первичное прослушивание с целью понимания основной идеи и общего смысла высказывания; вторичное восприятие для выделения ключевых фраз, терминов и профессионально значимых выражений; этап воспроизведения, прослушанного с элементами ролевого моделирования профессиональных ситуаций.

В-третьих, важно внедрять элементы анализа ошибок и саморефлексии, побуждая курсантов осознавать трудности восприятия, обсуждать их причины и искать эффективные стратегии преодоления языковых барьеров.

Кроме того, необходимо активно использовать интерактивные технологии: специализированные аудиоплатформы, симуляторы паспортного контроля, компьютерные тренажёры с голосовыми заданиями, что повышает уровень вовлечённости и профессиональную мотивацию обучающихся.

Наконец, эффективность аудирования как интенсивного метода во многом определяется дифференцированным подходом, предполагающим варьирование сложности заданий в зависимости от уровня языковой подготовки курсантов и этапа их профессионального становления.

Заключение

Аудирование, рассматриваемое как интенсивный метод профессионально-ориентированного обучения иностранному языку курсантов — будущих специалистов пограничного контроля, является эффективным средством формирования практических коммуникативных навыков, необходимых для выполнения служебных обязанностей на Государственной границе Республики Казахстан.

Интенсивные формы аудирования создают условия, максимально приближенные к реальной профессиональной деятельности, обеспечивая формирование у кур-

сантов оперативного слухового восприятия, устойчивости внимания, точности реакции и умения вести профессиональный диалог с иностранными гражданами.

Таким образом, аудирование в системе подготовки специалистов пограничного контроля выполняет двойную функцию:

1. средство языкового обучения;

2. метод профессионально-психологической адаптации к условиям межкультурного взаимодействия.

Реализация данного подхода способствует формированию компетентных, коммуникативно готовых и психологически устойчивых специалистов, способных эффективно представлять Республику Казахстан на международном уровне.

Литература:

1. Лозанов Г. К. Резервные возможности человека: теория и практика суггестопедии. — София, 1978.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. — М.: Академия, 2019.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс. — М.: Просвещение, 2010.
4. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. — Cambridge University Press, 2014.
5. Вавилова Е. О. Профессионально-ориентированное обучения иностранному языку в неязыковом вузе// Мат-ы межвуз. круг. Стола Актуальные вопросы теории и практики обучения иностранному языку в неязыковом вузе Оренбургский инс. университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА), 2018. С.9–13.
6. Кунанбаева С. С. Компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования. Монография. — Алматы, 2014. — С.34
7. Ахметова А. Б., Касымбекова М. А., Умирзакова А. Н. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов неязыкового вуза. Вестник Атырауского университета имени Халела Досмухамедова. 2019;55(4):92–98.

Расширение словаря существительных у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях логопедического сопровождения

Донова Анастасия Юрьевна, студент магистратуры

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

В статье автор описывает комплекс мероприятий по расширению словаря существительных у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях логопедического сопровождения.

Ключевые слова: словарь, словарь существительных, дети, расстройства аутистического спектра, логопедическое сопровождение.

Формирование словаря существительных — это длительный процесс количественного накопления слов, освоения их социально закрепленных значений и формирование умения использовать их в конкретных условиях общения. Формирование словаря существительных имеет большое значение в развитии ребёнка. Овладение словарём является важным условием умственного развития. Усвоение словаря решает задачу накопления и уточнения представлений, формирования понятий, развития содержательной стороны мышления.

Бедность словаря существительных мешает полноценному общению, а следовательно, и общему развитию ребёнка. Дети, не владеющие достаточным лексическим запасом, испытывают большие трудности в обучении и общении, не находят подходящих слов для выражения

своих мыслей, в том числе и дети с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Современная система специального образования ориентирована на максимальную социальную и образовательную интеграцию детей с ОВЗ, в том числе и детей с РАС. Успешность этой интеграции в решающей степени зависит от уровня сформированности коммуникативных навыков, основу которых составляет речевое развитие. Системные нарушения речи при РАС занимают одно из центральных мест, создавая специфический «коммуникативный барьер» между ребенком и окружающим миром. Особую значимость в преодолении этого барьера имеет формирование словарного запаса, и в первую очередь — словаря существительных, который служит основой для номинации предметов и явлений окружающей

действительности, построения высказываний и освоения учебных навыков.

Особенности речевого развития при РАС отражены в исследованиях К. С. Лебединской, О. С. Никольской, В. В. Лебединского, С. А. Морозова, М. М. Либлинга. Ими описаны специфические речевые феномены, характерные для РАС: эхолалии, речевые штампы, автономная речь, мутизм, нарушения просодики и грамматического строя. Вопросы коррекции речевых нарушений у детей с РАС нашли отражение в работах Т. И. Морозовой, С. С. Морозовой, Н. Б. Лаврентьевой, М. Ю. Ведениной.

Особенности сформированности словаря существительных у детей младшего школьного возраста с РАС представляют собой комплексное и многогранное явление, отражающее специфику их психического и речевого развития:

- Словарь существительных ограничен и представлен в основном обиходно-бытовой лексикой.
- Количественные и качественные характеристики словаря не соответствуют возрастной норме.
- Пассивный словарь существительных часто значительно превышает активный словарь существительных.
- Недостаточно сформирована обобщающая функция слов.
- Трудность формирования понятий.
- Ситуативная связанность употребления слов.
- Неравномерность пополнения словаря существительных, которая напрямую связана с областью избирательных интересов ребенка.
- Трудности с использованием слов в коммуникативных ситуациях.

Несмотря на значительный объем научных изысканий, анализ литературы выявляет ряд нерешенных вопросов. Во-первых, ощущается дефицит специализированных диагностических методик, направленных именно на оценку словаря существительных у младших школьников с РАС. Существующий диагностический инструментарий часто требует серьезной адаптации с учетом коммуникативных и поведенческих особенностей данной категории детей. Во-вторых, недостаточно исследований, посвященных содержанию и методам логопедической работы по расширению номинативного словаря в условиях целостной системы сопровождения в общеобразовательной школе. Часто предлагаемые коррекционные подходы заимствованы из опыта работы с другими нарушениями (алалия, общее недоразвитие речи).

Проблема ограниченного и искаженного словаря у детей с РАС является междисциплинарной, находящейся на стыке логопедии, специальной психологии и дефектологии. Традиционные подходы к обогащению лексики, эффективные при работе с другими категориями детей с нарушениями речи, зачастую оказываются малоэффективными в случае аутистических расстройств. Это обусловлено комплексом факторов: особенностями когнитивного развития (трудности обобщения, буквальность и фрагментарность восприятия), спецификой

аффективной сферы (снижение потребности в коммуникации, ригидность), а также наличием сопутствующих речевых патологий (эхолалии, аграмматизмы, регресс речи). В связи с этим возникает потребность в разработке и адаптации содержания диагностического инструментария и коррекционных методик, учитывающих многогранность нарушений при РАС.

Для построения коррекционной работы учителю-логопеду необходимо провести диагностику лексической стороны речи. Он использует в своей работе с детьми с РАС диагностические методики, созданные не только для детей с РАС, но и методики логопедического обследования для детей с задержкой психического развития и методики, разработанные для детей с нарушениями речи.

Для оценки словаря существительных используются следующие диагностические методики: методика Н. М. Трубниковой, методика И. Д. Коненковой, тестовая методика диагностики устной речи младших школьников Т. А. Фотековой, учебно-методическое пособие «Логопедическая диагностика детей с расстройствами аутистического спектра» Д. А. Щукиной, «Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста» О. А. Безруковой и О. Н. Каленковой, «Обследование речи детей 3–7 лет» Е. В. Мазановой, «Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики» Г. А. Волковой, методика В. М. Акименко «Логопедическое обследование детей 4–8 лет», «Комплексное обследование речевого и психомоторного развития

дошкольника» Т. Б. Филичевой, Т. В. Тумановой и Н. В. Нищевой, зарубежная методика для диагностики навыков речи и социального взаимодействия у детей с РАС и другими нарушениями развития Марка Сандберга VB-MAPP.

Коррекция речевых нарушений представляет одну из важнейших составляющих комплексной коррекционной работы при аутизме в целом.

Единой методики формирования речи при РАС не существует. Выбор стратегии и тактики работы по развитию речи, конкретных методических решений должен определяться для каждого аутичного ребенка с учетом глубины аутистических нарушений, наличия специфической речевой патологии, исходного уровня интеллектуального и речевого развития, возраста, начала как общей, так и специальной логопедической коррекционной работы.

Коррекционные методики, направленные на формирование лексической стороны речи представлены В. С. Сандриковой, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева в книге «Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников» дают методические указания по расширению словаря существительных. А. В. Хаустов предлагает упражнения для расширения словаря существительных, которые называются «Умение называть различные предметы». Так же в логопедической работе применяются методические указания и материалы по развитию речи для детей с разными нарушениями (ОНР, ЗПР,

умственной отсталостью с системным речевым дефектом, алалией). Зарубежными авторами также разработаны методы и программы по развитию речи. Ивар Ловаас в книге «Обучение детей с нарушениями развития» описал речевые программы, которые являются начальным курсом по обучению использованию речи детьми с аутизмом с низкой речевой активностью. Также для аутичных детей с малой речевой активностью подходят задания из Сборника упражнений для специалистов и родителей по программе «ТЕАССН» Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей, авторами которой являются Э. Шоплер, М. Ланзинд, Л. Ватерс. Рон Лиф в книге «Идет работа. Стратегии работы с поведением» описывает метод обучения, который называется «Обучение отдельными блоками (DTT)».

Нами было проведено опытно-экспериментальное исследование, направленное на разработку и апробирование комплекса мероприятий по расширению словаря существительных у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях логопедического сопровождения на базе АВА-центра «Чудо Чадо» город Барнаул. В исследовании приняли участие 16 детей с расстройствами аутистического спектра: 8 детей — экспериментальная группа и 8 детей — контрольная группа, 16 родителей, логопед, дефектолог, АВА-инструктор.

Эксперимент состоял из трёх этапов:

1. Констатирующий (сентябрь 2024 года)
2. Формирующий (октябрь 2024 года — апрель 2025 года)
3. Контрольный (май 2025 года)

На первом этапе эксперимента был определён уровень сформированности словаря существительных у детей младшего школьного возраста с РАС.

На втором этапе эксперимента был реализован комплекс мероприятий по расширению словаря существительных у детей младшего школьного возраста с РАС в условиях логопедического сопровождения в экспериментальной группе.

На третьем этапе эксперимента была проведена повторная диагностика в контрольной и экспериментальной группах детей, определены изменения в уровне сформированности словаря существительных у обучающихся. По результатам контрольного этапа эксперимента была дана оценка результативности предложенного комплекса мероприятий по расширению словаря существительных у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях логопедического сопровождения и сформулированы выводы по проделанной работе.

Диагностическим инструментарием выступали Опросник педагогов по теме «Организация логопедического сопровождения детей младшего школьного возраста с РАС», Анкетирование родителей «Расширение словаря существительных ребёнка», Диагностическая методика VB-MAPP для оценки уровня сформированности

словаря существительных у детей младшего школьного возраста с РАС.

Анализ ответов показал, что 100 % педагогов понимают значение расширения словаря существительных детей младшего школьного возраста с РАС в условиях логопедического сопровождения. Также следует отметить, что педагоги, в свою очередь, сталкиваются в работе с такими детьми с трудностями, вызванными особенностями их развития. Педагоги указали на низкую степень вовлечённости и заинтересованности родителей в процессе организации коррекционной помощи детям.

Анализ ответов родителей показал их недостаточную осведомлённость об особенностях расширения словаря существительных у детей и об эффективных методах его развития в естественной среде.

Для обследования активного и пассивного словарного запаса в диагностике VB-MAPP предусмотрено обследование двух вех развития — это «Такт-реакции» и «Поведение слушателя». Для обследования вехи «Такт-реакции» и вехи «Поведение слушателя» были выбраны 25 изображений стимулов окружающей среды.

В результате обследования двух групп детей были получены следующие данные:

В контрольной группе 50 % детей неговорящие. Обследовать такт-реакции не представилось возможным. Другие 50 % детей при обследовании Такт-реакций показали результаты от 2 до 10 слов в активном словаре существительных. При обследовании пассивного словаря существительных в разделе Поведение слушателя 37,5 % детей правильно показали 15 стимулов окружающей среды, 37,5 % детей правильно показали 10 стимулов окружающей среды и 25 % детей показали 8 стимулов окружающей среды.

В экспериментальной группе 37,5 % детей неговорящие. Обследовать такт-реакции не представилось возможным. Другие 62,5 % детей при обследовании Такт-реакций показали результаты от 1 до 7 слов в активном словаре существительных. При обследовании пассивного словаря существительных в разделе Поведение слушателя 25 % детей правильно показали 17 стимулов окружающей среды, 37,5 % детей правильно показали 9 стимулов окружающей среды, 25 % детей правильно показали 6 стимулов окружающей среды и 12,5 % детей правильно показали 2 стимула окружающей среды.

По результатам можно сделать заключение о том, что активный и пассивный словарь существительных детей, согласно диагностике VB-MAPP, соответствует низкому уровню лексического запаса. Соответственно не соответствует возрастной норме.

На рисунке 1 отражены данные констатирующего эксперимента.

В рамках обследования хочется отметить, что не все дети реагируют на обращённую к ним речь. Например, Ребёнок 1 в Группе № 1 не реагирует на имя, когда его зовут. Ребёнок 2 в Группе № 2 не реагирует на голос говорящего.

Говорящие дети не используют речь в качестве коммуникативной функции. Например, Ребёнок 5 в Группе № 1

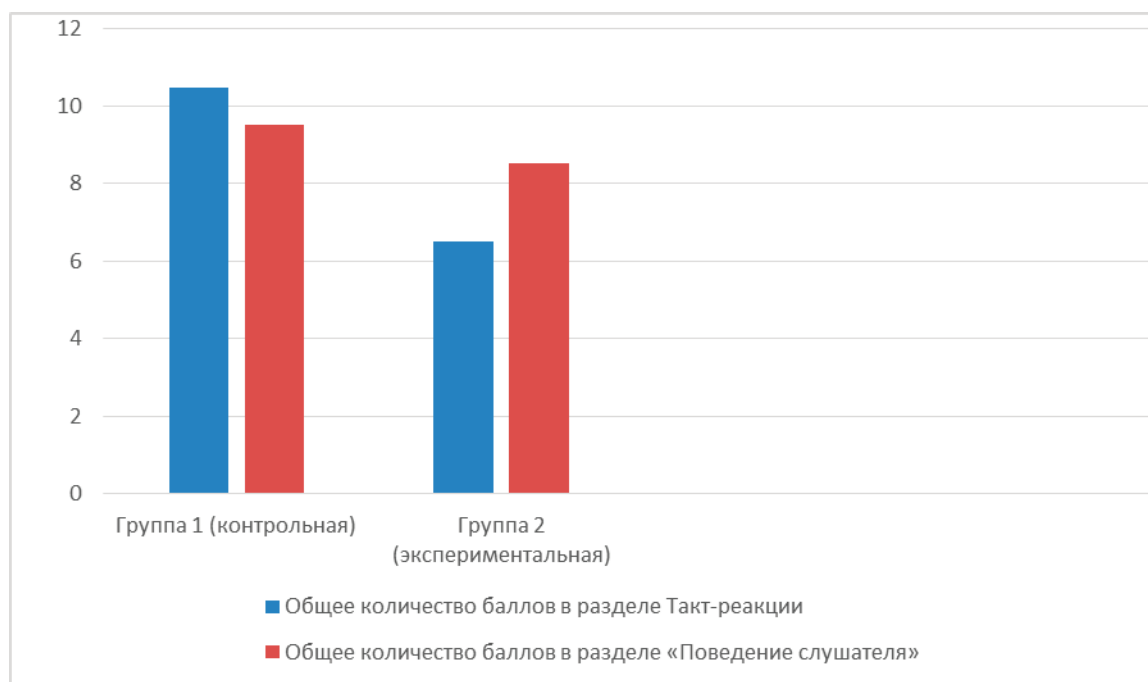


Рис. 1. Результаты констатирующего эксперимента

не использует вокальную речь, когда хочет попросить мотивационный стимул «Мыльные пузыри».

Не у всех детей правильно сформирован указательный жест. Например, Ребёнок 3 в Группе № 1 и Ребёнок 2 в Группе № 2 указывают на стимул не указательным пальцем, а большим пальцем.

Не все дети следуют простым инструкциям. Некоторым необходима физическая подсказка. Например, Ребёнок 2 в Группе № 1 и Ребёнок 5 в Группе № 2 не выполняют инструкцию «Сядь на стул».

В ходе обследования многим требуется многократное повторение инструкции. Это связано с особенностями развития детей с расстройствами аутистического спектра и низкой концентрацией внимания.

Дети называют и указывают на те стимулы окружающей среды, которые им хорошо знакомы. Например, Ребёнок 2 в Группе № 1 не указывает на ручку, холодильник, шкаф, солнце и другие стимулы, когда перед ней выложен картинный материал и задан вопрос «Где?» или инструкция «Покажи».

Из представленных диагностических данных можно сделать вывод о том, пассивный словарь существительных преобладает над активным словарём существительных. Словарь существительных детей младшего школьного возраста с РАС ограничен, количественные характеристики словаря не соответствуют возрастной норме, словарный запас представлен в основном обиходно-бытовой лексикой. Проведённое обследование выявило значительные нарушения сформированности словаря существительных у детей младшего школьного возраста с РАС.

Таким образом из анализа данных диагностического обследования можно сделать вывод о том, что с детьми младшего школьного возраста с РАС необходимо прово-

дить коррекционную работу, направленную на расширение словаря существительных.

Второй формирующий этап эксперимента представляет собой реализацию комплекса мероприятий по расширению словаря существительных у детей младшего школьного возраста с РАС в условиях логопедического сопровождения.

Анализируя результаты констатирующего эксперимента, мы выяснили, что словарь существительных у детей младшего школьного возраста с РАС не соответствует возрастной норме. Для того, чтобы повысить уровень сформированности словаря существительных у детей младшего школьного возраста с РАС в условиях логопедического сопровождения был разработан и апробирован комплекс мероприятий по расширению словаря существительных. При разработке комплекса мероприятий мы опирались на методику ДТТ (Обучение отдельными блоками), которая была разработана Иваром Ловаасом.

Для работы по расширению словаря существительных были выбраны 40 картинок окружающей среды.

Комплекс мероприятий включал в себя логопедические занятия, работу с педагогами и родителями обучающихся.

На этапе контрольного эксперимента были интерпретированы полученные данные, а также было проведено сравнение результатов констатирующего этапа эксперимента и результатов контрольного этапа эксперимента.

Для повторного определения уровня сформированности словаря существительных у детей младшего школьного возраста с РАС была использована та же диагностика VB-MAPP, что и на этапе констатирующего эксперимента. Только на этапе контрольного эксперимента детям уже предоставлялось не 25, а 40 стимулов окружающей среды.

По результатам повторной диагностики в экспериментальной группе № 2 увеличилось общее количество

баллов в разделе «Такт-реакции», которые отражают активный словарь существительных. Также увеличилось общее количество баллов в группе в разделе «Поведение слушателя», которые отражают пассивный словарь существительных. Данные по контрольной группе № 1 остались примерно на том же уровне.

Данные можно отобразить с помощью рисунка 2.

Из приведённых данных можно сделать вывод, что уровень сформированности словаря существительных у детей младшего школьного возраста с РАС в экспери-

ментальной Группе № 2 повысился по сравнению с данными в контрольной Группе № 1.

Для оценки результативности комплекса мероприятий по расширению словаря существительных у детей младшего школьного возраста с РАС в условиях логопедического сопровождения необходимо сравнить результаты констатирующего и контрольного экспериментов.

Для наглядности полученных результатов сформируем диаграмму (рис. 3).

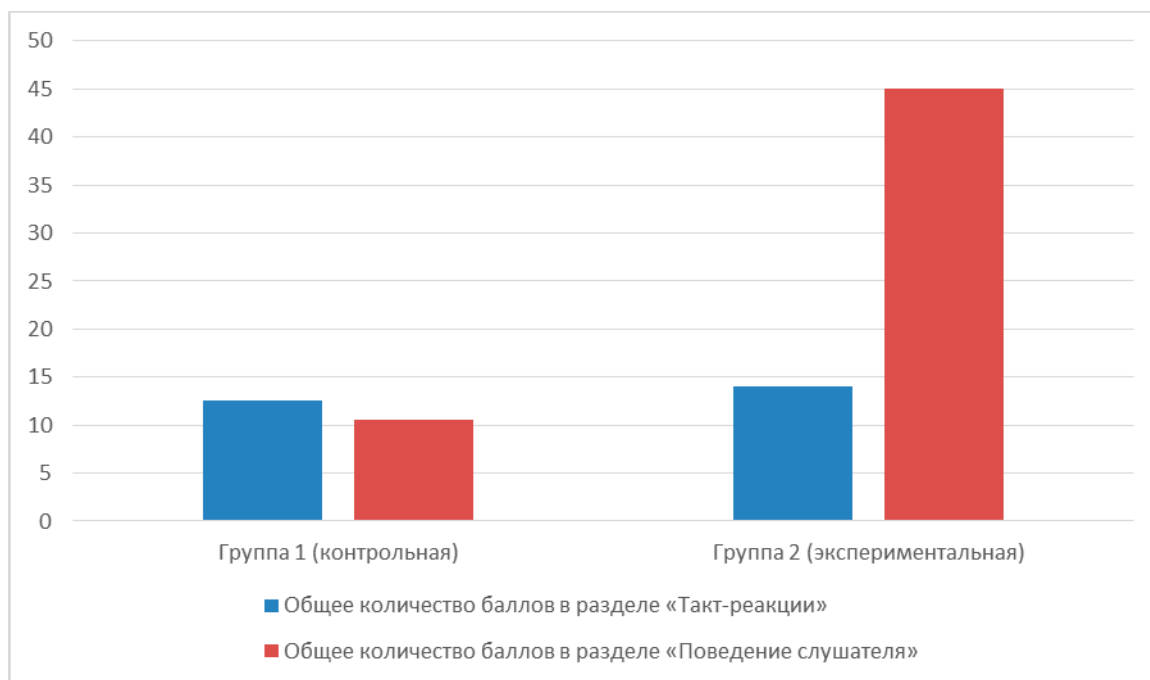


Рис. 2. Результаты контрольного эксперимента

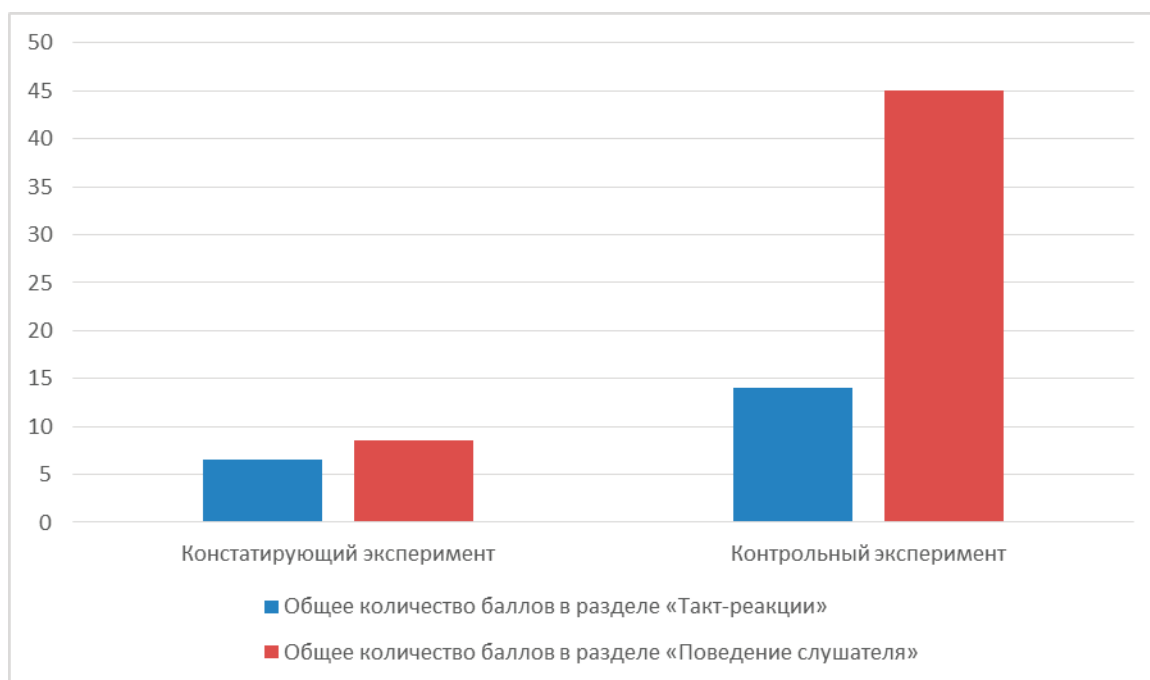


Рис. 3. Сводное количество баллов констатирующего и контрольного этапов эксперимента в Группе № 2

На Рисунке 3 видно, что общее количество баллов в разделе «Такт-реакции», который отображает активный словарь существительных, и общее количество баллов в разделе «Поведение слушателя», который отображает пассивный словарь существительных, на этапе контрольного эксперимента значительно превышает показатели на этапе констатирующего эксперимента.

Для отражения результативности расширения словаря существительных у детей младшего школьного возраста с РАС в рамках комплекса мероприятий составим Таблицу № 1, где отразим количество правильных реакций в разделе «Такт-реакции» и разделе «Поведение слушателя» в Группе № 2 на констатирующем и контрольном этапе эксперимента.

Таблица 1. Сводное количество правильных реакций констатирующего и контрольного этапов эксперимента в Группе № 2

Наименование эксперимента	Общее количество правильных реакций в разделе «Такт-реакции»	Общее количество правильных реакций в разделе «Поведение слушателя»
Констатирующий эксперимент	14	75
Контрольный эксперимент	28	264

Количество правильных реакций в разделе «Такт-реакции» на этапе контрольного эксперимента в Группе № 2 увеличилось на 14 (на 100 % от количества правильных реакций на этапе констатирующего эксперимента). Количество правильных реакций в разделе «Поведение слушателя» на этапе контрольного эксперимента в Группе № 2 увеличилось на 189 (на 352 % от количества правильных реакций на этапе констатирующего эксперимента).

На контрольном этапе эксперимента было проведено повторное анкетирование родителей по вопросам расширения словаря существительных у детей. Анализ данных, представленных в анкетах родителей, показал, что проведённая в рамках комплекса мероприятий работа по привлечению родителей к участию в реализации задач логопедического сопровождения, повлекла за собой изме-

нение в оценке наиболее эффективных форм взаимодействия родителей с детьми, позволяющих создать необходимые условия для расширения словаря существительных в экспериментальной группе.

На консультациях педагоги отметили изменения в словаре существительных детей младшего школьного возраста с РАС, улучшения в понимании обращённой речи. Также педагоги отметили заинтересованность и инициативу родителей, что в свою очередь помогает в работе педагогов с детьми.

Таким образом, из приведённых данных можно сделать вывод о результативности проведённого комплекса мероприятий по расширению словаря существительных у детей младшего школьного возраста с РАС в условиях логопедического сопровождения.

Литература:

- Акименко, В. М. Логопедическое обследование детей 4–8 лет [Текст] / В. М. Акименко. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2019. — 80 с.
- Безрукова, О. А. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста [Текст] / О. А. Безрукова, О. Н. Каленкова. — Москва: Каисса, 2019. — 95 с.
- Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики [Текст] / Г. А. Волкова. — Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2020. — 144 с.
- Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]: учебное пособие / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — Екатеринбург: Литур, 2019. — 320 с.
- Коненкова, И. Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / И. Д. Коненкова. — Москва: Гном и Д, 2019. — 80 с.
- Лебединская, К. С. Диагностика раннего детского аутизма [Текст] / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. — Москва: Просвещение, 1991. — 96 с.
- Лиф, Р. Идет работа. Стратегии работы с поведением [Текст] / Рон Лиф, Джон Макэккин; [пер. с англ.]. — Москва: ИП Толкачев, 2019. — 227 с.
- Ловаас, И. Обучение детей с нарушениями развития [Текст] / Ивар Ловаас; [пер. с англ.]. — Москва: Просеков, 2019. — 480 с.
- Мазанова, Е. В. Обследование речи детей 3–7 лет [Текст] / Е. В. Мазанова. — Москва: Гном, 2019. — 96 с.
- Морозова, С. С. Социально-бытовая адаптация детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] / С. С. Морозова, Т. И. Морозова // Аутизм и нарушения развития. — 2019. — Т. 17, № 2. — С. 15–22.
- Морозова, Т. И. Формирование коммуникативных навыков у детей с аутизмом [Текст] / Т. И. Морозова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2020. — № 4. — С. 34–41.

5. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — Москва: Теревинф, 2021. — 288 с.
6. Сандберг, М. VB-MAPP. Оценка вех развития и построение индивидуального плана вмешательства [Текст]: пер. с англ. / Марк Сандберг. — Москва: Оперант, 2019. — 290 с.
7. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты [Текст] / Н. М. Трубникова. — Екатеринбург: Литур, 2019. — 120 с.
8. Филичева, Т. Б. Комплексное обследование речевого и психомоторного развития дошкольника [Текст]: методическое пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Н. В. Нищева. — Москва: Национальный книжный центр, 2019. — 128 с.
9. Фотекова, Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников [Текст] / Т. А. Фотекова. — Москва: Айрис-Пресс, 2019. — 96 с.
10. Хаустов, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] / А. В. Хаустов. — Москва: ЦПА, 2019. — 120 с.
1. Шоплер, Э. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей [Текст]: сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН / Э. Шоплер, М. Ланзинд, Л. Ватерс; [пер. с англ.]. — Минск: БелАПДИ, 2019. — 175 с.
2. Щукина, Д. А. Логопедическая диагностика детей с расстройствами аутистического спектра [Текст]: учебно-методическое пособие / Д. А. Щукина. — Санкт-Петербург: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2019. — 112 с.

Развитие исследовательской креативности младших школьников с помощью театрально-игровых технологий

Евсеева Дайаана Семеновна, учитель начальных классов
ГБОУ школа № 489 Московского района Санкт-Петербурга

В статье представлена методическая разработка интегрированного урока литературного чтения и изобразительного искусства, направленного на развитие исследовательской креативности младших школьников средствами театрально-игровых технологий. Раскрываются педагогические условия, обеспечивающие формирование творческого мышления и исследовательского поведения учащихся, предлагаются приёмы, формы и этапы урока. Дается подробное описание методики проведения занятия, включающего элементы театрализации, импровизации и визуального творчества. Материал статьи может быть использован педагогами начальной школы при проектировании уроков интегрированного типа.

Ключевые слова: исследовательская креативность, театрально-игровые технологии, творческое мышление, интегрированный урок, младшие школьники.

Современная школа ориентирована на развитие личности ученика, способной к самостоятельному поиску, выдвижению гипотез и созданию новых идей. В условиях обновления содержания образования особое значение приобретают методы, активизирующие исследовательскую креативность — способность ребёнка мыслить творчески и применять знания для решения нестандартных задач.

Одним из эффективных инструментов развития этих качеств является театрально-игровая технология. Она способствует формированию эмоционально-ценностного отношения к изучаемому материалу, развитию воображения, наблюдательности, коммуникативных умений [1].

Для начальной школы особую ценность представляют интегрированные уроки, где объединяются разные виды деятельности — познавательная, игровая, художественная и исследовательская. Интеграция литературного чтения и изобразительного искусства создаёт богатую почву для творческого самовыражения, анализа и синтеза художественных образов.

Понятие креативности широко исследовано в психолого-педагогической науке. Дж. Гилфорд рассматривал креа-

тивность как способность генерировать оригинальные идеи, Э. Торренс — как процесс, включающий чувствительность к проблемам, выдвижение гипотез и их проверку [3, 6]. В отечественной педагогике Я. А. Пономарёв и Л. С. Выготский подчеркивали, что творческое мышление формируется в процессе активной, эмоционально насыщенной деятельности [5, 2].

Исследовательская креативность, как интегративное качество, объединяет интеллектуальные, творческие и ценностно-мотивационные компоненты личности. Для её формирования важно сочетание исследовательских и игровых подходов, где ребёнок не просто выполняет задание, а открывает новое, задаёт вопросы, ищет объяснения, выражает личное отношение к происходящему.

Театрально-игровые технологии органично соединяют эмоциональное переживание, познавательную активность и художественное самовыражение. По мнению В. А. Моляко и И. В. Штанько, театрализация в учебном процессе способствует развитию самостоятельности, инициативы и способности видеть проблему с разных точек зрения [4, 7].

Таким образом, театрально-игровые технологии выступают не просто как форма художественного воспитания, а как педагогическая методика, направленная на развитие исследовательского мышления и креативности через проживание, импровизацию и анализ.

Интегрированный урок литературного чтения и изобразительного искусства

Тема: «Исследователи мира сказок: путь от образа к действию»

Цель: развитие исследовательской креативности младших школьников через театрально-игровую деятельность, основанную на анализе литературного произведения и создании визуальных образов персонажей.

Возраст: 10–11 лет (4 класс).

Задачи:

- формировать умение анализировать и интерпретировать художественный образ;
- развивать воображение, фантазию, способность к поиску новых решений;
- стимулировать интерес к чтению через театральную и художественную деятельность;
- формировать навыки сотрудничества и рефлексии.

Структура и ход урока

1. Мотивационно-вводный этап (5 минут)

Цель: создание эмоционального настроения, погружение в игровое пространство.

Педагог предлагает учащимся стать исследователями мира сказок, которые будут изучать характеры и поступки литературных героев через театральную и художественную деятельность.

Проводится краткая беседа о том, кто такие исследователи и как можно «исследовать» сказку.

Игровое упражнение «Шоу статуй»

- Ученики изображают с помощью поз и мимики заданные состояния (радость, удивление, смелость, растерянность).
- Остальные пытаются определить эмоцию и предложить ситуацию, в которой она могла бы проявиться.

Упражнение формирует эмоциональную отзывчивость, развивает наблюдательность и умение выражать внутреннее состояние без слов — важное качество для понимания литературных персонажей.

2. Исследовательско-поисковый этап (15 минут)

Цель: осмыслить художественный текст и исследовать характер персонажей.

На этом этапе учащиеся работают с отрывками из известной сказки (например, «Аленький цветочек» или «Снежная королева»).

Педагог задаёт вопросы:

- В чём заключается главная загадка героя?
- Что движет им в поступках?
- Как можно объяснить его действия?

Далее дети делятся на группы, каждая из которых получает ролевые карточки:

1. Исследователи (анализируют поступки героев);
2. Изобретатели (предлагают альтернативные решения);
3. Художники (визуализируют персонажа или сцену);
4. Путешественники (перенос героя в новую ситуацию).

Каждая группа готовит **мини-представление** — небольшую театральную импровизацию, отражающую их исследовательские выводы.

Такое распределение ролей развивает умение рассматривать проблему с разных сторон и формирует метапредметные компетенции — умение анализировать, моделировать, творчески преобразовывать информацию.

3. Творческо-рефлексивный этап (20 минут)

Цель: синтез опыта и создание художественного продукта.

После театральных мини-постановок учащиеся переходят к изобразительному блоку.

На основе инсценированных сцен дети изображают персонажей, используя художественные средства: цвет, форму, композицию.

Главный акцент — передать внутренний мир героя, его эмоции и мотивы.

Связь театра и ИЗО усиливает эффект осмысления через творчество. Это развивает креативное и аналитическое мышление одновременно.

4. Обсуждение и выводы (5 минут)

Цель: рефлексия, осознание исследовательского и творческого опыта.

Педагог предлагает детям ответить на вопросы:

- Что нового ты открыл о героях сказки?
- Какие открытия сделал о себе как об исследователе и художнике?
- Что помогло тебе придумать что-то оригинальное?

Далее проводится коллективное подведение итогов — обсуждение, как театральная игра и художественное творчество помогли понять смысл произведения глубже.

Рефлексия закрепляет исследовательские умения, формирует осознанность и самооценку, способствует развитию речи и критического мышления.

Педагогические рекомендации по использованию методики:

1. Интеграция в разные темы. Методика подходит для уроков, связанных с изучением сказок, басен, рассказов,

а также для тем, где важно раскрыть характер персонажа или мораль произведения.

2. Вариативность форм. Театрально-игровые элементы можно использовать на разных этапах урока — от мотивации до рефлексии.

Например:

- мини-этюды для анализа текста;
- создание альтернативных концовок;
- исследовательская экспедиция в «мир героя».

3. Постепенность внедрения. Для успешного освоения методики рекомендуется начинать с коротких импровизаций, постепенно переходя к более сложным сценическим формам.

4. Создание атмосферы доверия. Важно, чтобы дети чувствовали свободу выражения. Ошибка рассматривается не как неудача, а как часть поиска.

5. Связь с внеурочной деятельностью. Разработку можно использовать в рамках кружков театра, художественного творчества, исследовательских проектов.

Театрально-игровые технологии представляют собой мощное средство развития исследовательской креативности младших школьников. Интеграция литературного чтения и изобразительного искусства создаёт условия для глубокого эмоционально-ценностного восприятия текста, анализа поступков героев и формирования собственного взгляда на происходящее.

Предложенная методическая разработка демонстрирует, как театрализация может стать не просто украшением урока, а педагогическим инструментом формирования исследовательских умений — анализа, синтеза, выдвижения гипотез, интерпретации.

Использование подобных технологий способствует развитию познавательной активности, формирует уверенность, эмпатию, культуру общения и способность к совместному творчеству. Таким образом, театрально-игровая деятельность становится неотъемлемой частью современной образовательной среды, направленной на развитие личности ребёнка как исследователя и творца.

Литература:

1. Бочкарёва, Е. В. Формирование исследовательских компетенций младших школьников средствами игровой деятельности // Начальная школа плюс До и После. — 2020. — № 7. — С. 23–27.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — СПб.: Союз, 1997.
3. Гилфорд, Дж. Природа человеческого интеллекта. — М.: Прогресс, 1988.
4. Моляко, В. А. Психология творческой деятельности. — Киев: Знание, 1978.
5. Пономарёв Я. А. Психология творчества: перспективы развития [Текст] / Я. А. Пономарёв // Психологический журнал. — 1994. — № 6. — С.38- 50.
6. Торренс, Э. Креативность: развитие и оценка. — СПб.: Питер, 2006.
7. Штанько, И. В. Деятельность детского театрального коллектива в условиях образовательной организации: учебно-методическое пособие / И. В. Штанько; Министерство образования Московской области, Корпоративный университет развития образования. — Москва: КУРО, 2025. — 71, [1] с.

Формирование эмоционально-ценностного отношения к природе у старших дошкольников

Кипина Ирина Александровна, старший воспитатель;

Козлова Евгения Николаевна, воспитатель;

Карцева Ольга Вячеславовна, воспитатель;

Овечкина Елена Геннадьевна, педагог дополнительного образования;

Бухарова Надежда Юрьевна, воспитатель;

Ковалева Ольга Алексеевна, воспитатель;

Федосеева Анна Викторовна, воспитатель;

Бортникова Елена Витальевна, воспитатель

МБДОУ № 225 «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому направлению развития воспитанников» г. Кемерово

1.1 Проблема формирования эмоционально-ценностного отношения к природе старших дошкольников в психолого-педагогической литературе

Педагогическая наука различает понятия «формирование» и «развитие». Эти понятия имеют общенаучный

характер и не ограничиваются только педагогической сферой. Формирование следует отличать от развития, которое в педагогике рассматривается как «результат изменений, происходящих с личностью в плане качественных и количественных дифференциаций». [17, с. 7].

В. Г. Белинский и К. Д. Ушинский считали, что «отношение к проблемам природопользования и охраны природы не включены в системы личностных ценностей, и не являются некоторой частью морального убеждения. Исходя из нашего из выше сказанного, следует, что в качестве одной из основных причин негативного факта, можно считать недостаточную методологическую грамотность педагогов-воспитателей в организации работы по экологическому образованию». [3, с. 56].

Процесс развития не имеет конечной стадии и происходит с личностью в виде постоянных устойчивых и закономерных изменений, характеризующихся сменой личности в ходе различных событий, дифференциацией от простых к сложным состояниям и навыкам, восхождением от низшей к высшей категории навыков.

Как отмечает И. Ф. Харламов, «формирование выступает как результат развития личности, обозначая ее становление, приобретение совокупности устойчивых свойств и качеств». [55, с. 179].

Таким образом, оба эти термина описывают изменения, но формирование больше относится к начальному этапу этих изменений, который заканчивается достижением определенного результата, в то время как развитие — это непрерывный процесс, постоянное и регулярное изменение.

В рамках нашего исследования мы будем понимать формирование личности как целенаправленное изменение ее в целом или отдельных аспектов, качеств и характеристик, которое происходит под воздействием воспитания и образования.

Для наиболее полного понимания проблемы, мы остановимся на термине «отношение». В психологии и педагогике существуют следующие характеристики данного термина:

— *отношение* — «фиксированное по какому-либо признаку взаиморасположение субъектов, объектов и свойств».. автором данного высказывания является А. Ф. Лазурский [11, с. 45];

— *отношение* — «одна из форм отражения человеком окружающей его действительности».. данное определение принадлежит В. Н. Мясищев [17, с. 67];

— *отношение* — «категория, характеризующая взаимозависимость элементов определенной системы».. [23, с. 78];

— *отношение* — «связь субъекта с объектом окружающего мира, избирательно устанавливаемая самим субъектом и проявляющаяся в следующих формах: рациональной, эмоциональной, поведенческой». [45, с. 512].

Из предложенных характеристик данного термина мы больше склоняемся к последней характеристике, так как считаем, что «отношение» — это прежде всего это связь предмета (объекта или свойства), которая проявляется в разных формах.

Следовательно, под «эмоционально-ценностным отношением» понимается — отношение человека к себе, окружающему миру, предметам, объектам и свойствам окру-

жающего пространства. Данное отношение проявляется в уважении, ценности данного объекта, что и является основой для формирования эмоционально-ценностного отношения к себе, семье, природе, родному городу, стране.

Ценностное отношение — это «однаправленное субъектно-объектное отношение. Объект ценностного отношения имеет два типа ценностных свойств — потенциальная система ценностей и система потенциальной системы ценностей». [1, с. 11].

Ценностная сфера — это все, что человек пережил в мире и является актуальной системой ценностей. Ценностное отношение проявляется в мировоззрении, убеждениях, рефлексивных чертах и поступках индивида. Оно является сознательным компонентом структуры личности и способствует творческому освоению мира. Н. Е. Щуркова определяет «ценностные отношения как устойчивые, избирательные и предпочтительные отношения между субъектом и объектом из среды, которые приобретают личностный смысл, нечто значимое для жизни индивида». [44, с. 20].

Следует различать понятия «ценностные установки» и «ценностные ориентации». Ценностные отношения — это «отражение в сознании человека значимость, нормативность, полезность, необходимость ценностей, которые он признает в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентаций. Ценностные отношения определяются как аспект мотивации, а ценностные ориентации — как субъективная концепция ценностей или социальных установок, занимающих относительно высокое положение в иерархической структуре регуляции активности личности». [4, с. 156].

Исследования в области психологии и педагогики показывают, что ценности состоят из трех основных компонентов: когнитивного, аффективного и поведенческого. Когнитивный компонент связан с знаниями и является средством для формирования ценностного отношения к миру, в данном случае — к природным объектам. Аффективный компонент стимулирует познавательную активность и деятельность, чтобы превратить полученные ценностные знания в опыт и действия. Современные исследования А. В. Иващенко, Н. Е. Щуркова позволяют определить понятие «ценностное отношение», «охарактеризовав его сущностные характеристики. Однако следует отметить, что однозначная трактовка и содержание понятия и его механизмов отсутствуют». [21, с. 67]

С. Л. Рубинштейн рассматривал «ценностное отношение через «осознание оснований и смыслового содержания осваиваемых положений», мотивы, отождествляемые им с отношением, интерес, а также непосредственную деятельность, опираясь на роль эмоциональной составляющей, определяющей отношения, складывающиеся в ходе её». [34, с. 67].

А. В. Иващенко, различая понятия ««потребность» и «личностное отношение», рассматривает ценностные установки через «различные характеристики последних — абсолютные, социальные, идеальные установки, отно-

сящиеся к личностным или культурным стандартам, не имеющие прямого отношения к ситуации, происходящей сейчас, не подлежащие опредмечиванию и насыщению, привлекающие характером воздействия объекта». [15, с. 82].

И утверждает, что, «вопреки общепринятому мнению, определяющему обязательный эмоциональный компонент отношений, эмоции не могут быть напрямую связаны с ценностными отношениями и, более того, сам процесс их включения в ценностные отношения может нарушить нормальное течение отношений». [16, с. 167]. О. М. Панфилов также отмечает, что «эмоциональные переживания трансформируются в когнитивные, а ценностные установки нет. О. М. Панфилов указывает, что ценностные установки могут мотивировать себя без необходимости в других мотивах, свободных от ценностей, в том числе и в других мотивах, свободных от ценностей, в том числе и в мотивах необходимости». [26, с. 87].

В. И. Афанасьев рассматривает ценностное отношение как «способ отражения действительности в сознании», определяя, что «потребности и предметы потребления меняются, а вместе с ними меняется и ценностное отношение к ним» [1, с. 608].

Однако автор считает, что люди, формируя ценностное отношение, переносят свои потребности на объект, связывая их с его объективными свойствами и создавая иллюзорное отождествление ценности с объектом как таковым.

Во всех работах, посвященных ценностным отношениям, всегда затрагивается мотивационно-потребностная сфера. А. К. Маркова характеризует ее как «любопытство, интерес, склонность, потребности, способность выбирать». [11, с. 56]. Н. Ф. Виноградовой ценностное отношение рассматривается как «ориентация личности на материальные и духовные ценности, которая раскрывается в системе установок, убеждений, предпочтений человека». [5, с. 45].

Существующая множественность трактовок существенных характеристик категории «ценностное отношение» мы пришли к тому, что понятия «ценностное отношение», «мотивационно-ценностное отношение», «эмоционально-ценностное отношение» используются в психолого-педагогической литературе как синонимы. Таким образом, именно понятие «значимость» помогает прояснить суть ценностного отношения. «Существенным в ценностном отношении является не столько объективный характер самих предметов и явлений действительности, сколько их значимость («ценность») для субъекта деятельности». [1, с. 23].

Однако понятие «значимость» может быть рассмотрено в более широком контексте, чем понятие «ценность». «Значимость» может относиться как к положительным, так и к отрицательным явлениям и объектам. Важно отметить, что «значимость» не всегда является положительной. Возможность существования «негативных ценностей» предполагает наличие и «негативного цен-

ностного отношения», то есть разделение ценностных установок на негативное и позитивное. Но это отношение может быть только личным, а не ценностным. Р. Н. Щербаков определял «позитивные ценностные установки, как личные убеждения, которые приобретаются учащимися и развиваются благодаря умственным усилиям, достаточно напряженным, чтобы осознать и критически оценить различные точки зрения». [43, с. 56].

В основе данного исследования лежит понятие «ценностное отношение», однако оно не тождественно потребностям, познавательному интересу, мотивам и другим компонентам потребностно-мотивационной сферы личности. Понятие признается как единое структурное образование этих компонентов — ценностное отношение.

Таким образом, исследователи трактуют **эмоционально-ценностное отношение к природе** как «сложное личностное образование, состоящее из трех компонентов: знаний о ценности природы, положительного эмоционального отношения к ней и ценностно-ориентированной деятельности. В дошкольном возрасте особое внимание уделяется формированию положительных эмоций и чувств к природным объектам, развитию эмоциональной сферы, что стимулирует приобретение знаний и формирование поведения детей в природе». [12, с. 167].

Эмоционально-ценностное отношение к природе проявляется через устойчивые, избирательные и предпочтительные связи субъекта с природными объектами, которые приобретают личностный смысл и становятся значимыми для жизни индивида.

1.2. Особенности формирования эмоционально-ценностного отношения к природе старших дошкольников

Изучение теоретических источников позволяет сделать вывод, что повышение уровня эмоционально-ценностного отношения к природе зависит от полноты научных знаний о процессе экологического воспитания на разных возрастных этапах и его практического применения с учетом возрастных особенностей. В связи с этим кратко охарактеризуем возрастные особенности старшего дошкольного возраста.

Старший дошкольный возраст, который длится с 5 лет до начала седьмого года жизни, является последним этапом дошкольного возраста. В этот период у ребенка развиваются новые психические процессы, такие как произвольность внимания, памяти, восприятия и другие. Ребенок также приобретает способность контролировать свое поведение и происходят изменения в его самовосприятии, самосознании и самооценке.

Проанализируем особенности старших дошкольников со следующих сторон (рисунок 1).

Изменения высшей нервной системы. На шестом году жизни происходит улучшение основных нейронных процессов — возбуждения и торможения. Это положительно влияет на способность к саморегуляции. В этом возрасте

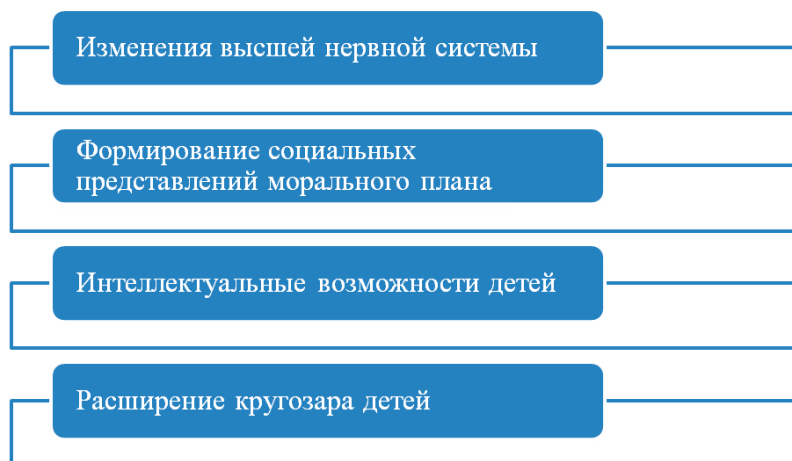


Рис. 1. Сферы развития старших дошкольников

эмоциональные реакции становятся более стабильными и уравновешенными. Ребенок не так быстро устает и становится психически более устойчивым, что связано с увеличением физической выносливости. Дети чаще начинают самостоятельно воздерживаться от неблагоприятных поступков. Однако способность к произвольной регуляции своей активности все еще слабо выражена и требует внимания взрослого.

Формирование социальных представлений морального плана. Дети постепенно переходят от импульсивного и ситуативного поведения к поведению, которое регулируется правилами и нормами. Они активно используют правила для управления своими отношениями с другими детьми. Старшие дошкольники уже могут отличать хорошие и плохие поступки, понимают, что есть правильное и неправильное поведение, и могут привести конкретные примеры из своего опыта или литературы. Они часто бывают категоричны и требовательны в оценке своих сверстников, но более снисходительны и не всегда объективны, когда дело касается их собственного поведения.

Интеллектуальные возможности детей приближаются к характеристикам мозга взрослого человека. Так как ребенок устанавливает не только причинно-следственные связи между объектами или явлениями природы, но и пространственные и временные. Дети обладают достаточным количеством временных представлений, таких как утро, день, вечер, ночь; вчера, сегодня, завтра, раньше, позже. Они также могут ориентироваться в порядке дней недели, времен года и месяцев, связанных с каждым временем года. Дети достаточно уверенно овладевают ориентацией в пространстве, такой как слева направо, вверху и внизу, спереди и сзади, близко и далеко, вверху и внизу.

Расширение кругозора детей. Интересы детей старшего дошкольного возраста постепенно расширяются за пределы детского сада и семьи. Они начинают интересоваться широким социальным и природным миром, необычными событиями и происшествиями. Детей привлекают обитатели джунглей и океанов, космос, дальние страны и многое другое. Старший дошкольник самостоя-

тельно пытается понять и объяснить полученную информацию. С пяти лет начинается настоящий расцвет их представлений о происхождении Солнца, Луны, звезд и других вещей. Для объяснения детям привлекают знания, полученные из фильмов и телепередач, таких как космонавты, луноходы, космические путешествия и звездные войны.

Дети с увлечением слушают истории из жизни своих родителей, бабушек и дедушек. Знакомство с различными видами труда и профессиями родителей помогает детям лучше понять современный мир и его ценности. Под руководством взрослых дошкольники занимаются исследовательской деятельностью, ставят перед собой познавательные задачи, выдвигают гипотезы о причинах и следствиях наблюдаемых явлений, используют различные методы проверки, такие как эксперименты, эвристические рассуждения, длительные сравнительные наблюдения, и делают собственные маленькие «открытия».

В. С. Мухина утверждает, что «достижением старшего дошкольного возраста является развитие разных видов деятельности: игровой, художественной, трудовой. Активно развивается познавательная деятельность». [14, с. 67].

Еще в 1920–1930-е годы Ж. Пиаже отмечал, что «основной характеристикой познавательной деятельности дошкольников является эгоцентризм, который приводит к тому, что ребенок нечетко отделяет свое «Я» от окружающего, субъективного и объективного мира, перенося свои внутренние побуждения на реальные связи между явлениями мира. Поскольку все физические вещи включены в «человеческую» сферу, ребенок-дошкольник объективирует их, относится к ним как к предметам». [16, с. 345].

Дети старшего дошкольного возраста уже активно взаимодействуют с природой, проявляют инициативу в наблюдениях и экспериментах. Благодаря этому их знания о природе значительно расширяются, уточняются и систематизируются, формируются элементарные и более сложные понятия.

Дети в возрасте 5–6 лет проявляют потребность взаимодействия с природой и способны самостоятельно уха-

живать за растениями и животными, которые находятся поблизости. Они не только следят за правилами поведения в природе, но и начинают проявлять заботу и внимание к новому и неизвестному природному окружению.

Старшие дошкольники уже умеют ухаживать за растениями и животными в своем ближайшем окружении и испытывают потребность во взаимодействии с природой. Дошкольник не только наблюдает за правилами поведения в природе, но и начинает узнавать новое и неизвестное природное окружение.

Дети в возрасте от 5 до 7 лет не только могут реагировать на конкретные стимулы, но и устанавливать связи между общими понятиями и представлениями, которые они не получили из своего непосредственного опыта. Дошкольники начинают анализировать действия, которые могут причинить вред живым существам и которые помогают сохранить и восстановить природу.

Основным новообразованием старшего дошкольного возраста является развитие внутренних этических органов. В этом возрасте появляется своеобразный «контролер», контролирующий поступки, деятельность, достижения и мысли ребенка. Механизмы, регулирующие индивидуальное поведение, тесно связаны с механизмами социального контроля и культурными стереотипами. Для того чтобы ребенок не только знал нормы, но и применял их на практике, эти нормы должны стать его внутренней мотивацией. Ребенок должен воспринимать социальное поведение как простое, необходимое, уместное и полезное.

Возраст дошкольника является первым этапом формирования личности человека и его ценностной ориентации в окружающем мире. Именно здесь закладывается положительное отношение к природе, к себе и к другим людям.

Дети в возрасте 5–6 лет уже имеют представления об окружающем мире и определенное отношение к природе. Поэтому старший дошкольный возраст позволяет более углубленно изучать экологию и развивать представления о взаимосвязях природных объектов и явлений.

В возрасте старшего дошкольника (5–7 лет) проявляются такие важные черты характера, как чуткость, тактичность и отзывчивость к окружающим, включая не только людей, но и животных и объекты природы. Ребенок начинает проявлять сопереживание и обращает внимание на заботы и проблемы окружающего мира, что ведет к желанию помочь тем, кто в них нуждается.

Ценностное отношение к миру природы у дошкольников еще не обобщено — это «отношение к тем конкретным объектам и явлениям, которые включены в пространство их жизнедеятельности». [32, с. 67].

Отправной точкой для выработки ценностного, гуманистического подхода к природе является то, что отношение к природе — это отношение к самому себе, поскольку человек живет в природе, а природа — в человеке. Цель нравственно ценного подхода к природе — способствовать осознанию ценности жизни и уникальности каждого ее проявления.

Искреннее, чуткое и внимательное отношение к живым объектам природы порождает заботу и ответственность за их жизнь и присутствие в мире. Ребенок осознанно заботится о тех, кто слабее его, о тех, кому можно помочь, кого можно защитить и о ком можно позаботиться. Невозможно абстрактно любить всю природу; важно иметь личные отношения с растениями, животными, птицами и насекомыми, которые окружают ребенка.

Подводя итоги данного параграфа, можно сделать вывод, что дошкольное детство, особенно старший дошкольный возраст, является начальным этапом в развитии личности человека и его ценностных ориентаций в мире. Именно в этот период формируется позитивное отношение к природе, нечеловеческому миру, себе и окружающим людям.

В дошкольном возрасте ребенок получает эмоциональные впечатления о природе и формирует представления о различных формах жизни. Это является основой для развития экологического мышления и сознания, а также формирования ценностного отношения к природе как части экологической культуры. Однако для достижения этих результатов необходимо соблюдение определенных педагогических условий, которые будут подробно описаны далее.

Понимание важности экологически ориентированной деятельности приводит к тому, что дети становятся активными и развивают устойчивое, осознанное и заботливое отношение к природе.

Г. А. Маркова считает, что «сенсорно-предметная деятельность дошкольников является основой единения человека с природой. Таким образом, завершающим этапом формирования начал экологической культуры в дошкольном возрасте является формирование положительного опыта эмоционально-ценностного отношения к природному окружению». [19, с. 156].

Проанализировав возрастные особенности старших дошкольников и особенности формирования эмоционально-ценностного отношения к природе, нами были определены особенности, которые будут учитываться при организации практической части нашего исследования.

Исходя из вышесказанного, можно отметить, что в возрасте старших дошкольников:

- эмоционально-оценочные установки проявляются через личностные и эмоционально-оценочные черты в реальной деятельности и поведении;
- положительные (общечеловеческие) ценности отношений «человек — природа» основаны на благоприятных чувствах и эмоциях, вливаются в эмоционально-ценностную сферу ребенка дошкольного возраста и становятся стимулами для поведения и деятельности в отношении природы;
- мировоззрение детей дошкольного возраста отличается мистицизмом, они видят мир природы и мир людей как неразделимое целое. В результате развивается особое восприятие детьми природы;
- ценности и эмоции, связанные с природой, постепенно становятся основой для нашего поведения и дея-

тельности, причем основным регулятором является сенсорная регуляция.

1.3. Методы и формы формирования эмоционально-ценностного отношения к природе у старших дошкольников

В настоящем параграфе нами были проанализированы актуальные методы и средства формирования эмоционально-ценностного отношения к природе у старших дошкольников. Методы экологического воспитания традиционны и проверены годами, предложенные В. А. Ясвиным (рисунок 2).

Остановимся на каждом методе отдельно:

Метод экологической ассоциации направлен на расширение представлений ребенка о физических объектах. Примеры использования этого метода включают экологические пирамиды, пищевые цепочки, облик пингвина, танцы пчел и брачный сезон животных. Часто метод ассоциаций используется для установления аналогий между физическими проявлениями природы и социальными явлениями.

Метод художественной репрезентации природных объектов способствует формированию экологических представлений, основанных не только на научной информации, но и на литературных произведениях, изобразительном искусстве, музыке и т. д.

Например, чтобы углубить представления ребенка о лесе, необходимо использовать не только ботанические, зоологические и географические научные данные, но и искусство. Стихи, сказки, отрывки из классических литературных произведений, работы писателей-натуралистов, лесные пейзажи художников, представляющих разные направления живописи, деревянное зодчество, музыкальные произведения и т. д. помогут создать более полное представление о лесе.

Такое скопление образов леса, отражающее многообразие восприятия леса человеком, позволяет сформировать более глубокое представление о нем. Очень важно, чтобы эти представления были эмоционально окрашены и стимулировали субъективный смысл леса. Теперь лес представляется не только как «лесное биосообщество», но и как лесной мир.

Метод экологической эмпатии стимулирует проекцию собственных состояний на физические объекты, переживание тех же состояний, что и растения или животные, через идентификацию с ними (эмпатия), а также переживание собственных чувств и эмоций по поводу состояния физических объектов (симпатия). Для использования этого метода необходимо задавать вопросы, которые помогут проявить эмпатию к живым существам, например: «Что он сейчас чувствует?», «Какое у него сейчас настроение?», «Он хочет пить?», «Или ему просто грустно?» и так далее.

Метод экологической заботы предполагает активное участие в экологической деятельности с целью помощи и поддержки природных объектов, особенно в сложных условиях. Он способствует проявлению сострадания, соучастия и заботы в отношении природы. В то же время, этот метод стимулирует развитие экологической компетентности, включая приобретение необходимых знаний, умений и навыков для эффективной помощи природе.

Метод экологической лабилизации представляет собой специальное педагогическое воздействие на устоявшиеся стереотипы восприятия окружающей природной среды. Этот метод направлен на создание психологического дискомфорта у детей, вызванного осознанием их неэффективного и неточного взаимодействия с природой.

Например, в рамках этого метода детей помещают в уголок природы, где находятся комнатные растения, в клетку с животным или на клумбу с красивыми цветущими растениями. В этом процессе дети начинают восхищаться природными объектами и осознают неестественность и чужеродность следов человеческой деятельности. В результате, дети начинают принимать активное участие в трудовых процессах. Они наблюдают за наличием мусора на участке, на лугу, в парке, в лесу, у реки и т. д., и не остаются равнодушными к этому.

Деятельность ребенка является ярким проявлением его отношения к миру. Наличие экологической информации в этой деятельности свидетельствует о его отношении к природе, вещам, людям и самому себе. Поэтому экологическая деятельность играет важную роль в формировании представлений о взаимоотношениях человека и природы, превосходя другие формы и методы ра-



Рис. 2. Методы экологического воспитания старших дошкольников

боты. Акции — это социально значимая деятельность, направленная на достижение общей цели, в первую очередь на формирование экологической культуры у детей и взрослых.

Экологические акции — это важные события, которые могут быть организованы в детском саду совместно с сотрудниками, детьми и родителями. Обычно эти мероприятия проводятся в связи с общественно значимыми датами и событиями, чтобы они имели большое значение и влияние на воспитание детей дошкольного возраста и служили как хорошая экологическая пропаганда.

Примеры экологических акций в ДОУ:

- «Помощь пернатым друзьям»;
- «Весенний дом для птичек»;
- «Защити природу от мусора»;
- «Наши домашние друзья»;
- «Сохрани батарею».

Участие в природоохранных акциях способствует формированию позитивного и эмоционального отношения к природе, а также внушает желание заботиться о ней. Однако, главное значение этих акций заключается в возможности исправить негативные последствия экологически вредных действий людей. Каждая акция приносит плодотворные результаты благодаря активной деятельности детей.

Для использования данного формата необходимо соблюдать основные условия: акция должна быть основана на проблеме, требующей творческого поиска решения со стороны ребенка; акция должна быть своего рода «серьезной игрой», результаты которой важны как для детей, так и для взрослых; самостоятельность детей является обязательным элементом природоохранной акции. Педагогическая цель заключается в том, чтобы вызвать у детей положительные эмоции от их участия в акции. Эмоции формируют отношение и влияют на личность ребенка в целом.

Еще одной формой организации данного метода является экологический квест. Этот метод также является нетрадиционным способом организации детской деятельности. В рамках образовательного процесса квест представляет собой специально организованную форму исследовательской работы, в ходе которой учащиеся ищут информацию по определенным адресам в реальном мире, выполняют задания и исследуют различные объекты и людей.

Экологический квест — это особый вид задачи, предназначенной для дошкольников, в которой они должны выполнять образовательные задания. В отличие от обычной проблемной ситуации, в экологическом квесте присутствуют элементы сюжета и ролевой игры, связанные с поиском и обнаружением различных объектов, людей и информации. Для решения образовательных задач используются ресурсы любой территории или информационные ресурсы.

Примеры экологических квестов:

- «Эколята защитники природы»;

- «Защити мир от мусора»;
- «Окружающий мир»;
- «Морские обитатели».

А также экологический квест — это увлекательная приключенческая игра для детей и взрослых, где нужно решать разнообразные задачи для достижения определенной цели. Задания могут быть творческими, активными, интеллектуальными и другими. Они могут проводиться как в помещении (группа, класс детского сада), так и на открытом воздухе, в природе (территория детского сада, город, парк), охватывая всю окружающую среду.

Метод проектов является одним из наиболее эффективных способов работы с дошкольниками в области экологического образования. Экологический проект позволяет развивать индивидуальную и коллективную активность детей, расширять их опыт взаимодействия с природой, а также способствует формированию активной позиции ребенка.

Основываясь на классификации проектной деятельности, предложенной Т. В. Фуряевой, можно выделить следующие типы проектов:

- исследовательско-познавательные — совместное экспериментирование и последующее оформление результатов в виде газет, рукописных изданий, дизайнерских сооружений;
- игровые — использование элементов творческих игр с вхождением образ персонажей и решением поставленных проблем;
- информационно — практико — ориентированные предполагают сбор информации и ее реализацию;
- творческие — оформление результатов деятельности в виде праздников, театрализованных представлений, презентаций продуктов совместного труда». [23, с. 167].

По продолжительности экологические проекты разделяются на:

- краткосрочные,
- среднесрочные,
- долгосрочные.

Любой экологический проект состоит из четырех этапов работы.

— На первом этапе возникает потребность ребенка в исследовательской деятельности. Затем ребенок совместно с педагогом формулирует проблему и цель проекта.

— Второй этап предполагает планирование дальнейших действий и реализацию проекта.

— Третий этап — это обобщение результатов работы и формулировка выводов.

— Четвертый этап включает представление детьми продуктов проекта.

Экологические программы проекта помогают формировать жизненный опыт ребенка и развивать его как личность, учитывая его потребности и интересы. Они также способствуют развитию всех аспектов субъективного отношения к природе, что благоприятно сказывается на его

формировании. В данном параграфе были проанализированы актуальные методы и формы экологического воспитания, предложенные В. А. Ясвинным.

- Метод экологической ассоциации;
- Метод экологической эмпатии;

- Метод экологической заботы;
- Метод экологической лабилизации;
- Метод художественной репрезентации природных объектов;
- Метод экологического проекта.

Литература:

1. Андреев, В. И. Педагогика [Текст]: учебное пособие / В. И. Андреев. — Казань: Центр инновационных технологий, 2019. — 408 с.
2. Афанасьев, А. В. Научные подходы к исследованию понятия «Ценностное отношение» [Текст]: учебное пособие/ А. В. Афанасьев. — Москва: Сфера, 2019. — С. 194–199
3. Бабаева, Т. И. Детство [Текст]: примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др. — Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2015. — 178 с.
4. Белая, К. Ю. Технология разработки в соответствии с ФГОС ДО [Текст]/ К. Ю. Белая — Москва: Сфера, 2021. — С. 23–34
5. Беляева, Е. Н. Задания по формированию эмоционально- ценностного отношения учащихся к живой природе [Текст] / Е. Н. Беляева // Биология в школе. — Москва: Сфера. — 2019. — № 1. — С. 58–64
6. Беляева, Е. Н. Эмоционально-ценностное отношение дошкольников к живой природе как одно из условий развития личности школьника [Текст] / Е. Н. Беляева // Наука и школа. — Москва. — 2020. — № 3. — С. 81–94
7. Бобылёва, Л. Интерес к природе как средство экологического воспитания дошкольника [Текст] / Л. Бобылева // Дошкольное воспитание. — 2019. — № 9. — С. 10–34
8. Виноградова, М. В., Панина З. И. Организация и планирование деятельности предприятий сферы сервис [Текст]: учеб. пособие. — 5-е изд., перераб. и доп. — Москва: Дашков и К., 2022. — 314с.
9. Ворошилова, В. М. Экологическое образование детей дошкольного возраста в свете федерального государственного образовательного стандарта /В. М. Ворошилова // Вестник Шадринского государственного педагогического института. — 2014. — № 4(24). — С.35–37
10. Гелетканич, И. Н. Формирование ценностного отношения к познанию природы у дошкольников [Текст]: учебное пособие/ Гелетканич И. Н.// Москва: Елец, 2018. — 227 с.
11. Дежникова, Н. С. Экологическая культура как предмет психолого-педагогического исследования [Текст]/ Н. С. Дежникова // Воспитание экологической культуры дошкольников как психолого-педагогическая. — Москва: Сфера. — 2019. — 145с.
12. Дерябо, С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания [Текст]/ С. Д. Дерябо. — Москва: Московский психолого-социальный институт, 2018. — 167 с.
13. Джуринский, А. Н. История педагогики [Текст]: учеб. пособие для студ. педвузов / А. Н. Джуринский. — Москва: Владос, 2018.— 432 с.
14. Зверев, И. Д. С любовью к природе [Текст]/ И. Д. Зверев. — Москва: Педагогика, 2018. — 289с.
15. Иващенко, А. В. Особенности ценностного подхода в экологическом образовании [Текст]/ А. В. Иващенко // 3-я Российская конференция по экологической психологии: материалы конференции / под общ. ред. В. И. Панова и А. В. Иващенко. — Москва: Рудн, 2019. — С. 80–89
16. Кадырова, Р. М. Проблема экологического воспитания дошкольников в современной педагогической теории [Текст]/ Педагогическое мастерство// Р. М. Кадырова. — Москва: Буки-Веди, 2019. — С. 160–165
17. Казарчук, Г. Дидактические игры в экологическом воспитании дошкольников [Текст]/ Г. Казарчук // Ребенок в детском саду. — 2019. — № 4. — С. 56–69
18. Каменева, Л. А. Мир природы и ребенок [Текст]: методика экологического воспитания дошкольников / Л. А. Каменева, Н. Н. Кондратьева, Л. М. Маневцова, Е. Ф. Терентьева / под ред. Л. М. Маневцовой, П. Г. Саморуковой. — Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2019. — 319 с.
19. Коджаспирова, Г. М. Педагогическая антропология [Текст]: учебное пособие для студентов вузов / Г. М. Коджаспирова. — Москва: Гардарики, 2019. — 284с.
20. Козина, Е. Ф. Методика ознакомления с окружающим миром в предшкольном возрасте [Текст]: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. Ф. Козина. — Москва: Прометей, 2020. — 488с.
21. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика [Текст]: учеб.пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — 2 изд./ С. А. Козлова, Т. А. Куликова — Москва: Академия, 2020. — 216с.
22. Колесова, В. Е. К проблеме формирования ценностного отношения к природе / В. Е. Колесова // Наука и образование. — 2019. — № 3. — С. 23–29
23. Корнилова, В. М. «Экологическое окно» в детском саду [Текст]/ В. М. Корнилова. — Москва: Сфера, 2020. — 128 с.

24. Крымская, Т. М. Экологическая грамотность младших школьников / Т. М. Крымская // Экология 2011 [Электронный ресурс]: режим доступа: <https://egologiya2011/sekcia-1/ekologiceskaagramotnostmladshihskolnikov> (23.03.2024 г.)
25. Лазарева, О. Н. Воспитание ценностного отношения к окружающему миру у дошкольников [Текст]/ О. Н. Лазарева // Начальная школа. — 2019. — № 10. — С. 102–109
26. Маркова, М. Н. Роль экологического воспитания и образования в формировании экологического мышления [Текст] // Вестник Поволжского института управления. — 2019. — № 2. — С. 199–210
27. Маханева, М. Д. Экологическое развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста: метод. Пособие для воспитателей ДОУ и педагогов начальной школы / М. Д. Маханева. — Москва: Аркти, 2020. — 187с.
28. Михеева, Е. В. Становление экологической субкультуры детей в системе дошкольного образования [Текст] / Е. В. Михеева — Екатеринбург.- 2019. — 123 с.
29. Моисеева, Л. В. Альтернативные модели экологического образования [Текст] / Моисеева Л. В. — Екатеринбург: УрГПУ, 2020. — 256с.
30. Моисеева, Л. В. Формирование экологической компетентности дошкольников [Текст] // Л. В. Моисеева, Ю. Г. Никитина / Педагогическое образование в России. — 2019. — № 2. — С.203–211
31. Морозова, Е. Е. Формирование ценностного отношения к природе у дошкольников на основе проектной деятельности [Текст]/ Е. Е. Морозова, О. А. Федорова // Фундаментальные исследования. — 2019. — № 4–20. — С.45–65
32. Николаева, С. Н. Воспитание экологической культуры в дошкольном детстве [Текст]: пособие для воспитателя дошкольного образовательного учреждения. — Москва: Просвещение, 2019. — 154 с.
33. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования дошкольников [Текст]: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / С. Н. Николаева. — Москва: Академия, 2020. — 172 с.
34. Николаева, С. Н. Экологическое воспитание в рамках Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // С. Н. Николаева / Дошкольное образование. — 2019. — № 5. — 156с.
35. Нугаева, О. Г. Психологическая сущность и соотнесение понятий «Ценности» и «Ценностные ориентации» [Текст] // О. Г. Нугаева, Ю. Е. Криводонова / Специальное образование. — 2019. — № 2 — С.120–125
36. Панов, В. И. Экологическая психология [Текст]: Опыт построения методологии / В. И. Панов. — Москва: Наука, 2019. — 197 с.
37. Полковникова, Н. Б. Приобщение старших дошкольников к ценностям как компонент работы по социализации [Текст]// Н. Б. Полковникова/ Дошкольное воспитание. — 2020. — № 10. — С.96–109
38. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст]/ С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург: Питер, 2009. — 437 с.
39. Рыжова, Н. А. Экологическое образование в детском саду [Текст]// Н. А. Рыжова / Дошкольное образование. Приложение к газете «Первое сентября». — 2018. — № 17 (162). — С.11–17
40. Самылина, О. Ю. Экологический кружок «Друг природы» / О. Ю. Самылина // образования [Электронный ресурс] режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/okruzhayushchiy-mir/2013/11/02/programmaekologicheskogo-kruzhka-yunye-druzya-prirody> (дата обращения: 22.11.2023)
41. Серебрякова, Т. А. Экспериментальный подход к воспитанию основ ценностного отношения к природе у детей дошкольного возраста [Текст] // Т. А. Серебрякова / Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. — 2019. — № 2. — С.113–121
42. Серебрякова, Т. А. Экологическое образование в дошкольном возрасте [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. А. Серебрякова. — Москва: Академия, 2019. — 435 с.
43. Токарев, А. А. Обучение и воспитание экологической культуре детей дошкольного возраста в ДОУ // Проблемы и перспективы развития образования [Текст]: материалы IV междунар. науч. конф. — Пермь: Меркурий, 2019. — С. 53–75
44. Усынина, М. А. Воспитание ценностного отношения к природе у дошкольников [Текст] / М. А. Усынина — [Электронный ресурс]: режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijsad/statja-vospitaniecenostnogootnoshenija-k-prirode-u-doshkolnikov.html> (дата обращения: 24.11.2023)
45. Чердымова, Е. И. Инновационные технологии в формировании экологического сознания у дошкольников [Текст]// Е. И. Чердымова. — Известия Самарского научного центра РАН. — 2019. — № 5–1. — С.163–167
46. Щуркова, Н. Е. Ценностные отношения // Н. Е. Щуркова / Воспитание школьников. — 1999. — № 3. — С.17–29
47. Ясвин, В. А. Психология отношения к природе [Текст] / В. А. Ясвин. — Москва: Смысл, 2018. — 456 с.

Влияние регулярной практики с использованием интервализированного повторения (retrieval practice + spaced repetition) на успеваемость учащихся средних классов

Котлярова Камилла Александровна, студент;

Кожанова Алина Кайратовна, студент

Научный руководитель: Морозова Дина Аскаатовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Костанайский региональный университет имени Ахмета Байтурсынова (Казахстан)

Одной из приоритетных задач современного образования в Республике Казахстан является обеспечение качества и доступности обучения иностранным языкам, что закреплено в Законе «Об образовании» Республики Казахстан. В стратегических документах государства и ежегодных посланиях Президента подчёркивается необходимость формирования конкурентоспособной личности, владеющей иностранными языками, что является важным условием успешной социализации в условиях глобализации и цифровой трансформации.

В инструктивно-методических письмах Академии образования имени И. Алтынсарина отмечается, что содержание языковых предметов на уровне основного среднего образования должно способствовать развитию критического и творческого мышления, расширению словарного запаса и формированию умений применять язык в реальных жизненных ситуациях. Особое внимание уделяется регулярному повторению пройденного материала, закреплению лексики и использованию разнообразных стратегий запоминания (карточки, игры, цифровые платформы).

В условиях цифровизации образования особую значимость приобретает интеграция инновационных методов обучения, среди которых ключевую роль могут сыграть retrieval practice и spaced repetition. Эти методы, доказавшие свою эффективность в мировой педагогической практике, позволяют систематизировать процесс запоминания, формировать устойчивые языковые навыки и повышать уверенность учащихся при использовании иностранного языка.

Основными причинами необходимости изучения данной темы являются:

- отсутствие целостной методики применения retrieval practice и spaced repetition в школьном обучении иностранным языкам;
- недостаточная научная разработанность вопросов использования данных методов в среднем звене образования;
- преобладание традиционных форм повторения, не обеспечивающих долговременное закрепление знаний.

Проблема эффективности применения интервализированного повторения и практики припоминания (retrieval practice + spaced repetition) рассматривалась в работах зарубежных и отечественных исследователей (Р. А. Бьорк, Г. Эббингауз, С. Лайтнер, Т. Ландауэр, С. А. Мейс, П. Возняк, П. И. Зинченко).

Однако, несмотря на значительный интерес учёных, вопрос воздействия регулярной практики retrieval practice и spaced repetition на успеваемость учащихся средних классов при изучении иностранного языка в школьной практике остаётся недостаточно изученным.

Интервализированное повторение (spaced repetition) и практика припоминания (retrieval practice) — взаимодополняющие методы, направленные на долговременное запоминание и развитие языковых навыков. Их эффективность основана на принципах когнитивной психологии и теории памяти.

Основы данного направления были заложены Германом Эббингаузом в работе «Über das Gedächtnis» (1885), где он впервые описал закономерности забывания и показал, что регулярные повторения через увеличивающиеся интервалы значительно улучшают запоминание. Эббингауз утверждал, что эффективность усвоения возрастает, когда учащийся возвращается к материалу не сразу, а спустя определённое время, что активизирует процессы консолидации памяти.

Эта идея получила дальнейшее развитие в XX веке. Роберт А. Бьорк в своей работе «Desirable Difficulties in Theory and Practice» (1994) утверждал, что «желательные трудности» в виде необходимости самостоятельно вспоминать материал повышают прочность усвоения. По мнению Бьорка, retrieval practice не просто проверяет знания, а является мощным инструментом их закрепления.

Параллельно П. И. Зинченко в монографии «Непроизвольное запоминание» (1961) выдвинул идею, что наилучшие результаты достигаются, когда запоминание включено в осмысленную деятельность. Его выводы созвучны современной интерпретации retrieval practice: активное воспроизведение информации требует внутренней вовлечённости и смысловой переработки.

В конце XX века польский исследователь Пётр Возняк, создатель алгоритма SuperMemo, предложил формализованную систему интервальных повторений. В работе «Optimization of Learning Process» (1992) он утверждал, что каждый последующий интервал между повторами должен увеличиваться в зависимости от того, насколько прочно усвоен материал. Его исследования легли в основу современных цифровых инструментов (Anki, Quizlet, Memrise), используемых сегодня во многих школах мира.

Иголкина М. И. и Язанина В. С. в статье «Метод интервальных повторений как эффективный инструмент усвоения иностранной лексики» (2023) показали, что ре-

гулярное использование карточек с интервальными повторами способствует устойчивому увеличению словарного запаса и повышает мотивацию учащихся.

На основании анализа трудов учёных, представленных выше, мы отмечаем, что методы активного воспроизведения и распределённого повторения занимают важное место в педагогике, поэтому далее рассмотрим их сущность и основные характеристики.

Retrieval practice — метод обучения, основанный на активном воспроизведении информации из памяти. Он укрепляет долговременную память, развивает самоконтроль и обеспечивает более глубокое понимание материала.

Spaced repetition — метод систематического повторения учебного материала с увеличением интервалов между повторами, который снижает уровень забывания и способствует прочному усвоению знаний.

Совместное использование этих методов делает процесс повторения осмысленным, повышает качество запоминания и формирует устойчивые языковые навыки.

В возрасте 10–16 лет школьники находятся в переходном периоде между детством и подростковым возрастом. В это время активно развиваются внимание, память, логическое мышление и саморегуляция. Мотивы обучения постепенно переходят от внешних (оценки, поощрения) к внутренним — интересу и осознанию пользы знаний.

Основные особенности данного возраста:

- развитие произвольного внимания и способности к концентрации;
- формирование логического и критического мышления;
- рост познавательной активности и стремления к самостоятельности;
- появление внутренней мотивации;
- повышение ответственности за результаты деятельности.

Методы retrieval practice и spaced repetition соответствуют этим особенностям, так как активизируют мышление, развивают самоконтроль и укрепляют внутреннюю мотивацию.

Литература:

1. Аль-Хасауна, Ф. М. Метод интервальных повторений при изучении лексики иностранного языка / Ф. М. Аль-Хасауна. — Текст: непосредственный // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. — 2023. — № 2. — С. 78–84.
2. Браун, П. Запомнить всё: Усвоение знаний без скуки и зубрёжки / П. Браун, М. Макдэниэл, Г. Рёдигер. — 1-е изд. — Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2018. — 425 с.
3. Иголкина, М. И. Метод интервальных повторений при обучении иностранным языкам / М. И. Иголкина, В. С. Язынина. — 1-е изд. — Казань: Изд-во КФУ, 2023. — 112 с.
4. Иголкина, М. И. Метод интервальных повторений при обучении иностранным языкам / М. И. Иголкина, В. С. Язынина. — Текст: непосредственный // Гуманитарный вестник. — 2023. — № 3. — С. 15–22.
5. Интервальное повторение: использование малых временных интервалов для запоминания иноязычной лексики студентами неязыковых специальностей / М. С. Хахалина, А. Б. Баграмова, О. Н. Павлова, О. Ю. Щерба. — Текст: непосредственный // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. — 2024. — № 10 (октябрь). — ART 3422.

Учитывая это, целесообразно рассмотреть практические способы внедрения данных методов в школьное обучение иностранным языкам.

Реализация retrieval practice и spaced repetition возможна без существенных изменений структуры урока. Эти подходы легко интегрируются в привычные формы работы.

Эффективные форматы применения:

1. Краткое устное повторение в начале урока. Несколько вопросов по ранее изученному материалу активизируют память и подготавливают к восприятию новой темы.
2. Постепенное возвращение к пройденному. Через несколько уроков включаются элементы из прошлых тем, что обеспечивает эффект интервализации без отдельного повторительного занятия.

3. Парная или групповая работа. Учащиеся задают вопросы, составляют диалоги или выполняют задания на воспроизведение без опоры на учебник, развивая самоконтроль и активность.

4. Заключительное повторение. В конце урока учащиеся вспоминают ключевые слова или конструкции, что поддерживает интервалы повторений и закрепляет знания.

Такие форматы не требуют специальных средств и легко применяются в повседневной практике.

Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что исследуемая тема является актуальной и соответствует приоритетам образовательной политики Казахстана, направленной на повышение качества и доступности обучения иностранным языкам.

Результаты анализа подтверждают положительное влияние регулярного применения retrieval practice и spaced repetition на успеваемость, когнитивную активность и мотивацию учащихся. Эти методы способствуют формированию долговременных знаний, развитию языковых навыков и снижению тревожности при проверке знаний.

Таким образом, регулярное использование методов интервализированной практики запоминания представляет собой эффективную стратегию обучения, направленную на развитие самостоятельности, уверенности и познавательной активности школьников среднего звена.

6. Лосева, Н. В. Опыт исследования произвольного и непроизвольного запоминания у изучающих иностранный язык / Н. В. Лосева, Н. Н. Макаренко. — Текст: непосредственный // Педагогика и психология образования. — 2023. — № 4. — С. 98–105.
7. Малюгина, А. В. Методы и приёмы активизации лексики на занятиях по иностранному языку / А. В. Малюгина. — Текст: непосредственный // Современные проблемы науки и образования. — 3-е изд. — Москва: Издательский дом «Академия Естествознания», 2021. — С. 45–50.
8. Михайлов, И. Э. Метод модификации последовательности интервального повторения, основанный на активности пользователя в сети Интернет / И. Э. Михайлов, П. В. Балакшин. — Текст: непосредственный // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. — 2019. — № 2. — С. 263–270.
9. Сагдуллаев, И. Интервальное повторение как эффективный метод изучения новой лексики / И. Сагдуллаев, К. Бериккызы. — Текст: непосредственный // Молодой учёный. — 2022. — № 20. — С. 125–128.
10. Танклаева, А. Метод интервальных повторений Пимслера и эксперимент Эббингауза / А. Танклаева. — Текст: непосредственный // Вестник науки и образования. — 2022. — № 10. — С. 110–115.

Humanities education as a driver of technological progress

Kramarev Nikita Alexandrovich, student
Tyumen Industrial University

In the age of digitalization, the transformation of humanities education to suit modern realities seems entirely natural. The emergence of new disciplines, the development of analytical tools facilitating scientific research, and the emergence of new methods of transmitting information have all significantly driven the development of humanities education within the context of technological progress. However, it is worth noting that the progress of these two phenomena is interdependent. The digitalization of society is changing not only the content of humanities disciplines but also the methods of their study and the requirements for student competencies.

Modern technologies, including artificial intelligence, are changing subject areas of study, research methods, and student competency requirements. A. A. Filippov writes: «Modern teachers and lecturers must have at least a basic knowledge of software and technological tools to enrich the educational process and make it more effective» [2, p. 25]. These changes challenge universities and schools not only to master new ways of organizing the educational process but also to reconsider the goals of humanities education, its role in society, and the methods of preparing students for life and work in the age of digitalization.

Employers value university graduates' ability to analyze complex texts, articulate their position, and understand cultural context [3, p. 70]. These qualities help create both sustainable and adaptable solutions where programmed algorithms prove insufficient. It's worth noting that humanities approaches are also important for formulating assessments of the impact of technological progress on society. Issues such as privacy, ethics, cultural identity, and structured bias require humanities competencies. Humanities education is not disappearing under the pressure of technology; it is becoming a necessary component of the sustainable digital transformation of public life [7, p. 45]

Technology brings new tools to research and teaching. Data visualization, multilingual processing, and text mining expand the toolkit of humanities research. This makes it possible to work with large texts, search for hidden patterns in literature and historical sources, model social networks, and visualize cultural processes across time and space. These methods increase the speed and scale of research, but simultaneously require new skills and quality standards.

Social changes in the age of digitalization also impact humanities education. Critical understanding of the media landscape makes this influence far more significant than if it were imposed through the spread of disinformation. Schoolchildren and students access a large volume of content daily, but they don't always have the tools or skills to evaluate the reliability and origin of information. Humanities education in the digital age must address this gap by developing media literacy and the ability to analyze sources.

Technological challenges are changing the labor market, creating new professional fields. Multidisciplinary specialists capable of performing interdisciplinary roles that value both analytical and technical skills are particularly valuable. These include digital PR specialists, IT recruiters, digital analysts, email marketers, and AI ethicists. This poses challenges for implementing an educational program that must combine traditional humanities knowledge with practical experience in the digital environment. The challenge is to do this without losing the depth of humanities training or turning education into a set of technical instructions.

In addition to basic disciplinary knowledge, skills in working with data, an understanding of digital technology principles, and the ability to formulate ethical questions are required. Competencies include mastery of data analysis and visualization methods, the ability to formulate research questions, adapt traditional methods to new data sources, and

work in interdisciplinary fields. Humanities scholars must also be able to interact with technology at a basic level [1, p. 4]. These skills are becoming increasingly in-demand in the labor market and are valued by employers.

Digitalization creates not only opportunities but also risks that require careful analysis. One key risk is digital inequality [5, p. 169]. Access to tools, high-quality internet, and computing resources varies across countries. When developing programs, it is important to consider this factor and work to reduce barriers to learning.

Ethical issues concern the privacy of sources and data rights [6, p. 19]. Digitization of personal archives, processing of biographical information, and publication of data require respect for the rights of data subjects and an understanding of legal restrictions (e.g., copyright). Furthermore, algorithmic bias or insufficient consistency in causal inference can distort the interpretation of the material. Humanities scholars must be prepared to critically evaluate data sources and methodologies, identify the limits of applicability of results, and provide recommendations for the responsible use of technology.

Modernizing humanities education in the context of digitalization must be systemic and flexible [4, p. 41]. One effective model is integrating digital skills directly into the educational process (creating presentations, working with AI, translating texts, using VR systems). This helps students understand the connection between theory and practice and

learn to apply digital methods in the context of their subject. Examples include solving VR cases related to digital crime scene modeling for law students or teaching digital cataloging to history students.

Another model is the creation of interdisciplinary programs that combine humanities, engineering disciplines. Such programs allow students to master the basics of programming, work with metadata, and develop digital research methodologies, combined with a deep understanding of humanities topics. This contributes to the development of specialists capable of initiating and leading digital projects in the cultural sphere and education.

In conclusion, it is worth noting that the digitalization of humanities education is an integral process of societal development. Among the advantages of digitalization are expanded access to extensive and diverse sources, increased effectiveness of analytical and methodological approaches in humanities research, and the development of skills in demand in the modern labor market—interdisciplinary, digital, and communicative. Digitalization is associated with serious risks, including digital inequality, ethical issues related to data processing, and threats of distorted interpretation of research results related to data quality and algorithmic bias. To minimize these risks, it is necessary to implement high-quality methodological standards, develop critical assessment skills, and adopt an ethical approach to digital technologies.

References:

1. Belyaeva, L. N. Humanitarian Technologies and Humanities in the Aspect of Training a Modern Specialist // *Universum: Bulletin of Herzen University*. 2008. № 1. P. 3–8.
2. Filippov, A. A. Technological Progress as a Factor in the Development of the Educational Institution // *Bulletin of the Saratov University. New Series. Series: Sociology. Political Science*. 2023. Vol. 23, issue 1. 22–27.
3. Kabysheva, M. O. Evaluating the Effectiveness of a Dedicated Course for Developing Critical Thinking in Students // *Bulletin of the Kazakh National Women's Pedagogical University*. 2022. № 2 (90). 68–76.
4. Kozlovskaya, G. E., Kazenina, A. A. Digitalization of Education: Modernization or Transformation // *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Philosophical Sciences*. 2020. № 1 (33). 38–43.
5. Lebedeva, L. G. On the Problem of the Risks of Digital Inequality in a Generational Aspect // *Bulletin of the Lobachevsky University of Nizhny Novgorod. Series: Social Sciences*. 2023. № 1 (69). 165–173.
6. Ratner, N. P. The Problem of Privacy and Data Protection in the Context of Artificial Intelligence, Ethical Issues // *Universum: Economics and Jurisprudence*. 2023. № 12 (110). 18–20.
7. Shapinskaya E. N., Lisenkova A. A. Humanities Education in the Digital Age: Transformation or Crisis? // *Cultural Code*. 2020. № 1. 42–54.

Трансформация роли преподавателя как следствие цифровизации высшего образования

Лунгу Елена Сергеевна, студент магистратуры

Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения

В статье автор исследует трансформацию роли преподавателя, сравнивая классическую и современную роль.

Ключевые слова: преподаватель, трансформация, цифровизация.

Введение

Педагогика в высших учебных заведениях представляет собой особую сферу педагогической науки, изучающую процессы обучения и воспитания студентов вузов. Она направлена на создание различных вариантов для эффективного освоения студентами профессиональных компетенций, формирования у них готовности к самостоятельной профессиональной деятельности и дальнейшего саморазвития.

Наш мир очень стремительно изменился. Эти изменения заставляют меняться все сферы жизнедеятельности. Конечно, процесс педагогики высшей школы не стало исключением, и теперь современный преподаватель вуза выполняет комплекс функций, существенно отличающихся от традиционных представлений о роли учителя. Сегодняшняя образовательная среда требует от преподавателя не только глубоких предметных знаний, но также умения эффективно взаимодействовать со студентами, применять современные образовательные технологии и активно вовлекать обучающихся в процесс познания.

Трансформация которую проходит процесс обучения, студенты и сами преподаватели колоссальная, как отмечают О. Д. Федоров, Е. И. Казакова, Е. М. Сатановская, мы становимся свидетелями отхода от бэконовского «знания — сила» к современному «знание — средство» [1], что представляется верным не только для школы, но и для вуза ввиду тотальной доступности информации и трансформации места преподавателя в образовательном поле, где преподаватель должен не просто дать знания, но научить студентов их применять. Развитие инновационных процессов в высшем образовании диктует новые требования и определяет расширение функций преподавателя высшей школы [2].

1. Преподаватель вуза

1.1. Классическая роль преподавателя

Классическая роль преподавателя, особенно до середины XX века, сводилась в основном к **функции транслятора знаний** — «лектора», который передаёт информацию студентам в готовом виде. Ключевые характеристики этой модели:

Передача знаний «сверху вниз»:

— преподаватель — основной и практически единственный источник информации;

— студенты выступают в роли пассивных слушателей, воспринимающих материал;

— доминируют лекции, чтение учебников, заучивание готовых ответов.

Фокус на содержании, а не на методах обучения:

— главная задача — донести до студентов как можно больше информации по предмету;

— мало внимания уделяется развитию навыков самостоятельного поиска и анализа информации;

— методика преподавания стандартизирована, мало вариативна.

Воспитательная функция:

— помимо передачи знаний, преподаватель выполняет роль воспитателя, формируя мировоззрение, дисциплину, морально-этические нормы;

— взаимодействие носит авторитарный характер: преподаватель — авторитет, «носитель истины».

Оценка как контроль усвоения материала:

— система контроля строится на проверке заученного (экзамены, зачёты, устные опросы);

— акцент на правильности ответов, а не на логике рассуждений или критическом мышлении.

Ограниченная исследовательская роль:

— научная работа преподавателя отделена от учебного процесса;

— исследования рассматриваются как дополнительная, а не интегральная часть профессии.

Жёсткая структура учебного процесса:

— расписание, программы, учебники заданы «сверху»;

— преподаватель в основном следует утверждённым инструкциям, свобода выбора минимальна.

Ключевые отличия от современной роли:

— меньше акцента на индивидуализации обучения;

— слабее развиты функции помощника в обучении, модератора дискуссий, наставника;

— меньшая вовлечённость в разработку авторских курсов, кейсов, нестандартных заданий;

— менее выражена роль организатора учебного процесса и мотиватора студентов.

Классическая модель — это «учитель-лектор», который транслирует знания, контролирует их усвоение и воспитывает студентов в рамках жёстко заданной программы. Эта модель доминировала в образовании вплоть до середины XX века, после чего начала трансформироваться под влиянием гуманистической педагогики и изменений в обществе.

1.2. Современная роль преподавателя

Профессия эволюционировала к многогранному профессиональному амплу, включающему в себя комплекс взаимосвязанных ролей: педагога, методиста, администратора, психолога, наставника, исследователя, инноватора, лидера образовательного процесса и др. [3].

В условиях возрастающей конкуренции на образовательном рынке и повышенных требований к качеству образования, личность преподавателя выступает как ценный капитал, а его успешное функционирование невозможно без формирования устойчивого личного бренда. Личный бренд преподавателя — это уникальный образ, восприятие его студентами, коллегами и работодателями, основанный на его профессиональных достижениях, личностных качествах и репутации. Он служит инструментом позиционирования преподавателя как уникального специалиста со своим набором компетенций и личностных качеств, позволяющим ему эффективно конкурировать за место в образовательном пространстве и достигать профессиональных целей. [4]

Педагог

Преподаватель организует учебные занятия различного формата: лекции, семинары, практические занятия, лабораторные работы, проектные задания. Его задача — сформировать у студентов необходимые знания, умения и компетенции, соответствующие требованиям образовательных стандартов и актуальным потребностям рынка труда.

Методист

Совмещает непосредственное проведение занятий с разработкой учебно-методических материалов и совершенствованием педагогических подходов.

Администратор

Выполнение административных функций позволяет преподавателю лучше понимать внутренние механизмы функционирования вуза, способствовать оптимизации процессов управления и повысить эффективность взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Исследователь

Одним из важнейших аспектов деятельности преподавателей является участие в научных исследованиях. Это позволяет поддерживать высокий уровень квалификации, формировать у студентов интерес к науке и привлекать их к исследовательской работе.

Наставник

Воспитание будущих профессионалов включает формирование ценностей, нравственных ориентиров, социальной активности и гражданской зрелости студентов. Преподаватели играют важную роль в создании благоприятной образовательной среды, способствующей развитию личности и профессионализма учащихся.

Психолог

Преподаватели оказывают студентам поддержку в освоении материала, помогают разобраться в трудных вопросах, консультируют по выбору карьерного пути и дальнейшему профессиональному росту.

Инноватор

Сегодня преподаватели активно осваивают новые формы и методы обучения, включая дистанционные курсы, онлайн-платформы, мультимедийные средства и цифровое обучение. Использование современных технологий помогает сделать учебный процесс более эффективным и привлекательным для студентов.

Лидер образовательного процесса

Преподаватели участвуют в управлении учебным заведением, разрабатывают программы и стандарты обучения, вносят вклад в совершенствование системы управления качеством образования.

Таким образом, современный преподаватель вуза выступает одновременно как наставник, ученый, воспитатель и организатор образовательного пространства, обеспечивая качественное образование и подготовку конкурентоспособных специалистов.

2. Основные причины трансформации

2.1. Причины трансформации

Множество причин повлияло на трансформацию роли преподавателя. К основным можно отнести:

1. Цифровизацию высшего образования.
2. Изменение парадигмы обучения:
 - переход от модели «трансляции знаний» к «наставничеству» и «фасилитации» (помощь в самостоятельном освоении материала);
 - акцент на развитии критического мышления, аналитических навыков, а не только на запоминании информации;
 - смещение фокуса на формирование профессиональных компетенций, применимых в реальной практике;
3. Новые государственные образовательные стандарты (ФГОС)
 - возросшая ответственность преподавателя за развитие личности студента;
 - требования к формированию у обучающихся не только знаний, но и практических умений;
 - необходимость разработки современных учебно-методических материалов;
 - интеграция образовательных и исследовательских задач в учебный процесс.
4. Изменение запросов работодателей
 - спрос на выпускников с практическими навыками, умением быстро адаптироваться к изменениям;
 - необходимость интеграции в обучение реальных кейсов, стажировок, проектной деятельности;
 - сотрудничество вузов с бизнесом для актуализации образовательных программ

2.2. Цифровизации высшего образования

Цифровизация высших учебных заведений стала одной из ключевых тенденций последних десятилетий,

отражающей глобальные изменения в образовании и требования цифровой экономики. Этот процесс охватывает широкий спектр направлений, начиная от автоматизации внутренних процессов учреждений и заканчивая созданием принципиально новых форматов обучения. Сейчас внедрение цифровых технологий не самоцель, а всего инструмент повышения качества подготовки студентов и формирования у них необходимых профессиональных знаний. В этом же контексте можно рассматривать и цифровые навыки преподавателей, которые являются одновременно «как условием, определяющим готовность к использованию цифровых технологий, так и результатом, позволяющим охарактеризовать итоги цифровой трансформации» [5]

Цифровизация рассматривается в более широком и узком смысле. С одной стороны, как система отдельных цифровых инструментов, используемых преподавателями в своей работе, а с другой — как комплексная электронная информационно-образовательная среда вузов (ЭИОС). Цифровизация раскрывается в совершенно разных ракурсах применительно к конкретным направлениям деятельности. И в каждом из направлений разрабатывается система критериев оценки уровня цифровизации.

Есть и другие факторы, определяющие дифференцированный характер подходов к оценке цифровизации. Например, цифровизация воспринимается по-разному с позиций различных участников образовательного процесса — студентов, преподавателей, администрации вуза. Фактором «экстремальной» цифровизации, обусловившей стремительное распространение дистанционных форматов обучения, стала пандемия. Спокойный, разме-

ренный процесс постепенного внедрения цифровых технологий в образование был нарушен. Преподавателям вузов пришлось в самые сжатые сроки освоить навыки проведения занятий с использованием цифровых технологий. Специалисты по-разному оценивают влияние всеобщего дистанционного обучения («пандемийной цифровизации») на уровень и качество преподавательской работы, а также на характер взаимодействия со студентами, данная проблематика раскрывается в контексте не только российского, но и международного опыта. Безусловно, общий уровень цифровой грамотности преподавателей в условиях дистанционного обучения вырос существенно. Преподаватели начали успешно использовать различные инструменты обеспечения взаимодействия со студентами [6].

Заключение

В заключении хотелось бы отметить, что процесс цифровизации в высших учебных заведениях является одной из основных причин, которая повлияла на педагогику высшей школы и привела к трансформации роли преподавателя. Но не только цифровизация способствовала, а совокупность причин привела к изменению роли преподавателя, превращая его из простого информатора в наставника, тренера и координатора учебного процесса, готового поддержать каждого студента в достижении поставленных целей. Современный успешный преподаватель теперь это бренд самого себя, за которым будут стоять благодарные студенты и заинтересованные в таком работнике руководящий состав высших учебных заведений!

Литература:

1. Федоров О. Д., Казакова Е. И., Сатановская Е. М. Эволюция педагога: новый ролевой набор // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 76–87.
2. Гараева Е. А. Новые роли и функции преподавателя в условиях развития инновационных процессов в высшем образовании // Современные вопросы естествознания и экономики: сборник трудов V Международной научно-практической конференции, Прокопьевск, 16 марта 2023 года. Прокопьевск: Филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева» в г. Прокопьевске, 2023. С. 614–618.
3. Алексеева П. М. Профессиональные роли преподавателя современного вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81–3. С. 13–16.
4. Алексеева П. М. Личный бренд преподавателя высшей школы: факторы формирования и влияние на эффективность профессиональной деятельности // Научно-исследовательский журнал «Современный ученый», 2025 № 2. С. 274
5. Хованская Т. В., Стеценко Н. В. Готовность преподавателей и студентов физкультурного вуза к цифровизации образования // Проблемы современного образования. 2021. № 3. С. 180–186. DOI: 10.31862/2218–8711–2021–3–180–186.
6. И. Ю. Ильина Трансформация профессиональной деятельности преподавателей вузов в условиях цифровизации образования: тенденции и риски // Вестник Мининского университета. 2024. Том 12, № 4

Музыкотерапия как инструмент коррекционного воздействия на детей с ограниченными возможностями здоровья

Ненашева Надежда Александровна, студент

Научный руководитель: Завражин Сергей Александрович, доктор педагогических наук, профессор
Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Музыкотерапия — это метод, использующий музыку в качестве инструмента коррекции когнитивных, эмоциональных нарушений, двигательных и речевых расстройств, отклонений в поведении, при коммуникативных затруднениях, реабилитации, образовании и воспитании детей с ОВЗ. Применение музыкальной терапии создаёт благоприятные условия для самореализации и саморазвития особого ребёнка.

Ключевые слова: музыка, музыкотерапия, коррекционное воздействие, психоэмоциональная сфера, положительный настрой, адаптация и самореализация.

Сегодня музыкотерапия — это метод, использующий музыку в качестве инструмента коррекции когнитивных, эмоциональных нарушений, двигательных и ре-

чевых расстройств, отклонений в поведении, при коммуникативных затруднениях, реабилитации, образовании и воспитании детей с ОВЗ [2, с. 4].

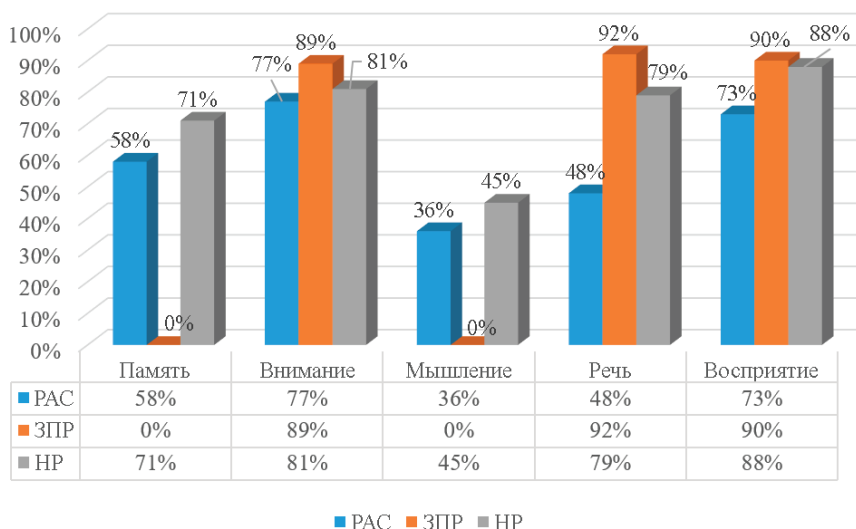


Рис. 1. Состояние когнитивных процессов детей, по мнению родителей, до музыкотерапии

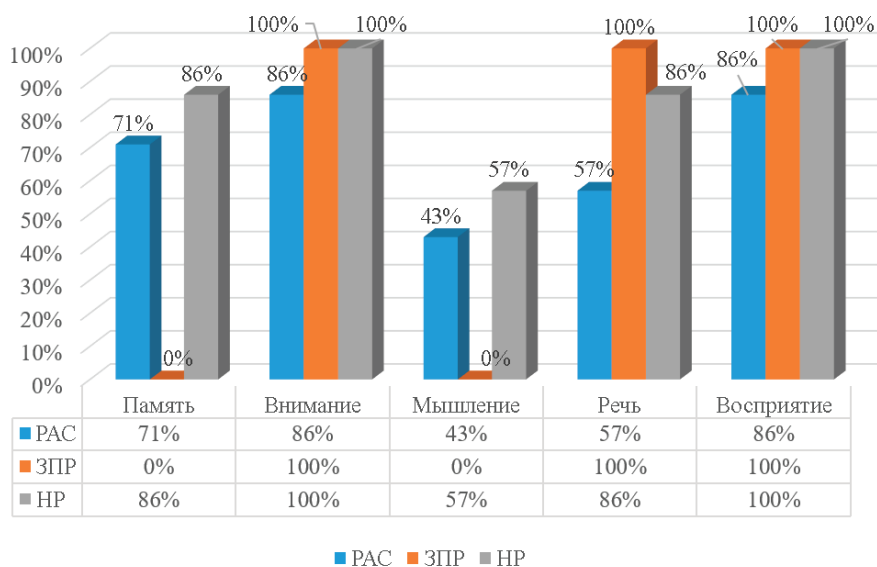


Рис. 2. Изменение когнитивных процессов, по мнению родителей, после музыкотерапии

Музыкотерапия, как инструмент коррекционного воздействия, может использоваться в следующих направлениях:

- коррекция отклонений психоэмоциональной сферы;
- оказание помощи детям с ОВЗ при социально-адаптивных нарушениях;
- коррекция психосоматических патологий;
- помощь в самореализации ребенка через активизацию творческих процессов и повышение его художественно-эстетических потребностей.

Основная цель музыкотерапии в работе с детьми, имеющими ОВЗ, — гармонизация личности ребёнка посредством самопознания и самовыражения. Продуктивный характер музыки напрямую связан с этой целью [3].

Дети с отставанием в развитии в большинстве случаев проявляют хорошие способности к игре на музыкальных инструментах и пению. Поэтому использование на занятиях детских музыкальных инструментов помогает решению следующих коррекционных задач:

- развитию внимания, памяти, чувства ритма;
- формированию координации движений;
- развитию мелкой моторики;
- развитию музыкально-ритмического чувства;
- формированию навыков коллективной деятельности [1].

Установлено, что под влиянием музыкотерапевтических занятий — слушания музыки, музыкальных упражнений и игр — улучшаются когнитивные процессы, правильное и грамотнее становится речь, оптимизируются координация движений и ориентация в пространстве [4].

Литература:

1. Бакурова Л. Н. Теоретические основы процесса развития музыкальных способностей у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ. [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijasad/teoreticheskie-osnovy-procesa-razvitija-muzykalnyh-sposobnostei-u-detei-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-ovz.htm>
2. Назарова К. П. Музыкотерапия как средство коррекционно-развивающего воздействия на детей с ограниченными возможностями здоровья. [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykoterapiya-kak-sredstvo-korreksionno-razvivayuschego-vozdeystviya-na-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya>
3. Потапова Л. Ю. Музыкальная терапия как один из способов коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://www.vospitatel.ru/categories/5/articles/1151>
4. Шинягина Ю. С., Красикова О. И., Воробьева Е. И. Использование музыкотерапии в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи. [Электронный ресурс] — Режим доступа: https://solncesvet.ru/book_work/47926/

С целью определения влияния музыкотерапии на детей с ОВЗ был проведен опрос их родителей на тему: «Как изменились когнитивные способности детей после музыкотерапии».

Предполагалось выяснить динамику изменений в мнемических процессах, внимании, мышлении, речи, восприятии.

Исследование проводилось в марте 2025 года в Ковровском кабинете психолого-педагогической помощи. Всего в исследовании приняло участие 15 родителей детей с нарушением речи, ЗПР, РАС.

Курс музыкотерапии, который посещали дети в кабинете психолого-педагогической помощи, состоял из 10 занятий и включал прослушивание классической музыки, детских песенок и потешек, танцы, игры под музыку, знакомство с детскими музыкальными инструментами (бубны, ложки, металлофон и др.), кукольное представление с музыкальным сопровождением.

В ходе исследования обнаружено, что, по мнению опрошенных, музыкотерапия оказывает положительное влияние на когнитивные способности детей; чем раньше ребёнок начинает посещать музыкотерапевтические занятия, тем заметнее происходят изменения его когнитивных способностей.

Результаты опроса родителей представлены на рисунках 1 и 2.

Таким образом, по оценкам родителей, музыкотерапия оказывает позитивное влияние на качество всех когнитивных процессов у их детей с ОВЗ.

Виды повторения учебного материала на уроке истории в работах отечественных педагогов

Новикова Ирина Юрьевна, студент магистратуры
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

В статье автор исследует виды повторения учебного материала на уроках истории.

Ключевые слова: повторение, виды повторения, учебный материал, актуализация опорных знаний, систематизация.

Повторение является неотъемлемым элементом любого урока истории. Эта необходимость обусловлена тем, что для более глубоких и прочных знаний требуется их постоянно актуализировать. Важным условием эффективного повторения является его систематичность и наличие межпредметных связей. Грамотно организованное повторение помогает не только систематизировать полученные знания, но и выстроить закономерность исторического процесса в сознании школьников. Благодаря повторению учащиеся могут оценить свои достижения с заранее заданными критериями и в последствии использовать полученный опыт. Исходя из этого учителя стремятся использовать повторение во всех его формах на уроках, уделяя ему особое внимание.

Повторение необходимо рассматривать не только с позиции регулярного воспроизведения полученной ранее информации, но и с позиции того, что повторение способствует углублению и обобщению знаний, а также содействует развитию умственных способностей учащегося. Таким образом, повторение предполагает не механическое воспроизведение изученного, а обобщение, сопоставление и установление сходства и различий между изученными историческими событиями.

После изучения определенного раздела или темы учителя проводят целые уроки, посвященные исключительно закреплению и повторению изученного материала. В зависимости от целей и приемов выделяют различные виды повторения.

В своей работе Ю. Б. Зотов [2, с. 62] выделял следующие виды повторения: текущее повторение, актуализация опорных знаний, итоговое повторение и систематизация знаний. Каждый вид повторения имеет свои особенности и характерные черты.

Текущее повторение ориентировано на актуализацию ранее изученной информации с целью её применения при изучении нового материала. Для данного вида повторения характерно использование различных по сложности вопросов, приемом сравнения и сопоставления. Школьники во время текущего повторения должны продемонстрировать полученные знания и приобретенные умения. От учителя требуется заранее подготовить контрольные вопросы, которые смогут подвести учащихся к лучшему восприятию новой темы. Текущее повторение может быть проведено учителем в начале, середине или конце урока, но обязательным условием является то, что повторяемый

материал должен органично встраиваться в изучаемую тему. Таким образом, текущее повторение активно используется практически на каждом уроке истории и помогает выстраивать связь между уже изученной и новой информацией.

Этап актуализации опорных знаний нацелен на подведение учащихся к осознанию значимости изучения нового материала. На этом этапе школьники совместно с учителем должны обозначить для себя цели изучения новой информации на основе ранее полученных знаний. Актуализация проводится учителем в начале урока и настраивает учеников на изучение нового материала. Зачастую именно на этом этапе урока удается создать проблемную ситуацию, которую необходимо будет решать в процессе всего урока.

Итоговое повторение чаще всего проводят в конце изучения какого-либо периода или эпохи, обычно это реализуется в конце четверти или года. Учитель стремится обобщить и закрепить в памяти школьников все важнейшие даты, события и личности с целью создания целостной исторической картины изученного периода. Данный вид повторения нацелен на систематизацию и закрепление полученной информации. В отличие от других видов повторения, одной из характерных черт является контроль полученных знаний в виде оценки, которую должен получить каждый учащийся. Итоговое повторение может быть проведено учителем в различных формах, но чаще всего реализуется в виде письменной контрольной работы. Главная трудность итогового повторения для школьников заключается в большом объеме информации и выделении значимых событий.

Необходимость следующего вида повторения обусловлена тем, что поток изучаемой информации с каждым годом только увеличивается. Поэтому систематизация знаний является эффективным средством углубления и упорядочения запоминания знаний. Систематизация заключается в выявлении связей между событиями, явлениями или процессами. Обычно этот этап повторения можно реализовать после изучения обширных периодов истории России и Всемирной истории, когда школьниками уже изучен определенный период в истории, они могут выделять закономерности и схожие черты. Систематизация позволяет учащимся запоминать материал как целостную картину, а не как разрозненные единицы. Также данный вид повторения позволяет учащимся са-

мостоятельно формировать сложные логические заключения, которые строятся на сравнительном анализе.

Педагог и методист М. Т. Студеникин [3, с. 182] предлагает в своей работе другую классификацию видов повторения. Автор выделял два вида повторения: «частное» и «общее». «Частное повторение» нацелено на повторение небольшого количества материала, освоенного на уроке, зачастую проводится учителем в конце урока. «Общее повторение» предполагает собой повторения по целым эпохам или периодам, как правило проводится в конце четверти или учебного года. Помимо этих видов повторения, автор выделял еще вступительное и заключительное повторение.

Вступительное повторение нацелено на повторение главных значимых событий перед изучением нового мате-

риала. Данный вид повторения позволяет проследить закономерность исторического процесса и создать единую цепочку исторических событий. Заключительное повторение, как правило, проводится в конце учебного года или в конце освоения всего курса истории в старшей школе. В соответствии с концепцией всемирно-исторического развития целью данного повторения является выявление основных черт и закономерностей всего исторического процесса.

Необходимо отметить, что педагоги выделяют различные виды повторения исходя из задач, которые реализуются на уроке. Учителю необходимо не только правильно подобрать вид повторения, но и использовать определенные принципы, которые способствуют более продуктивному процессу повторения.

Литература:

1. Ежова С. А. Методика преподавания истории в средней школе. М.: Просвещение, 1986. 272 с.
2. Зотов Ю. Б. Организация современного урока: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1984. 144 с.
3. Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: «Владос». 2000. 240 с.

Домашние задания по биологии как инструмент формирования познавательной мотивации и один из важнейших факторов успеха обучающихся в подготовке к конкурсам программы «Шаг в будущее»

Перевозчикова Оксана Юрьевна, учитель биологии;
Клепалов Александр Викторович, учитель истории
МАОУ г. Челябинска СОШ № 104

На протяжении многих лет проблема мотивации обучающихся является актуальной в педагогической теории и практике. В настоящее время проблемы, касающиеся мотивации учеников, требуют новых педагогических решений. Особо остро стоит вопрос о поиске современных методов, форм и средств обучения, способствующих эффективному самоопределению школьников, их стимулированию к участию во внеурочной деятельности (такой как программа «Шаг в будущее» [4]). На наш взгляд, сегодня традиционное образование дополняется новыми формами, стимулирующими личностную инициативу и выступающими в качестве движущей силы самоопределения учащегося.

В настоящее время, с учетом активного внедрения инноваций в сфере образования, ряд учителей видят в домашних заданиях либо обузу для проверки, либо инструмент для «облегчения своей жизни» — наиболее простой инструмент для оценивания учеников. Но, активно участвуя в семинарах и готовясь с учениками к различным интеллектуальным конкурсам, мы постепенно стали видеть в домашних заданиях инструмент для формирования фактора успешности обучающихся. Ключевым фактором для этого является то, что домашнее задание должно носить практико-ориентированный характер.

Для этого, на мой взгляд, необходимо рассмотреть стандартное домашнее задание. Оно, как правило, выглядит следующим образом:

Мы задаем ученикам «прочитать параграф номер 13, посвященный общей характеристике бактерий, и предлагаем письменно в тетради ответить на вопросы 3, 4 в конце параграфа. [2]

— Вопрос № 3 заключается в следующем: «Какие бактерии полезны человеку»

— Вопрос № 4 звучит так — «В чем опасность использования консервированных продуктов в пищу?»

Чем же можно дополнить это стандартное, но привычное и потому скучное для детей задание?

Дополнительно я прошу ребят посмотреть, какие консервы у них есть дома и даю задание составить памятку о том, как распознать испорченные консервы по внешним признакам, включая дефекты на банке.

Как правило, ребята с интересом изучают домашние запасы и составляют памятку на основе проведенных наблюдений

В качестве еще одного примера рассмотрим задание по теме «Методы изучения природы». Ученикам предлагается:

1) Взять на выбор любые вещества: соль, мука, крахмал, песок речной, глина. Определить: какие из них нерастворимы в воде, и кратко описать порядок своих действий, указав какие методы они использовали для изучения растворимости этих веществ. *При выполнении данного задания ученики с удовольствием делятся своими наблюдениями о простых, но интересных опытах, проведенных в домашних условиях*

2) Также для формирования познавательной мотивации подходит использование биозаданий. Например:

А) «... узнайте, какие насекомые опыляют цветки клевера. Кратко опишите порядок своих действий, укажите какие методы вы использовали для решения данной задачи». [1, 3]

Б) Ученикам предлагается представить ситуацию: проснувшись утром, сын сказал маме, что он заболел. Что сделает мама, чтобы убедиться в болезни сына, какие домашние подручные методы она будет использовать для этого? Кратко опишите порядок ее действий. [1, 3]

Далее хочу поделиться еще одним интересным примером из своей практики. Задание предусмотрено также для учеников 5 класса, тема — «Химический состав клетки»

— Суть задания заключается в следующем: ребята делятся на группы по 4–5 человек и составляют презентацию на 5 минут от группы на следующий урок

— Для выполнения задания им необходимо изучить этикетки продуктов питания (5–6 продуктов), найти информацию о содержании белков, жиров, углеводов и выяснить, какие продукты наиболее богаты этими веществами, сфотографировав этикетки

- **1-я группа**-фотографирует и описывает этикетки сметаны и творога
- **2-я группа**-фотографирует и описывает этикетки творожных сырков, глазированных и обычных
- **3-я группа**-фотографирует и описывает этикетки питьевых йогуртов
- **4-я группа** -фотографирует и описывает этикетки молочных коктейлей
- **5-я группа**- фотографирует и описывает этикетки обычных йогуртов (не питьевых)
- Содержание БЖУ в изучаемых продуктах можно оформить в виде таблицы:

Название продукта	Содержание белков (на 100 г.)	Содержание жиров (на 100 г.)	Содержание углеводов (на 100 г.)	Стоимость

Многие ученики не любят ботанику, и поэтому в этот курс я часто включаю задания практической направленности, например, при изучении темы «Многообразие жизненных форм растений» (6 класс):

Ребятам нужно изучить видовой состав растений пришкольного участка, на основе полученной информации сделать доклады в группах в виде презентаций по следующим темам:

- 1-я группа: Деревья пришкольного участка
- 2-я группа: Кустарники и полукустарники пришкольного участка
- 3-я группа: Дикорастущие травянистые растения пришкольного участка
- 4-я группа: Декоративные травянистые растения пришкольного участка

Требования к выступлению: в докладе необходимо указать 5–7 растений с указанием родовидового названия, обязательно наличие фото растений и описание краткой характеристики (период вегетации + условия произрастания), в презентации должно быть 10–12 слайдов, выступление на 6–7 мин.

Критерии оценивания:

- соблюдение тайминга
- наглядность, информативность
- свободное владение материалом
- ответы на вопросы
- креативность!!!

После изучения темы «Вегетативные и генеративные органы растений» ученикам дается задание подобрать профессии, где понадобятся знания, которые они получили на уроке

Профессии, которые, как правило, называют ученики: ландшафтный дизайнер, агроном, цветовод.

Профессии, которыми я дополняю их ответ:

- Косметолог, фармацевт, биотехнолог

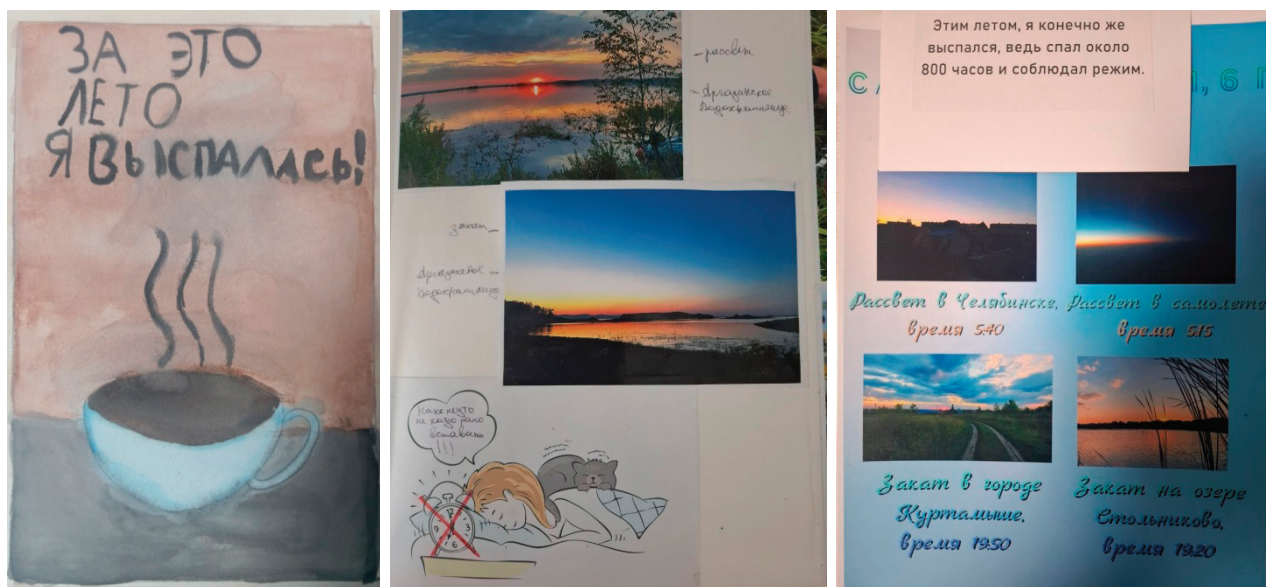
— При объяснении профессии «биотехнолог» обучающимся дается пояснение про выращивание методом культуры тканей известных им растений

Также в этом году моими ученикам очень понравилось домашнее задание на лето. Я предложила им:

- 1. Встретить закат солнца и сфотографировать его
- 2. Встретить рассвет и сфотографировать его
- 3. Сфотографировать и определить 2 интересных растения
- 4. Сфотографировать и определить 2 интересных насекомых
- 5. Хорошо выспаться
- Отчет по этим заданиям можно было сделать в творческой форме

В чем польза этого задания? Дело вовсе не в том, что ученики, услышав его, вздыхают с облегчением и с улыбкой покидают кабинет перед летними каникулами — главная ценность этого задания заключается в следующем: во-первых, его выполняют практически все ученики, им это интересно, потому что необычно. Во-вторых, они получают полезные навыки работы с цифровыми технологиями — ведь им, как минимум, придется либо скачать приложение для поиска растений и насекомых по фото и научиться работать с ним (да, малость, но ведь они сделают это сами, а не потому что им так сказали), либо — найти информацию в других источниках, справочниках.

На мой взгляд, такие творческие, и в то же время практико-ориентированные и местами креативные задания способствуют развитию у учеников нестандартного мышления и формируют у них познавательный интерес, который является ключевым при мотивации учеников в олимпиадах, подготовке исследовательских работ в рамках программ «Шаг в будущее», «Интеллектуалы XXI века» и др.



Литература:

1. Газман, О. С. Воспитание: цели, средства, перспективы / О. С. Газман // Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1989. — С. 221–256.
2. Аржевская И. Ю. Биология. Открытые задачи. М., Вита-пресс, 2021
3. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. 3-е изд. М.: Школа-Пресс, 2000. 512 с.
4. Программа XXXIII Южно-Уральский и Челябинский молодежный интеллектуальный форум «Шаг в будущее — Созвездие НТТМ» Челябинск, 2025, с. 7–9

Построение сечений стереометрических тел как предметная содержательная среда развития креативности субъектов

Рогановская Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Юмошева Анастасия Анатольевна, выпускник

Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова (г. Могилев, Беларусь)

В статье исследуется процесс построения сечений многогранников в контексте креативного обучения.

Ключевые слова: задача, сечение многогранника, креативность.

Построение сечений исключительно благоприятный материал для развития пространственного представления и воображения. Этот материал необходим для развития креативности [1, с. 336], [2, с. 119] и для более успешного изучения стереометрии, которое часто сопряжено с затруднениями именно из-за недостатка развития пространственного воображения субъектов.

Отметим, что в традиционном обучении стереометрии задачам на построение сечений в школьном курсе отводилось весьма достойное место. Об этом свидетельствует, например, Сборник задач по стереометрии в 9–10 классах Н. Рыбкина, который многие годы сопровождал учебник геометрии А. П. Киселева и заслужил не меньшую популярность.

По существу задачи на построение сечений вводятся с самых первых страниц названного Сборника и на протяжении всех его параграфов (§§ 1–25) встречаются неоднократно.

О классификации задач на построение сечений тел и методов их решения. Анализ специальной литературы (см, например, [3], [4]) позволяет упорядочить методы построения сечений следующим образом.

Методы, которые относятся к произвольным многогранникам (произвольным призмам, произвольным пирамидам — таких задач в Сборнике почти нет); методы, которые относятся к многогранникам специального вида (куб, прямоугольный параллелепипед, прямая призма и др. — таких задач подавляющее большинство).

Кроме того, можно выделить методы, которые не требуют выполнения дополнительных построений, и методы, которые требуют выполнения дополнительных построений.

Последняя группа задач и соответствующих методов наиболее многочисленная. Её в свою очередь можно также подразделить на две группы. К одной такой группе отнести методы, которые основаны только на аксиомах принадлежности стереометрии, к другой группе — методы, которые используют более широкую теоретическую базу (аксиомы стереометрии, свойства параллельности и перпендикулярности прямых и плоскостей в пространстве, свойства самих многогранников и др.).

К методам, которые опираются только на аксиомы принадлежности стереометрии и первые следствия из них, относятся метод использования линий пересечения плоскостей несмежных боковых граней (наиболее удобный для произвольных многогранников) и метод следа. По частоте употребления на первом месте стоит конкурирующий с ними метод использования свойств секущей плоскости и многогранника.

Метод внутреннего проектирования ранее не рассматривался вообще. В современных учебниках к нему стали обращаться при наличии темы о параллельном проектировании и изображении фигур в стереометрии.

Отметим также, что решение задач на построение сечений допускает также совместное применение некоторых методов (вначале один метод, на завершающей стадии — другой метод).

Все методы включают в себе значительный развивающий потенциал и выступают *содержательной основой креативного обучения*. Последнее замечание можно рассматривать как предупреждение от формального подхода к задачам на построение сечений.

Еще одно замечание. На наш взгляд, в тех случаях, когда изображения фигур выполняются точно — на основании свойств изображений, правильнее говорить о чертежах, а не о рисунках. Рисунок может быть слишком произвольным, схематичным, не передавать существенные признаки условия и решения задачи.

Общая методическая схема реализации креативного обучения решению задач на построение сечений: выделение опорных задач; первоначальная характеристика метода построения сечений; ознакомление с этапами решения задачи (чтение задачи, анализ текста задачи, выполнение чертежа по условию задачи, краткая запись задачи, поиск решения задачи, поэтапное выполнение построения сечения); обобщенная характеристика метода построения сечений; решение тренировочных задач на построение сечений тел данным методом; варьирование задач: построение сечений призм и пирамид; нестандартные случаи выбора секущей плоскости; самостоятельное решение задач на построение сечений тел различной сложности. Конкретизируем эту схему применительно к ознакомлению учащихся с методом **построения сечений многогранников с помощью линий пересечения плоскостей несмежных граней**. На чертеже (рис. 1) изображены общие элементы задач на построение сечений — призма и пирамида, плоскость основания, плоскости двух боковых граней и прямая, по которой пересекаются две последние плоскости.

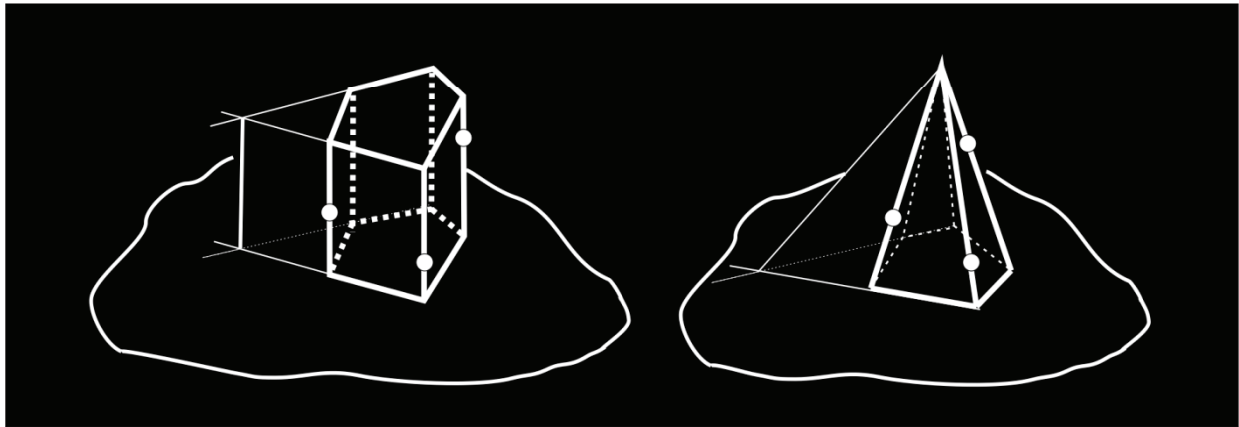


Рис. 1. Базовые элементы стереометрического чертёжа

Опорная задача. Дана пятиугольная призма $ABCDEA_1B_1C_1D_1E_1$, $X_1 \in AA_1$, $X_2 \in EE_1$, $X_3 \in DD_1$. Постройте сечение призмы плоскостью $X_1X_2X_3$ (рис. 2).

Начнем с поиска решения задачи.

1. Некоторые стороны многоугольника сечения можно построить сразу: строим стороны X_1X_2 и X_2X_3 .
2. Далее строим прямые пересечения MM_1 и NN_1 плоскостей несмежных боковых граней призмы, применение которых в дальнейшем составит основной замысел построения сечения. Чтобы построить эти прямые, нужно найти по две точки этих прямых (точки M, M_1 и N, N_1). Точки находятся как точки пересечения прямых, расположенных соответственно в плоскостях нижнего и верхнего оснований призмы:

$$M = AE \cap BC, M_1 = A_1E_1 \cap B_1C_1; N = AE \cap CD, N_1 = A_1E_1 \cap C_1D_1.$$

Далее через точки M и M_1 проводим прямую MM_1 , через точки N и N_1 проводим прямую NN_1 : $MM_1 = AA_1E_1E \cap DD_1C_1C$; $NN_1 = AA_1E_1E \cap CC_1D_1D$.

3. Какие вершины многоугольника сечения можно построить с помощью прямых MM_1 и NN_1 ? Необходимо использовать аксиомы принадлежности стереометрии. Замечаем, что прямая X_1X_2 пересекает обе прямые MM_1 и NN_1 (все три прямые лежат в одной плоскости). Строим точки пересечения: $Y_1 = X_1X_2 \cap MM_1$, $Y_2 = X_1X_2 \cap NN_1$. Так как точка Y_1 принадлежит прямой MM_1 и прямая MM_1 принадлежит секущей плоскости, то точка Y_1 принадлежит секущей плоскости, аналогично: так как точка Y_2 принадлежит прямой NN_1 и прямая NN_1 принадлежит секущей плоскости, то точка Y_2 принадлежит секущей плоскости.

4. Прямая Y_2X_3 принадлежит секущей плоскости. Кроме того, эта прямая лежит в плоскости боковой грани CC_1D_1D . Поэтому прямая Y_2X_3 пересекает прямую CC_1 в некоторой точке X_4 , которая является четвертой вершиной многоугольника сечения: $X_4 = Y_2X_3 \cap CC_1$.

5. Так как прямые Y_1X_4 и BB_1 принадлежат одной плоскости — плоскости боковой грани BB_1C_1 , то можно построить точку их пересечения — точку X_5 , которая является пятой вершиной многоугольника сечения: $X_5 = Y_1X_4 \cap BB_1$.

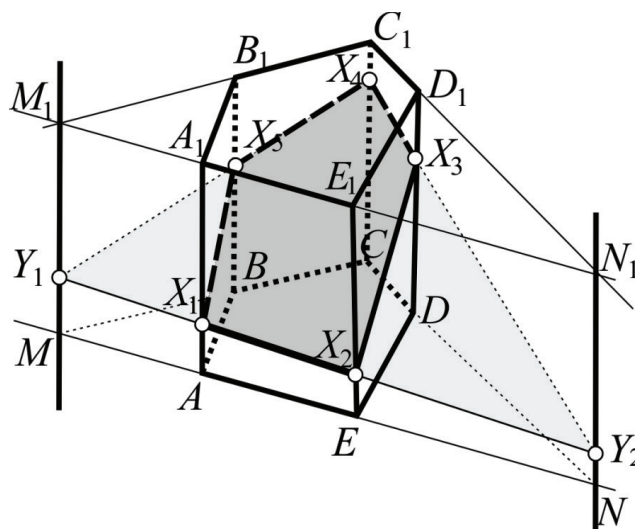


Рис. 2. Построение сечения методом пересечения плоскостей несмежных граней

Таким образом, получаем пятиугольник $X_1X_2X_3X_4X_5$ — искомое сечение, построенное с помощью линий пересечения плоскостей несмежных боковых граней.

Содержательное обобщение решения задачи. Перечислим все шаги, выполненные при построении сечения методом использования линий пересечения плоскостей несмежных боковых граней:

- 1) вначале строим две точки M и M_1 , через которые проходит линия пересечения MM_1 первой пары непараллельных плоскостей. Каждая точка строится как точка пересечения прямых, лежащих соответственно в плоскостях нижнего и верхнего оснований;
- 2) строятся аналогичные две точки N и N_1 и прямая NN_1 для второй пары непараллельных плоскостей;
- 3) на этих прямых находятся точки Y_1 и Y_2 , которые принадлежат плоскости сечения — как точки пересечения с ними прямой X_1X_2 , лежащей в плоскости сечения;
- 4) строим две новые прямые Y_2X_3 (при пересечении её с ребром CC_1 получаем четвертую вершину многоугольника сечения X_4) и Y_1X_4 (при пересечении её с ребром BB_1 получаем пятую вершину многоугольника сечения X_5). В итоге все вершины многоугольника сечения построены.

Тренировочные задачи. Рассматривается та же призма, изменяется расположение точек X_1 , X_2 и X_3 , эти точки могут лежать на ребрах или на их продолжениях. Варьируется выбор тела. Каждый раз построения соотносим со сделанным выше содержательным обобщением.

Нестандартные случаи задач. Рассмотрение метода на примере пятиугольной пирамиды, предполагается большая самостоятельность субъектов, действия по аналогии, перенос на новую ситуацию.

Литература:

1. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2009. — 448 с.
2. Рогановская Е. Н. Теоретико-методические основы проектирования перспективно-инновационной среды геометрического образования (II и III ступени общего среднего образования): Монография / Е. Н. Рогановская. — Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2023. — 276 с.
3. Рогановский Н. М. Элементарная математика. Ч. IV. Стереометрия: учеб. пособие / Н. М. Рогановский, Е. Н. Рогановская. — Мн.: Адукацыя і выхаванне, 2004. — 336 с.
4. Четверухин Н. Ф. Стереометрические задачи на проекционном чертеже. Пособие для учителей. Изд. 3-е / Н. Ф. Четверухин. — М.: Учпедгиз, 1955. — 128 с.

Теория и методика решения задач на построение сечений стереометрических тел

Рогановская Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;
 Юмошева Анастасия Анатольевна, выпускник
 Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова (г. Могилев, Беларусь)

В статье разрабатываются вопросы теории и методики обучения учащихся решению задач на построение сечений многогранников.

Ключевые слова: задача, сечение многогранника, методика.

Разнообразие теоретических исследований. Исследовались различные виды креативности: историческая и личностная креативность (М. Боден), коммуникативная креативность (Т. А. Барышева, Ю. А. Жигалов, В. П. Пархоменко), вербальная креативность (Л. Г. Алексеева, А. Н. Воронин), креативность как качество личности (С. Л. Рубинштейн, А. Маслоу, Д. Б. Богоявленская), креативность в дошкольном возрасте (Н. Н. Подъяков, Л. А. Вернер), креативность как психологическое свойство (Я. А. Пономарев).

Компоненты теории креативности. Р. Муни выделил понятия: креативный процесс, креативная личность, креативный продукт и креативная среда. *Креативный процесс* понимается как форма активности в проблемном поиске. Его целью является формирование креативных свойств субъекта. Значительная часть креативного процесса состоит в постепенной аккумуляции «точек роста» креативности и создании условий для возможного «скачка». В обобщенном виде *креативный продукт* представляется в виде достижения субъектом положительной динамики в усвоении знаний и развития на данном отрезке креативного процесса. Креативный процесс, креативные свойства субъекта и реально получаемый креативный продукт интерпретируются как компоненты, образующие *креативную среду*. Различные сочетания значений троек этих компонентов приводят к трехмерной дидактической модели креативной среды. По ана-

логии с развивающим обучением говорят о *креативном обучении, о системах и технологиях креативного обучения* [2]. Ввиду многообразия содержания понятия креативности, в психологии и педагогике креативность рассматривается как интегральная способность к творчеству, имеющаяся в наличии у человека в развитом виде или в потенциальной форме. Последнее особенно важно учитывать при организации развивающего обучения, включающего в себя креативное обучение учащихся.

Условия для проявления творческих качеств субъектов: создание креативной среды; раннее начало формирования креативных навыков в процессе обучения всем учебным предметам на основе применения синтетического метода поиска решения задач, анализов Паппа и Евклида; формирование креативных навыков [1]. На основе технологии креативного обучения трансформируется репродуктивная деятельность, приобретая инновационные качества (например, сообщение в готовом виде образцов поисковой деятельности, образцов применения эвристических приемов).

Технологическая модель креативного процесса обучения геометрии. Для успешности креативного обучения используем технологическую модель креативного процесса обучения геометрии [1, с. 119, таблица 1].

Таблица 1. Модель креативного процесса обучения геометрии (в сокращ. виде)

Этапы	Характеристика креативной деятельности
I. Встреча с информационным сообщением: проблемная ситуация-1	Осознание информационного сообщения, представляемого в какой-либо форме: вербальной, графической, символической. Высказывание гипотез о том, <i>какие геометрические задачи или теоремы можно составить</i> на основе данного информационного сообщения.
II. Переход от проблемной ситуации-1 к формулированию геометрических задач	<i>Компоненты структуры задачи</i> , характеризующие ее с позиции субъектного подхода, записываются нами словом ABRCMЭ, в котором: А — условие задачи; В — требование задачи; С — теоретический базис решения; R — основное отношение между данными и искомыми; М — математический метод решения (МСС); Э — эвристические средства решения
III. Поиск решения геометрической задачи — начальный этап поиска: проблемная ситуация-2	<i>Поисковая деятельность учащихся</i> — основной компонент креативного процесса — учебная деятельность, направленная на усвоение новых знаний, новых способов действий с ними; способствующая развитию творческих качеств личности. Создаются поисковые ситуации, способствующие формированию <i>креативного мышления</i> .
IV. Основной этап поиска решения геометрической задачи: проблемная ситуация-3	Проблемная ситуация связывается с применением <i>конкретизирующей и разрешающей моделей</i> (они отражают специфику учебной темы, конкретной задачи). Отличительной особенностью конкретизирующих поисковых моделей является формулирование их в конкретно-предметной форме, ориентированной на учебную тему, на конкретную задачу, на формирование навыков выделения основного отношения, признаков математических методов.
V. Рефлексия и обобщение	Записывается найденное решение. Проводится рефлексия и обобщение процесса поиска.

Некоторые выводы. Креативность и развивающее обучение имеют много общего, но эти понятия не совпадают. Креативность рассматривается как высшая форма развития субъекта. Методики формирования креативности и развития во многом схожи. Различия проявляются в масштабах и интенсивности реализации. На наш взгляд, креативность предполагает более форсированное и систематичное её формирование, подталкивающее естественные процессы формирования. Можно сказать, что *креативное обучение есть развивающее обучение, в его наиболее целенаправленной и интенсивной форме*. В этом смысле креативное обучение может рассматриваться как часть, как разновидность развивающего обучения.

Организация поиска решения задачи. Сообщается, что существуют различные методы построения сечений тел (метод использования линий пересечения плоскостей несмежных граней, метод следа, метод использования свойств данного тела и секущей плоскости, метод внутреннего проектирования и др.). Знакомство с методами решений начнем с наиболее простого метода — метода использования линий пересечения плоскостей несмежных граней (рис. 1).

Первоначальное знакомство с методом осуществляется в словесной форме, сопровождаемой визуальным сопровождением каждого шага построений.

Задача 1. Дана пятиугольная призма $ABCDEA_1B_1C_1D_1E_1$, $X_1\hat{I}AA_1$, $X_2\hat{I}EE_1$, $X_3\hat{I}DD_1$. Постройте сечение призмы плоскостью $X_1X_2X_3$ (чертеж 1).
Шаг 1. Некоторые стороны многоугольника сечения можно построить сразу: строим стороны X_1X_2 и X_2X_3 (рис. 1а).
Шаг 2. Далее строим прямые пересечения MM_1 и NN_1 плоскостей несмежных боковых граней призмы — их применение лежит в основе замысла построения сечения. Для этого строим две точки этих прямых (рис. 1б, точки M , M_1 и N , N_1): $M = AE \cap BC$, $M_1 = A_1E_1 \cap B_1C_1$; $N = AE \cap CD$, $N_1 = A_1E_1 \cap C_1D_1$. Проводим прямые MM_1 и NN_1 : $MM_1 = AA_1E_1E \cap DD_1C_1C$; $NN_1 = AA_1E_1E \cap CC_1D_1D$.

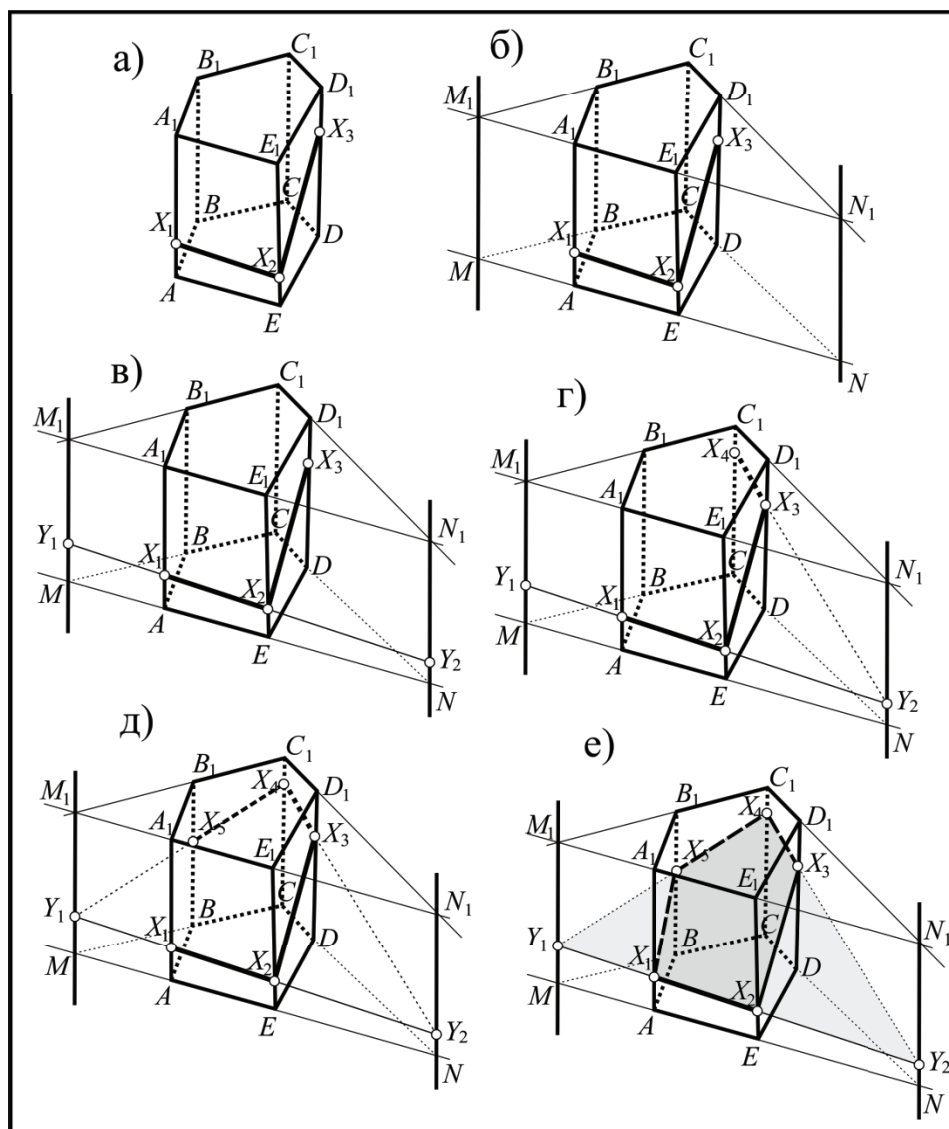


Рис. 1

Шаг 3. Выясняем, какие вершины многоугольника сечения можно построить с помощью прямых MM_1 и NN_1 (рис. 1в). Замечаем, что прямая X_1X_2 пересекает обе прямые MM_1 и NN_1 (все три прямые лежат в одной плоскости). Строим точки пересечения: $Y_1 = X_1X_2 \cap MM_1$, $Y_2 = X_1X_2 \cap NN_1$. Так как точка Y_1 принадлежит прямой MM_1 и прямая MM_1 принадлежит секущей плоскости, то точка Y_1 принадлежит секущей плоскости, аналогично: так как точка Y_2 принадлежит прямой NN_1 и прямая NN_1 принадлежит секущей плоскости, то точка Y_2 принадлежит секущей плоскости.

Шаг 4. Прямая Y_2X_3 принадлежит секущей плоскости (рис. 1г). Кроме того, эта прямая лежит в плоскости боковой грани CC_1D_1D . Поэтому прямая Y_2X_3 пересекает прямую CC_1 в некоторой точке X_4 , которая является четвертой вершиной многоугольника сечения: $X_4 = Y_2X_3 \cap CC_1$.

Шаг 5. Так как прямые Y_1X_4 и BB_1 принадлежат одной плоскости — плоскости боковой грани BB_1C_1 (чертеж 1д), то можно построить точку их пересечения — точку X_5 , которая является пятой вершиной многоугольника сечения: $X_5 = Y_1X_4 \cap BB_1$. Таким образом, получаем искомое сечение $X_1X_2X_3X_4X_5$ (рис. 1е).

Обобщающее коллективное закрепление.

1. С каким методом построения сечений мы познакомились? Как он называется? Почему сразу можно построить стороны X_1X_2 и X_2X_3 (чертеж 1а)?

2. Как строятся прямые MM_1 и NN_1 (чертеж 1б)?

3. Использование прямых в дальнейшем начинается с построения точек Y_1 и Y_2 . Как они строятся?

4. Как с помощью этих точек строятся две последние вершины многоугольника сечения? Какие именно вершины? Объясните, почему они действительно являются вершинами искомого многоугольника (чертеж 2).

5. Какие вопросы возникли по решению задачи? Задайте их.

В качестве тренировки и выработки навыка обоснования предлагается следующая задача.

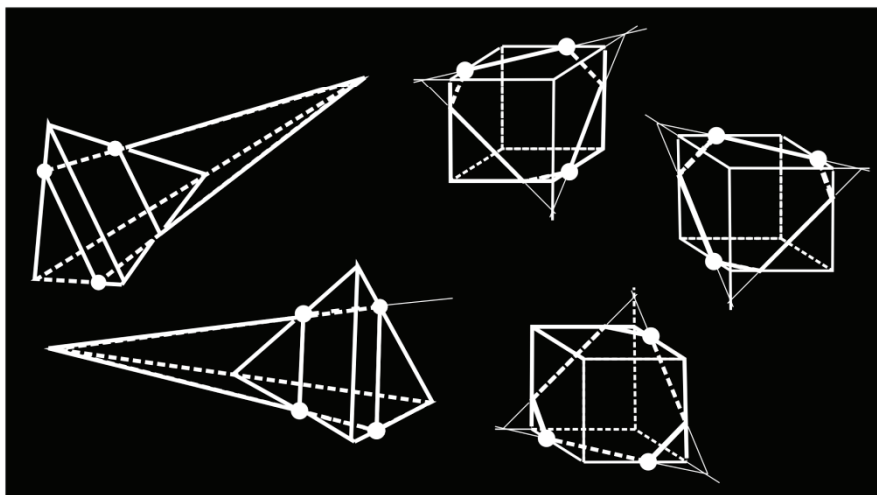


Рис. 2

Задача 2. На рис. 2 плоскость сечения задана тремя точками (они выделены светлыми кружочками). Укажите последовательность построений сечения и назовите метод построения.

Литература:

1. Рогановская Е. Н. Теоретико-методические основы проектирования перспективно-инновационной среды геометрического образования (II и III ступени общего среднего образования): Монография / Е. Н. Рогановская. — Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2023. — 276 с.
2. Рогановский Н. М. Методика преподавания математики. Ч. 1: Общая методика / Н. М. Рогановский, Е. Н. Рогановская. — Мн.: Народная асвета, 2018. — 174 с.

Сочи как первая школа природы: региональный компонент в экологическом воспитании дошкольников

Саакян Екатерина Александровна, воспитатель первой квалификационной категории
ФГБДОУ «Детский сад «Сочи» (Краснодарский край)

Природа — это не только бесконечный источник вдохновения и красоты, но и величайший учитель. Именно в контакте с ней формируются основы мировоззрения ребенка, его эмоциональная отзывчивость, чувство ответственности и бережного отношения ко всему живому. В современном мире, сталкиваемом с глобальными экологическими вызовами, вопрос экологического воспитания приобретает особую актуальность, а его фундамент закладывается именно в дошкольном возрасте.

Актуальность темы: почему сегодня это важно как никогда?

Сегодняшние дошкольники — это будущие граждане, которым предстоит жить и творить в условиях меняющегося климата и нарастающих экологических проблем. Экологическое воспитание в детском саду — это не

просто знакомство с растениями и животными, это формирование целостной системы ценностей, включающей любовь к родной природе, понимание взаимосвязей в ней и готовность к природоохранной деятельности.

Традиционно экологическое воспитание часто носит общий характер, знакомит детей с универсальными понятиями. Однако для маленького ребенка гораздо более ценным и понятным становится то, что он может увидеть, потрогать, ощутить в непосредственной близости — то есть, компоненты своей «малой Родины». Использование регионального компонента в образовательном процессе позволяет связать абстрактные знания с конкретным, осязаемым опытом, формируя глубокую эмоциональную привязанность к родному краю.

Для детей, живущих в таком уникальном городе, как Сочи, этот подход приобретает особое значение. Субтропический климат, близость гор и моря, уникальное био-

разнообразие — все это создает идеальные условия для формирования экологической культуры на основе регионального своеобразие.

Новизна подхода: от общего к уникальному

Новизна нашей темы заключается в целенаправленном акценте на **региональный компонент города Сочи** в экологическом воспитании дошкольников. Это не просто добавление местных фактов, а системный подход, который позволяет:

1. Конкретизировать и оживить знания: Вместо абстрактного «дерева» ребенок изучает «пальму», «магнолию», «кипарис», растущие рядом с его домом или детским садом. Вместо общего понятия «птицы» — «чайку», «стрижа», «дятла», которых он слышит и видит каждый день.

2. Сформировать чувство идентичности и принадлежности: Изучение особенностей флоры, фауны, климата и природных явлений родного края помогает ребенку осознать себя частью этого уникального места, развить гордость за свою малую Родину.

3. Повысить мотивацию к познанию: Дети гораздо охотнее исследуют то, что им знакомо, что они могут увидеть и потрогать. Экскурсии в дендрарий, на берег моря, к реке, в ближайший сквер становятся не просто прогулками, а увлекательными исследованиями.

4. Развивать наблюдательность и аналитическое мышление: Наблюдая за сменой времен года в субтропиках, за уникальными природными явлениями (например, туманами, морскими бризами), дети учатся сравнивать, анализировать, делать выводы.

5. Привить ответственность и бережное отношение: Понимая ценность и уникальность природы Сочи, ребенок естественным образом приходит к осознанию необходимости ее сохранения. Это формирует активную гражданскую позицию с самого раннего возраста.

Сочи как уникальный полигон для экологического воспитания

Город Сочи — это не просто курорт, это уникальная природная лаборатория под открытым небом. Здесь в пределах одного региона сосуществуют:

— **Черное море:** Его обитатели, особенности приливов и отливов, влияние на климат.

— **Кавказские горы:** Реки, водопады, ущелья, высокогорные леса и альпийские луга (доступные для изучения в старшем дошкольном возрасте).

— **Субтропическая растительность:** Разнообразие экзотических растений, которые можно изучать круглый год.

— **Многообразие животного мира:** От морских птиц до мелких лесных обитателей.

— **Сочинский национальный парк и Кавказский государственный природный биосферный заповедник:**

Возможность знакомства с особо охраняемыми природными территориями и их значением.

Изучение региональных компонентов города Сочи позволяет не только знакомить детей с окружающей природой, но и формировать у них понимание взаимосвязи между природными объектами, человеком и его деятельностью. Например, обсуждать, как человеческое поведение влияет на чистоту моря или сохранность редких растений.

Методы реализации:

Для реализации данного подхода могут быть использованы разнообразные формы и методы работы:

— **Целевые прогулки и экскурсии:** В городской дендрарий, на территорию Сочинского национального парка (доступные для детей части), к реке, на морское побережье, в парки и скверы.

— **Наблюдения:** За растениями и животными на участке детского сада, за погодными явлениями, сменой времен года, цветением и плодоношением местных растений.

— **Исследовательская деятельность:** Простейшие опыты с песком, водой, камешками с моря, изучение свойств почвы.

— **Проектная деятельность:** Создание мини-альбомов «Мой любимый Сочи», «Растения нашего двора», «Морские сокровища».

— **Художественно-творческая деятельность:** Рисование, лепка, аппликация на природные темы Сочи, создание поделок из природных материалов (шишки, листья, камешки, ракушки).

— **Чтение художественной литературы, просмотр познавательных фильмов и мультфильмов о природе Сочи.**

— **Создание «Музея природы Сочи» в группе:** Сбор и систематизация природных объектов (листья, плоды, камешки, ракушки), гербарии.

— **Формирование экологической тропы на территории детского сада:** Создание тематических зон, посвященных различным аспектам природы Сочи (например, «сад камней», «уголок субтропической растительности», «птичья столовая»).

— **Использование сенсорных коробок (sensory bins):** Заполнение коробок различными природными материалами (ракушки, песок, шишки, листья) для тактильного изучения и развития мелкой моторики.

— **Создание «Красной книги группы»:** Дети могут рисовать или лепить изображения редких и исчезающих видов растений и животных Сочи, описывать их особенности и причины исчезновения.

— **Экологические игры и квесты:** Разработка и проведение игр на территории детского сада или во время прогулок. Например:

• «Найди растение по описанию» (использование карточек с описанием растений Сочи).

• «Кто оставил след?» (изучение следов животных, птиц на песке или снегу).

- Квест «Спасем море от мусора» (с элементами сортировки мусора и обсуждением последствий загрязнения).
- **Работа с родителями:** Организация совместных мероприятий, направленных на экологическое воспитание.
- Консультации для родителей по экологическому образу жизни.
- Совместные акции по уборке территории детского сада или прилегающей территории.
- Мастер-классы по изготовлению кормушек для птиц или поделок из вторсырья.
- **Использование интерактивных технологий:**
- Просмотр виртуальных экскурсий по Сочинскому национальному парку.
- Создание интерактивных презентаций о природе Сочи.
- Использование мобильных приложений для определения растений и животных.
- **Экологический театр:** Постановка небольших сценок и спектаклей на экологические темы. Например, о важности сохранения редких растений, о вреде загрязнения окружающей среды. Дети могут сами участвовать в написании сценариев и создании костюмов из природных материалов или вторсырья.
- **Мини-огород на территории детского сада:** Выращивание местных растений, зелени, овощей. Это не только позволит детям увидеть процесс роста растений, но и научит их бережно относиться к земле и труду.
- **Сотрудничество с экологическими организациями:** Приглашение специалистов для проведения лекций, мастер-классов, организации экскурсий.
- **Знакомство с историей природопользования в регионе:** Рассказы о том, как люди жили в гармонии с при-

родой в прошлом, какие традиции бережного отношения к окружающей среде существовали.

— **Практические задания по экономии ресурсов:** Обучение детей экономии воды, электроэнергии, сортировке мусора.

Заключение

Экологическое воспитание дошкольников на основе региональных компонентов города Сочи — это не просто следование модным тенденциям, а инвестиция в будущее. Это способ воспитать гражданина, который искренне любит свою Родину, гордится ее уникальной природой и готов беречь ее для будущих поколений. Именно в раннем детстве закладывается фундамент для формирования экологически грамотной и ответственной личности, способной внести свой вклад в сохранение красоты и уникальности нашего общего дома — планеты Земля, начиная с ее самого чудесного уголка — города Сочи.

«Экологическое воспитание дошкольников — это долгосрочная инвестиция в будущее, требующая постоянного внимания и поддержки со стороны педагогов, родителей и всего общества. Создавая благоприятную среду для формирования экологической культуры, мы помогаем детям осознать свою ответственность за сохранение красоты и богатства природы города Сочи и всей нашей планеты. Важно, чтобы каждый ребенок, воспитанный в духе любви и бережного отношения к окружающей среде, стал активным участником природоохранной деятельности, способным внести свой вклад в создание устойчивого будущего для всех».

Литература:

1. С. Н. Николаева. Юный эколог. Система работы в подготовительной к школе группе детского сада. Для работы с детьми 6–7 лет. - М.: Мозаика-Синтез, 2010. - 168с.: цв.вкл.
2. И. Белавина, Н. Найденская. Планета — наш дом. Издательство «Лайда» Москва 1995.
3. Соломенникова О. А. Экологическое воспитание в детском саду. Программа и методические рекомендации. - М.: Мозаика-Синтез, 2005. - 104 с.
4. Соломенникова О. А. Ознакомление с природой в детском саду: Средняя группа. - М.: Мозаика-Синтез, 2014. - 96с.

Оживляя классику: творческие проекты как способ прочувствовать литературное произведение

Силкина Кристина Андреевна, учитель русского языка и литературы
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 11» г. Калуги

В статье представлена типология творческих проектов, направленных на разные аспекты восприятия текста. Приведены конкретные примеры использования творческих проектов на уроках литературы для глубокого эмоционального и интеллектуального погружения в художественный текст.

Ключевые слова: методика преподавания литературы, творческий проект, эмоциональное восприятие текста, интерпретация, игровые технологии, классическая литература, школьное образование.

Классическая литература в школе сегодня существует в парадоксальном пространстве: с одной стороны, ее статус незыблем и подтвержден образовательными стандартами, с другой — она оказывается наиболее уязвимой перед вызовами времени. Современный школьник, живущий в мире клипового мышления и цифрового контента, зачастую не находит в себе ресурсов для преодоления языкового, культурного и временного барьеров, отделяющих его от произведений А. С. Грибоедова, Ф. М. Достоевского или М. А. Булгакова. Традиционный аналитический урок, построенный по схеме «образ героя — проблема — художественные средства», не всегда способен пробудить личный, эмоциональный отклик. Выходом из этой ситуации видится активное внедрение в практику преподавания творческих проектов, которые переводят чтение из разряда учебной обязанности в плоскость личностного проживания и осмысления.

Методологической основой для такого подхода служит теория «reader-response criticism» (рецептивная эстетика), которая утверждает, что смысл текста рождается не только в самом произведении, но и в сознании читателя в процессе взаимодействия с ним [4, с. 45]. Задача учителя в этом контексте — не передать ученику некий «единственно верный» ключ к интерпретации, а создать условия для его собственного, пусть и наивного на первых порах, диалога с текстом.

Творческий проект в данном случае — это педагогически организованная среда для такого диалога. Его цель — не создание «шедевра искусства», а глубокое, многоуровневое погружение в художественную реальность. В процессе работы над проектом ученик вынужден:

- интерпретировать: самостоятельно осмысливать мотивы поступков героев, расшифровывать символы, понимать логику сюжета;
- исследовать: обращаться к историческому, биографическому и культурному контексту;
- проживать: примерять на себя роли персонажей, искать аналогии в современной жизни;
- создавать: синтезировать полученные знания и переживания в новом продукте.

Типология творческих проектов и их методическое воплощение

1. Интерпретационные проекты. Направлены на переосмысление формы и содержания произведения через призму современного языка и форматов. Такие проекты требуют глубокого погружения в подтекст и мотивацию персонажей.

Пример 1. «Инстаграм-аккаунт Евгения Онегина» (А. С. Пушкин «Евгений Онегин»). Ученики создают полноценный профиль героя, включая биографию, посты с цитатами из Байрона, сторис из театра и деревенских прогулок. Особую ценность представляет раздел «архив», где можно разместить, например, зачеркнутый черновик письма Татьяне или фото с Ленским перед дуэлью. Проект

заставляет анализировать не только открытые действия, но и скрытые душевные движения героя.

Пример 2. «Лимб Чацкого»: современная комикс-адаптация (А. С. Грибоедов «Горе от ума»). Учащиеся не просто иллюстрируют текст, а создают авторскую интерпретацию. Например, можно изобразить монолог «А судьи кто?» в виде видео, которое Чацкий запускает в чате «Фамусовская Москва». Визуализация сарказма, метафор и комических положений требует точного понимания идейного содержания комедии и ее комических приемов.

2. Исследовательско-творческие проекты. Сочетают глубокий анализ текста, исторического контекста и литературной критики с последующим художественным воплощением выводов.

Пример 1. «Судебный процесс над Родионом Раскольниковым» (Ф. М. Достоевский «Преступление и наказание»). Это масштабный групповой проект: «Прокурор» строит обвинение на основе текста, анализируя хладнокровие подготовки убийства. «Адвокат» опирается на теорию «необыкновенных людей» и мотивы альтруизма. «Свидетели» (Разумихин, Дуня, Соня) готовят характеристики. «Судья» изучает Уложение 1845 года. Такой проект превращает абстрактное обсуждение теории в острую этическую дискуссию, основанную на тексте.

Пример 2. «Дневник открытий Петра Гринёва» (А. С. Пушкин «Капитанская дочка»). Ученик ведет дневник от лица Гринёва, куда включает не только описание событий, но и зарисовки, копии «учебных материалов» от Савельича (правила этикета, счета). Это учит видеть за сюжетом исторический контекст и взросление героя.

3. Игровые и перформативные проекты. Предполагают «вхождение в роль» через телесное и эмоциональное переживание текста.

Пример 1. «Театр одного актёра: монолог «маленького человека» (по произведениям А. П. Чехова). Ученик выбирает героя (например, учителя Беликова из «Человека в футляре») и готовит монолог-исповедь, которую тот мог бы произнести перед смертью или в момент душевного кризиса. Важно передать не только страх перед жизнью, но и скрытую трагедию, искажённую систему ценностей. Это инструмент для развития эмпатии и понимания чуждого психологизма.

Пример 2. «Свидание с героем: ток-шоу «Прямой эфир» (И. С. Тургенев «Отцы и дети»). Учащиеся берут на себя роли ведущего, Базарова, Павла Петровича, Аркадия и Николая Петровича. Дискуссия на тему «Россия будущего: нигилизм или либерализм?» заставляет героев не просто цитировать текст, а импровизировать в рамках своего мировоззрения, сталкиваясь с современными вопросами от «зрителей» (класса).

Пример 3. «Живые картины: сцены из «Ревизора» (Н. В. Гоголь «Ревизор»). Ученики инсценируют не целый спектакль, а статичные «живые картины» ключевых сцен (первая встреча городничего с Хлестаковым, вранье Хлестакова, финальная «немая сцена»). Задача — через ми-

мику, позу и жест передать сущность характера и комичность ситуации, что требует внимательного чтения ремарок и понимания гротеска.

4. Медийные и визуальные проекты. Используются современные цифровые и визуальные форматы для анализа и синтеза информации.

Пример 1. «Булгаковская Москва: виртуальная экскурсия» (М. А. Булгаков «Мастер и Маргарита»). Создание интерактивной карты в сервисе Google My Maps или аналогичном. Точки на карте (Патриаршие пруды, «нехорошая квартира № 50», дом Грибоедова) сопровождаются не только цитатами, но и аудиозаписями отрывков в исполнении учеников, фотографиями разных эпох, ссылками на исторические справки. Проект объединяет литературоведческий, исторический и культурологический анализ.

Пример 2. «Саундтрек к роману «Обломов» (И. А. Гончаров «Обломов»). Ученики создают презентацию, где для каждого этапа жизни Обломова (идиллия в Обломовке, любовь к Ольге, апатия на Выборгской стороне) подбирается 2–3 музыкальных трека. К каждой композиции пишется пояснительная записка: например, «Дебюсси «Лунный свет» для сцен с Ольгой, так как передает эфемерность, чистоту и обреченность их чувства». Это требует анализа эмоциональной атмосферы и лейтмотивов романа.

Литература:

1. Беляева, Н. В. Современный урок литературы: интеграция традиционного и инновационного// Литература в школе. — 2020. — № 5. — С. 18–23.
2. Ильин, Е. Н. Путь к ученику: Диалоги о преподавании литературы — М.: Просвещение, 2018. — 224 с.
3. Матюшкин, А. М. Психология творческого мышления — М.: КДУ, 2019. — 208 с.
4. Эко, У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста/ пер. с итал. С. Серебряного. — СПб.: Симпозиум, 2021. — 502 с.

Промт как филологический и дидактический феномен: обзор работ российских ученых и педагогов по использованию промта в учебных целях

Слезко Арина Сергеевна, студент
Кемеровский государственный университет

В статье выявляется и описывается уровень изученности вопроса об использовании искусственного интеллекта (ИИ) в учебных целях и готовности научно-педагогического сообщества к работе с ИИ; рассматривается и анализируется отражение в публикациях российских исследователей роли искусственного интеллекта в педагогической сфере, возможности интеграции промта в преподавательскую деятельность.

Ключевые слова: промт, искусственный интеллект, образование, информационные технологии, дидактика.

Искусственный интеллект (ИИ) занимает важное место в нашей жизни и становится всё более актуальным способом получения информации. Он упрощает тот процесс, который требует механической работы: со-

Практика показывает, что систематическое использование творческих проектов приводит к качественным изменениям в восприятии литературы:

- преодоление дистанции: современные форматы (соцсети, комиксы, саундтреки) служат мостом между миром ученика и миром классики;

- глубина анализа: чтобы создать качественный проект, необходимо многократно обратиться к тексту, выделить детали, установить причинно-следственные связи;

- развитие метапредметных навыков: проекты естественным образом интегрируют навыки исследования, работы с информацией, публичных выступлений, командной работы.

Таким образом, творческий проект — это не развлекательная «вставка» в урок, а полноценная методическая единица, способная кардинально изменить отношение школьника к классике. Через деятельность, требующую личной вовлеченности, произведение перестает быть музейным экспонатом и становится живым пространством для размышления, спора и сопереживания. Оживляя классику в собственных проектах, ученик оживляет ее в самом себе, превращая культурный код нации из абстрактного понятия в часть своего внутреннего мира. Этот путь — от анализа к переживанию и обратно к осмысленному анализу — и является залогом воспитания настоящего, вдумчивого и эмоционально отзывчивого читателя.

бирает информацию из разных источников и соединяет её в один логично построенный текст. Не исключаем, что ИИ не всегда дает верный результат, но прогресс не стоит на месте, его способности и навыки улучшаются буквально

на глазах. Становится актуальным умение пользоваться этим инструментом.

Так, в своей работе «Генеративный искусственный интеллект в образовании: текущие тенденции и перспективы» Е. А. Поспелова указывает, что «необходимо разработать учебные программы, требующие от студентов анализа и критического осмысления информации, предоставляемой генеративным искусственным интеллектом (ГИИ), а также творческих курсов с применением ГИИ». [3, с. 16]

Также про необходимость внедрения ИИ в учебный процесс было сказано на ежегодной конференции Яндекса по образованию «Yet another Conference on Education 2023» [8], проведенную в конце 2023 года на федеральном уровне. Всего было шесть блоков, каждый из которых касался нейросетей и обучения. Например, как с ИИ образование станет эффективным; как учителю использовать языковую модель; как облачные технологии помогают определить посильность курса; как родителям помочь ребенку в обучении; как цифра помогает студенту, преподавателю и вузовскому управленцу.

Настоящее исследование представляет собой первичное рассмотрение проблемы «Искусственный интеллект в школьных курсах русского языка и литературы». На материале имеющихся в elibrary.ru публикаций на эту тему мы намерены проанализировать, выявить и описать один из элементов дидактического использования нейросети, а именно — промта, учителями-филологами и учениками. Под промтом мы понимаем короткое высказывание, используемое для ввода информации или определенного запроса в нейронные сети, чтобы получить желаемый результат или ответ [4].

Следует заметить, что разная формулировка запроса будет выдавать разный результат. Продемонстрируем это на примере графического ГИИ — Kandinsky.

Допустим, нам нужно получить портрет литературного персонажа, а именно помещика Собакевича из поэмы Голя «Мертвые души».

Так выглядит изображение, если в запросе использовать цитаты из текста (рис.1):

«Русский помещик. Похож на медведя. Крепкого телосложения. Цвет лица имел каленый, горячий, какой бывает на медном пятак. Ноги его похожи на чугунные тумбы. Фрак на нем был совершенно медвежьего цвета, рукава длинные, панталоны длинные».

Следующее изображение мы получим, если доработаем промт сами, сохранив настроение оригинала, но исключив путающие нейросеть метафоры (рис.2):

«Русский помещик, очень крепкого, крупного телосложения. Одет во фрак коричневого цвета с длинными рукавами. Внешность неприятная. Лицо круглое, большой нос, цвет лица закалённый. С бакенбардами. В полный рост»

Таким образом, чтобы получить желаемый результат, необходимо корректно сформулировать запрос — написать промт. Текст промта каждый раз может выглядеть совершенно по-разному, что говорит о его интерпретационном потенциале. Творческий характер трансмутационной деятельности иллюстрирует пост Александра Петрова:

Автор редактирует... О, это таинство переписывания! О, трансмутация, превращение хорошего текста чрез муки в текст гениальный — или в текст, не годный ни на что. Звенят в голове перетянутые струны. Что впереди: триумф? или годы бесплодных поисков? Все ли я делаю правильно? И делаю ли я правильно хоть что-нибудь? Что сначала, а что потом? Что хорошо, а что плохо? Неужели великие, чьи книги отпечатались во мне, терзали себя теми же вопросами? И как же мне понять, что пора остановиться? [2, с. 230]

На данный момент промт как филологический и дидактический феномен в России изучен мало, в основном, ему посвящены статьи программистов. Но все-таки интерес к этой теме можно увидеть и среди филологов и педагогов. В elibrary.ru по ключевому слову «промт» существует 41 публикация, из которых только 16 посвящены применению изучаемого инструмента в педагогической сфере.



Рис. 1



Рис. 2

Анализируемые нами статьи могут быть классифицированы следующим образом:

1. ИИ — инструмент-помощник в преподавании.
2. ИИ — инструмент-помощник в обучении.

Авторы публикаций ясно представляют, что такое промт, и отмечают важность и точность формулировки запроса — более подробное описание повышает шанс получения желаемого результата.

В первой группе искусственный интеллект выступает в роли помощника или вдохновителя. На сегодняшний момент в Интернете есть множество сайтов и уроков, посвященных промт-инжинирингу (созданию промтов). Причем, ознакомиться с ними советуют и педагогам для того, чтобы внедрять ИИ в образовательную практику. Например, с помощью нейросети можно:

1. создать план урока, скорректировать его для определенной возрастной категории;
2. сгенерировать изображения, схемы, аудио и видео, которых нет в свободном доступе, для повышения наглядности в методике преподавания дисциплины;
3. проанализировать результаты тестирования и др.

Во второй группе публикаций раскрывается возможность работы с ИИ самих обучающихся. Широкое применение нейросети наблюдаем в исследовательской деятельности, когда нужно составить конспект, найти необходимую литературу среди тысячи предложенных. Солодкая М. А. предлагает использовать ИИ при обучении дизайну, когда результат нейросети используется как источник вдохновения и референс [6, с. 98]. На уроках географии в качестве творческого группового задания предлагается создать, например, портрет выбранной реки, моря или озера. Для этого нужно составить качественный промт, который содержал бы в себе те отличительные признаки, по которым загаданную реку, море или озеро можно узнать [5, с. 137]. Хороший результат — показатель того, что ученик проанализировал учебный материал, выявил особенности объекта

и создал оригинальный текст, понятный искусственному интеллекту.

Авторы статей утверждают, что процесс взаимодействия с искусственным интеллектом повышает у обучающихся мотивацию, развивает критическое мышление, так как нужно сравнить результаты между собой, проанализировать полученную информацию. «Промт-инжиниринг открывает перед студентами возможности творческого подхода — правильная формулировка запроса может привести не только к стандартному ответу, но и к совершенно новому пути исследования» [7, с. 432].

Безусловно, ИИ не сможет полностью заменить человека. Он, скорее, инструмент, благодаря которому время сокращается на механические задачи и увеличивается на более трудные. Кроме того, процесс обучения с помощью нейросети можно методологически разнообразить, персонализировать, что повысит качество образования.

В публикациях, в основном, говорится о роли в образовательной практике генеративного искусственного интеллекта и его результатов, промт же выступает лишь в значении вспомогательного средства, хотя упоминается важность его правильной формулировки. Только в некоторых статьях промт используется непосредственно в учебных целях, где создание запроса признается методом осмысления и анализа материала.

К сожалению, применение промта на уроках русского и литературы раскрыто недостаточно. Мы предполагаем, что внедрение ИИ в филологическую образовательную практику будет так же полезно, как и в дизайне или географии (о них было описано выше). Применение промт-инжиниринга в дидактической сфере достаточно универсально: создание нового типа текста по изучаемому учебному материалу позволяет этот материал проанализировать, творчески его переформулировать так, чтобы получить видимый результат: текст, изображение, аудио или видео. Это не только повышает интерес к учебе, но и развивает навыки исследования, дает возможность для су-

ществования разной интерпретации текста, творческого подхода. Н. Д. Голев также отмечает, что «формулировка задания предполагает хорошее понимание текста, вычленение в нем главного элемента, структуры, образных компонентов. Например, разбиение стихотворения для трансмутации в песню на куплеты (выделение припева), подсказки тональности, ритмики, логических ударений. Тем самым традиционный урок трансформируется в урок-тренинг, популярный в современной деловой среде. Вынесение его на «суд» общественности (класса, группы) должно сыграть значимую роль в дидактической перлокуции. От промта или формулировки запроса зависит то, насколько качественным будет результат. Это предполагает возможность в тактической схеме субъекта-трансмутатора проб-ошибок — шлифовки сценария. Это также является в дидактическом плане развитием речевых умений». [2, с. 229]

Промт как филологический феномен на данном этапе изучен слабо, но его особенность уже подчеркивается в публикациях некоторых исследователей. Так Алексеева Л. Г. и Алексеев П. С. в Северо-Западном лингвисти-

ческом журнале писали: «...мы приходим к выводу о необходимости введения нового термина — язык промптов. Этот термин будет охватывать специфические правила, синтаксические конструкции и лексические особенности, присущие написанию промтов, что позволит более точно описывать и классифицировать данный процесс» [1, с. 59]. В статье на «Справочнике.ру» также отмечается, что по-является «новый тип речевого жанра, который представляет собой уникальный симбиоз искусственного интеллекта и языковых навыков».

Исследование показало, что интерес среди педагогов и лингвистов к промту как филологическому и дидактическому феномену существует и актуальность этого вопроса растет. В будущем необходимо системно разработать, структурировать методы работы с ИИ для их внедрения в педагогическую деятельность. Мы уже упоминали о интерпретационном потенциале промта и его языковых особенностях. В нашей дальнейшей работе над темой мы намерены раскрыть понятие «промт» и само языковое явление более широко.

Литература:

1. Алексеева, Л. Г., Алексеев, П. С. Язык промптов, или особенности формулирования запросов к генеративным нейросетям для создания изображений. VERBA. Северо-Западный лингвистический журнал. 2024.
2. Голев Н. Д. Трансмутационная методика + нейросети: филолого-дидактический проект. Виртуальная коммуникация и социальные сети. 2025. Т. 4. № 3. С. 221–241.
3. Поспелова Е. А., Отоцкий П. Л., Горлачева Е. Н., Файзуллин Р. В. Генеративный искусственный интеллект в образовании: текущие тенденции и перспективы // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12. № 3. С. 6–21.
4. Промт для нейросети как новый тип речевого жанра. — Текст: электронный // Образовательный портал «Справочник»: [сайт]. — URL: https://spravochnik.ru/russkiy_yazyk/promt_dlya_neyroseti_kak_novyy_tip_rechevogo_zhanra/ (дата обращения: 27.10.2025).
5. Соколова О. Н. Использование возможности нейросетей на уроках географии // Инновационные процессы в современном образовании: от идеи до практики. Материалы IV Международной научно-практической конференции с использованием дистанционных технологий. Ярославль, 2024. С. 136–139.
6. Солодка М. А. Промт и генерация ии в дизайне: курс по развитию творческих навыков дизайнеров бакалавриата // Новые образовательные стратегии в открытом цифровом пространстве. Сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции. СПб, 2024. С. 96–106.
7. Харченко Н. Л. Педагогические стратегии модернизации учебного процесса с помощью цифровых технологий // Эпоха науки. 2024. № 40. С. 430–435.
8. Yet another Conference on Education 2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://yace.yandex.ru/> (дата обращения: 16.04.2025)

Преемственность в вопросе развития речи учащихся начальной школы и среднего звена на уроках русского языка и литературы (на материале изучения грамматики русского языка)

Степанова Кристина Владимировна, учитель русского языка и литературы;
Доронина Нина Анатольевна, заместитель директора по учебной работе, учитель начальных классов
МБОУ «Гимназия № 133 г. Уссурийска» (Приморский край)

В начальной школе на уроках русского языка закладываются основы коммуникативной компетенции уче-

ников, тесно связанные с развитием их мышления. Хотя основной акцент делается на уроках русского языка, раз-

витие речи происходит на всех предметах, где учащиеся осваивают специфический язык каждой дисциплины. Таким образом, формирование речевых навыков носит межпредметный характер.

Содержание курса русского языка и других предметов в начальной школе определяет специфику учения школьников и особенности их становления субъектами речевой деятельности. В этот период дети учатся грамотно и связно выражать свои мысли устно и письменно, строить монологи и диалоги, различать типы и стили текста, использовать речевой этикет и решать различные коммуникативные задачи: делиться информацией, выражать своё мнение, объяснять и доказывать [7, с. 154]. В среднем звене коммуникативные навыки совершенствуются, содержание и языковое оформление отзыва, рецензии, сочинения усложняются.

Одним из ключевых показателей сформированности коммуникативных навыков является грамотность речи. Развитие грамматического строя речи позволяет ученикам более точно, выразительно и образно передавать свои мысли и чувства, а также строить разнообразные по структуре предложения. Рассмотрим вопрос преемственности обучения начальная школа-среднее звено на примере именно грамматического материала, предлагаемого в учебниках по русскому языку и литературе (литературному чтению).

Морфология — раздел языкознания, который изучает грамматические свойства слова, деление слов по классам на основе этих свойств, особенности словоизменения. Следовательно, методика изучения морфологии в начальных классах и среднем звене — это раздел методики преподавания русского языка, который связан с овладением учащимися грамматическими понятиями и закономерностями, представлением о классификации слов по частям речи, умениями правильно изменять форму слов.

Рассмотрение различных частей речи на этапе начального обучения предполагает знакомство с основными самостоятельными частями речи (существительное, прилагательное, глагол, местоимение и наречие), которые дополняются такими служебными частями речи, как союз, предлог и частица. Помимо этого, ребенок учится понимать смысловое назначение слова внутри структуры предложения: признак, действие, предмет и т. д. [3, с. 29].

В средней школе ученики углубляют свои знания о морфологии: они не только повторяют изученные в начальных классах части речи, но и более детально рассматривают их грамматические признаки и классификацию, знакомятся с новыми частями речи (числительным, причастием, деепричастием, категорией состояния). Кроме того, ученики 6–7-х классов получают представление о грамматической омонимии и учатся осуществлять грамматический анализ единиц в определенном контексте в зависимости от поставленных языковых задач. Важно, чтобы работа по морфологии в среднем звене опиралась на знания и умения, сформированные в начальной школе, осуществлялась преемственность, которая является залогом прочных и систематических представлений по грамматике.

Рассмотрим принцип преемственности начальной школы и среднего звена в изучении имени прилагательного. База для изучения рассматриваемой темы закладывается в начальной школе. Ученики получают опорные знания, умения и навыки для успешного освоения темы в среднем звене. На начальном этапе обучения при рассмотрении имени прилагательного предполагается, что ключевой задачей выступает формирование грамматических навыков в применении данной части речи как родственной существительному с учетом норм правописания и морфологических особенностей.

Ознакомление с понятием прилагательного как части речи в начальной школе подчиняется решению следующих задач: формированию понятия о прилагательном как части речи; развитию способности отличать его от других частей речи; формированию умения образовывать формы прилагательного; выработке навыков правописания; обогащению словаря, развитию умения точно подбирать прилагательное для устных и письменных высказываний; развитию логического мышления учащегося [3, с. 30].

На всех этапах работы в начальной школе эффективность преподавания темы «Имя прилагательное» обуславливается связью нового материала с изученным ранее.

Чтобы выявить особенности изучения темы «Имя прилагательное» в среднем звене, обратимся к учебно-методическому комплексу (УМК) Т. А. Ладыженской. Рассматривая содержание параграфов по анализируемой теме в учебниках этого УМК, можно увидеть, что материал расположен последовательно, постепенно усложняясь. Первые параграфы раздела «Имя прилагательное» в 5-м классе постепенно помогают обучающимся вспомнить уже известную им из 4-го класса часть речи. В разделе учебника «Вспоминаем, повторяем, изучаем» сформулированы задания и вопросы такого типа:

- чем достигается более яркое описание предмета?
- на какие вопросы отвечает прилагательное?
- подчеркните в тексте прилагательные как члены предложения.
- спишите, согласуя прилагательные с существительными.
- обозначьте падежи прилагательных.

Далее обучающиеся знакомятся с новым материалом: «НЕ с прилагательными», «Буквы О и Е после шипящих и Ц в суффиксах и окончаниях имен прилагательных».

В учебнике «Русский язык» Т. А. Ладыженской для 6-го класса в разделе «Морфология. Орфография. Культура речи» тема «Имя прилагательное» начинается с повторения изученного в 5-м классе. После повторения представление об имени прилагательном расширяется, изучаются новые темы: «Способы образования имен прилагательных», «Разряды имен прилагательных», «Правописание -Н- и -НН-», «Правописание суффиксов -К- и -СК-», «Дефисное и слитное написание сложных прилагательных».

Примечательно то, что полные и краткие прилагательные рассматриваются уже в начальной школе, даются

примеры использования таких прилагательных в речи, рассматривается особенность синтаксической функции кратких прилагательных. Следовательно, для 5 класса этот материал не является новым, а позволяет не только повторить, но и углубить знания учащихся: рассмотреть особенность изменения кратких прилагательных, орфоэпические нормы, работать с текстом, в котором сказуемое выражено как полным, так и кратким прилагательным.

Синтаксис как один из разделов грамматики изучает возможности сочетания слов, выраженных определенными частями речи. Имя прилагательное в этой связи является интересной частью речи. Оно может выполнять синтаксическую функцию определения (по этой теме в начальной школе работают активно, и эти знания учащимися усваиваются легко) и составного именного сказуемого (Маша была нерешительной). Формирование понятия составного именного сказуемого, как и других типов сказуемых, происходит в 8 классе. Учащиеся знакомятся со сложным синтаксическим материалом и расширяют свои знания как о главных членах предложения, так и о второстепенных (Сравните структуру предложения с данным предложением выше: Лицо у него было мясистое и румяное, губы толстые, нос широкий и сплюснутый). Однако избежать до 8 класса предложений, в которых полное имя прилагательное выполняет не функцию определения, а именно составного именного сказуемого не представляется возможным. Например, читаем в учебнике 4 класса: Милá берёза русскому человеку. Эта птица была молчаливая, не очень нарядная. Ели сделались еще важнее и т. д. [4, с. 179]; читаем в учебнике 5 класса: Наука языка должна быть первейшею, достойной человека. Язык кажется нам врождённым свойством. В траве клубника была еще зелена (примеры даны до изучения темы «Имя прилагательное», в которое происходит расширение знаний о синтаксической функции этой части речи в сравнении с начальной школой) [9, с. 334]. Такие предложения часто встречаются в текстах, предлагаемых в заданиях по развитию речи. Ученик должен разобрать содержание текста, составить связный ответ на поставленный вопрос, аргументировать свою позицию. Однако выполнить такое задание не представляется возможным, потому что составить текст учащемуся нужно уже по структуре текста рассуждения, в котором имя прилагательное не столько выполняет описательную функцию, сколько является частью сказуемого. Следовательно, без предварительных данных, без анализа такого состава главных членов невозможно требовать от учащихся использования в речи подобных синтаксических конструкций. Кроме того, с начальной школы прочно закрепляется в сознании младшего школьника мысль, что сказуемого состоит из одного слова, выраженного глаголом, что является, конечно, грубой ошибкой. И в 8 классе становится трудно развеять этот миф, искоренить этот устоявшийся шаблон, оживить речь ребёнка красивыми конструкциями с составным именным сказуемым.

Таким образом, несомненными достоинствами учебника «Русского языка» Т. А. Ладыженской при изучении темы «Имя прилагательное» является его развивающая направленность подачи теоретического материала от простого к сложному. Вместе с тем плохо прослеживается взаимосвязь синтаксиса при изучении этой части речи. С начальной школы и вплоть до 8 класса учащиеся сохраняют узкие знания о синтаксической роли прилагательного, хотя авторы учебников предлагают хороший и богатый для этого языковой материал.

Работа над грамматикой занимает значительное место и на уроках литературы. Словесные дисциплины способствуют обогащению словарного запаса школьника, расширению исторических и культурологических сведений, приобщению к традиционным русским ценностям. Связь русского языка очевидна и в ракурсе формируемых у учащихся личностных, метапредметных универсальных учебных действий (далее — УУД) и смежности формирования предметных УУД. Так, среди предметных УУД по литературному чтению в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее — ФГОС НОО) законодателем выделяется «успешность обучения по всем учебным предметам», которая, конечно, должна достигаться и на предмете «Русский язык»: предметный УУД по русскому языку ФГОС НОО звучит, как «овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач» [1]. Сравните содержание предметного УУД по русскому языку Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (далее — ФГОС ООО) «осознанное использование речевых средств для планирования и регуляции собственной речи, для выражения своих чувств, мыслей и коммуникативных потребностей» с предметным УУД по литературе ФГОС ООО «овладение процедурами смыслового и эстетического анализа текста на основе понимания принципиальных отличий литературного художественного текста от научного, делового, публицистического и т. п.» [2]. Следовательно, преемственность начального и основного общего образования важно рассматривать в разрезе межпредметных связей.

Рассмотрим содержание учебников по литературе, созданных с учётом требований ФГОС, в рамках УМК «Школа России» по литературному чтению Л.Ф. Климановой, В. Г. Горецкого и УМК «Литература» В. Я. Коровиной, В. П. Журавлёва, В. И. Коровина. После изучения произведения и младшим школьникам, и школьникам среднего звена предлагаются задания, направленные на обогащение словарного запаса обучающихся. Например, при чтении в 4 классе произведения С. Аксакова «Аленький цветочек» выделены голубым цветом слова и словосочетания «парча», «жемчуга бурмицкого», «кармазинное сукно», «хоронил паче зеницы ока» и др. Лексическое значение слова, обозначенного подобным образом, приводится в словаре в конце учебника, к которому учи-

тель просит обратиться младшего школьника при работе с художественным текстом [6, с. 136]. В 5 классе такого словарика уже в учебнике нет. Все слова для пополнения словарного запаса школьника при чтении произведения оформлены в конце страницы, где это слово встречается.

Кроме того, при знакомстве с произведениями литературы обучающиеся работают над развитием речи, находят и анализируют средства выразительности, учатся определять тему, идею стихотворения, функцию тропов и фигур речи в поэтическом тексте как средств создания художественного образа. Данная работа обогащает не только словарный запас учащихся, но и способствует развитию эмоционального интеллекта, воображения, внимательному отношению к слову. Например, можем встретить задания следующего рода:

— какой художественный приём использует М. Лермонтов в стихотворении?

— найдите эпитеты, с помощью которых описывается Кремль;

— как выглядел Иленька Грап?

— прочитай описание внешнего вида Чечевицына и сравни с тем, как воспринимали его девочки;

— А. С. Пушкин сохранил на всю жизнь доброе, нежное отношение к няне. Найдите в стихотворении слова и выражения, которые подтверждают такое отношение и др. [6, с. 37; 5, с. 74].

Однако связи литературного чтения с изучением грамматики русского языка в анализируемых учебниках плохо прослеживается. Следовательно, формирования умения учащихся осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач, как одно из УУД, достичь невозможно.

Обратимся к синтаксической роли полного и краткого прилагательного в текстах художественной литературы. В учебнике 4 класса по литературному чтению богатый материал для изучения и закрепления этой темы из области русского языка. Например, в строках «Я так мила» (А. Фет «Бабочка»), «... как воздух чист! Как ясен небосклон!», «...Деревья голы» (Е. Баратынский), «...Теплый вечер прозрачно-румян» (И. С. Никитин «В синем небе плывут над полями...»), «Темно было в окнах, пусто на улицах...» (Е. Шварц «Сказка о потерянном времени»), «...у него был чересчур легкий хвост» (В. Драгунский «Главные реки»), «Если литературный портрет будет точным...» (Л. Каминский «Автопортрет»), «...он мне казался настоящим» (Б. Житков «Как я ловил человечков»), «И она была исключительно бойкая девочка» (М. Зощенко «Ёлка»), «Дагни вздохнула и протянула Григу корзину. Она действительно была тяжелая» (К. Паустовский «Корзина с еловыми шишками» и др. [5, 6] видим, как краткие и полные формы прилагательных выполняют функцию составного именного сказуемого. Но заданий грамматического свойства к этим текстам нет. Такая же картина наблюдается и в учебниках по литературе за 5 и 6 классы.

Представляется возможным дополнить предлагаемые авторами УМК вопросы после прочтения худо-

жественных произведений заданиями на изучение синтаксических единиц русского языка (дополнения выделя курсивом):

— Какое представление портрет создаёт о мальчике? Какая у него была речь? *Какая часть речи помогает её описать? Определи синтаксическую функцию этой части речи.*

— Придумай свой весёлый рассказ, который можно было бы включить в раздел «Делу время — потехе час». Запиши художественные приёмы, которые ты будешь использовать. *Используй в своём рассказе прилагательные в разных синтаксических функциях.*

— Перечитай начало произведения. Опиши паровозик. Какое впечатление паровозик произвел на героя? Найди строки, подтверждающие твой ответ. *Выдели в них грамматическую основу.*

— Попробуй придумать сравнения и олицетворения с помощью которых ты мог бы описать осень или зиму. *Составь мини-текст, используя прилагательные в синтаксической функции определения и сказуемого.*

Лексические единицы не единственный материал, служащий основой грамотного, логически построенного, лишённого двусмысленности, точного нарратива. Для успешного выполнения коммуникативных задач на уроках литературы необходимо работать со всем многообразием языкового строя. Так словесные предметы будут иметь единое реальное направление подготовки выпускника школы, а не гипотетическое.

При анализе учебников по литературному чтению и литературе нами замечены случаи дублирования художественных произведений в Федеральной образовательной программе 4, 5, 6 классов. Так, в программе 4 класса изучаются литературные и фольклорные произведения, которым посвящены целые тематические блоки в пятом и шестом классах. Например, сказки Г.-Х. Андерсена изучаются и в 4, и в 5 классе; «Сказка о мёртвой царевне» А. С. Пушкина изучается и в 4, и в 5 классе; в 4 и 5 классах читают отдельные главы «Томас Сойера» Марка; «Сказание о походе князя Олега на Царьград» читают в 4 и 6 классах; «Журавли» Р. Гамзатова изучают в 4 и 5 классах. Считаем, что необходимо пересмотреть список чтения в рассматриваемых классах.

Итак, начальная школа должна, кроме сообщения сведений о частях речи, научить учащихся свободно и сознательно пользоваться изученными грамматическими формами, грамотно их писать и правильно строить словосочетания и предложения с этими формами. Осуществить эту задачу поможет соблюдение принципа преемственности в обучении между начальной и средней школами, а также межпредметные связи. Успешное решение проблем преемственности позволяет создать целостную систему непрерывного образования, адекватно удовлетворяющую образовательные запросы личности в соответствии с ее способностями, а также обеспечить достижение необходимых образовательных результатов.

Литература:

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286 (посл. ред. от 18.06.2025) // СПС «Гарант». — URL: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>.
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287 (посл. ред. от 18.06.2025) // СПС «Гарант». — URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>.
3. Губанихина, М. С. Преемственность в изучении морфологии: тема «Имя прилагательное» в начальной школе и среднем звене / М. С. Губанихина. — Текст: непосредственный // Детство, открытое миру. — Омск: Издательство ОмГПУ, 2024. — 28–30.
4. Канакина, В. П. Русский язык. 4 класс: учебник серии «Школа России» в 2 ч. / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. — 14-е изд. — Москва: Просвещение, 2024. — 318 с. — Текст: непосредственный.
5. Коровина, В. Я. Литература. 5 класс: учебник в 2 ч. / В. Я. Коровина, В. П. Журавлев, В. И. Коровин. — 15-е изд. — Москва: Просвещение, 2024. — 606 с. — Текст: непосредственный.
6. Литературное чтение. 4 класс: учебник серии «Школа России» в 2 ч. / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова и др. — Москва: Просвещение, 2024. — 320 с. — Текст: непосредственный.
7. Павлова, М. А. Преемственность начальной школы и среднего звена в формировании коммуникативно-речевой компетенции школьников / М. А. Павлова, Л. С. Куличенко. — Текст: непосредственный // Актуальные проблемы современного образования. — 2020. — 7(28). — 154–158.
8. Петрухина, А. Д. Преемственность в изучении главных членов предложения между начальной и средней школой / А. Д. Петрухина. — Текст: непосредственный // Актуальные проблемы современного отечественного образования. — Орёл: Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, 2023. — с. 152–156.
9. Русский язык. 5 класс: учебник в 2 ч. / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. — 6-е изд. — Москва: Просвещение, 2024. — 511 с. — Текст: непосредственный.

Мотивация к получению образования

Сухенко Виктория Витальевна, студент магистратуры

Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения

В статье рассматривается мотивация к получению образования как ключевой фактор в формировании квалифицированных специалистов в условиях динамичного развития рынка труда. Акцентируется внимание на значимости образования в различных сферах и его влиянии на успешность обучения. Обсуждаются внутренние и внешние аспекты мотивации, а также факторы, способствующие вовлеченности студентов в учебный процесс. Исследуется широкий спектр возможностей, предоставляемых современными учебными заведениями, их влияние на рост интереса к образованию среди молодежи.

Ключевые слова: мотивация, образование, студенты

В современном мире образование имеет колоссальное значение во всех сферах. Но особенно это актуально для динамично развивающихся профессий, где без образования невозможен рост. Мотивация к получению образования на данный момент играет серьезную роль в формировании квалифицированного специалиста, способного адаптироваться к быстрым изменениям и современным социальным реалиям.

Мотивация является важным фактором, определяющим успешность обучения. Именно она влияет на уровень вовлеченности студентов, желающих изучить материал и качественно усвоить информацию, чтобы в будущем воспользоваться ею в полной мере и приме-

нить на практике. В данной работе мы рассмотрим, на чем основывается мотивация к получению знаний и от чего она зависит.

Мотивация — это внутренняя сила человека, которая способна побудить его к действию. Ее можно разделить на внутреннюю и внешнюю, где первая исходит из желания самого человека чего-либо достичь или получить, а вторая поощряется со стороны [3, с. 33]. Мотивация напрямую влияет на поведение человека, определяет направленность его действий, от нее зависит организованность, устойчивость, активность и возможность качественно удовлетворить свои нужды. Именно от мотивации зависит результат любого вида деятельности [4, с. 83]. За-

мотивированный человек может прийти к цели гораздо быстрее и проще, чем тот, у кого отсутствует желание что-либо делать.

В статье П. М. Алексеевой и Л. Ю. Газдиевой «Мотивация к получению образования» подчеркивается значимость средней школы, личных целей, квалифицированного преподавательского состава в начальной школе, полноты информации о будущих профессиях, возможностей и перспектив [3, с. 33]. К этим пунктам можно еще добавить социальное окружение, которое складывается из семьи и друзей, способных повлиять собственным примером, поддержать морально или финансово, качество и уровень образовательных программ на всех ступенях обучения и реальные перспективы в карьере.

Сегодня невозможно найти профессию, которая бы не требовала образования. Это настраивает молодых людей на получение не только среднего общего, но и среднего специального и даже высшего образования. К последнему молодые люди с каждым годом проявляют все больший интерес. Это может быть связано с качеством и глубиной получаемых знаний в высших учебных заведениях, обучение в которых имеет научно-исследовательский характер. К тому же перечень направленностей и специальностей достаточно широк, ведь университеты объединяют сразу несколько разных факультетов: технических, гуманитарных, творческих, медицинских и т. д. А сроки обучения можно подобрать исходя из потребностей: бакалавриат — два года, специалитет — пять лет, дополнительные уровни образования в виде магистратуры и аспирантуры — два года. Возможность обучения на разных формах (заочной, очной, дистанционной, вечерней) реализована по всей территории Российской Федерации и активно используется студентами. Облегчает ситуацию с учебой и защита государства в вопросах финансирования, предоставление учебного отпуска для работающих. Так, помимо стипендии на бюджетной форме обучения, на платных отделениях можно получить рассрочку, отсрочку, скидки и льготы.

В учебных заведениях готовят настоящих специалистов с практическим опытом, с каждым годом увеличивая

количество часов, отведенных на стажировку, практику и профориентационные мероприятия, чтобы выпускник получил навыки и умения начинающего работника. Каждый из этих пунктов повышает уровень мотивации получения образования, упрощая жизнь студента во время учебы и удовлетворяя его требования как будущего профессионала [2, с. 191].

Сюда же можно отнести тот факт, что учебные заведения учитывают современные тенденции и запросы общества и внедряют в обучение инновационные подходы и методы. Учреждения образования теперь не только транслируют знания, но и ориентируются на новые ценности, вносят изменения в свою работу, повышают свой уровень, доступность и эффективность [1, с. 63]. Это особенно привлекает современное поколение, которое ценит творческий подход, преобразования и технологичность. Большой выбор профессий и специальностей побуждает студента приобретать навыки, которые ему не только интересны, но и применимы в реальной жизни.

Молодежь действительно признает значимость образования для будущей профессии и социального развития в целом, уровня собственной мотивации им достаточно, чтобы преодолеть сопутствующие трудности и выдерживать высокие нагрузки [5, с. 1048]. В условиях глобализации и постоянных изменений в обществе и на рынке труда образование становится не просто формальным этапом жизни, а необходимым инструментом для достижения успеха и самореализации.

Таким образом, мотивация к получению образования — многогранный процесс, который складывается на основе огромного количества факторов, но исходит напрямую от человека, который заинтересован в качестве своей будущей жизни. Работа над факторами, влияющими на уровень мотивации, приводит к росту желающих получить знания, а это повышает количество квалифицированных специалистов. Именно они готовы к вызовам современности. Теперь образование абсолютно любого уровня — это не только путь к получению аттестата/диплома/справки, но и возможность для поиска себя, личного и профессионального роста.

Литература:

1. Алексеева, П. М. Роль инноваций в повышении качества образования в высшей школе / П. М. Алексеева, С. Ю. Андрейцо, Е. В. Болотина. — Текст: непосредственный // Вестник педагогических наук. — 2024. — № 2. — С. 59–63.
2. Булах, Е. Г. Мотивация студентов при получении высшего образования / Е. Г. Булах. — Текст: непосредственный // Педагогическое образование. — 2024. — Т. 5. № 1. — С. 187–192.
3. Газдиева, Л. Ю. Мотивация к получению образования / Л. Ю. Газдиева, П. М. Алексеева. — Текст: непосредственный // Поколение будущего : сборник статей I международной научной конференции. — Санкт-Петербург: ГНИИ «Нацразвитие», 2024. — С. 33–34. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=73225607>
4. Петренко, С. С. Мотивация студентов к получению высшего образования / С. С. Петренко, А. С. Гричишкин. — Текст: непосредственный // Наука и производство Урала. — 2023. — № 19. — С. 82–83.
5. Силкин, А. М. Мотивация современной молодежи к получению высшего образования / А. М. Силкин, С. Е. Коленкин. — Текст: непосредственный // Фундаментальные и прикладные исследования молодых ученых: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, приуроченной к 95-летию основания ФГБОУ ВО «СибАДИ», 24–25 апреля 2025 года. — Омск, 2025. — С. 1044–1048.

Эмоционально-психологическая поддержка детей с расстройством аутистического спектра как ключевой компонент деятельности тьютора в условиях инклюзивного образования

Федотова Виктория Николаевна, тьютор;
Сахно Мария Федоровна, тьютор
МОУ «Начальная школа п. Дубовое» (Белгородская область)

В статье рассматривается комплексный подход к организации эмоционально-психологической поддержки детей с расстройством аутистического спектра (РАС) в инклюзивной образовательной среде. Анализируются ключевые дефициты, связанные с эмоциональной регуляцией, социальным взаимодействием и сенсорной обработкой у данной категории обучающихся. Определяется роль и функции тьютора как ключевого агента, обеспечивающего психологическую безопасность и способствующего развитию эмоционального интеллекта ребенка. Описываются научно обоснованные методы и стратегии работы (визуальная поддержка, использование специальных интересов, сенсорная интеграция, социальные истории), направленные на преодоление барьеров в обучении и социализации. Делается вывод о том, что эффективная тьюторская поддержка выходит за рамки академического сопровождения и является необходимым условием для успешной интеграции и личностного развития ребенка с РАС.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра (РАС), тьюторское сопровождение, эмоциональная регуляция, психологическая поддержка, инклюзивное образование, визуальная поддержка, сенсорная интеграция, социальная коммуникация.

Актуальность проблемы организации эффективного сопровождения детей с расстройством аутистического спектра (РАС) в образовательных учреждениях обусловлена устойчивой тенденцией к инклюзии и повышением диагностируемой распространенности РАС [1]. Специфика нарушения, включающая трудности в социальной коммуникации, стереотипное поведение и особенности обработки сенсорной информации, создает уникальные вызовы для образовательной системы. В этом контексте фигура тьютора становится центральной в обеспечении доступности образовательной среды.

Однако анализ существующей практики показывает, что деятельность тьютора часто сводится к сугубо академической помощи — адаптации заданий и физическому сопровождению. В то же время, именно эмоционально-психологическое неблагополучие, вызванное сенсорными перегрузками, непониманием социальных контекстов и высокой тревожностью, является первичным барьером для обучения и социализации ребенка с РАС [2]. Таким образом, **проблема** данного исследования заключается в необходимости научного обоснования и структуризации компонентов эмоционально-психологической поддержки как ядра профессиональной деятельности тьютора.

Цель статьи — теоретически обосновать и описать модель эмоционально-психологической поддержки детей с РАС, реализуемую в рамках тьюторского сопровождения.

1. Теоретические основы эмоционально-психологических трудностей при РАС

Ключевые трудности, с которыми сталкивается ребенок с РАС, лежат в области нейроразвития. Согласно современным представлениям (в частности, в рамках

теории системной нейродинамики), у детей с РАС наблюдается дефицит в области эмоциональной регуляции, который проявляется в:

- **Алекситимии** — трудности в идентификации и вербализации собственных эмоциональных состояний.
- **Низкой толерантности к фрустрации** и сложностях переключения между видами деятельности.
- **Сенсорной гипочувствительности или гиперчувствительности**, ведущей к быстрой перегрузке и дезорганизации поведения [3].

Эти особенности обуславливают необходимость не коррекции, а поддержки и создания адаптивной среды, что и является задачей тьютора.

2. Роль тьютора в системе эмоционально-психологической поддержки

Тьютор выступает в роли «эмоционального регулятора» и «социального переводчика». Его функции можно структурировать следующим образом:

- **Фасилитация эмоциональной регуляции:** помощь в распознавании, понимании и управлении интенсивными эмоциями; содействие личностному и профессиональному росту ученика, развитию его социокультурного, коммуникативного, лидерского, нравственного потенциала.
- **Организация предсказуемой среды:** создание внешних структур, окружения, компенсирующих внутреннюю дезорганизацию. Снижать уровень тревоги и чувствовать себя уверенно позволяет организация четкого распорядка дня и структурированных занятий. Предсказуемость действий уменьшает страх перед неизвестностью.
- **Опосредование социального взаимодействия:** организация и поддержка коммуникации со сверстниками

и педагогами, помощь ребенку в понимании инструкций педагогов и установлении контактов с окружающими людьми.

— **Сенсорная поддержка:** мониторинг состояния ребенка и предоставление адекватных сенсорных инструментов и стимулов для само регуляции. Многие дети с РАС имеют повышенную чувствительность к сенсорным стимулам. Сенсорная терапия помогает справляться с раздражителями окружающей среды, снижать гиперчувствительность, предупреждать негативное поведение.

3. Научно-обоснованные стратегии и методы работы

Использование специфических методик и техник. Одним из наиболее распространенных подходов к обучению детей с РАС является методика АВА (**Applied Behavior Analysis**). Этот подход основан на принципах бихевиоральной психологии и направлен на выработку полезных привычек и навыков путем систематического поощрения желаемого поведения, и устранения негативного.

Для реализации этих функций тьютор должен владеть арсеналом прикладных стратегий, доказавших свою эффективность в работе с детьми с РАС.

3.1. Визуальная поддержка. Использование визуальных расписаний, символов, картинок «шкал эмоций», таймеров и чек-листов позволяет сделать абстрактные понятия (время, последовательность действий, эмоции) конкретными и предсказуемыми. Исследования показывают, что визуальная поддержка значительно снижает тревожность и упрощает переходы между активностями [4].

3.2. Стратегии развития эмоционального интеллекта. Тьютор использует технику «эмоционального коучинга»:

— **Маркировка эмоций:** «Я вижу, что ты сжимаешь кулаки. Похоже, ты злишься».

— **Валидация переживаний:** «Я понимаю, что тебе неприятно, когда шумно».

— **Обучение стратегиям саморегуляции:** совместное использование «сенсорной коробки», дыхательных упражнений («задуй свечу»), физических упражнений.

3.3. Метод социальных историй. Короткие, индивидуально составленные истории, объясняющие социальные ситуации, ожидания и возможные реакции, помогают ребенку понять скрытые социальные правила и снижают тревогу в новых обстоятельствах [5].

3.4. Использование специальных интересов. Высокоценные для ребенка темы и деятельность являются мощным мотиватором и инструментом для установления контакта, снижения напряжения и интеграции в учебный процесс.

3.5. Сенсорная интеграция и предоставление «сенсорных пауз». Тьютор должен уметь вовремя распознать признаки сенсорной перегрузки (самостимуляции, отстраненность, раздражительность) и предоставить ребенку доступ к инструментам, помогающим восстановить баланс (наушники с шумоподавлением, утяжеленный жилет, тактильные игрушки, сенсорная комната).

Заключение

Эмоционально-психологическая поддержка детей с РАС не является дополнительной или факультативной функцией тьютора — это системообразующий элемент его профессиональной деятельности. Она требует от специалиста глубоких знаний об особенностях развития при РАС, владения доказательными методами и гибкости в их применении.

Эффективная модель сопровождения строится на триаде: **предотвращение (через структурирование среды) — поддержка (в момент возникновения трудностей) — обучение (стратегиям саморегуляции)**. Реализация такого подхода позволяет трансформировать роль тьютора из простого «навигатора» по учебной программе в организатора, специалиста по развитию эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка с РАС, что, в конечном итоге, является главной целью инклюзивного образования — не просто присутствовать, а полноценно жить и развиваться в обществе.

Литература:

1. Баенская Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). — М.: Теревинф, 2009. — 112 с.
2. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. — М.: Теревинф, 2013. — 512 с.
3. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 10-е. Москва: Теревинф, 2016. 288 с.
4. Веденина М. Ю., Окунева Е. Н. Использование стратегий поддержки детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательной школе // Аутизм и нарушения развития. — 2018. — Т. 16. — № 2. — С. 15–24.
5. Караневская О. В. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: методическое пособие. — М.: Форум, 2017. — 240 с.

Особенности обучения английскому языку детей с особыми возможностями здоровья: из опыта работы

Чубина Екатерина Александровна, учитель английского языка
МАОУ «Гимназия № 39» г. Петропавловск-Камчатский

В статье рассматривается практический опыт преподавания английского языка обучающимся начальных классов (2–4-е классы) с особыми образовательными потребностями. На основе десятилетнего стажа работы автор анализирует характерные трудности и предлагает апробированные методы и приемы педагогического сопровождения.

Ключевые слова: английский язык, особые возможности здоровья, начальная школа, инклюзивное образование, педагогические приемы.

Современная образовательная парадигма характеризуется активным внедрением инклюзивных принципов, что обусловило необходимость фундаментальной адаптации методик преподавания иностранного языка к разнообразным потребностям детей с различными нозологиями. Десятилетний опыт работы в условиях общеобразовательной гимназии с обучающимися 2–4-х классов позволил автору не только выделить ряд стереотипных трудностей, но и выработать комплексные стратегии их педагогического преодоления. Данная статья рефлексировала накопленный практический опыт, акцентируя внимание на методологических и дидактических решениях, доказавших свою эффективность в реальной педагогической практике.

Теоретической основой предлагаемого подхода стали исследования в области дефектологии и инклюзивной педагогики, подчеркивающие необходимость опоры на сохранные анализаторы и создания ситуации успеха для каждого ребенка [6]. Важным аспектом является также понимание того, что изучение иностранного языка для детей с ОВЗ — это не только образовательная, но и коррекционно-развивающая задача, способствующая компенсации нарушений и социальной адаптации.

Одной из наиболее распространенных ситуаций в практике автора является работа с детьми с задержкой психического развития (ЗПР). Для данной категории обучающихся характерны быстрая утомляемость, низкая произвольная концентрация внимания и недостаточная сформированность операций абстрактно-логического мышления. Так, при традиционном введении новой лексики по теме «Животные» механическое заучивание слов не приносило ожидаемого результата. Проблема была решена за счет системного использования многократного, но вариативного повторения в игровой и проектной деятельности. Например, помимо лото с картинками и надписями, где визуальный образ подкреплял семантику слова, эффективно применялась технология создания «живой» интерактивной стены, где дети совместно размещали изображения животных и подписывали их. Это позволило не только сократить когнитивную нагрузку и повысить эффективность запоминания, но и стимулировать коммуникацию на уроке [5]. Дополнительным фактором успеха стало дробление материала на малые смысловые

блоки с обязательными динамическими паузами, содержание которых также было связано с изучаемой темой (например, физкультминутка с имитацией движений животных под команды на английском языке).

Для детей с задержкой речевого развития (ЗРР) основной сложностью на уроках английского языка стало преодоление устойчивого психологического барьера, связанного с речепроизводством на родном, а затем и на иностранном языке. Ученик мог знать слово, опознавать его на письме, но испытывал значительные трудности при его спонтанном или стимулированном произнесении. В данном случае положительно зарекомендовала себя интеграция методик «языкового сопровождения» действия и «глобального чтения». Когда речевое высказывание (например, «I have a red pencil») сопровождалось соответствующим действием, а затем визуализировалось на карточке, которую ребенок мог показать. Постепенное увеличение длины фразы и использование коротких, ритмичных песен-повторок с простой мелодией помогли снизить тревожность и стимулировать речевую активность через подражание и мышечную память [3]. Ключевым был отказ от прямой коррекции фонетических ошибок на начальном этапе; первоочередной задачей являлось формирование готовности к коммуникации.

Отдельного, скрупулезного внимания требует работа со слабослышащими детьми и детьми с кохлеарными имплантами. Основная объективная трудность заключается в овладении фонетической стороной речи, а именно — в дифференциации акустически близких звуков, отсутствующих в системе родного языка. В работе с таким учеником акцент был смещен на мультисенсорное восприятие информации, с опорой на визуальный и тактильно-кинестетический анализаторы. Помимо использования таблиц с правилами чтения, где артикуляция звуков [θ] и [ð] была проиллюстрирована с помощью схем и фотографий положения языка и губ, активно применялась тактильная вибрация. Ребенок прикладывал руку к своему горлу, чтобы ощутить работу голосовых связок при произнесении звонких и глухих звуков, и к горлу учителя для сравнения. Для контроля дыхания при говорении использовалось перо, которое нужно было сдуть с ладони, произнося звук [h]. Данные приемы, описанные в работах по сурдопедагогике, требуют значительного времени, но являются фун-

даментом для формирования слухо-произносительных навыков [8].

При обучении слабовидящих детей ключевой стратегической задачей является системное обеспечение доступности учебного материала. Стандартный учебник и мелкоформатные раздаточные материалы оказывались полностью неэффективными для ученицы с нарушением зрения. Выход был найден в комплексном создании специализированных ресурсов, включавших не только распечатанные на шрифте Брайля карточки с английскими словами и рельефно-графические схемы (например, таблицу английских времен), но и цифровую библиотеку аудиофайлов с записями лексики, диалогов и грамматических конструкций, которые девочка могла прослушивать дома на личном устройстве. На уроке использовались крупные магнитные буквы и объемные фигурки для конструирования предложений. Это позволило ей не только наравне с одноклассниками участвовать в учебном процессе по адаптированному каналу восприятия, но и развивать тактильную чувствительность [7].

Еще одной частой и комплексной ситуацией является сочетание у ребенка синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) с другими нарушениями, например, с дисграфией. Такой ученик не только с трудом удерживал внимание на инструкции более 30–40 секунд, но и испытывал выраженные проблемы с мелкой моторикой, что делало процесс письма крайне затруднительным и вызывало протестное поведение. Для решения этой проблемы была разработана и внедрена система коротких, ритмично сменяющих друг друга видов деятельности (смена деятельности каждые 10–12 минут), а также было получено официальное разрешение на использование персонального

ноутбука для выполнения большинства письменных заданий. Это не только снизило негативизм и повысило продуктивность работы на уроке, но и позволило ребенку сосредоточиться на содержательной стороне задания, а не на механическом процессе письма. Четкие визуальные таймеры и алгоритмы действий, вывешенные на парте, помогали структурировать его деятельность.

Важнейшим общим принципом, выведенным из опыта работы, является необходимость тесного междисциплинарного взаимодействия. Планирование урока и разработка адаптированных материалов проводились совместно с педагогом-психологом, логопедом и дефектологом гимназии. Это позволяло учитывать не только специфику основного нарушения, но и индивидуальные личностные особенности ребенка, его сильные стороны, на которые можно было опереться.

Таким образом, успешное обучение английскому языку детей с особыми возможностями здоровья в условиях инклюзивного класса представляет собой сложную, но решаемую педагогическую задачу. Ее реализация требует от педагога не только глубокого предметного знания и гибкости, но и понимания специфики нарушений, владения широким арсеналом адаптивных и коррекционно-развивающих методик. Опыт показывает, что системное применение индивидуализированного подхода, основанного на принципах мультисенсорности, четкого структурирования учебного процесса и опоры на сохраненные функции, в сочетании с тесным сотрудничеством со специалистами психолого-педагогического сопровождения, позволяет достичь устойчивых положительных результатов не только в овладении основами иноязычной речи, но и в overall социально-личностном развитии ребенка.

Литература:

1. Аксенова А. К. Методы обучения русскому языку в коррекционной школе. — М.: Просвещение, 2018. — 255 с.
2. Борякова Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития. — М.: Гном-Пресс, 2019. — 128 с.
3. Грибова О. Е. Что делать, если ваш ребенок не говорит? — М.: Айрис-Пресс, 2017. — 224 с.
4. Дульнев Г. М. Основы обучения и воспитания аномальных детей. — М.: Просвещение, 2020. — 340 с.
5. Лалаева Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. — М.: Владос, 2018. — 303 с.
6. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. — М.: Просвещение, 2019. — 319 с.
7. Никулина Г. В. Офтальмопсихология детей и подростков. — СПб.: Нева, 2021. — 205 с.
8. Рау Ф. Ф. Устная речь глухих. — М.: Академия, 2018. — 280 с.
9. Савенкова А. А. Инклюзивное образование: методики и практики. — М.: МГППУ, 2020. — 198 с.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 44 (595) / 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 12.11.2025. Дата выхода в свет: 19.11.2025.

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.