

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



6
ЧАСТЬ VI
2026

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 6 (609) / 2026

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хуснурин 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 Таира 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

Курпаяни 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 Максутович, 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)
Курпаянди 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 *Николай Михайлович Карамзин* (1766–1826), русский писатель и историк.

Карамзин родился в дворянской семье. Точное место рождения историка до сих пор обсуждается: одни источники указывают село Михайловка в Оренбургской губернии, другие — село Знаменское в Симбирской губернии. Его отец, Михаил Егорович Карамзин, владел имениями в Оренбургской и Симбирской губерниях. Мать, Екатерина Петровна Пазухина, умерла, когда Николаю было всего три года. С раннего детства Николай проявлял страсть к чтению и языкам: уже в восемь лет читал Тита Ливия на латыни, а к десяти годам свободно говорил на французском и немецком, позже освоив английский, итальянский и греческий.

Образование Карамзин получил в частных пансионах Симбирска и Москвы, также учился в пансионе профессора Иоганна Матиаса Шадена при Московском университете. В 1781 году, по обычаю того времени, он был зачислен в Преображенский гвардейский полк, но военная служба была ему не по душе. Не дождавшись 18-летия, он подал в отставку с чином поручика, чтобы посвятить себя литературе и науке.

Вернувшись к гражданской жизни, Карамзин быстро вошел в московские интеллигентские круги, где общался с переводчиками и публицистами. Его литературная карьера началась с переводов, в первую очередь с немецкого. В 1791 году он основал и редактировал «Московский журнал» — первый русский литературный журнал, в котором публиковались не только художественные произведения, но и критические статьи, рецензии и театральные разборы.

Именно в «Московском журнале» в 1792 году появилась повесть, принесшая Карамзину всероссийскую славу, — «Бедная Лиза». Это произведение стало вершиной русского сентиментализма: трогательная история любви крестьянки к дворянину, завершающаяся трагедией, глубоко взволновала читателей. Карамзин умел передать внутренний мир героя с невиданной ранее тонкостью, сделав чувства центром художественного произведения.

Позже он создал альманах «Аглая» (1794–1795) и поэтическую антологию «Аониды» (1796–1799), где публиковал не только свои стихи, но и произведения современников — Державина, Дмитриева, Хераскова. В 1798 году вышел сборник «Пантеон иностранной словесности», в который вошли его прозаические переводы.

Наиболее значительным художественным трудом Карамзина стали «Письма русского путешественника» (1791–1792), написанные по итогам его двухлетнего путешествия по Европе (1789–1790). В этих письмах сочетаются философские размышления, лирические зарисовки природы, культурные наблюдения и глубокая рефлексия. Это произведение стало настоящим прорывом в русской

литературе — оно ввело в обиход «новую чувствительность», сменив холодный классицизм на живое, личное, эмоциональное слово.

Карамзин сыграл ключевую роль в формировании современного русского литературного языка. Он сознательно отказался от церковнославянской лексики и тяжеловесных синтаксических конструкций, ориентируясь на живую разговорную речь и французский стиль. Он ввел в язык множество новых слов: «благотворительность», «влюбленность», «достопримечательность», «промышленность» (в современном значении), «ответственность», «трогательный», «занимательный» и многие другие. Именно он популяризировал букву «ё», впервые использовав ее в журнале «Аониды» в 1797 году.

Эта реформа вызвала ожесточенные споры, в частности с академиком Шишковым, который выступал за сохранение старославянизмов. Но именно карамзинский стиль стал основой дальнейшего развития русской литературы и повлиял на Пушкина, Батюшкова, Баратынского и других писателей золотого века.

С 1803 года Карамзин полностью посвятил себя созданию масштабного труда — «Истории государства Российского». По указу императора Александра I он был назначен единственным официальным историографом России. Работа над этим 12-томным трудом заняла более двух десятилетий. Первые восемь томов были опубликованы в 1818 году и разошлись за месяц.

«История государства Российского» охватывает период с древнейших времен до Смутного времени. Карамзин не просто пересказывал летописи — он создал цельное, художественно выстроенное повествование, наполненное драматизмом, афоризмами и глубокими размышлениями. Его стиль сочетал архаизмы с простотой и ясностью, придавая тексту величие и достоверность.

В 1811 году Карамзин написал «Записку о древней и новой России в ее политическом и гражданском отношениях» — консервативный политический трактат, в котором выступал против радикальных реформ. Он утверждал, что Россия должна развиваться постепенно, опираясь на традиции и монархию. Эта «Записка» сыграла важную роль в отставке реформатора Михаила Сперанского в 1812 году и была одобрена императором Александром I.

Николай Михайлович умер 22 мая (3 июня) 1826 года в Санкт-Петербурге. Его похоронили на Ново-Лазаревском кладбище Александро-Невской лавры. Он был удостоен высоких почетей при жизни: стал действительным статским советником, почетным членом Петербургской академии наук (1818), кавалером ордена Святого Владимира III степени и ордена Святой Анны I степени.

Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Акбердинова Р.Х.

STEM как инновационный инструмент формирования креативного мышления в дизайне..... 379

Аксенова А.Ю.

Методические рекомендации к проведению профессиональной пробы «Криминалистика. Введение в дактилоскопию»..... 385

Аллало С.Ю.

Нетрадиционные методы обучения на уроках английского языка в школе: интеллектуальная викторина в стиле «Что? Где? Когда?» (из опыта работы) 388

Аминов У.А.

Креолизованные тексты как средство развития и обогащения словарного запаса обучающихся..... 390

Ахмеджанова М.М.

Использование креолизованных текстов в формировании коммуникативной компетенции 392

Баева К.А.

Исследование мнемической функции учащихся 7-х классов 394

Богатырева Г.А.

Сторителлинг на уроке английского языка в школе: как истории превращают скучные правила в живые диалоги..... 396

Бреднева Е.Н., Супрунова Н.А.

Народная игра как средство нравственно-патриотического воспитания дошкольников... 398

Давиденко В.А.

Разработка урока технологии с применением нейросетей 401

Дүйсенова Г.Т.

Креолизованный текст как феномен современной коммуникации 405

Евстегнеева А.С.

Развитие функциональной грамотности на уроках математики через практико-ориентированные задачи при подготовке к ВПР и ОГЭ 407

Ибадуллаева К.Н.

Роль креолизованных текстов в развитии связной речи у студентов 409

Ирисматов Х.Ж.

Креолизованные тексты и их роль в развитии устной и письменной речи..... 411

Кабачек А.А.

Методика обучения теме «Алгоритмы и исполнители» на уровне основного общего образования с использованием среды PascalABC.NET..... 413

Кузнецова Л.В.

Формирование креативного мышления у младших школьников методом мозгового штурма 419

Куличенко Н.А.

Особенности проведения занятий с детьми в группах комбинированной направленности 421

Лазанова А.Б.

Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья 423

Лисовая Н.В.

Особенности преподавания профильных дисциплин студентам, получающим среднее профессиональное образование по экономико-правовому направлению..... 425

Малхасян Р.Р.

Тестирование на уроке как одна из форм технологии оценивания планируемых результатов 428

Nazarbekova G. A.

Didactic possibilities of applying artificial intelligence tools in the educational process ... 430

Пасынок Т.Ю.

STEM-подход к преподаванию математики в школе 433

Ровнова Л.С.

Формирование социокультурной компетенции школьников на базе англоязычного фольклора..... 435

Скворцова И. В., Глебова К. А., Кузнецова Е. С., Пронина Л. Г., Маляренко И. А., Быкова В. В., Кыдыякова В. С.	
От конфликта к диалогу: эффективные стратегии воспитателя в разрешении детских споров.....	439
Скобелев Д. А.	
Развитие интеллектуально-творческого потенциала обучающихся во внеурочной деятельности.....	442
Солдатова О. А.	
Воспитание эмоциональной устойчивости у младших школьников через участие в хореографических коллективах	444
Тищенко А. А., Мясищева Ю. В., Мусиенко О. В.	
Кружковая деятельность в дошкольной образовательной организации как средство развития познавательного интереса, исследовательских и практических навыков дошкольников (из опыта работы кружков «Во саду ли, в огороде», «Умелые ручки»)	447
Токтанизова Ф. А.	
Формирование выразительной речи у детей старшего дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности.....	450
Торосян С. В.	
Эффективность модели «перевёрнутый класс» при смешанном обучении английскому языку в российской школе (из опыта работы)	452

ПЕДАГОГИКА

STEM как инновационный инструмент формирования креативного мышления в дизайне

Акбердинова Ризода Халитовна, студент магистратуры

Казахский национальный женский педагогический университет (г. Алматы, Казахстан)

Научный руководитель: Акбаева Шолпан Абильгазиевна, кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор
Казахский национальный педагогический университет имени Абая (г. Алматы, Казахстан)

В статье исследуется роль STEM-образования как инструмента развития креативного мышления в сфере дизайна. На основе анализа литературы выделены ключевые подходы и практики, связывающие интеграцию науки, технологий, инженерии и математики с творческим обучением. Экспериментально подтверждено, что проектно-исследовательская учебная деятельность в формате STEM способствует повышению творческих способностей студентов. Представлены результаты анкетирования и пробных уроков, доказывающие эффективность STEM-подхода в условиях школы искусств и дизайна.

Ключевые слова: STEM-образование, креативное мышление, дизайн-образование, инновационные технологии, проектное обучение

Введение

Современные вызовы требуют от дизайнеров не только эстетического вкуса, но и умения применять междисциплинарные знания. Креативное мышление в дизайне предполагает способность генерировать оригинальные идеи и нестандартные решения, которую традиционными методами обучения не всегда можно сформировать. В последние годы для развития таких навыков востребован интегративный подход STEM (наука, технология, инженерия, математика). При этом дизайн-мышление рассматривается как естественное связующее звено между художественной и научной дисциплинами.

В России и в Казахстане уделяется много внимания роли творчества в художественно-педагогической подготовке. Так, российские исследователи дизайна и композиции И. Б. Ветрова [5] и О. Л. Голубева [6] в своих трудах подчеркивают, что овладение основами композиции и художественной грамоты является базой для развития у студентов дизайнерских специальностей образного и креативного мышления. Методологией эстетического воспитания занимался и педагог Б. М. Неменский [7], который подчеркивал, что «дело не лишь в том, чтобы обучить детей зреть, ощущать и разуметь прекрасное в искусстве, задача гораздо сложнее — надо основать у них умение творить прекрасное в своей будничной деятельности». Эту идею можно интерпретировать как призыв

к развитию творческого потенциала уже на уровне повседневного конструирования и дизайна.

В Казахстане схожие цели обозначены в концепции STEAM-образования (в STEM-подход включается искусство: science, technology, engineering, arts, mathematics): специалисты подчеркивают необходимость развития у школьников и студентов гибкого мышления и креативности вместе с техническими навыками. Наряду с зарубежными авторитетами и российскими классиками важными наблюдениями о современных подходах к художественному образованию делятся казахстанские ученые. Так, Г. К. Шелабаева [8], А. К. Мынбаева [10], А. Б. Айтбаева [11], А. А. Оразбаева [13], Э. Жүнісбек [15] отмечают перспективы использования инновационных методик, включая элементы STEM/STEAM и дизайн-мышления, для развития творческих компетенций студентов художественно-дизайнерских специальностей (например, анализ этапов дизайн-мышления, выделяющий генерацию идей и прототипирование). По мнению Н. Н. Шагиевой и З. А. Кошановой [12], развитие креативного мышления лежит в основе дизайн-мышления, а успешное решение проектных задач в дизайне во многом определяется тем, насколько эффективно учащиеся развивают способность к нестандартной генерации идей. Таким образом, формирование креативности традиционно рассматривается как одна из ключевых задач художественно-дизайнерского образования.

Несмотря на большое внимание к STEM и STEAM-подходам и креативности в образовании в целом, вопрос интеграции STEM-технологий в сферу художественного и дизайн-образования остается недостаточно исследованным. Систематические обзоры указывают на значительный пробел в литературе: пока недостаточно работ, посвященных развитию креативного мышления в рамках дисциплин искусства и дизайна. Аналогично зарубежные авторы констатируют, что хотя STEAM-проекты уже набирают популярность, они в основном исследуют общие педагогические подходы, не учитывая специфику разных видов искусства. Например, L. Si [4] отмечает, что подавляющее большинство публикаций не дифференцирует способы интеграции различных форм искусства в STEM-предметы, и подчеркивают острую потребность в выработке методических рекомендаций для эффективных STEAM-программ с визуальным искусством. Отмечая нерешенность данной проблемы, можно констатировать, что разработка и апробация STEM-подходов в художественно-дизайнерском образовании представляют актуальную научно-педагогическую задачу.

Таким образом, изучение STEM как инновационного инструмента для формирования креативного мышления в дизайне является своевременным и значимым направлением. В настоящем исследовании сделан акцент на анализе существующих подходов к интеграции STEM в художественное образование и на выявлении механизмов, с помощью которых STEM-практики могут стимулировать творческий потенциал студентов-дизайнеров.

Материалы и методы

Для проверки гипотезы был организован эксперимент на базе Школы искусств и дизайна им. Абылхана Кастеева

(г. Алматы) с участием учащихся группы «Техника и дизайн» (n=30). В исследовании применялись следующие количественные и качественные методы:

1. Анкетирование студентов (n=30). Анкета включала вопросы об отношении учащихся к STEM-технологиям, собственному уровню креативного мышления и мотивации. Также вопросы затрагивали самооценку творческих способностей и восприятие влияния STEM-подходов на учебный процесс.

2. Проведение серии пробных уроков с применением STEM-проектов. Учащиеся выполняли проектные задания по дизайну. Занятия были спланированы как интегрированные уроки, где изучение научных и технических принципов шло через творческую практику.

3. Анализ результатов. Проводилось сравнение показателей креативности до и после цикла STEM-уроков по результатам тестов и анкет, качественный анализ работ учащихся. Статистическая обработка включала сопоставление средних значений и анализ ответов на открытые вопросы.

Такая методология позволила всесторонне оценить влияние STEM-интеграции на творческие компетенции учащихся.

Результаты и обсуждение

Проведенный эксперимент показал заметное повышение творческих показателей у учащихся после цикла STEM-уроков. Как видно из таблицы 1, средний балл по тесту креативности вырос с 5,4 до 7,1 (на ≈31 %), а среднее число сгенерированных идей при решении творческой задачи увеличилось с 8,2 до 10,5 (на 28 %). Эти результаты подтверждают значительное улучшение показателей гибкости и скорости творческого мышления при обучении дизайну через STEM-подход.

Таблица 1. Сравнение показателей творческого мышления учащихся до и после внедрения STEM-технологий

Показатель	До	После	Изменение
Средний балл по тесту креативности	5,4	7,1	+31,5 %
Среднее число идей при решении творческой задачи	8,2	10,5	+28,0 %

Данные анкетирования (табл. 2) демонстрируют в основном положительную реакцию учащихся на включение STEM-элементов в процесс обучения дизайну. Около 78 % опрошенных отметили, что STEM-уроки стимулируют генерацию новых идей, 85 % — что занятия с научными и техническими компонентами повысили их интерес

к предмету. Подобные результаты согласуются с другими исследованиями: например, Henriksen [17] также подчеркнул положительное влияние STEM-моделей обучения на творческие способности учащихся, а Бузни и Осипенко [18] выявили эффективность STEAM-проектов в развитии креативности у школьников.

Таблица 2. Итоги опроса учащихся о влиянии STEM-технологий на творческий процесс (n=30)

Вопрос	Да (%)	Нет (%)
STEM-уроки помогают генерировать больше идей	78	22
Включение научно-технических элементов увеличило мой интерес к дизайну	85	15

Анализ ответов на вопросы анкеты показал улучшение самооценки творческих способностей у учащихся после цикла STEM-уроков, что указывает на рост мотивации и уверенности в собственном творческом потенциале. Эти наблюдения полностью коррелируют с представлениями об образовательной ценности STEM: навыки творческого решения проблем и инновационного мышления крайне важны для подготовки учащихся к решению современных глобальных задач. Использование дизайн-мышления в STEM-среде дополнительно усиливает эффект: как отмечает Henriksen [17], методология дизайн-мышления создает междисциплинарную базу, которая открывает более творческие и проектно-ориентированные возможности обучения. В нашем эксперименте элементы эмпатии, прототипирования и командной работы способствовали возникновению у учащихся новых креативных идей в процессе проектирования.

Проведение пробного STEM-урока по дизайну интерьера

Урок по дизайну интерьера гостиной был организован в формате комплексного STEM-проекта. В эксперименте участвовали две малые группы по пять человек, что позволило обеспечить индивидуальное сопровождение каждого обучающегося. Урок был рассчитан на поэтапную работу над проектом и включал следующие этапы:

1. Ознакомление с техническим заданием. Учащимся было предложено разработать эскиз интерьера гостиной с учетом заданных требований (функциональное назначение, освещенность, эргономика). На этом этапе важно было определить междисциплинарные связи: научные принципы освещения (физика), расчеты площади (математика) и эстетические аспекты обстановки (искусство).

2. Компоновка (планировка). Учащиеся разрабатывали общую планировку комнаты, распределяя зоны (отдыха, просмотра телевизора, рабочую и т. д.). Здесь проявлялись инженерные навыки (пространственное мышление, расчет масштабов) и дизайнерское воображение (выбор конфигурации мебели и основного декора).

3. Вычерчивание перспективы. На этом этапе проводилось построение перспективной проекции созданной планировки. Выполнение чертежа требовало наряду с художественными навыками знаний геометрии и перспективы (математика и инженерная графика). Эта стадия особо подчеркивает междисциплинарность: учащиеся одновременно использовали математические инструменты и творческие решения при изображении трехмерного пространства.

4. Подбор материалов. На этапе выбора материалов (покрытие пола, обивка дивана, шторы и т. п.) использовались научные знания о свойствах материалов (физика, химия), а также технологические навыки по работе с образцами. Одновременно учитывались художественные критерии: фактура и эстетика материалов.

5. Работа с цветом. Учащимся предлагалось определиться с цветовой схемой интерьера. Это объединяло

принципы теории цвета (искусство и психология восприятия) и технические аспекты (математика — совместимость RGB-цветов при моделировании, физика — освещенность и ее влияние на восприятие цвета). Совместная оценка результатов показала, что интеграция искусства и науки дала более сбалансированную и гармоничную палитру живой гостиной.

6. Детализация и отделка. На этой стадии учащиеся добавляли мелкие детали (декоративные элементы, оборудование, декоративные подсветки). Здесь были необходимы инженерно-технические навыки (для конструирования и формирования функциональности) и творческие решения в дизайне (для подбора узоров, аксессуаров).

7. Презентация работы. В финале каждая группа презентовала свой проект. При этом раскрывались коммуникативные и исследовательские умения учащихся: они описывали идеи своего проекта, обосновывали выбор технологий и материалов, демонстрировали прототипы. Этот этап требовал синтеза знаний: нужно было логически и понятно связать технические расчеты (математика, инженерия) с художественными концепциями (искусство, эстетика).

Каждый этап урока подразумевал интеграцию различных научных областей: как отмечается в литературе, STEM-подход разрушает барьеры между традиционными дисциплинами и тесно интегрирует науки, технологии, инженерию, искусство и математику в единое целое. Например, при планировке интерьера и вычерчивании перспективы одновременно действовались знания по геометрии (математика), конструированию (инженерия) и эстетике композиции (искусство). В результате участники проекта научились видеть связи между предметами и применять знания на практике, что является основным результатом междисциплинарного STEM-обучения. Таким образом, пробный урок соответствовал цели развития креативного мышления через проектный подход, объединяя различные дисциплины в одном задании.

Результаты анкетирования учащихся

Сразу после проведения урока было проведено анонимное анкетирование участников (10 учеников) и двух преподавателей, что позволило зафиксировать их непосредственные реакции на инновационный формат обучения. Учащимся предлагалось оценить мотивацию, уровень сложности задания, степень свободы творчества и общую вовлеченность. Аналогичные параметры оценивали преподаватели. По данным анкетирования, значительная часть школьников отметила повышение мотивации и интереса к предмету. Так, около 80–90 % участников указали, что урок был для них более увлекательным по сравнению с обычной классной работой и способствовал росту желания заниматься проектными задачами.

Учащиеся охарактеризовали уровень сложности урока как умеренный: большинство отметило, что задание было посильным при наличии помощи преподавателя и кон-

сультаций. Это согласуется с тем, что проектно-исследовательский подход позволяет адаптировать обучение под возможности учеников, сохраняя при этом познавательную ценность.

Важным результатом стало ощущение вовлеченности и ответственности за проект. Средняя оценка вовлеченности составила примерно 4,5 балла по пятибалльной шкале, что говорит о высокой активности учащихся. Они отмечали, что им понравилось самостоятельно принимать решения (при расстановке мебели, выборе цветов и материалов), экспериментировать с разными вариантами и визуально видеть, как меняется композиция. Многие респонденты указали, что такая деятельность отличалась от обычных уроков: теперь учащиеся не были пассивными слушателями, а чувствовали себя полноправными исследователями и дизайнерами своего проекта. Это подтверждает известное наблюдение, что практические проектные занятия вовлекают учеников в процесс обучения и стимулируют творческие способности.

Анкетирование также показало, что свобода творчества воспринималась участниками как серьезное достоинство урока. Большинство учащихся отметили, что на разных этапах проекта им была предоставлена возможность самостоятельно выбирать материалы, цветовые сочетания и детали интерьера. Проявление инициативы и оригинальных идей среди учеников согласуется с тем, что предоставление свободы действий и поддержка самостоятельности приводит к улучшению навыков решения реальных проблем, поскольку учащийся обучается интерпретировать информацию и выражать свои идеи и мнения творчески. Преподаватели в анкетах подтвердили, что в условиях творчества учащиеся генерировали нестандартные решения (например, необычную планировку комнаты или

сочетание неожиданных материалов), что доказывает эффективность проективного и креативного подхода.

Наконец, респонденты отметили, что междисциплинарная интеграция вызвала у них интерес и понимание взаимосвязи наук. По окончании урока большинство учеников смогли объяснить, как они применяли математические или физические расчеты при решении дизайнерских задач. Согласно полученным данным, именно практическая связка предметов сделала материал более живым и интересным. Это соответствует выводам, которые приводятся в научной литературе: интеграция искусства и техники значительно повышает вовлеченность учащихся и делает STEM-темы более познавательными и мотивирующими.

Важно отметить, что анкетирование проводилось непосредственно после урока, поэтому отражает прямую реакцию участников на STEM-подход в обучении дизайну. Полученные данные показывают общее повышение мотивации, положительную оценку творческой свободы и активного метода работы, то есть результаты хорошо коррелируют с идеей о том, что STEM-проекты усиливают интерес и вовлеченность учеников.

Сравнительный анализ результатов учащихся и педагогов

Ниже приведена сводная таблица, в которой обобщены ключевые показатели анкетирования учеников и мнения преподавателей о проведенном уроке. Педагоги также дали высокую оценку эффективности занятия, отметив общий рост интереса учащихся и глубокое погружение в тематику. Таблица наглядно демонстрирует согласованность восприятия в обеих группах:

Таблица 3. Сравнение результатов опроса учащихся и педагогов

Критерий	Учащиеся (n=30)	Педагоги (n=20)
Интерес к теме урока	80–90 % указали на повышенный интерес и желание заниматься дизайном	Отмечают заметное повышение интереса учеников к проектной деятельности
Восприятие сложности урока	Средняя оценка ≈3,8/5 (урок посильный, но требовал усилий)	Оценивают нагрузку как адекватную возможностям класса
Уровень вовлеченности	Высокая (средний балл ≈4,5/5): учащиеся активно работали над проектом	Отмечают активное участие и заинтересованность большинства учащихся
Степень творческой свободы	Оценили как высокую: контроль от преподавателя был мягким, ученики свободны в выборе решений	Замечают, что возможность эксперимента и самовыражения стимулировала инициативу
Осознание междисциплинарности	Поняли связь наук: примеры с геометрией, физикой, искусством оказались наглядными	Подтверждают, что урок продемонстрировал единый подход к наукам и искусству

Данный сравнительный анализ показывает, что и ученики, и педагоги в основном совпадают в оценках: все выделили рост мотивации и высокую вовлеченность. Преподаватели подтвердили, что интеграция дисциплин и творческая свобода сделали урок более приближенным к реальной жизни и значимым для учащихся. При этом

обе группы отметили, что уровень сложности задания был умеренным: ученики справились с ним благодаря поддержке педагога, а преподаватели сочли, что на уроке был соблюден баланс между вызовом и доступностью.

Сводная таблица иллюстрирует ключевые выводы исследования: положительные сдвиги в мотивации и вовле-

ченности подтверждают идею, что включение элементов STEAM в учебный процесс способствует более глубокому погружению учащихся в материал. Преподаватели, в свою очередь, указали на улучшение динамики урока и появления нестандартных идей у обучающихся. Таким образом, результаты опросов обеих сторон дополняют друг друга и подкрепляют эффект междисциплинарного подхода. Они совпадают с выводами исследователей, которые отмечают, что практика проектно-исследовательского обучения эффективно тренирует способность решать проблемы и значительно стимулирует творческие способности учащихся.

Роль творческой свободы и междисциплинарности

Анализ результатов демонстрирует, что свобода творчества была одним из ключевых факторов успеха урока. Предоставляя ученикам возможность самостоятельно выбирать материалы, цвета и детали интерьера, мы создали среду для проявления их креативности. Согласно теории STEAM пространство для самовыражения позволяет воображению учащихся получить волю и дает постоянный приток энергии для инноваций. Наши опросы подтвердили это: более 80 % учащихся высоко оценили творческую свободу на уроке. Педагоги наблюдали, что именно в условиях свободного выбора проявились инициативность и творческие находки — те самые качества, которые имеют решающее значение для инноваций [10].

Не менее важен и междисциплинарный характер урока. Интеграция наук, технологий, инженерного подхода и искусства создала органическое целое из разрозненных тем, как и описано в литературе. Благодаря этому ученики учились мыслить одновременно аналитически и образно. Исследования подчеркивают, что такой подход позволяет знаниям циркулировать, сталкиваться и вдохновлять, стимулируя непрерывный поток творческого вдохновения. Наша практика это иллюстрирует: ученики отметили, что связь между предметами стала понятнее, а сам урок напоминал настоящий небольшой дизайн-проект. Преподаватели подтвердили, что видели, как, например, математические вычисления гармонично совмещались с цветоведческим анализом — именно такой опыт интеграции соответствует цели STEAM-образования.

Таким образом, результаты учебного эксперимента показывают, что реальный проектный подход в STEM-уроке способствует развитию креативного мышления. Столкновение с практически ориентированными задачами без единственно правильного решения побуждает учащихся давать полную волю своему воображению и вводить новшества. Данные опросов подтверждают, что ученики испытывали удовлетворение от решения нестандартных задач и активного поиска оригинальных идей.

Проведенный урок и последующий опрос показали, что интеграция наук и искусства через STEM-подход повышает мотивацию, раскрывает творческий потенциал учащихся и укрепляет проектное мышление. Учителя

и ученики отметили, что именно сочетание практических действий с творческой свободой придало уроку динамичность и увлекательность.

Вывод

Анализ урока по дизайну гостиной в формате STEM подтвердил, что проектно-ориентированное и междисциплинарное обучение существенно повышает интерес и вовлеченность учащихся. Оперативные результаты анкетирования указывают на рост мотивации, развитие творческого мышления и положительную оценку инновационного подхода со стороны как учеников, так и преподавателей. Эти наблюдения хорошо коррелируют с теоретическими представлениями об эффективности STEAM-образования в развитии креативности и инженерного мышления.

Заключение

Исследование показало, что применение STEM-интегрированных проектов в сфере обучения дизайну способствует значительному развитию творческого мышления учащихся. Внедрение междисциплинарных уроков с элементами робототехники, науки и инженерии повышает гибкость мышления учащихся, стимулирует генерацию оригинальных идей и увлекает их в процесс обучения. Литературный анализ и эмпирические данные свидетельствуют о том, что подобный инновационный подход развивает навыки, необходимые будущим дизайнерам и инженерам. Пилотный эксперимент подтвердил, что после серии STEM-уроков учащиеся стали более мотивированными и уверенными в своих творческих возможностях. Рекомендовано дальнейшее масштабирование опыта STEM в программах дизайнерского образования, а также более тщательное изучение оптимальных форм реализации интеграции STEM в творческую учебную среду.

В ходе экспериментального занятия по проектированию интерьера гостиной учащиеся 15 лет демонстрировали устойчивый интерес, активность и стремление к поиску нестандартных решений. Применение элементов STEM-подхода — аналитической работы с техническим заданием, инженерных расчетов в построении перспективы, работы с цифровыми и традиционными инструментами, художественно-эстетического анализа материалов и цвета — обеспечило глубокое погружение в проектную задачу. У учащихся наблюдалось расширение спектра мыслительных операций: от базовой логики и анализа к синтезу, интерпретации, критическому осмыслению и творческому преобразованию информации.

Опросы учащихся и педагогов подтвердили, что урок, построенный на STEM-принципах, формирует более сильную мотивацию, чем традиционные формы обучения. Большинство учащихся отметили, что ощутили большую свободу творчества, вовлеченность в решение практических задач и личную ответственность за ко-

нечный продукт. Для многих учащихся стал очевидным междисциплинарный характер задачи: они отмечали, что впервые поняли реальную связь между математикой, физикой, искусством и дизайном, что стимулировало познавательный интерес и повысило внутреннюю мотивацию к изучению предметов.

Полученные результаты подтверждают высокую значимость STEM-подхода для развития творческого по-

тенциала учащихся и демонстрируют необходимость дальнейшего внедрения междисциплинарных методов в систему художественно-графической подготовки. В перспективе представляет интерес расширение исследования за счет применения цифровых технологий (VR, 3D-моделирование), а также проведение длительных экспериментальных циклов, позволяющих отследить динамику развития креативного мышления учащихся.

Литература:

1. What Is STEM? A Discussion about Conceptions of STEM in Education and Partnerships / J. M. Breiner, S. S. Harkness et al. // School Science and Mathematics. — 2012. — № 112 (1). — P. 3–11.
2. Corlu, S. S. Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation / S. S. Corlu, R. M. Capraro, M. M. Capraro // Education and Science. — 2014. — № 39 (171). — P. 74–85.
3. Yahya, M. S. Interdisciplinary Learning and Multiple Learning Approaches in Enhancing the Learning of ESL among STEM Learners / M. S. Yahya, H. Hashim // Creative Education. — 2021. — № 12 (05). — P. 1057–1065.
4. Si, L. Integrating Art into STEAM Education: An Interview-Based Study of Interdisciplinary Art Educators / L. Si, R. Nagappan // Journal of Education and Educational Research. — 2024. — № 10 (2). — P. 62–66.
5. Ветрова, И. Б. Неформальная композиция: от образа к творчеству / И. Б. Ветрова. — Москва : Ижица, 2004. — 171 с.
6. Голубева, О. Л. Основы композиции / О. Л. Голубева. — Москва : Изобразительное искусство, 2001. — 119 с.
7. Неменский, Б. М. Педагогика искусства / Б. М. Неменский. — Москва : Просвещение, 2007. — 253 с.
8. Шелабаева, Г. К. Эстетическое и художественное как реалии национального самосознания (на материале казахской литературы) / Г. К. Шелабаева // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. — 1996. — № 2. — С. 72–83.
9. Бақтыбаев, Ж. Ш. Білім берудегі арт-технологиялар / Ж. Ш. Бақтыбаев, Ү. Б. Төлешова, Ж. Әбдіқадырқызы. — [6. м.] : Қазақ университеті, 2023. — 98 б.
10. Мынбаева, А. К. Инновационные методы обучения, или Как интересно преподавать / А. К. Мынбаева, З. М. Садыкакасова. — Алматы : Қазақ университеті, 2019. — 462 с.
11. Айтбаева, А. Б. Арт-методы в образовании / А. Б. Айтбаева, Г. А. Қасен. — Алматы : Қазақ университеті, 2016. — 100 с.
12. Шагиева, Н. Н. Lesson Study: методика совершенствования образовательной практики / Н. Н. Шагиева, З. А. Кошанова. — Алматы : Alash Book, 2024. — 130 с.
13. Оразбаева, А. А. 3D графика негіздері: оқу-әдістемелік құрал / А. А. Оразбаева. — Алматы : Alem Book, 2025. — 283 б.
14. Қонақбаева, Ү. Ж. Жаңартылған білім беру мазмұнында көркем еңбекті оқыту әдістемесі / Ү. Ж. Қонақбаева, Р. Н. Кебекбаева. — Алматы : Отан, 2025. — 192 б.
15. Абдрахманова, Р. Б. Білім берудегі заманауи инновациялық технологиялар // Ақберен. — 2023. — 16 августа. — URL: <https://clck.ru/3Re4eN> (дата обращения: 05.02.2026)
16. Кротова А. С. Дизайн-мышление как средство развития креативности учащихся / А. С. Кротова, А. А. Баркова // International scientific review. — 2016. — № 4 (14). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dizayn-myshlenie-kak-sredstvo-razvitiya-creativnosti-uchaschihsya> (дата обращения: 05.02.2026).
17. Creativity and Technology in Education: An International Perspective / D. Henriksen, M. Henderson, E. Creely et al. // Technology, Knowledge and Learning. — 2018. — № 23. — P. 409–424.
18. Бузни, В. А. Развитие креативного и критического мышления обучающихся начальной школы через STEAM-проекты / В. А. Бузни, С. Д. Осипенко // Проблемы современного педагогического образования. — 2025. — № 86-1. — С. 38–40.

Методические рекомендации к проведению профессиональной пробы «Криминалистика. Введение в дактилоскопию»

Аксенова Ангелина Юрьевна, педагог-организатор
ГОУ ДО Тульской области «Центр дополнительного образования детей» (г. Тула)

В статье автор исследует необходимость ранней профессиональной ориентации школьников, развитие интереса к различным сферам профессионального становления. Приводится авторская разработка методического материала для проведения профессиональной пробы по направлению криминалистика.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, экскурсия, профессиональная пробы, выбор карьеры.

Еще в раннем детстве большинство детей любят примерять на себя роли различных специалистов. Происходит это преимущественно в формате игр: кто-то становится врачом, кто-то перевоплощается в полицейского или спасателя. В прошлом веке самым популярным ответом на вопрос: «Кем ты хочешь стать?» был — космонавтом. Это связано с быстрым скачком в развитии именно этого направления прикладной деятельности в нашей стране. Но дети вырастали и немногие из них действительно становились космонавтами.

Сегодня при ответе на подобный вопрос можно услышать абсолютно неожиданные варианты, что продиктовано наличием широкого выбора направлений: от прикладных до информационных, от медицинских до инженерных. Можно сказать, что во многом выбор будущего профессионального пути связан с эмоциональным влиянием на ребенка или подростка окружения — люди, масс-медиа, киноиндустрия и прочие романтизируют совершенно разные пути реализации личностного потенциала. Зачастую именно такое влияние может давать ложное представление о профессии и не иметь ничего общего с реальным трудовым процессом данного специалиста.

В большинстве образовательных организаций единственный вид профориентационной деятельности — это беседы со специалистами. Такие встречи предполагают формат беседы или демонстрации, что минимизирует вовлеченность участников.

Другой популярный формат — экскурсии на мероприятия и в организации, где учащиеся могут оценить условия труда, задать интересующие их вопросы.

На мой взгляд, самый эффективный способ профессиональной ориентации — проведение профпроб различного формата. Такой вид мероприятия позволяет полноценно погрузиться в деятельность выбранного специалиста за небольшой отрезок времени и примерить на себя роль в ходе выполнения его базовых функций. Возможные форматы профпроб зависят от отведенного времени и доступности необходимого оборудования, материалов и персонала: короткие мастер-классы (10–30 минут), уроки (30–60 минут), профессиональная пробы — имитация (60–90 минут с полным погружением и отчетом по итогу).

Далее предлагаю рассмотреть методическую разработку по естественнонаучному направлению: Криминалистика. Тема является очень обширной и включает множество направлений деятельности, самый воспроизводимый из которых — дактилоскопический анализ. Как наука, дактилоскопия довольно молода, но уже обладает обширной информационной базой. Приведенную профессиональную пробу можно модифицировать под разные форматы: короткие мастер-классы, занятия по биологии и химии, приуроченные к профессиональной ориентации обучающихся или полноценные исследовательские проекты.

Методики проведения дактилоскопических исследований

Существует множество техник снятия отпечатков пальцев, которые зависят от материала, на котором обнаружены следы, от фона, давности биологического материала. В зависимости от фона, на котором обнаружен след, могут быть использованы различные типы порошков, органических и неорганических реагентов. Снять отпечатки пальцев с рук легче — для этого подойдет простой уголь.

Цель работы: освоить методики снятия отпечатков пальцев с различных материалов, получить карточку со своими отпечатками.

Приборы, материалы и реактивы: лупа, УФ-лампа, нитрат серебра (10 % раствор), уголь (порошок), ступка с пестиком, нингидрин (раствор спиртовой 2,5 %), кисточка, перчатки, скотч, ножницы.

Вариант 1. Выявление отпечатков на носителе при помощи раствора нингидрина

- Приготовить раствор нингидрина: смешать 2–5 г кристаллического нингидрина с 98–95 г этилового спирта.
- При помощи ультрафиолетовой лампы и лупы аккуратно изучить предложенный носитель отпечатков.

3. При помощи ватного тампона или пульверизатора нанести раствор на область, где были обнаружены отпечатки пальцев.

4. После обработки просушить объект в сушильном шкафу в течении 24 часов.

Вариант 2. Использование раствора нитрата серебра для выявления пальцевых следов на бумажном носителе

1. Приготовить 7 % раствор нитрата серебра: смешать 7 г кристаллического нитрата серебра и 93 мл воды

2. После растворения перелить раствор в емкость с пульверизатором (также можно использовать ватный тампон)

3. Нанести рабочий раствор на бумагу для выявления следов

4. Оставить сушиться при слабом комнатном освещении на 1,5–2 часа до проявления следов.

Вариант 3. Снятие и изучение собственных отпечатков пальцев (работа в парах или мини-группах)

1. Приготовить дактилоскопический порошок: измельчить уголь в ступке или при помощи кофемолки до состояния пудры

2. При помощи кисточки аккуратно нанести порошок на поверхность пальца

3. Наклеить скотч поверх угольного порошка и зафиксировать отпечаток на бумаге

4. Изучить отпечаток, сделать фото и заполнить дактилоскопическую карточку.

Приложение 1

Протокол анализа

ФИО участника пробы: _____

Образовательная организация: _____

Наименование пробы: _____

№ следа	Описание	Носитель следа (название пальца, с которого снят след)	Зафиксированный отпечаток
1	1. Тип узора: _____ 2. Качество отпечатка (полный, частичный) _____ 3. Реактив _____ 4. Размеры отпечатка (см): _____ _____	Стеклянный стакан (для варианта 1)	
2	1. Тип узора: _____ 2. Качество отпечатка (полный, частичный) _____ 3. Реактив _____ 4. Размеры отпечатка (см): _____ _____	Большой (1) правый	
3	1. Тип узора: _____ 2. Качество отпечатка (полный, частичный) _____ 3. Реактив _____ 4. Размеры отпечатка (см): _____ _____	Указательный (2) правый	

№ следа	Описание	Носитель следа (название пальца, с которого снят след)	Зафиксированный отпечаток
4	1. Тип узора: _____ 2. Качество отпечатка (полный, частичный) _____ 3. Реактив _____ 4. Размеры отпечатка (см): _____ _____	Средний (3) правый	
5	1. Тип узора: _____ 2. Качество отпечатка (полный, частичный) _____ 3. Реактив _____ 4. Размеры отпечатка (см): _____ _____	Безымянный (4) правый	
6	1. Тип узора: _____ 2. Качество отпечатка (полный, частичный) _____ 3. Реактив _____ 4. Размеры отпечатка (см): _____ _____	Мизинец (5) правый	

Приложение 2. Типы папиллярных узоров

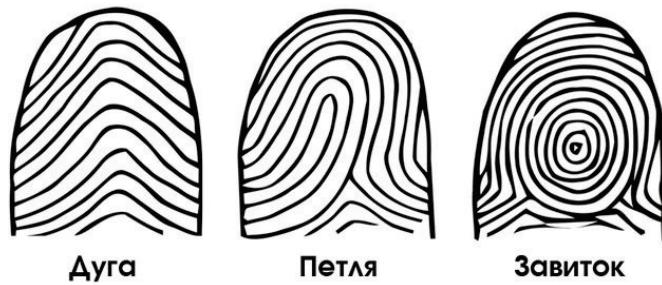


Рис. 1. Типы папиллярных узоров

Таблица в приложении предназначена для проведения самых разных форматов и при видоизменении может применяться на разных занятиях от самого простого (с угольным порошком) до развернутого полноценного формата.

Для осмыслиения опыта, полученного в ходе профессиональной пробы, участнику предлагаются следующие вопросы:

- Что тебя больше всего заинтересовало в профессиональной пробе?
- Было ли в этой пробе для тебя что-либо неожиданное, что поменяло твой взгляд на возможность заниматься этим делом профессионально?
- Ты подтвердил свой интерес к этой области занятий или решил, что это не твоё?
- Было ли тебе интересно и приятно работать с оборудованием, которые использовались в пробе? Хотел бы ты их освоить более мастерски?
- Как ты относишься к условиям профессионального труда, которые ты почувствовал во время пробы: темп работы, нагрузка, взаимодействие с коллегами, шум, грязь, запахи (если они есть), что-то другое?
- Является ли что-то из этого для тебя серьёзным вопросом при выборе профессии, что именно?
- Что нового ты узнал о данной профессиональной области?
- Что нового ты узнал о себе, в контексте выбора профессии?

— Как полученные новые знания и возникшее новое понимание меняют для тебя ситуацию с выбором профессии?
Что стало понятно про шаги, которые необходимо делать, в том числе прямо сейчас, для осуществления выбора профессии?

Литература:

1. Криминалистика: учебно-методическое пособие / Сост.: Р. Л. Ахмедшин, Н. С. Дергач, И. В. Иванов, Ф. В. Исмагилов, А. С. Князьков, И. Т. Кривошеин, Е. С. Мазур, О. А. Попова, И. С. Фоминых, Т. А. Алексеева / Научн. ред. Н. Т. Ведерников — Томск: Изд-во Том. ун-та, 2014. — 92 с.
2. Толстолужинская, Е. М. Криминалистика. Практикум: учебник для вузов / Е. М. Толстолужинская. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 123 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-08417-7. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт.
3. Иванова, М. А. Аналитическая химия и физико-химические методы анализа: Учебное пособие / М. А. Иванова. — М.: ИЦ РИОР, 2013. — 289 с.

Нетрадиционные методы обучения на уроках английского языка в школе: интеллектуальная викторина в стиле «Что? Где? Когда?» (из опыта работы)

Аллало Стелла Юрьевна, учитель английского языка

МОБУ СОШ № 80 г. Сочи имени Героя Советского Союза Д. Л. Калараша (Краснодарский край)

В статье рассказывается о том, как с помощью интеллектуальной игры в стиле «Что? Где? Когда?» оживить уроки английского языка в школе: автор делится пошаговой методикой организации игры, примерами вопросов для разных уровней, способами решения типичных проблем и вариантами интеграции формата в учебный процесс.

Ключевые слова: английский язык, школа, Что Где Когда, интеллектуальная игра, мотивация, командная работа, критическое мышление, языковая практика, учебные раунды, адаптация, оценка результатов.

Представьте обычный урок английского: ученики вяло перелистывают страницы учебника, отвечают на вопросы формально, а в глазах — ни искорки интереса. Знакомая картина? В эпоху TikTok и мгновенных уведомлений традиционные методы часто не срабатывают: школьники привыкли к динамичному контенту, к игре, к вызову. Как же вернуть на уроки азарт познания, сохранив при этом образовательную ценность?

Ответ пришёл неожиданно — из телевизионной студии. Формат интеллектуальной игры «Что? Где? Когда?» (ЧГК), знакомый многим с детства, оказался идеальной «капсулой времени» для школьного английского. Он сочетает в себе и соревновательный дух, и необходимость мыслить нестандартно, и командную работу — всё то, чего так не хватает на стандартных занятиях.

Первый опыт был почти экспериментальным. В 9м классе, изучая тему «Британские традиции», я заметила, что ребята знают факты, но не видят за ними живой культуры. «Почему бы не задать им загадку?» — подумала я. На доске появилось: «Этот праздник отмечают 5 ноября. В Англии жгут костры и запускают фейерверки. Он связан с заговором против парламента. Как он называется?».

Тишина. Затем — шквал предположений. Кто крикнул «Halloween!», кто — «Independence Day». Когда прозвучало верное «Bonfire Night», в классе раздался кол-

лективный вздох облегчения. И тут случилось главное: глаза загорелись. «А что за заговор? А почему костры? А можно видео посмотреть?» — посыпались вопросы. Так родилась идея системного использования ЧГК.

Подготовка: от волчка до табло

Для начала нужно создать атмосферу. Я распечатала миниатюрный волчок (можно использовать виртуальный аналог на проекторе), подготовила карточки с вопросами, сделала простое табло из бумаги. Класс разделила на команды по 4 человека, учитывая не только уровень языка, но и психологическую совместимость: важно, чтобы в команде был и «генератор идей», и «аналитик», и «спикер».

Правила обсудили вместе. На обсуждение отводится ровно 60 секунд (таймер на телефоне); отвечает только спикер (это учит формулировать мысли); за подсказку из зала — штрафное очко; можно дать досрочный ответ (риск: если ошибешься, команда теряет ход).

Раунд 1: «Разминка». Цель — снять напряжение. Вопросы простые, часто с визуальной поддержкой. Например: «This animal is known as 'man's best friend'. Its name starts with 'D'. What is it?». Даже те, кто обычно молчит, включаются: «Dog! Of course!».

Раунд 2: «Логика и лексика». Здесь уже нужна внимательность. Например:

«The word 'bat' can mean both an animal and a sports item. How do we understand which is which?». Ученики обсуждают контекст, вспоминают омонимы, учатся «читать между строк».

Раунд 3: «Культурный код». Вопросы погружают в реалии англоязычных стран. Например: «In the UK, this holiday commemorates a failed plot to blow up Parliament. What's the name?». Здесь важно не просто знать слово, но и понимать исторический подтекст. Часто после правильного ответа начинается дискуссия: «А почему именно коты? А как это празднуют сейчас?».

Раунд 4: «Креативный вызов». Самый любимый у учеников. Задание: «Invent a new English word combining 'coffee' and 'joy'. Explain its meaning and use it in a sentence». Команды предлагают варианты: «Coffeejoy!», «Joyfeel!». Затем придумывают предложения: «I need my daily coffeejoy!» Смех, споры, творчество — язык становится инструментом самовыражения.

На одном из уроков команда «Красные лисы» застряла на вопросе: «The phrase 'to spill the beans' means...». Сначала — молчание. Потом кто-то предположил: «To cook beans?» Класс рассмеялся. Я подсказала: «Think about secrets». Через 30 секунд прозвучало: «To reveal a secret!» Победа! В глазах — гордость: они сами дошли до ответа.

Другой пример — вопрос о разнице между «affect» и «effect». Ученики вспомнили правило, привели примеры, а затем сами придумали предложение: «The effect of the movie affected me deeply». Я лишь добавила: «Perfect! Now you sound like native speakers».

Не всё шло гладко. Первые игры сопровождались типичными проблемами:

– **Тишина в командах.** Решение: я ввела «право на ошибку» — команды могли сдать два варианта ответа. Это сняло страх.

– **Доминирование сильных учеников.** Выход: ротация ролей. Сегодня один — спикер, завтра — аналитик.

– **Нехватка времени.** Помог визуальный таймер и штраф за превышение.

– **Потеря интереса.** Добавила мультимедийные вопросы: аудиофрагменты песен, кадры из фильмов.

Игра стала для меня «окном» в реальный прогресс учеников. Я заметила некоторый прогресс у обучающихся в лексике. Те, кто раньше боялся говорить, начали использовать новые слова в контексте. Ученики научились вы-

членять ключевую информацию из устной формулировки вопроса (аудирование). Ребята стали более коммуникабельны. Даже тихие ребята начали аргументировать свою точку зрения на английском. Команды научились распределять задачи: один ищет факты, другой — формулирует ответ (кооперация).

Для оценки я использую чек — лист активности (кто и как участвовал); самоанализ команды («Что помогло? Что мешало?»); мини — отчёт после игры: 3 новых слова + 1 интересный факт.

Как вписать игру в учебный план

ЧГК — не разовая «развлекаловка», а гибкий инструмент:

– **Обобщающий урок.** После темы «American States» вопросы о символике, географии, традициях.

– **Ввод в тему.** Например, вопрос о Хэллоуине мотивирует изучить лексику по теме.

– **Резервный урок.** В конце четверти — турнир между классами.

– **Внеклассное мероприятие.** Школьный чемпионат с призами.

Для каждого возраста я применяю свой подход. В работе с младшими школьниками использую картинки, анимацию, «волшебные предметы» (шляпа мудреца, микрофон). Вопросы простые, время раунда — 3–4 вопроса.

Старшеклассникам добавляю анализ статей, предлагаю составить свои вопросы. Провожу «блицтурниры» (10 вопросов по 30 секунд).

Школьникам с низким уровнем даю **ключевые слова** — подсказки, разрешаю пользоваться словарём. Фокус — на понимании, а не на грамматике.

Интеллектуальный поединок в стиле «Что? Где? Когда?» — не просто игра. Это мотивация через вызов (ученики хотят найти ответ, а не просто «отсидеть урок»); это язык в действии (грамматика и лексика перестают быть абстрактными правилами — они становятся инструментами для решения задач); это команда вместо конкуренции (даже слабые ученики чувствуют свою значимость); это критическое мышление (вопросы учат анализировать, а не заучивать).

Попробуйте провести такой урок. Возможно, именно ваш класс станет следующим «клубом знатоков», где английский оживает в спорах, смехе и совместных открытиях.

Литература:

- Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителей. — М.: АРКТИ, 2003.
- Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. — М.: Логос, 2002.
- Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англорусский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. — СПб.: Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», 2001.
- Кузовлев В. П., Лапа Н. М., Перегудова Э. Ш. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебное пособие. — М.: Просвещение, 1996.

5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М.: Просвещение, 1991.
6. Солонцова Л. П. Современный иностранный язык в школе: модель культурноориентированного обучения. — Алматы: КазНПУ им. Абая, 2011.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утверждён приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287).
8. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. — М.: Филоматис, 2004.

Креолизованные тексты как средство развития и обогащения словарного запаса обучающихся

Аминов Умитжан Азизжанович, студент

Научный руководитель: Бердалиева Рамиля Шаншархановна, кандидат филологических наук, старший преподаватель
Международный казахско-турецкий университет имени Х. А. Ясави (г. Туркестан, Казахстан)

В статье рассматривается проблема обогащения словарного запаса обучающихся в условиях современной образовательной среды. Особое внимание уделяется креолизованным текстам как поликодовым образованиям, объединяющим вербальные и визуальные компоненты. Анализируются лингвистические, психолингвистические и методические аспекты использования креолизованных текстов в обучении языку. Обосновывается их роль в формировании активного и пассивного словаря, развитии ассоциативного мышления и повышении мотивации обучающихся. Делается вывод о высокой эффективности креолизованных текстов как средства лексического развития.

Ключевые слова: креолизованный текст, словарный запас, визуализация, лексическая компетенция, обучение языку.

Введение

Обогащение словарного запаса является одной из центральных задач современного языкового образования. Уровень лексической сформированности обучающихся определяет качество речевой деятельности, степень понимания текста и успешность коммуникации. Ограничность словаря снижает выразительные возможности речи и затрудняет процесс обучения.

Современная образовательная среда характеризуется активным использованием визуальных и мультимедийных форм представления информации. В этой связи особую актуальность приобретают креолизованные тексты, сочетающие языковые и визуальные компоненты. Их широкое распространение в цифровом пространстве делает необходимым теоретическое и методическое осмысление их роли в обучении языку.

Целью данной статьи является анализ креолизованных текстов как средства обогащения словарного запаса обучающихся и определение их дидактического потенциала. Одной из актуальных задач современного языкового образования является формирование богатого и функционального словарного запаса обучающихся. Недостаточный объем лексики существенно ограничивает возможности полноценной коммуникации, снижает качество устной и письменной речи и препятствует успешному усвоению учебного материала. В условиях цифровизации и активного развития визуальной культуры традиционные текстовые формы все чаще уступ-

яют место комбинированным способам передачи информации [1].

Креолизованные тексты, сочетающие вербальные и невербальные элементы, широко распространены в медиапространстве, рекламе, социальных сетях и образовательных ресурсах. Их популярность объясняется высокой информативностью, наглядностью и способностью быстро воздействовать на реципиента. В связи с этим возрастает интерес к изучению потенциала креолизованных текстов в образовательной практике, в частности в аспекте обогащения словарного запаса.

Основная часть

Креолизованный текст представляет собой сложное семиотическое образование, в котором вербальные и невербальные элементы функционируют в едином смысловом пространстве. Визуальные компоненты (изображения, схемы, цвет, графическое оформление) не только дополняют текст, но и участвуют в формировании значения.

С теоретической точки зрения креолизованные тексты рассматриваются в рамках теории текста, семиотики и мультимодального дискурса. Их специфика заключается в том, что понимание содержания осуществляется на основе интеграции различных кодов, что повышает наглядность и доступность информации [2].

Для обучения лексике это имеет принципиальное значение, поскольку новое слово усваивается в контексте конкретного образа, ситуации или эмоционального фона.

Процесс усвоения лексики тесно связан с когнитивными механизмами памяти, внимания и ассоциативного мышления. Психолингвистические исследования показывают, что информация лучше запоминается при одновременной активации нескольких каналов восприятия.

Креолизованные тексты создают устойчивые ассоциативные связи между словом и образом, что облегчает семантизацию и способствует долговременному хранению лексических единиц. Визуальный компонент снижает когнитивную нагрузку и ускоряет процесс понимания, особенно при усвоении абстрактной и оценочной лексики [3].

В методике обучения языку выделяют пассивный и активный словарный запас. Креолизованные тексты способствуют развитию обоих уровней. На этапе восприятия визуальная поддержка облегчает понимание новых слов, формируя рецептивный словарь.

В процессе выполнения речевых заданий данные лексические единицы переходят в активное употребление. Креолизованные тексты позволяют моделировать реальные коммуникативные ситуации, что способствует осознанному и целенаправленному использованию лексики.

Особенно эффективным является их применение при работе с тематической, разговорной и фразеологической лексикой [4].

В образовательной практике креолизованные тексты могут использоваться на различных этапах обучения.

Примеры заданий

Лексическая интерпретация изображения

Обучающимся предлагается изображение с ключевыми словами. Задание — объяснить значение слов и использовать их в собственных предложениях.

Описание визуального ряда

Студенты составляют устное или письменное высказывание на основе инфографики или иллюстрации, используя заданный лексический минимум.

Создание креолизованного текста

Обучающиеся разрабатывают собственный плакат, постер или презентацию с новыми лексическими единицами и объясняют их значение.

Трансформация информации

Визуальный материал преобразуется в связный письменный текст с активным использованием изучаемой лексики.

Использование данных заданий способствует развитию словарного запаса, речевой активности и коммуникативных умений.

Креолизованный текст представляет собой сложное семиотическое образование, в котором вербальный компонент функционирует во взаимодействии с визуальным рядом. В отличие от традиционного текста, он включает изображения, графические элементы, цвет, шрифт и символику, образующие единую смысловую структуру [6].

Основной особенностью креолизованного текста является семантическая взаимозависимость его компонентов. Значение вербального элемента нередко раскрывается или уточняется через визуальный образ, а изображение, в свою очередь, получает интерпретацию благодаря тексту. Такая взаимосвязь усиливает коммуникативный эффект и облегчает процесс понимания.

Для обучения лексике это имеет принципиальное значение, поскольку новое слово воспринимается не изолированно, а в контексте конкретной ситуации, подкрепленной визуальным образом [6].

Креолизованные тексты способствуют формированию устойчивых ассоциаций между словом и образом. Визуальный компонент выполняет функцию опоры, снижает когнитивную нагрузку и ускоряет процесс семантизации. Особенно это важно при усвоении абстрактной, оценочной и экспрессивной лексики, значение которой трудно объяснить без контекста.

В процессе обучения языку принято различать пассивный и активный словарный запас. Пассивный словарь включает слова, которые обучающийся понимает при восприятии текста, но не использует в собственной речи. Активный словарь, напротив, состоит из лексических единиц, свободно употребляемых в устной и письменной коммуникации [7].

Креолизованные тексты способствуют расширению обоих уровней словаря. На начальном этапе визуальная поддержка облегчает понимание новых слов, формируя пассивный словарь. В дальнейшем, при выполнении коммуникативных заданий, данные лексические единицы переходят в активное употребление. Особенно эффективны креолизованные тексты при работе с тематической лексикой, фразеологизмами и разговорными выражениями, так как позволяют продемонстрировать их употребление в реальной коммуникативной ситуации [8].

Заключение

Таким образом, креолизованные тексты обладают высоким потенциалом в процессе обогащения словарного запаса обучающихся. Их поликодовая структура обеспечивает комплексное воздействие на когнитивные процессы, способствует формированию устойчивых ассоциаций и повышает эффективность усвоения лексики [9].

Систематическое использование креолизованных текстов в образовательной практике позволяет расширить активный и пассивный словарь, повысить мотивацию к обучению и улучшить качество речевой деятельности.

Литература:

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мышление. — М.: Языки славянской культуры, 2015.
2. Бахтин М. М. Проблемы речевых жанров. — М.: Азбука, 2018.
3. Кубрякова Е. С. Когнитивные основы языковой деятельности. — М.: Наука, 2016.
4. Карапул Ю. Н. Ассоциативная организация словаря. — М.: Либроком, 2014.
5. Добросклонская Т. Г. Современный медиадискурс. — М.: КДУ, 2021.
6. Кресс Г. Мультимодальный дискурс. — М.: ВШЭ, 2020.
7. Молчанова Г. Г. Визуальная коммуникация в современном тексте. — СПб.: Питер, 2021.
8. Сорокин Ю. А. Верbalные и неверbalные компоненты коммуникации. — М.: Наука, 2018.
9. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. — М.: URSS, 2017.

Использование креолизованных текстов в формировании коммуникативной компетенции

Ахмеджанова Мукаддас Махмуджанкызы, студент

Научный руководитель: Бердалиева Рамиля Шаншархановна, кандидат филологических наук, старший преподаватель
Международный казахско-турецкий университет имени Х. А. Ясави (г. Туркестан, Казахстан)

В статье анализируются возможности использования креолизованных текстов в процессе формирования коммуникативной компетенции студентов высших учебных заведений. Рассматриваются теоретические основы понятия коммуникативной компетенции и особенности креолизованных текстов как средства обучения. Обосновывается их дидактический потенциал в развитии связной речи, речевой активности и навыков межличностного взаимодействия обучающихся. Делается вывод о целесообразности систематического применения креолизованных текстов в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: креолизованный текст, коммуникативная компетенция, связная речь, визуальные средства, речевая деятельность, студенты.

Введение

Современная система высшего образования ориентирована на формирование у студентов комплекса профессиональных и коммуникативных качеств, обеспечивающих их успешную социализацию и профессиональную деятельность. В условиях активного развития цифровых технологий и медиасреды особую актуальность приобретает поиск эффективных педагогических средств, направленных на развитие коммуникативной компетенции обучающихся.

Одним из таких средств являются креолизованные тексты, сочетающие вербальные и невербальные компоненты. Их широкое распространение в образовательной и информационной среде делает целесообразным изучение возможностей их использования в учебном процессе. В данной статье рассматривается роль креолизованных текстов в формировании коммуникативной компетенции студентов.

Коммуникативная компетенция представляет собой интегративное качество личности, включающее знание языковых норм, умение строить связные высказывания и способность эффективно взаимодействовать в различных коммуникативных ситуациях. В её структуру

входят лингвистический, дискурсивный, социокультурный и стратегический компоненты.

Основная часть

Формирование коммуникативной компетенции предполагает развитие навыков восприятия, интерпретации и создания текстов, а также умения учитывать цели коммуникации и особенности адресата. В связи с этим особое значение приобретают такие дидактические средства, которые стимулируют речевую активность учащихся и способствуют осмысленному использованию языковых средств. В современной лингводидактике креолизованные тексты классифицируются по степени взаимодействия вербальных и невербальных компонентов. Выделяются тексты с частичной креолизацией, в которых визуальный элемент выполняет вспомогательную функцию, и тексты с полной креолизацией, где изображение является равноправным смыслообразующим компонентом. В образовательной практике вуза используются оба типа, однако тексты с высокой степенью креолизации обладают большим потенциалом для развития коммуникативной компетенции студентов.

По функциональному назначению креолизованные тексты могут быть информативными, обучающими, побу-

дительными и оценочными. Такая классификация позволяет целенаправленно отбирать учебный материал в зависимости от коммуникативных задач и этапа обучения [1].

Креолизованный текст — это особый тип текста, в котором верbalная информация неразрывно связана с визуальными элементами — изображениями, диаграммами, графиками, цветом и шрифтом. Смысл такого текста формируется на основе взаимодействия всех его компонентов, что отличает его от традиционного верbalного текста. Креолизованные тексты рассматриваются как элементы современного дискурса, отражающие особенности медиакоммуникации. Их использование в учебном процессе способствует формированию у студентов дискурсивной компетенции, то есть способности создавать и интерпретировать тексты с учётом контекста, жанра и коммуникативной ситуации.

Работа с креолизованными текстами формирует умение соотносить верbalное высказывание с визуальным контекстом, что особенно важно в условиях профессиональной коммуникации. Студенты учатся анализировать скрытые смыслы, интерпретировать символы и выстраивать аргументированное высказывание на основе визуально-текстового материала [2].

В образовательной практике креолизованные тексты представлены в виде презентаций, инфографики, учебных плакатов, видеороликов и электронных ресурсов. Их использование помогает сделать учебный материал более наглядным и облегчает его восприятие. Использование креолизованных текстов в образовательном процессе положительно сказывается на развитии коммуникативной компетенции учащихся. Визуальные элементы служат опорой, помогая учащимся структурировать высказывание и логически выстраивать содержание речи [3].

Работа с такими текстами способствует развитию навыков анализа и интерпретации информации, формулирования собственной точки зрения и аргументации в процессе коммуникации. Кроме того, креолизированные тексты стимулируют расширение активного словарного запаса и совершенствование грамматического строя речи. Эти тексты особенно важны для формирования навыков монологической и диалогической речи. Они создают условия для активного вовлечения учащихся в обсуждение, дискуссию и совместную речевую деятельность [4].

В учебном процессе креолизированные тексты можно использовать для выполнения заданий по описанию визуального материала, составлению устных и письменных высказываний, анализу и интерпретации информации. Учащимся также полезно создавать собственные креолизированные тексты, что способствует развитию творческого мышления и самостоятельности. Использование таких текстов позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся и создавать благоприятные условия для формирования коммуникативных навыков в процессе обучения [5].

Креолизованный текст — это особый тип текста, в котором вербальные и невербальные элементы образуют единое семантическое целое. К невербальным компонентам относятся изображения, диаграммы, графики, цветовые и шрифтовые средства. Смысл такого текста формируется в результате взаимодействия всех его компонентов, что позволяет рассматривать его как мультимодальное явление [6].

В лингвистике креолизованные тексты изучаются с точки зрения теории текста, семиотики и дискурс-анализа. Исследователи подчёркивают, что визуальный компонент не только дополняет вербальный текст, но и может выполнять самостоятельную семантическую функцию. Использование креолизованных текстов в образовательном процессе способствует развитию различных компонентов коммуникативной компетенции студентов. Визуальные элементы помогают структурировать высказывание, формировать логическую последовательность и обеспечивать связность речи. Работа с креолизованными текстами стимулирует развитие навыков анализа, интерпретации и обобщения информации, что является важным условием успешной коммуникации. Кроме того, такие тексты способствуют расширению активного словарного запаса, совершенствованию грамматического строя речи и формированию умений аргументировать собственную позицию. Особое значение креолизованные тексты имеют для развития монологической и диалогической речи. Они создают условия для организации учебного диалога, обсуждения и дискуссии, что повышает уровень речевой активности студентов [7].

Креолизованные тексты активно функционируют в межкультурной среде, поскольку визуальные образы обладают универсальным коммуникативным потенциалом. В образовательном процессе их использование способствует формированию социокультурного компонента коммуникативной компетенции студентов.

Анализ креолизованных текстов позволяет учащимся выявлять культурные особенности, ценности и нормы, отражённые в визуальных образах и языковых средствах. Это способствует развитию толерантности, межкультурной чувствительности и способности к эффективному взаимодействию в многоязычной и многокультурной среде [8].

Заключение

Таким образом, креолизованные тексты обладают значительным потенциалом в формировании коммуникативной компетенции студентов. Их использование способствует развитию связной речи, повышению речевой активности и формированию навыков эффективного общения. В условиях современной образовательной среды креолизованные тексты могут рассматриваться как важное средство совершенствования методики обучения и повышения качества подготовки студентов.

Литература:

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс. — М.: Языки славянской культуры, 1998. — 296 с
2. Баранов А. Н. Лингвистическая экспертиза текста: теория и практика. — М.: Флинта: Наука, 2013. — 592 с.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. — М.: КомКнига, 2007. — 144 с.
4. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. — М.: Флинта, 2018. — 264 с.
5. Кубрякова Е. С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке. — М.: Языки славянской культуры, 2004. — 560 с.
6. Леонтович О. А. Межкультурная коммуникация. — М.: Гнозис, 2016. — 368 с.
7. Молчанова Г. Г. Визуальная семиотика и современный дискурс // Вопросы когнитивной лингвистики. — 2015. — № 2. — С. 45–53.
8. Чубай С. А. Мультимодальные тексты в образовательном пространстве вуза // Педагогика высшей школы. — 2020. — № 4. — С. 89–94.

Исследование мнемической функции учащихся 7-х классов

Баева Кристина Андреевна, учитель биологии

МОУ «СОШ № 5 имени В. Хомяковой» Энгельсского муниципального района Саратовской обл.

Статья посвящена изучению объёмных характеристик зрительной, слуховой, моторно-слуховой, комбинированной, словесно-логической, механической кратковременной памяти у учащихся 7-х классов, выявлению ведущего типа; выявлению динамики и скорости запоминания. Исследования могут быть полезны учителям общеобразовательных школ при разработке уроков.

Ключевые слова: учащиеся, кратковременная память, динамика и скорость запоминания, ведущий тип памяти.

The study of the mnemonic function of schoolchildrens in 7th grade

Bayeva Kristina Andreevna, biology teacher

MOU "Secondary school No. 5 named after V. Khomyakova" Engels municipal district of the Saratov region

The article is devoted to the study of the volumetric characteristics of visual, auditory, motor-auditory, combined, verbal-logical, mechanical short-term memory in students of 7th grade, the identification of the leading type; revealing the dynamics and speed of memorization. Research can be useful for secondary school teachers when developing lessons.

Keywords: students, short-term memory, dynamics and memory speed, leading type of memory.

Обучение может быть эффективным только в том случае, если учитываются физиологические возможности ребёнка. Индивидуальные различия в процессах памяти выражаются в скорости, точности, прочности запоминания и готовности к воспроизведению. Эти различия в определенной мере связаны с особенностями типов высшей нервной деятельности, с силой и подвижностью процессов возбуждения и торможения. Правильное определение ведущего типа памяти позволит повысить качество обучения, не перегружая школьника излишними нагрузками. Данные по изучению памяти учащихся противоречивы. Процессы памяти в подростковом возрасте еще недостаточно сформированы (Семерикова, 2017). Одни исследователи утверждают, что память школьников зависит от стадии полового созревания (Мужиченко, 2008), другие утверждают, что память и половое созревание не имеют связи (Прояева, 2015).

Исследования проводились на базе МОУ «СОШ № 5 им. В. Хомяковой» г. Энгельса. Были обследованы учащиеся 7-х классов: 33 девочки и 28 мальчиков. У них определяли объёмные характеристики зрительной, слуховой, моторно-слуховой, комбинированной, словесно-логической и механической памяти, а также изучали динамику и скорость запоминания.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа. На первом этапе в ходе констатирующего эксперимента (в начале учебного года) проводили диагностику мнемической функции школьников. Вторым этапом исследования стал формирующий эксперимент, в ходе которого была составлена и апробирована система заданий, организована групповая работа на уроке с учетом индивидуальных характеристик памяти. Третьим этапом исследования стал контрольный эксперимент, проведенный в конце учебного года, в ходе которого у учащихся проводили повторную диагностику мнемической функции.

Исследование на 1 этапе скорости запоминания у 7-классников показало, что хорошая скорость запоминания у 7 % девочек, средняя — у 61 %, плохая — у 14 % и очень плохая — у 18 %. Среди мальчиков хорошая скорость запоминания у 3 % средняя скорость запоминания была выявлена у 58 %, плохая — у 23 %, очень плохая — у 16 %. Следует отметить, что у большинства школьников плохая динамика

запоминания. У 6 % девочек — хорошая динамика запоминания, у 45 % — средняя, у 49 % — плохая динамика запоминания. Среди мальчиков хорошая динамика запоминания выявлена у 24 %, средняя у 30 %, плохая у 46 %.

Проведенное исследование мнемической функции у школьников на 1-м этапе показало, что имеются некоторые различия у девочек и мальчиков (табл. 1).

Таблица 1. Объемные характеристики кратковременной памяти учащихся 7-х классов в течение педагогического эксперимента, %

Вид памяти	Девочки		Мальчики	
	1 этап	3 этап	1 этап	3 этап
Зрительная	62,6±2,6	84,2±1,3*	79,6±1,9●	82,9±1,4
Слуховая	56,4±3,4	90,6±0,9*	53,9±1,9	78,9±1,4* ●
Моторно-слуховая	67,0±2,6	67,0±2,6	68,9±2,4	66,4±1,9
Комбинированная	71,8±2,6	79,4±1,3*	63,2±1,9●	68,9±2,4●
Логическая	83,5±2,3	86,0±1,4	73,4±2,5●	61,4±3,2* ●
Механическая	39,6±2,3	56,5±2,0*	32,4±2,8	44,2±2,2*

Примеч.: * — относительно 1 этапа, ● — относительно показателей девочек, $p<0,05$

Так, продуктивность зрительной памяти, исходя из среднегрупповых значений, была невысокой, причем объем этой памяти у девочек был существенно меньше, чем у мальчиков ($p<0,05$), что, по-видимому, связано с индивидуальными особенностями учащихся. Полученные результаты согласуются с данными Рыбакова и Орловой (2014), указывающими на большую продуктивность зрительной памяти у мальчиков данного возраста. На то, что запоминание устного словесного материала проходит менее эффективно, чем воспринимаемого визуально, указывают средние значения объема слуховой памяти. Следует отметить, что продуктивность этой памяти была самой низкой, и половых различий по этому типу памяти выявлено не было. Объем моторно-слуховой памяти у обследованных школьников невысокий и также существенно не различался у девочек и мальчиков. При комбинированном восприятии материала (с помощью слуховой, зрительной и двигательной сенсорных систем) его запоминание, а затем и воспроизведение у девочек было более высоким, чем при предъявлении информации зрительно и на слух. Что касается мальчиков, то у них объем комбинированной памяти был существенно меньше, чем у девочек ($p<0,05$), а также значительно ниже, чем объем зрительной памяти ($p<0,05$). Объем словесно-логической памяти у девочек из 7 классов был самым большим, что указывает на то, что логическое мышление у них приобретает существенное значение. В то же время у их сверстников продуктивность этого вида памяти значительно ниже, чем у девочек ($p<0,05$), что, по-видимому, связано с активными процессами полового созревания, которые сопровождаются изменениями корково-подкорковых взаимодействий. Следует отметить, что наибольшее затруднение вызвало у всех учащихся запоминание не связанного логически материала. Объем механической па-

мяти был существенно ниже, чем всех остальных видов памяти ($p<0,05$). Следовательно, ведущую роль у школьников 7 классов играет словесно-логическая память.

Для учащихся 7-х классов на 2 этапе эксперимента планировалась и была организована работа на уроке в соответствии с ведущим типом памяти. Были даны уроки, способствующие развитию конкретного вида памяти. Поскольку во время констатирующего этапа были выявлена невысокая продуктивность зрительной памяти среди девочек, поэтому на уроках уделялось особое внимание этому виду памяти. Например, во время изучения темы «Разнообразие плоских червей: сосальщики и цепни» учащимся для лучшего запоминания жизненных циклов паразитов предлагались для изучения карточки с определенным этапом цикла. Школьники должны были расположить карточки в правильном порядке. Данное задание повторялось на этапе актуализации знаний на следующем уроке.

Анализируя данные, полученные на 3 этапе исследования, следует отметить, что скорость и динамика запоминания претерпели некоторые изменения у большинства учащихся. Исследование показало, что хорошая скорость запоминания у 6 % девочек, средняя — у 27 %, плохая — у 46 % и очень плохая — у 21 %. Среди мальчиков хорошая скорость запоминания — 5 %, средняя скорость запоминания была выявлена у 49 %, плохая — у 29 %, очень плохая — у 17 %. Следует отметить, что у большинства школьников (75 %) плохая динамика запоминания. Лишь у 11 % обследованных учеников 7 классов выявлена хорошая динамика запоминания.

Следует отметить, что у большинства школьников сохранились показатели динамики запоминания. У 17 % девочек — хорошая динамика запоминания, у 32 % — средняя, у 51 % — плохая динамика запоминания. Среди

мальчиков хорошая динамика запоминания выявлена у 21 %, средняя у 35 %, плохая у 44 %.

Как показали исследования, на 3 этапе у большинства обследованных школьников было выявлено увеличение объема всех изучаемых видов памяти. Однако были зафиксированы некоторые гендерные особенности.

Так, у девочек произошло улучшение показателей мемориальной функции. Объем зрительной памяти существенно увеличился на 34,5 % ($p<0.05$), слуховой — на 60,6 % ($p<0.05$), комбинированной — на 10,6 % ($p<0.05$), механической — на 42,7 % ($p<0.05$). Продуктивность моторно-слуховой и словесно-логической памяти значительно не изменились. У мальчиков объем слуховой памяти существенно увеличился 25,2 % ($p<0.05$), механической — на 36,4 % ($p<0.05$). Значимых изменений объема зрительной, моторно-слуховой и комбинированной памяти зафиксировано не было. Следует отметить, что у обследованных мальчиков произошло значительное ухудшение словесно-логической памяти: ее объем по сравнению с 1 этапом снизился на 16,3 % ($p<0.05$). Это, по-видимому, обусловлено тем, что

на данном этапе онтогенеза у этих учащихся ведущую роль стало играть правое полушарие, ответственное за формирование конкретного мышления и образную память.

Таким образом, результаты исследования показывают, что как у девочек, так и мальчиков 12–13 лет только начинается развитие механической памяти, что подтверждает данные других авторов, исследующих данный вопрос (Беленкова, 2017). Также увеличение объемов зрительной и слуховой памяти у девочек, слуховой памяти у мальчиков позволяют нам утверждать, что наша гипотеза об эффективности применения методик с учётом индивидуальных характеристик памяти на уроках биологии доказана и имеет положительный эффект.

12–13 лет — это период активного полового созревания организма, происходят существенные изменения в ЦНС, гормональная перестройка оказывает влияние на работоспособность ребёнка. Зная данные физиологические особенности, важно вовремя и уместно организовывать работу на уроке таким образом, чтобы она была эффективной.

Литература:

1. Беленкова Л. Ю., Тазина, Ю. В. Развитие смысловой памяти подростков в процессе тренинговых занятий // Современные научные исследования и разработки. 2017. С. 560–568.
2. Мужиченко М. В. Исследование состояния высшей нервной деятельности школьников // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. 2008. № 2 (8). С. 157–162.
3. Прояева Л. В. Оценка некоторых показателей внимания и памяти подростков в зависимости от стадии полового созревания // Вестник КГУ. 2015. № 1. С. 19–25.
4. Рыбаков В. П., Орлова Н. И. Изменение кратковременной памяти у учащихся 5–7-х классов в процессе учебной деятельности // Гигиена и санитария. 2014. № 3. С. 60–63.
5. Семерикова А. А. Характеристика памяти подростков // Мат-лы IX Междунар. студ. научной конф. «Студенческий научный форум» URL: <http://scienceforum.ru/2017/article/2017035094> (дата обращения: 25.04.2020).

Сторителлинг на уроке английского языка в школе: как истории превращают скучные правила в живые диалоги

Богатырева Галина Алексеевна, учитель английского языка
МОБУ СОШ № 80 г. Сочи имени Героя Советского Союза Д. Л. Калараша (Краснодарский край)

В статье автор рассказывает о сторителлинге как эффективном педагогическом инструменте на уроках английского языка и делится практическими приёмами — как подбирать и адаптировать истории под разный возраст и уровень, встраивать их в учебный процесс, вовлекать учащихся в рассказывание и оценивать результаты, не убивая при этом радость общения.

Ключевые слова: сторителлинг, мотивация учащихся, коммуникативный подход, навыки говорения, создание речевой ситуации, личностные результаты, креативное мышление, аутентичные материалы, проектная деятельность.

На фоне стремительного развития цифровых технологий, когда сознание учащихся перегружено информацией из разных источников, перед преподавателем возникает серьёзная задача: как превратить процесс обучения в увлекательное действие? Как вызвать непод-

дельный интерес к иностранному языку без давления и принуждения?

Ответ кроется в древнейшей форме передачи знаний — сторителлинге, или искусстве рассказывания историй. На протяжении тысячелетий люди делились опытом, муд-

ростью и эмоциями именно через повествования: мифы, легенды, бытовые зарисовки, притчи. Сегодня сторителлинг перестаёт быть лишь элементом фольклора — он становится мощным педагогическим инструментом, способным преобразить обычный урок в пространство живого диалога.

В контексте обучения английскому языку сторителлинг решает сразу несколько ключевых задач: мотивирует — интригующий сюжет пробуждает желание узнать, «что будет дальше», а значит, и говорить на языке; создаёт контекст — слова и грамматические конструкции перестают быть абстрактными, обретая смысл в реальной ситуации; развивает эмпатию — через переживания героев ученики учатся понимать иную культуру и точку зрения; снижает тревожность — в атмосфере рассказа ошибки воспринимаются не как провал, а как часть живого общения.

Сторителлинг — это не замена традиционной методике, а её естественное дополнение. Он не требует радикальной перестройки уроков, но способен вдохнуть в них жизнь, сделав изучение английского языка не обязанностью, а приключением. Давайте вместе откроем силу рассказа!

Почему истории так мощны?

1. **Мотивация через любопытство.** Сюжет создаёт вопрос «А что дальше?» — естественный стимул говорить.
2. **Контекст вместо списков.** Слова обретают смысл: «rescue» — не просто «спасать», а «спасти котёнка из колодца».
3. **Эмоции как катализатор.** Страх, радость, удивление усиливают запоминание в 22 раза (по данным исследований).
4. **Культура через призму жизни.** Через истории мы показываем не язык, а мир носителей: традиции, юмор, ценности.
5. **Гибкость формата.** Один сюжет можно адаптировать для любого уровня: от A1 до C2.

С чего начать: 5 шагов к первому сторителлингу

Шаг 1. Выберите «свою» историю. Не нужно брать сложные литературные тексты. Начните с личного опыта («Как я заблудилась в Лондоне»); анекдота («Почему англичане всегда говорят "Sorry"»); короткой сказки («The Three Little Pigs» — для младших классов); сюжета из новостей («Мальчик вырастил тыкву весом 500 кг»).

Шаг 2. Адаптируйте язык.

Для A1–A2: простые предложения, настоящее время, базовая лексика.

Для B1–B2: прошлое/будущее, модальные глаголы, идиомы.

Для C1: сложные конструкции, сарказм, аллюзии.

Например, уровень A1: «I went to the park. I saw a dog. The dog was big. It had a red collar. I was scared!».

Уровень B2: «As I wandered through the park, I noticed a huge dog bounding towards me. Its bark was deafening, and

I froze. Just when I was about to run, a little girl shouted: "Don't be afraid! He's friendly!"».

Шаг 3. Подготовьте визуалы: картинки из Google Images (проверьте лицензию!); мини — коллаж из фотографий; схематичные рисунки на доске; предметы (шапка путешественника, игрушечный пёс).

Шаг 4. Продумайте вопросы:

До истории: «Have you ever seen a scary dog?», «What would you do if you found a lost puppy?».

Во время: «Why do you think she didn't run away?», «What will happen next?».

После: «Would you adopt a stray dog? Why/why not?», «Tell your own story about a pet».

Шаг 5. Не бойтесь ошибок. Ваш английский не обязан быть идеальным. Важно — энтузиазм. Если запнулись, скажите: «How do you say this in English?» — и вовлеките класс.

Как встроить сторителлинг в урок

Вариант 1. «История — разогрев» (5–7 минут).

- Начните с фразы: «I have a strange story for you...».
- Расскажите кратко, задайте 2–3 вопроса.
- Переходите к теме урока (например, после истории о потерянном кошельке — к лексике «Shopping»).

Вариант 2. «История — основа» (15–20 минут).

- Представьте сюжет через картинки/предметы.
- Остановитесь на кульминации: «What will he do?».
- Разделите класс на группы: одна придумывает финал, другая рисует комикс, третья пишет письмо герою.

Вариант 3. «История — проект» (серия уроков).

1. Урок 1: прослушивание истории, обсуждение.
2. Урок 2: анализ персонажей, лексики, грамматики.
3. Урок 3: создание своей версии (видео, подкаст, пьеса).

4. Урок 4: презентация и рефлексия.

Вариант 4. «История от ученика» (10–15 минут).

- Дайте шаблон: «Once I...», «The strangest thing happened...», «If I were a superhero...».
- Предложите визуальную опору (картинка, предмет).
- Выделите время на подготовку (3–10 минут по уровню).
- Организуйте подачу: парная работа, малые группы, круглый стол.
- Поддержите языково: выпишите на доску связки (first, then, suddenly) и слова для эмоций (scared, excited).

Сторителлинг — это не просто увлекательный приём, а действенный метод обучения английскому языку. Его сила — в естественности: через истории ученики осваивают язык так, как это происходит в реальной жизни. Вместо механического заучивания правил и слов они погружаются в живой контекст, где лексика и грамматика обретают смысл. Метод решает сразу несколько задач: пробуждает интерес к изучению языка и снимает страх говорить по английски; развивает все виды речевой деятельности — от аудирования до говорения; обогащает

словарный запас и помогает усваивать грамматические конструкции; формирует важные личностные качества — эмпатию, креативность, умение работать в команде; знакомит с культурой англоязычных стран и развивает межкультурную компетенцию.

Важное достоинство сторителлинга — его гибкость. Метод легко адаптировать к любому возрасту и уровню владения языком: от простых сказок с повторами для

начинающих до сложных проектов (подкасты, видеосториории) для продвинутых учеников. Он вписывается в разные этапы урока — от введения новой темы до закрепления материала и превращает изучение английского языка из рутинной задачи в увлекательное путешествие, развивая ключевые навыки, необходимые в современном мире — умение выражать мысли, слушать других, мыслить творчески и находить общий язык с окружающими.

Литература:

1. Безбородова Л. А., Безбородова М. А. Эмоциональный интеллект как важный фактор коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов // Наука и школа. — 2018. — № 3.
2. Горохова Л. А. Технология Digital Storytelling (цифровое повествование): социальный и образовательный потенциал // Современные информационные технологии и ИТ образование. — 2016.
3. Зуева М. Л. Сравнительный анализ возможностей метода проектов и адаптивной системы обучения в формировании ключевых компетенций. — М., 2001.
4. Касьянова О. Д. Основы проектного метода изучения иностранного языка. — М., 2013.
5. Руденко Е. С., Сакунова В. В., Шахназарян К. А. Использование метода сторителлинга при обучении иноязычной лексике: психологический аспект // Казанская наука. — 2024. — № 12.

Народная игра как средство нравственно-патриотического воспитания дошкольников

Бреднева Елена Николаевна, воспитатель;
Супрунова Наталья Александровна, воспитатель
МАДОУ детский сад № 3 г. Курганинска (Краснодарский край)

Гармоничное развитие ребенка — основа формирования будущей личности. Оно зависит от успешного решения многих задач, среди которых особое место занимают вопросы нравственного и патриотического воспитания. Нравственное воспитание подразумевает воспитание дружеских взаимоотношений между детьми, привычку играть, трудиться, заниматься сообща; формирование умений договариваться, помогать друг другу; стремления радовать старших хорошими поступками. Сюда же мы относим воспитание уважительного отношения к окружающим людям; заботливого отношения к малышам, пожилым людям; умения помогать им. Развитие волевых качеств, таких, как умение ограничивать свои желания, преодолевать препятствия, подчиняться требованиям взрослых и выполнять установленные нормы поведения, в своих поступках следовать положительному примеру. Формирование самооценки своих поступков, доброжелательная оценка поступков других людей, умение спокойно отстаивать свое мнение, обогащение словаря формулами словесной вежливости, желание познавать культуру своего народа и бережного отношения к ней, а также воспитание уважительного отношения к культуре других народов — это тоже критерии нравственного воспитания.

Чувство патриотизма так многогранно по своему содержанию, что не может быть определено несколькими

словами. Это и любовь к родным местам, и гордость за свой народ, и ощущение своей неразрывности со всем окружающим. Любовь маленького ребенка — дошкольника к Родине начинается с отношения к самым близким людям — отцу и матери, любви к своему дому, улице, детскому саду, городу. Дети должны понять, что их город, село, лес, река, поле — частица Родины. Дошкольникам надо знать, какие заводы есть в городе; о лучших людях города. Знакомя детей с родным городом нужно обратить внимание на достопримечательности, памятники, музеи; следует подчеркнуть, что люди из других городов и сел приезжают, чтобы побывать в музее, увидеть исторические места. Мысль, что родной город интересен всем, побуждает гордость за родной край.

Важным средством патриотического воспитания является приобщение детей к традициям народа. С младенчества ребенок слышит родную речь. Песни матери, сказки открывают ему окно в мир, эмоционально окрашивают настоящее, вселяют надежду и веру в добро. Слушая сказку, ребенок начинает любить то, что любит его народ, и ненавидеть то, что ненавидит народ. Сказки, пословицы, поговорки, народные игры формируют начало любви к своему народу, к своей стране.

Игра естественный спутник жизни ребенка, источник радостных эмоций, обладающий великой воспитательной



силой. Поэтому в своей работе мы всегда обращаемся к игре: как к дидактической, так и к народной.

В игре ребенок активно переосмысливает накопленный нравственный опыт, в игре каждому приходится добровольно отказаться от своих желаний, согласовывать свои замысли, договариваться о совместных действиях, подчиняться правилам игры, сдерживать свои эмоции, преодолевать трудности. Игра учит справедливо оценивать собственные результаты и результаты товарищей. Народные игры являются неотъемлемой частью нравственно-патриотического воспитания дошкольников. В них отражается образ жизни людей, их труд, быт, национальные устои, представления о чести, смелости, мужестве, желание обладать силой, ловкостью, выносливостью, проявлять смекалку, выдержку, находчивость. Радость движения сочетается с духовным обогащением детей. Особенность народных игр в том, что они, имея нравственную основу, учат малыша обретать гармонию с окружающим миром.

У малышей формируется устойчивое, заинтересованное, уважительное отношение к культуре родной страны, создается эмоционально положительная основа для развития патриотических чувств. По содержанию народные игры лаконичны, выразительны и доступны ребенку. Они вызывают активную работу мысли, способствуют расширению кругозора, уточнению представлений об окружающем мире. В конце игры следует положительно оценить поступки тех детей, кто проявил смелость, ловкость, выдержку и взаимопомощь.

Народные игры в комплексе с другими воспитательными средствами представляют собой основу формирования гармонически развитой, активной личности, сочетающей в себе духовное богатство и физическое совершенство. Перед игрой рассказываем о культуре и быте того или иного народа. Например, перед башкирской игрой «Юрта» объясняем детям, что это такое. Перед проведением татарской народной игры «Продаем горшки»





рассказываем о гончарном искусстве (русские народные игры «Гуси-лебеди», «У медведя во бору»; киргизская игра «Волк в отаре» и т. д.)

Несправедливо будет, если не отметим значение дидактических игр в формировании нравственно-патриотических качеств дошкольника. В дидактических играх развивается сообразительность, умение самостоятельно решать поставленную задачу, согласовывать свои действия с действиями ведущего и других участников игры. В играх проявляются и развиваются необходимые к школе качества: произвольное поведение, образное и логическое мышление, воображение, познавательная активность. Чувства уважения и гордости прививают дидактические игры с национальным колоритом: «Укрась одежду национальным узором», «Сложи одежду», «Дом Машеньки и Гульчечек», «Сортируй узоры», «Исправь ошибку» (национальные куклы одеты неправильно).

Цикл дидактических игр по родному городу «Узоры родного города», «Не ошибись», «Знаешь ли ты?» (зна-

менитости города), «Путешествие по городу», «Где находится памятник?», «Птицы нашего города», «Собери целое», «Загадки о городе», «Так бывает или нет?» помогают в развитии любви к родной земле, гордости принадлежностью к этому народу.

Много словесных игр используем при воспитании нравственных чувств. Например, игры «Вкусные слова» (ребенок с закрытыми глазами определяет, кто сказал вежливое слово), «Цветок красивых слов» (дети вставляют свои лепестки произнося волшебное слово), «Река вежливости» (дети парами строятся друг за другом, ребенок без пары встает впереди, он произнося волшебное слово выбирает себе пару), «Кто больше скажет?» (волшебных слов), «Поделись улыбкой», «Меняемся местами» (те, кто маму любит; кто бабушке помогает и т. д.), «Почхвали соседа», «Моя игрушка рассказывает обо мне», «Люблю своих близких» (ребенок только движениями показывает, как любит своих близких).





Вот так мы используем дидактические и народные игры в воспитании нравственно-патриотических качеств у дошкольника. Этот вопрос стал особенно актуальным, когда в истории государства происходят катализмы, когда меняются ориентиры, рушатся и разоблачаются былые герои.

Хочу закончить свое выступление словами К. Зурабовой, потому что они перекликаются с моими мыслями «...добро и зло, долг и предательство, правда и клевета определяются не модой на них, есть живая жизнь, а в ней — мама, дочка, родной язык; город, в котором живешь. Научить это любить!»

Литература:

1. Под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой «Программа воспитания и обучения в детском саду».
2. Виноградова А. М. «Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников».
3. Виноградова Н. Ф. «Воспитателю о работе с семьей».
4. Журнал «Дошкольное воспитание» № 2, 2003 г.

Разработка урока технологии с применением нейросетей

Давиденко Валерия Анатольевна, студент магистратуры
Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета

В статье исследуется применение технологий искусственного интеллекта в процессе разработки урока технологии в средней школе. Подробно рассматриваются возможности применения нейросетей к созданию методических материалов и заданий.

Ключевые слова: нейросети, искусственный интеллект, технология, труд, конспект урока, школьное образование.

Современные технологии кардинально меняют образовательную среду, создавая новые перспективы для педагогов средней школы. С помощью искусственного интеллекта сегодня можно по запросу создавать визуальные материалы и видео, писать и озвучивать тексты, создавать задания и презентации. Нейросети способны оптимизировать труд педагогов, автоматизируя рутинные задачи и помогая в разработке учебного контента и проверке заданий, что в итоге способствует повышению качества обучения. Ключевым моментом при этом остаётся грамотный выбор технологий, соответствующих конкретным учебным задачам, и освоение навыков их эффективного применения [1, с. 23].

В данной статье рассматривается пример создания конспекта урока технологии в 5 классе по теме «Бумага и её свойства. Использование бумаги» с использованием возможностей искусственного интеллекта.

Данный урок является уроком изучения нового материала. Урок направлен на освоение знаний о бумаге (определение, свойства, виды, применение) и формирование практических умений по её обработке с использованием специализированных инструментов, а также на развитие творческих способностей обучающихся.

Ход работы:

Организационный этап

Урок начинается с приветствия педагога и краткого организационного момента. Для создания позитивной рабочей атмосферы и вовлечения всех обучающихся в учебный процесс им предлагается разгадать ребус.

Использование ребусов на занятии является эффективным педагогическим приёмом для формирования благоприятного психологического климата и активизации познавательного интереса учащихся. Эта форма головоломки, где слова зашифрованы с помощью изображений, букв и символов, вносит игровой элемент в урок, повышая общий интерес и работоспособность класса. Параллельно разгадывание ребуса развивает у школьников логическое и ассоциативное мышление, учит их устанавливать связи между разными элементами, а также стимулирует проявление самостоятельности, интеллектуальной инициативы и активности [2, с. 45].

С помощью генератора ребусов «Квестодел» [3] создадим ребус, представленных на рис. 1:



Рис. 1. Сгенерированный ребус

Основной этап

Ключевой задачей этого этапа является самостоятельное определение учащимися темы, целей и задач предстоящего урока. Данная практика, будучи важным элементом современного образовательного подхода, активно способствует формированию у обучающихся критического мышления и усиливает их личную заинтересованность в процессе познания [2, с. 65].

С помощью нейросети «Алиса AI» создаем сказку-загадку, отгадав которую ученики смогут определить тему урока и самостоятельно сформулировать цели и задачи [4]:

1) В далёкой мастерской волшебник берёт древесину, превращает её в мягкую массу, раскатывает в тонкий лист и сушит на солнце. Получится чудо-полотно: на нём можно записать сказку, нарисовать лес и реку, сложить птичку или кораблик. Но стоит поднести его к огню — и оно покрнеет, рассыплется пеплом. Что это за волшебный лист?

Этап открытия новых знаний

Презентация служит эффективным наглядным средством для изучения нового материала, обеспечивая структурированную и понятную визуальную подачу информации. Выступая в качестве зрительной опоры, она способствует более глубокому усвоению темы за счёт сочетания тезисов, схем и иллюстраций [2, с. 82].

Важно отметить, что создание презентаций сегодня можно упростить с помощью нейросетей. Педагогу достаточно указать тему и основные тезисы урока, а искусственный интеллект генерирует адаптированные под возраст учащихся слайды с текстом и визуальным контентом.

С помощью нейросети для генерации презентаций «Socrative» создадим презентацию по теме урока, представленную на рис. 2 [5]:

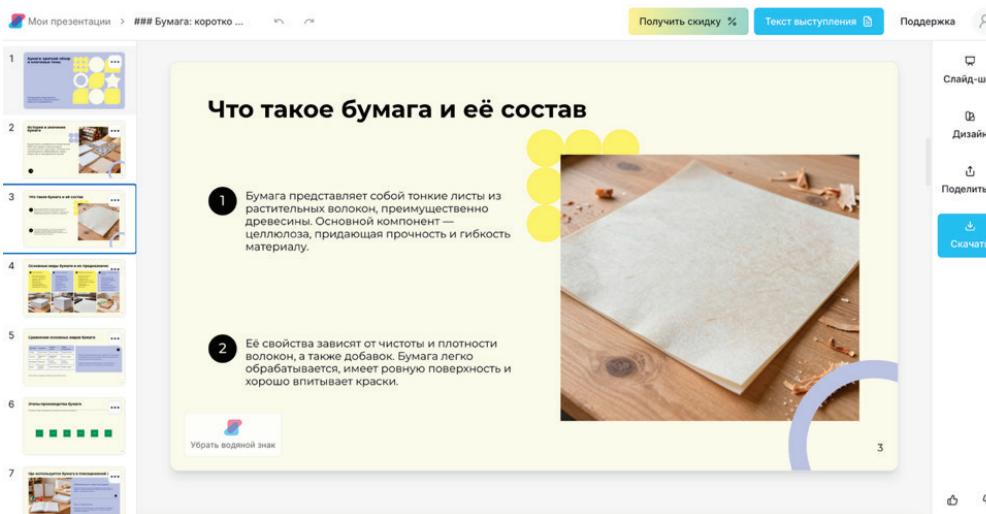


Рис. 2. Сгенерированная презентация

Основной этап. Опыты

На этом этапе ученики проводят опыты, чтобы изучить основные свойства бумаги. Экспериментальная деятельность играет важную роль: она превращает пассивное восприятие информации в активное исследование. В процессе школьники развивают критическое и логическое мышление, учатся выдвигать гипотезы, наблюдать, фиксировать данные и формулировать выводы. Такая форма работы не только повышает познавательный интерес и мотивацию, но и способствует более эффективному усвоению знаний, которые надолго сохраняются в памяти [6, с. 54].

С помощью нейросети «Алиса AI» генерируем опыты для учеников 5 класса на определение основных свойств бумаги. С помощью изучения свойств ученики смогут сделать вывод, что бумага бывает очень разной и необходимо выбирать подходящий вид для тетрадей, поделок, упаковки и других задач [4].

Опыт 1. Как бумага мнётся?

- 1) Возьмите листы разной бумаги;
- 2) Скомкайте каждый в шарик, затем постараитесь расправить;
- 3) Что наблюдаем? Сделайте выводы.

5) Основной этап. Практическая часть:

На этом этапе учащиеся выполняют практическое задание. Такие задания критически важны после теории: они помогают превратить абстрактные знания в реальные умения, дают возможность сразу увидеть и исправить ошибки, поддерживают мотивацию через активную работу. Именно практика развивает ключевые навыки — анализ, принятие решений и применение знаний, — что обеспечивает прочное усвоение материала. Без практики знания остаются поверхностным и быстро забываются. Современные нейросети могут генерировать разнообразные практические задания, подстраивая их под уровень учащихся и особенности темы [7, с. 64].

С помощью нейросети «Алиса AI» генерируем практическое задание для обучающихся 5 класса [4]:

Задание: прочитай описания ситуаций и подсказок. Для каждой ситуации выбери один подходящий вид бумаги из списка: писчая, газетная, картон, альбомная, упаковочная, салфетная. Впиши выбранный вид в пропуск и кратко (1–2 предложениями) объясни, почему ты сделал такой выбор. Опираясь на известные вам свойства бумаги (толщина, прочность, впитываемость, гладкость и др.).

1) Учитель просит нарисовать акварельный пейзаж. Ты берёшь лист, который: достаточно плотный, чтобы не прорибаться под кистью; имеет шероховатую поверхность, хорошо удерживающую краску.

Это _____

Объяснение: _____

2) Нужно завернуть подарок, чтобы он не помялся и выглядел нарядно. Ты выбираешь лист, который: толстый и жёсткий, держит форму; можно красиво украсить лентой или наклейками.

Это _____

Объяснение: _____

Подведение итогов урока. Рефлексия

Рефлексия в конце урока помогает закрепить знания и провести самооценку. Ученики осмысливают новые сведения, связывают их с прежним опытом, отмечают свои успехи и затруднения. Для учителя рефлексия — источник обратной связи: она позволяет оценить эффективность занятия и спланировать дальнейшую работу. Так учебный процесс становится осознанным, а материал усваивается глубже [8].

Задания для рефлексии также можно сгенерировать с помощью нейросетей:

Задание для рефлексии «Моё открытие о бумаге»

Что нужно сделать: Напишите минисочинение (5–7 предложений) по теме: «Если бы бумага могла говорить, что бы она рассказала о себе?»

1) Придумайте 2–3 «факта от первого лица» (например: «Я — писчая бумага, и моя главная задача — помогать детям записывать мысли...»).

2) Включите в текст одно свойство бумаги, которое вы изучили на уроке.

3) Закончите сочинением фразой: «Теперь я знаю, что...» (подведите личный итог).

7) Домашнее задание

В рамках урока ученикам предложат творческое домашнее задание: выполнить мозаику из бумаги на тему «Зимняя сказка». Подобные задания способствуют развитию критического и креативного мышления, выходящего за пределы простого воспроизведения знаний. Они дают возможность применить освоенный материал в нестандартной ситуации, учитывая личные интересы и уровень подготовки каждого школьника, что существенно повышает учебную мотивацию [7, с. 65].

С помощью нейросети «Шедеврум» генерируем образцы мозаики из бумаги, один из них представлен на рис. 3, которые обучающиеся могут повторить [8].

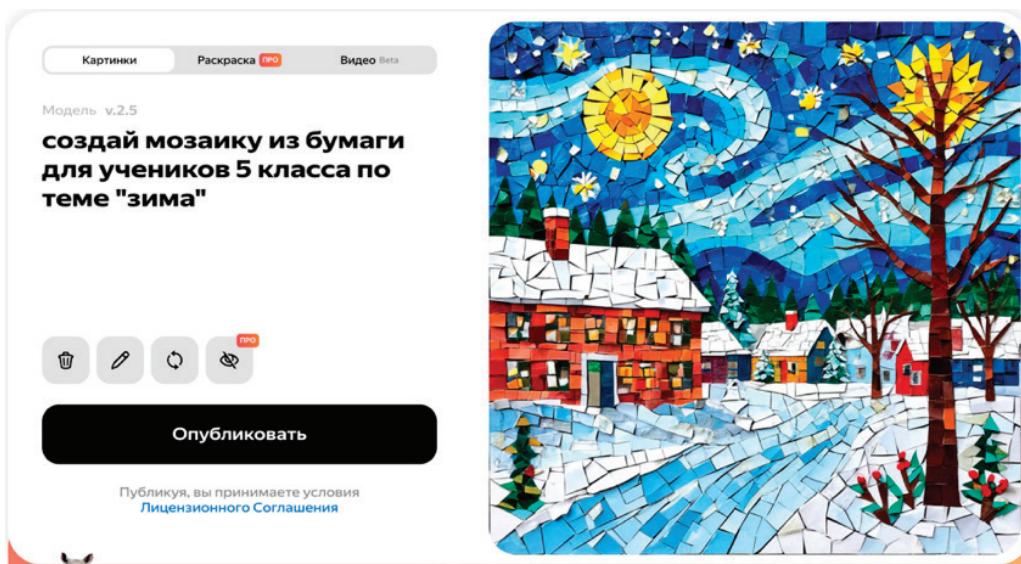


Рис. 3. Сгенерированный образец мозаики

Опыт показывает: искусственный интеллект — надёжный помощник учителя в ежедневной работе. С его помощью можно быстро готовить материалы, придумывать задания и даже проектировать уроки. Используя нейросети, педагог экономит время, повышает качество занятий и может уделять больше внимания индивидуальным потребностям учеников. Так искусственный интеллект делает обучение одновременно и современное, и эффективное.

Литература:

1. Аманова, Ай Влияние искусственного интеллекта на современное образование / Ай Аманова, Д. Чарыходжаев, Г. Джуманазаров. — Текст: непосредственный // Вестник науки. — 2025. — № 2. — С. 83.
2. Гумерова, Ф. Ф. Сборник методических разработок уроков в соответствии с обновленными ФГОС / Ф. Ф. Гумерова, О. В. Гумерова, С. Г. Бережная. — Уфа: БГПУ, 2025. — 163 с. — Текст: непосредственный.
3. Генератор квестов и ребусов «Квестодел». — Текст: электронный // «Квестодел»: [сайт]. — URL: <https://kvestodel.ru/> (дата обращения: 25.01.2026).
4. Чат «Алиса AI». — Текст: электронный // «Алиса AL»: [сайт]. — URL: <https://alice.yandex.ru/> (дата обращения: 25.01.2026).
5. Нейросеть для генерации презентаций «Socratic». — Текст: электронный // «Socratic»: [сайт]. — URL: <https://sokratic.ru/ru> (дата обращения: 25.01.2026).
6. Браташ, В. С. Типология и структура школьного урока: обзор публикаций до и после введения ФГОС второго поколения / В. С. Браташ, В. С. Бысик, Ю. С. Виноградова. — Текст: непосредственный // Вопросы образования. — 2025. — № 1. — С. 54–89.
7. Булыгина, Л. Н. Урок в современной школе как воспитательное событие / Л. Н. Булыгина. — Текст: непосредственный // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — № 6. — С. 63–72.
8. Генератор изображений, видео и текста «Шедеврум». — Текст: электронный // «Шедеврум»: [сайт]. — URL: <https://shedevrum.ai/> (дата обращения: 25.01.2026).

Креолизованный текст как феномен современной коммуникации

Дуйсенова Газиза Тимуркызы, студент

Научный руководитель: Бердалиева Рамиля Шаншархановна, кандидат филологических наук, старший преподаватель
Международный казахско-турецкий университет имени Х. А. Ясави (г. Туркестан, Казахстан)

Статья посвящена анализу креолизованного текста как одного из ключевых феноменов современной коммуникации. Рассматриваются структурные особенности креолизованных текстов, их семиотическая природа и коммуникативные функции. Особое внимание уделяется роли взаимодействия вербальных и невербальных компонентов в процессе передачи и интерпретации информации. Обосновывается значимость креолизованных текстов в образовательной, медиальной и культурной сферах. Делается вывод о том, что креолизованный текст является эффективным инструментом воздействия на адресата и важным объектом лингвистического исследования.

Ключевые слова: креолизованный текст, поликодовый текст, коммуникация, визуальные элементы, семиотика.

Введение

Современное общество характеризуется активным развитием визуальной культуры и стремительным ростом объемов информации. В условиях цифровой среды традиционные формы текстовой коммуникации претерпевают существенные изменения, приобретая новые структурные и функциональные характеристики. Одним из наиболее ярких проявлений этих изменений является распространение креолизованных текстов, сочетающих в себе вербальные и невербальные элементы.

Актуальность исследования креолизованного текста обусловлена его широким распространением в средствах массовой информации, рекламе, интернет-дискурсе, социальных сетях и образовательной среде. В условиях клипового мышления и визуализации информации именно поликодовые тексты оказываются наиболее эффективными с точки зрения воздействия на адресата, поскольку они по-

зволяют одновременно передавать информацию, формировать эмоциональное отношение и управлять интерпретацией смысла. Несмотря на активный интерес лингвистов, семиотиков и специалистов в области медиакоммуникации к данной проблеме, вопрос определения границ креолизованного текста, его типологии и функциональных особенностей остаётся дискуссионным. Это объясняется многообразием форм креолизованных текстов и их динамичным развитием в современной коммуникации.

Целью данной работы является рассмотрение креолизованного текста как феномена современной коммуникации, выявление его основных характеристик и функций. В соответствии с поставленной целью в статье предполагается решение следующих задач: анализ научных подходов к понятию креолизованного текста; выявление специфики взаимодействия вербальных и невербальных компонентов; определение роли креолизованных текстов в современном коммуникативном пространстве.

Основная часть

Термин «креолизованный текст» используется для обозначения сложных текстовых образований, в которых вербальный компонент тесно взаимодействует с невербальными средствами выражения. К таким средствам относятся изображения, графические элементы, цвет, шрифт, пиктограммы и иные визуальные коды. В современной лингвистике креолизованный текст рассматривается как разновидность мультимодального текста, в котором различные семиотические коды функционируют в едином коммуникативном пространстве [1]. Вербальный компонент взаимодействует с визуальными средствами — изображениями, шрифтовыми решениями, цветом, схемами и символами, формируя целостное смысловое образование.

Отличительной особенностью креолизованных текстов является их нелинейная организация. Процесс восприятия таких текстов предполагает активное соотнесение различных элементов и допускает множественность интерпретаций. Это делает адресата не пассивным получателем информации, а участником смыслообразования [2].

В отличие от традиционного линейного текста, креолизованный текст обладает нелинейной структурой, что предполагает множественность путей его интерпретации. Читатель воспринимает информацию не последовательно, а фрагментарно, соотнося словесные элементы с визуальными образами. Это делает процесс понимания более динамичным и интерактивным. Креолизованный текст представляет собой поликодовое образование, в котором различные знаковые системы образуют единую семантическую целостность. Удаление одного из компонентов зачастую приводит к искажению или утрате смысла всего сообщения [3].

Семиотический подход позволяет рассматривать креолизованный текст как систему знаков различной природы. Вербальный компонент функционирует в рамках языковой системы, тогда как визуальные элементы относятся к иным знаковым системам и требуют особых механизмов интерпретации [4].

Визуальные знаки в креолизованном тексте выполняют не только иллюстративную, но и смыслообразующую функцию. Они могут уточнять, дополнять или трансформировать значение словесного сообщения. В ряде случаев именно визуальный компонент становится доминирующим, определяя общее восприятие текста.

Важной характеристикой креолизованных текстов является их символичность. Цвет, форма и композиция визуальных элементов нередко несут культурно обусловленные значения, что усиливает pragматический эффект текста и расширяет возможности интерпретации [5]. Креолизованные тексты выполняют широкий спектр коммуникативных функций. Прежде всего, они обладают высокой информативностью, позволяя передавать значительный объем информации в сжатой форме. Визуальная поддержка способствует быстрому восприятию сообщения и облегчает его понимание. Не менее важной является экс-

прессивная функция креолизованного текста. Сочетание слов и изображений усиливает эмоциональное воздействие на адресата, формирует определенное отношение к передаваемой информации и способствует ее запоминанию.

Кроме того, креолизованные тексты выполняют воздействующую и побудительную функции, что особенно ярко проявляется в рекламной и медиакоммуникации. Они способны привлекать внимание, формировать установки и влиять на поведение адресата [6].

В образовательной практике креолизованные тексты используются как эффективное средство представления учебного материала. Они способствуют активизации познавательной деятельности, развитию критического мышления и формированию навыков интерпретации информации. В медиальной среде креолизованные тексты являются основным способом подачи новостей, аналитических материалов и развлекательного контента. Их популярность объясняется адаптацией к особенностям современного восприятия информации, ориентированного на визуальные образы и краткие сообщения. Использование креолизованных текстов требует от адресата определенного уровня медиаграмотности, поскольку интерпретация таких текстов связана с анализом различных кодов и их взаимодействия [7].

Современные исследования медиакоммуникации выделяют несколько ключевых характеристик креолизованного текста:

- 1. Поликодовость** — использование нескольких знаковых систем одновременно;
- 2. Интерактивность** — возможность обратной связи с адресатом через мультимедийные и цифровые элементы;
- 3. Эмоциональная выразительность** — усиление воздействия за счёт визуальных, аудиальных и вербальных компонентов;
- 4. Информационная насыщенность** — компактная передача большого объёма данных за счёт интеграции разных кодов.

Теоретические модели креолизованного текста также связаны с концепцией «медиа-грамотности», которая предполагает, что современный адресат воспринимает информацию не только через слова, но и через визуальные, звуковые и интерактивные сигналы. Таким образом, креолизованный текст становится не просто средством передачи информации, но и инструментом формирования смыслов, ценностей и эмоционального отклика аудитории [8].

Заключение

Таким образом, креолизованный текст представляет собой сложный и многогранный феномен современной коммуникации. Его поликодовая структура обеспечивает комплексное воздействие на адресата, объединяя рациональное и эмоциональное восприятие информации.

Креолизованные тексты играют важную роль в медиальной, образовательной и культурной сферах, способствуя эффективной передаче смыслов и формированию

коммуникативных установок. Исследование данного типа текстов открывает широкие перспективы для дальней-

шего изучения взаимодействия языка и визуальной культуры в условиях цифрового общества.

Литература:

1. Дерунова Е. Н., Сагынтаева Ж. К. Креолизованные тексты как инструмент мультимодальной грамотности школьников при обучении русскому языку в Казахстане // Русистика. — 2025. — Т. 23, № 1. — С. 132–152. — DOI: 10.22363/2618-8163-2025-23-1-132-152.
2. Сарбасова А. Е. Креолизованные тексты в современной лингвистике // Вестник Актюбинского регионального университета имени К. Жубанова. — 2025. — Т. 79, № 1.
3. Шляхова С. С., Мелконян М. А. Мультимодальный/поликодовый текст как фактор эффективности сообщения в социальных сетях // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. — 2025. — Т. 17, № 3. — С. 66–79. — DOI: 10.17072/2073-6681-2025-3-66-79.
4. Косенко В. С. Исследование влияния изображения и вербального текста на восприятие креолизованного текста // Полилингвальность и транскультурные практики. — 2024. — С. ... (статья на русском).
5. Осиянова А. В., Осиянова О. М., Темкина В. Л. Креолизованные тексты в современном языковом образовании: дидактический аспект // Вестник On-line. — 2022. — № 4(236). — С. 53–59. — DOI: 10.25198/1814-6457-236-53.
6. Лысова О. Р. Мультимедийные технологии как средство адаптации текстов учебно-педагогического дискурса // Russian Linguistic Bulletin. — 2023. — № 7(43). — С. ... — DOI: 10.18454/RULB.2023.43.1.
7. Малахова И. В. Лингводидактические особенности мультимодального дискурса: применение креолизованного текста в обучении иностранному языку // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. — 2024).
8. Ткачёва Е. А., Литвинов А. В. Современное рекламное сообщение как креолизованный текст // Международный научно-исследовательский журнал. — 2022. — № 5(119). — С. ... — DOI: 10.23670/IRJ.2022.119.5.140.

Развитие функциональной грамотности на уроках математики через практико-ориентированные задачи при подготовке к ВПР и ОГЭ

Евстегнеева Алёна Сергеевна, учитель математики
МАОУ СОШ № 43 г. Калининграда

Каждому человеку в своей жизни приходится выполнять математические расчеты, пользоваться вычислительной техникой, находить в справочниках нужные формулы, владеть приемами геометрических измерений, читать информацию, представленную в виде таблиц, диаграмм, графиков.

В Федеральном Госстандарте одним из основных требований к усвоению знаний учащимися является умение применять полученные знания в реальных жизненных ситуациях. Требование ФГОС: подготовить выпускника, обладающего необходимым набором современных знаний, умений и качеств, позволяющих ему уверенно чувствовать себя в самостоятельной жизни, умеющего применять знания в реальных ситуациях.

Поэтому в настоящее время важно не заучивание теории, а способность применять знания на практике, т. е. приобретать знания функциональной грамотности. Реализовать данное требование ФГОС на уроках математики помогают мне практико-ориентированные задачи.

Практико-ориентированная задача позволяет обучать школьников решать жизненные проблемы с помощью предметных знаний.

При решении таких задач дети сами ищут, сопоставляют, обобщают, делают выводы — одним словом действуют.

Именно решение задач ведет к развитию способности самостоятельно и логически мыслить, учит строить математические модели реальных ситуаций, возникающих при практической трудовой деятельности людей. Решение задач — основной вид деятельности на уроках математики и, поэтому, интересное содержание задач делает актуальными для учащихся математические знания.

Используя практико-ориентированные задачи на уроках математики, я ставлю конкретные цели:

- Доказать учащимся, что математика нужна всем и повсюду;
- Научить учащихся применять полученные знания на практике;

- Подготовить учащихся к сдаче ВПР и ОГЭ.

Практико-ориентированные задачи способствуют:

- повышению качества математической подготовки учащихся;
- пониманию использования математики во всех видах деятельности человека

– созданию предпосылок для творческой деятельности учащихся.

Конечно, все задачи практического содержания не рассматриваешь на уроке и в программах нет отдельной темы по решению прикладных задач. Поэтому я предлагаю свой вариант применения практико-ориентированных задач на различных этапах и типах уроков.

1. *На этапе устного счёта*, вместе с вычислительными упражнениями включать и практико-ориентированные задачи.

Пример (5 класс). Магазин открывается в 10 часов утра, а закрывается в 10 часов вечера. Обеденный перерыв длится с 15 до 16 часов. Сколько часов в день открыт магазин?

Пример (6 класс). Спидометр на велосипеде у Саши показывает 250, однако не уточняет единицу измерения. В чём измеряется скорость на спидометре Сашиного велосипеда? Выберите подходящий момент и обоснуйте. 1) м/с 2) км/ч 3) м/мин 4) км/мин.

Пример (7 класс-ВПР задания № 5) Перевод 10 м/с в ... км/ч и наоборот

2. *На этапе актуализации знаний*, например в 8 классе на уроке геометрии по теме: Площадь многоугольника, можно рассмотреть такую задачу.

Цель задания: создать производственную ситуацию, в которой учащиеся, поставив себя на место рабочего, смогут увидеть и оценить значение математических знаний.

Пример (8 класс) Тема «Площадь многоугольника»

Необходимо произвести настилку паркетного пола размером 5,1м × 8м. Паркетные плитки имеют форму прямоугольного треугольника, параллелограмма и равнобедренной трапеции. Размеры даны в см. Выполните один из вариантов настилки и посчитайте сколько плиток каждого вида потребуется?

3. *На этапе изучения новой темы*

Пример (9 класс) Тема «Геометрическая прогрессия» Перед изучением темы: Геометрическая прогрессия перед учащимися можно поставить проблему.

Представьте себе, что вы стоите перед выбором, либо получить 100 000 рублей прямо сейчас, либо в течение 28 дней получать монетку в 1 рубль, который ежедневно удваивается? Что вы предпочтете?

4. *На этапе применения знаний*

Пример (5 класс) Тема «Десятичные дроби. Объем параллелепипеда. Площадь прямоугольника».

Провести ремонт в классе. Указать размеры класса. Расход краски на 1 кв.м. Высчитать необходимое количество краски на покраску стен, пола (проявить творческий подход для составления данной задачи)

Также можно использовать **три приема для повседневного урока:**

Прием 1: «Перевернутая задача» (для 5–7 классы, ВПР)

Вместо того чтобы давать готовое условие, предложите ученикам стать авторами. Это развивает математическую интуицию и логику.

Вывод: Ребенок учится формулировать проблему.

В ВПР это ключевой навык — понять, что именно нужно найти в тексте «живой» задачи.

Прием 2: «Ошибка-ловушка» (для 7–9 классы, ОГЭ)

Дайте ученикам «готовое» решение с тонким логическим изъяном. Пусть они выступят в роли экспертов-рецензентов. Возьмем классическую задачу про тарифы связи, где детям нужно найти подвох. Задача не имеет однозначного решения с данными условиями.

Вывод: Мы учим детей не бездумно применять алгоритм, а анализировать условие на адекватность и полноту. Это бесценно для заданий ОГЭ с развернутым ответом, где проверяют логику.

Прием 3: «Моделирование реального объекта» (для 8–9 классы, геометрия ОГЭ)

Многие ученики боятся геометрии, потому что она кажется абстрактной. Свяжем её с практической деятельностью, например проектировщика.

Учащимся дается схема сложной фигуры.

1. Разбить сложную фигуру на простые.

2. Вычислить площадь участка для засева газоном.

3. Рассчитать длину забора, если одна из сторон уже огорожена домом.

Что развиваем:

– **Геометрическое зрение:** Разбиение сложной фигуры.

– **Работа с формулами:** Площадь, периметр.

– **Работа с контекстом:** Понимание, что не все стороны нужно забором.

Это прообраз задачи № 3–5 на ОГЭ, но подано в знакомом и понятном контексте.

Все практико-ориентированные задачи, которые я использую на уроках, можно разделить на типы.

Классификация практико-ориентированных задач:

– Геометрические практические задачи

– Задачи на арифметическую и геометрическую прогрессию

– Задачи на движение

– Задачи на работу

– Задачи семейно-практического содержания

– Задачи на растворы и смеси

– Задачи на профориентацию

Вывод

В современном обществе необходим человек, обладающий функциональной грамотностью, умеющий решать реальные жизненные проблемы на основе предметных знаний и умений.

Наша задача — сформировать данную компетентность. Это возможно только в процессе решения проблем повседневной жизни и в этом плане огромным потенциалом обладают практико-ориентированные задачи

Назначение практико-ориентированных задач — «окунуть» ученика в решение «жизненной» задачи, тем самым формируя навыки функциональной грамотности.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утверждён приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287).
2. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 18.03.2022 № 1/22).
3. Ковалёва, Г.С., Рослова, Л. О. Функциональная грамотность школьников: содержание, оценка, формирование — М.: ФИОКО, 2020.
4. Дорофеев, Г.В., Кузнецова, Л.В., Минаева, С.С., Суворова, С. Б. Математика: Сборник практико-ориентированных заданий для основной школы — М.: Просвещение, 2021.
5. Спирин, А.В. *Методика обучения решению практико-ориентированных задач на уроках математики в 5–9 классах* — М.: ВАКО, 2019.
6. Открытый банк заданий ВПР и ОГЭ на официальном сайте Федерального института оценки качества образования (ФИОКО).
7. Ященко, И.В. (ред.) ОГЭ. Математика. Типовые экзаменационные варианты — М.: Национальное образование, 2023.
8. Рыдзе, О.А., Краснянская, К. А. Формирование читательской и математической грамотности: практикум для учителя — М.: Вентана-Граф, 2022.
9. Материалы вебинаров и методических публикаций издательства «Просвещение» по теме «Функциональная грамотность на уроках математики».
10. Математика в школе (научно-методический журнал). Статьи по методике использования практико-ориентированных задач.

Роль креолизованных текстов в развитии связной речи у студентов

Ибадуллаева Куляйым Нурланкызы, студент

Научный руководитель: Бердалиева Рамиля Шаншархановна, кандидат филологических наук, старший преподаватель
Международный казахско-турецкий университет имени Х. А. Ясави (г. Туркестан, Казахстан)

В статье рассматривается роль креолизованных текстов в развитии связной речи у студентов. Анализируется понятие креолизованного текста, его структура и особенности функционирования в образовательном процессе. Особое внимание уделяется влиянию сочетания вербальных и невербальных компонентов на формирование монологической и диалогической речи, расширение словарного запаса и развитие коммуникативной компетенции обучающихся. Отмечается дидактический потенциал креолизованных текстов и эффективность их использования в обучении студентов в условиях цифровизации образования.

Ключевые слова: креолизованный текст, связная речь, речевое развитие, коммуникативная компетенция, визуализация, вербальные и невербальные средства, образовательный процесс, студенты.

Введение

Современная система высшего образования ориентирована на формирование коммуникативно компетентной личности, способной эффективно использовать язык в различных ситуациях общения. В условиях глобализации и активного языкового контакта особую актуальность приобретает проблема развития связной речи у студентов. Одним из эффективных средств решения данной задачи являются креолизованные тексты, представляющие собой сложное языковое образование, сочетающее элементы разных языков и знаковых систем.

Креолизованные тексты широко используются в образовательной среде, средствах массовой информации, интернет-коммуникации и повседневной речи. Их при-

менение в учебном процессе способствует активизации речевой деятельности студентов, развитию языкового мышления и формированию навыков связного высказывания. В связи с этим изучение роли креолизованных текстов в развитии связной речи у студентов является актуальной научно-педагогической проблемой [1].

Цель данной статьи — определить значение креолизованных текстов в формировании и развитии связной речи у студентов и проанализировать возможности их использования в образовательном процессе.

Основная часть

Связная речь представляет собой развернутое речевое высказывание, обладающее смысловой цельностью, логи-

ческой последовательностью и структурной завершённостью. В лингвистике и психолингвистике связная речь рассматривается как высшая форма речевой деятельности, требующая сформированности лексических, грамматических и когнитивных навыков [2]. Основными признаками связной речи являются логичность, последовательность, связность, целенаправленность и адресность. «Креолизованный текст» был введён для обозначения текстов, в которых вербальные и невербальные компоненты (изображения, схемы, графика, цвет, шрифт) образуют единое семантическое целое. По мнению исследователей, смысл таких текстов не сводится к простой сумме компонентов, а возникает в результате их взаимодействия. Креолизованные тексты активно функционируют в медиадискурсе, рекламе, образовательной и интернет-коммуникации [3]. Термин «креолизованный текст» используется для обозначения текстов, в которых взаимодействуют элементы разных языков, а также вербальные и невербальные средства коммуникации. В лингвистике креолизованные тексты рассматриваются как результат языкового контакта и билингвизма, характерного для современной языковой среды. Креолизованный текст — это текст, в котором сочетаются **вербальные (словесные) и невербальные (визуальные)** компоненты, образующие единое смысловое целое. К таким текстам относятся инфографика, комиксы, плакаты, рекламные материалы, мемы, презентации, учебные видеоматериалы, посты в социальных сетях [4].

Основными признаками креолизованных текстов являются:

- сочетание лексических, грамматических и стилистических элементов разных языков;
- высокая коммуникативная направленность;
- гибкость и адаптивность к ситуации общения;
- выраженная экспрессивность.

Креолизованные тексты позволяют студентам осознавать различия и сходства между языковыми системами, что способствует более глубокому пониманию структуры языка и его функциональных возможностей.

Связная речь представляет собой форму речевой деятельности, при которой высказывание характеризуется логичностью, последовательностью, грамматической правильностью и смысловой целостностью. Развитие связной речи является одной из ключевых задач языкового образования, так как она обеспечивает успешную устную и письменную коммуникацию [5].

К основным компонентам связной речи относятся:

- логическая организация высказывания;
- использование средств межфразовой связи;
- правильное употребление лексико-грамматических конструкций;
- соответствие высказывания коммуникативной ситуации.

Для студентов важным является умение не только правильно строить отдельные предложения, но и объединять их в целостный текст, передающий законченную мысль. Именно в этом контексте креолизованные тексты выступают эффективным дидактическим инструментом [6].

Использование креолизованных текстов в учебном процессе способствует активному вовлечению студентов в речевую деятельность. Работа с такими текстами требует анализа, интерпретации и осознанного выбора языковых средств, что положительно влияет на развитие связной речи [7].

К основным дидактическим возможностям креолизованных текстов относятся:

- расширение словарного запаса студентов;
- формирование навыков межязыкового анализа;
- развитие языковой догадки и контекстуального мышления;
- стимулирование творческого подхода к речевому высказыванию.

Кроме того, креолизованные тексты создают условия для естественного речевого общения, приближенного к реальным коммуникативным ситуациям, что особенно важно для студентов [8].

На практике креолизованные тексты могут использоваться в различных формах учебной деятельности: анализ текстов, устные и письменные пересказы, дискуссии, ролевые игры, проектная работа. Например, студентам предлагается текст, содержащий элементы нескольких языков, после чего они выполняют задания по его интерпретации и трансформации [9].

В условиях цифровизации образования и клипового мышления студентов креолизованные тексты становятся особенно значимыми. Они соответствуют привычному формату восприятия информации современной молодёжи и повышают мотивацию к речевой деятельности. Креолизованные тексты способствуют развитию связной речи студентов по нескольким направлениям:

1. Смысловое структурирование высказывания

Визуальный компонент помогает студентам логически выстраивать текст, соблюдать последовательность изложения и причинно-следственные связи.

2. Расширение словарного запаса

Работа с изображениями стимулирует подбор точных лексических средств, активизирует описательную и оценочную лексику.

3. Развитие монологической и диалогической речи

На основе креолизованных текстов эффективно формируются навыки пересказа, интерпретации, аргументации и обсуждения.

4. Снижение речевых трудностей

Визуальная опора уменьшает страх перед высказыванием, облегчает формулирование мысли и повышает речевую уверенность студентов.

5. Формирование коммуникативной компетенции

Студенты учатся соотносить текст и изображение, учитьывать адресата и цель высказывания, что важно для реальной коммуникации.

В образовательном процессе могут использоваться следующие приёмы:

- описание изображения с последующим развернутым высказыванием;
- составление рассказа или эссе по инфографике;

- интерпретация визуального образа и его соотнесение с текстом;
- создание собственных креолизованных текстов (презентаций, постеров, мемов);
- дискуссии и дебаты на основе визуально-текстового материала.

Экспериментальные исследования, проведенные в образовательных учреждениях, подтверждают положительное влияние креолизованных текстов на развитие связной речи у студентов. Обучающиеся демонстрируют более высокий уровень речевой активности, улучшение логической структуры высказываний и повышение мотивации к изучению языков. Таким образом, креолизованные тексты выступают не только как средство обучения, но и как фактор формирования коммуникативной компетенции личности.

Заключение

В результате проведенного анализа можно сделать вывод, что креолизованные тексты играют значительную роль в развитии связной речи у студентов. Их использование в образовательном процессе способствует формированию языковой гибкости, развитию логического мышления и коммуникативных навыков. Креолизованные тексты создают условия для активного речевого взаимодействия и приближают обучение к реальной языковой практике.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой методических рекомендаций по систематическому использованию креолизованных текстов в высшей школе и созданием учебных пособий, ориентированных на развитие связной речи студентов.

Литература:

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студентов фак. ин. яз. вузов / Е. Е. Анисимова. — М.: ТЕЗАРУС, 2013.
2. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. — М.: Наука, 1990.
3. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст: аспекты изучения // Политическая лингвистика. — Екатеринбург: УрГУПед, 2007. С. 75–80.
4. Дерунова Е. Н., Сагынтаева Ж. К. Креолизованные тексты как инструмент формирования мультимодальной грамотности // Russian Language Studies. — 2025. Т. 23, № 1. С. 132–152.
5. Малыхова В. Л. Лингвистическая и дидактическая специфика мультимодального дискурса: возможности применения креолизованных текстов // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. — 2025. Т. 31, № 1. С. 176–183.
6. Осиянова А. В., Осиянова О. М., Темкина В. Л. Креолизованные тексты в современном языковом образовании: дидактический аспект // Вестник ОГУ. — 2022. № 4 (236). С. 53–59.
7. Жарина О. А., Гичева А. А. Креолизованные тексты как средство формирования лингвистической компетенции у студентов неязыковых специальностей // Научно-методич. электрон. журн. «Концепт». — 2022, № 5
8. Аудод Д. А. Креолизованный текст как особый вид паралингвистически активного текста // Современная филология: материалы II Междунар. науч. конф. — Уфа: Лето, 2013. С. 97–99.
9. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованный текст // Википедия: электронная энциклопедия. — URL: статья «Креолизованный текст» (дата обращения: февр. 2026).

Креолизованные тексты и их роль в развитии устной и письменной речи

Ирисматов Хуснимурод Жорабекович, студент

Научный руководитель: Бердалиева Рамиля Шаншархановна, кандидат филологических наук, старший преподаватель
Международный казахско-турецкий университет имени Х. А. Ясави (г. Туркестан, Казахстан)

В данной работе рассматривается понятие креолизованных текстов и их значение в развитии устной и письменной речи. Креолизованный текст представляет собой сложное коммуникативное целое, в котором вербальные и невербальные компоненты (изображения, графика, шрифтовые и цветовые элементы, аудиовизуальные средства) функционируют во взаимосвязи и дополняют друг друга. Особое внимание уделяется роли таких текстов в современном образовательном и коммуникативном пространстве, где визуальная информация становится неотъемлемой частью процесса передачи смысла.

Анализируется влияние креолизованных текстов на формирование речевых навыков, расширение словарного запаса, развитие понимания контекста и интерпретационных умений. Показано, что использование креолизованных текстов способствует повышению мотивации обучающихся, активизации познавательной деятельности и более эффектив-

ному усвоению языкового материала. В устной речи они стимулируют диалог, аргументацию и описательные навыки, а в письменной — помогают формировать связность, логичность и выразительность высказывания.

Таким образом, креолизованные тексты выступают важным инструментом развития устной и письменной речи, отражая тенденции современного общения и открывая новые возможности для обучения и межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: креолизованный текст, вербальные и невербальные компоненты, устная речь, письменная речь, коммуникация.

Введение

Развитие речевой культуры личности является одной из приоритетных задач современного образования. В условиях цифровой коммуникации и многоязычной среды традиционные подходы к обучению речи постепенно уступают место инновационным методам, ориентированным на реальные языковые практики. Одним из таких методов является использование креолизованных текстов, которые активно функционируют в медиапространстве, социальных сетях, рекламных сообщениях и учебной среде [1].

Креолизованные тексты отражают динамику языковых процессов и позволяют обучающимся осваивать язык в его живом, функциональном проявлении. Их применение в образовательной практике способствует развитию как устной, так и письменной речи, формируя у студентов умение адаптироваться к различным коммуникативным ситуациям. В связи с этим исследование роли креолизованных текстов в развитии речевых навыков приобретает особую значимость [2].

Креолизованные тексты в современной лингвистике рассматриваются как особый тип коммуникативных единиц, объединяющих вербальные и невербальные средства передачи информации. В условиях цифровизации и визуализации коммуникации данный феномен приобретает особую актуальность. Исследование креолизованных текстов позволяет глубже понять механизмы восприятия информации и особенности речевого воздействия на адресата.

Цель статьи заключается в анализе влияния креолизованных текстов на формирование устной и письменной речи обучающихся и определении их методического потенциала.

Основная часть

Современная языковая среда характеризуется активным взаимодействием языков, что обусловлено миграционными процессами, развитием интернета и международного образования. В результате возникает особый тип текстов, в которых элементы разных языков используются в рамках одного высказывания [3].

Креолизованные тексты не являются случайным смешением языков. Они подчиняются определённым коммуникативным целям и отражают прагматические намерения говорящего. Такие тексты выполняют информационную, экспрессивную и идентификационную функции, что делает их значимыми для анализа в контексте речевого развития.

Использование креолизованных текстов в обучении позволяет приблизить учебный материал к реальной языковой практике, с которой студенты сталкиваются ежедневно [4].

Устная речь требует от обучающихся способности быстро формулировать мысли, учитывать реакцию собеседника и использовать адекватные языковые средства. Креолизованные тексты создают условия для развития этих навыков за счёт своей гибкой структуры.

Работа с такими текстами в устной форме включает:

- обсуждение содержания текста;
- интерпретацию языковых элементов;
- построение монологических и диалогических высказываний;
- аргументацию собственной позиции.

В процессе устного взаимодействия студенты учатся логично выстраивать высказывания, соблюдать смысловую последовательность и использовать средства речевой выразительности. Креолизованные тексты стимулируют активность говорения и способствуют формированию коммуникативной уверенности [5].

Письменная речь требует более высокого уровня осознанности и структурированности. Использование креолизованных текстов в письменных заданиях направлено на развитие навыков анализа, переработки и создания текста.

Основные виды письменной работы включают:

- редактирование креолизованных текстов;
- преобразование смешанного текста в нормативный;
- написание собственных текстов с элементами креолизации;
- аналитические письменные задания.

Данные упражнения способствуют развитию текстообразующих умений, формированию логической последовательности и повышению грамотности письменной речи. Студенты осваивают способы связи предложений и учатся выражать мысли в развернутой письменной форме [6].

Эффективность применения креолизованных текстов во многом зависит от методической организации учебного процесса. Преподавателю важно учитывать уровень языковой подготовки обучающихся и цели занятия.

К методическим принципам относятся:

- систематичность использования текстов;
- соответствие учебным задачам;
- поэтапное усложнение заданий;
- сочетание устной и письменной форм работы.

Комплексный подход обеспечивает развитие речевых навыков и способствует формированию целостной коммуникативной компетенции.

Практика показывает, что использование креолизованных текстов повышает интерес обучающихся к изучению языка и активизирует их речевую деятельность. Студенты демонстрируют улучшение качества устных высказываний и письменных работ, а также более высокий уровень осознанного использования языковых средств [7].

Таким образом, креолизованные тексты выступают эффективным инструментом речевого развития в условиях современной образовательной среды.

Креолизованный текст представляет собой сложное семиотическое образование, включающее словесный компонент и визуальные элементы: изображения, схемы, графики, цветовые акценты. Их взаимодействие формирует единое смысловое пространство. В научных исследованиях подчеркивается, что визуальный компонент не является вторичным, а выполняет равноправную смыслообразующую функцию [8].

Особое распространение креолизованные тексты получили в образовательной среде. Использование презентаций, инфографики, иллюстрированных учебных материалов способствует повышению мотивации обучающихся и облегчает усвоение сложной информации. Визуальные образы активизируют ассоциативное мышление и способствуют развитию речевых навыков [9].

В медиадискурсе креолизованные тексты выполняют функцию привлечения внимания аудитории и усиления

эмоционального воздействия. Заголовки, фотографии и графические элементы формируют целостный медиатекст, направленный на быстрое и эффективное восприятие информации.

Кроме того, креолизованные тексты играют важную роль в формировании коммуникативной компетенции. Они развивают навыки интерпретации, анализа и критического осмысливания информации. Работа с такими текстами способствует развитию устной и письменной речи [10].

Заключение

Подводя итоги, можно отметить, что креолизованные тексты играют значительную роль в развитии устной и письменной речи обучающихся. Они способствуют формированию коммуникативной гибкости, развитию языкового мышления и способности адаптироваться к различным формам речевого взаимодействия.

Использование креолизованных текстов в образовательной практике расширяет методический инструментарий преподавателя и повышает эффективность обучения речи. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку специализированных учебных материалов и методических рекомендаций.

Литература:

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. — М., 2007.
2. Виноградов В. В. Проблемы русской стилистики. — М., 2005.
3. Карапулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. — М., 2010.
4. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. — Л., 2004.
5. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. — М., 2008.
6. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — М., 2006.
7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М., 2009.
8. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи. — М., 2012.
9. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения. — М., 2011.
10. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. — М., 2008

Методика обучения теме «Алгоритмы и исполнители» на уровне основного общего образования с использованием среды PascalABC.NET

Кабачек Анастасия Андреевна, студент
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

В современном мире информационных технологий способность создавать и применять алгоритмы стала особенно актуальным. Обучение алгоритмическому мышлению в среднем школьном возрасте формирует основу для успешного развития логического и критического мышления, решения задач в различных областях. Способность разрабатывать и понимать алгоритмы служит фундаментом для будущей профессиональной деятельности независимо от выбранной специальности.

Основными целями изучения информатики на уровне основного общего образования является формирование цифровой грамотности и алгоритмического мышления. Курс направлен на освоение теоретических основ информационных процессов и их практическое применение в повседневной жизни. В 7-м классе акцент делается на знакомстве

с устройством компьютера и формировании базовых навыков работы с ним. Далее, в 8-м классе, фокус смещается на изучение теоретических основ информатики и развитие алгоритмического мышления и написание простых программ. В 9-м классе происходит более углублённое изучение программирования и осваиваются информационные технологии.

Согласно Федеральной рабочей программе (ФРП), как уже было указано, изучение основ алгоритмизации начинается в 8-м классе в рамках раздела «Алгоритмы и исполнители», который является одним из ключевых в базовом курсе информатики средней школы. Тем не менее, до сих пор нет единого мнения о том, как лучше преподавать этот раздел. Например авторские коллективы И. Г. Семакина, Л. А. Залоговой, С. В. Русакова и др. и Л. Л. Босовой и А. Ю. Босовой придерживаются разных подходов к обучению содержательной линии «Алгоритмы и программирование», включая разные решения относительно содержания теоретической и практической составляющих [6].

В учебно-методическом комплексе (УМК) И. Г. Семакина и др. изучение основ алгоритмизации начинается в 9-м классе в рамках раздела «Управление и алгоритмы». На данный раздел, согласно авторской рабочей программе, выделено 10 часов. В рамках данного УМК предлагается использовать гипотетический учебный исполнитель под названием ГРИС (Графический Исполнитель) для обучения основам алгоритмизации. После следует логический переход к изучению раздела «Введение в программирование» [5].

УМК Л. Л. Босовой и А. Ю. Босовой предлагает начинать изучение основ алгоритмизации с пропедевтического курса в 6-м классе [1] и продолжать изучение в 8-м классе в рамках раздела «Основы алгоритмизации», рассчитанного на 10 часов, после которого следует раздел «Начала программирования» [2]. Придерживаясь подхода непрерывного обучения, авторы возвращаются к теме в 9-м классе, переходя к более сложным понятиям, на что отводится 8 часов [3]. Для обучения основам алгоритмизации авторы предлагают использовать такие формальные исполнители, как Черепаха, Чертёжник, Робот и другие, входящие в состав системы КуМир (Комплекта учебных МИРОв)

Проведенный анализ подходов показал, что на современном этапе для обучения основам алгоритмизации применяются специализированные учебные среды (КуМир или ГРИС). За довольно продолжительное время использования они успели зарекомендовать себя как эффективные учебные средства. Данные программы успешно формируют фундаментальные знания о базовых алгоритмических конструкциях и навыки работы с ними.

Однако мы считаем, что при таком подходе возникает проблема, связанная с преемственностью обучения. Возникает разрыв между этапом изучения основ алгоритмизации с помощью формальных исполнителей и последующим изучением программирования. Учащиеся, привыкшие к упрощенному и русскоязычному синтаксису формальных исполнителей, сталкиваются с необходимостью осваивать новый синтаксис языка программирования, что в свою очередь снижает эффективность обучения. В связи этим становится актуальным вопрос об устранении данной проблемы и обеспечении плавного перехода между разделами. На наш взгляд, перспективным решением станет изучение основ алгоритмизации и начального этапа программирования в единой программной среде. В качестве такой среды считаем целесообразным использовать PascalABC.NET, так как язык Pascal был создан специально для обучения программированию.

Согласно ФРП, изучение темы «Алгоритмы и исполнители» в средней школе начинается в 8-м классе, поэтому в работе мы опираемся на УМК Л. Л. Босовой и А. Ю. Босовой. Несмотря на то, что в среде PascalABC.NET есть встроенные задания для исполнителей, для того, чтобы не создавать разрыв между учебником и нашим новым предложением, мы предлагаем методику для написания программ для заданий, идентичных «Компьютерному практикуму» («Чертёжник» (Работа 17), «Черепашка» (Работа 18) и «Робот» (Работа 19) [4]) с использованием среды PascalABC.NET.

Для примера, рассмотрим методику работы с исполнителем «Робот» и, в первую очередь, изучим подробнее его возможности. «Робот», реализованный в среде PascalABC.NET точно так же, как и в среде КуМир, существует в прямоугольном поле, разбитом на клетки, между которыми могут стоять стены (рис. 1).

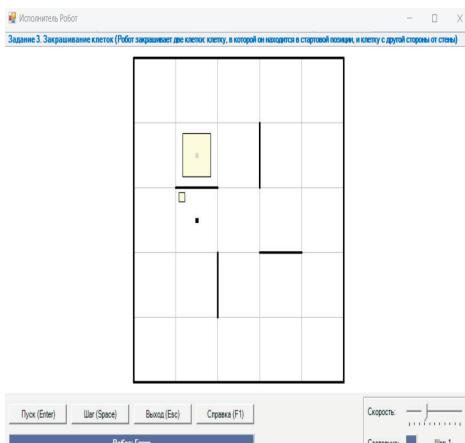


Рис. 1. Пример поля для робота в среде PascalABC.NET

Робот (желтый квадрат) может передвигаться по полю и закрашивать клетки (клетки, которые нужно закрасить, обозначаются точкой). Он не может проходить сквозь стены, не может выйти за пределы прямоугольного поля, но может проверять, есть ли рядом с ним стена. Робот должен закончить программу в той клетке, где изображен маленький желтый квадрат. Для исполнителя доступны команды, представленные в таблице 1.

Таблица 1. Система команд исполнителя «Робот» в среде PascalABC.NET

Команда	Описание
Right	перемещает Робота вправо
Left	перемещает Робота влево
Up	перемещает Робота вверх
Down	перемещает Робота вниз
Paint	закрашивает текущую ячейку
WallFromLeft	возвращает True если слева от Робота стена
WallFromRight	возвращает True если справа от Робота стена
WallFromUp	возвращает True если сверху от Робота стена
WallFromDown	возвращает True если снизу от Робота стена
FreeFromLeft	возвращает True если слева от Робота свободно
FreeFromRight	возвращает True если справа от Робота свободно
FreeFromUp	возвращает True если сверху от Робота свободно
FreeFromDown	возвращает True если снизу от Робота свободно
CellIsPainted	возвращает True если ячейка, в которой находится Робот, закрашена
CellIsFree	возвращает True если ячейка, в которой находится Робот, не закрашена [7].

Для того, чтобы создать собственные задания в среде PascalABC.NET используются процедуры модуля RobotTaskMaker, приведённые в таблице 2.

Таблица 2. Процедуры модуля RobotTaskMaker

Процедура	Описание
Field(x,y: integer);	Задает поле Робота размера x на y клеток
HorizontalWall(x, y, len: integer);	Создает горизонтальную стену длины len и координатами левого верхнего угла (x, y)
VerticalWall(x, y, len: integer);	Создает вертикальную стену длины len и координатами левого верхнего угла (x, y)
RobotBegin(x,y: integer);	Задает начальное положение Робота в клетке с координатами (x, y)
RobotEnd(x, y: integer);	Задает конечное положение Робота в клетке с координатами (x, y)
RobotBeginEnd(x, y, x ₁ , y ₁ : integer);	Задает начальное положение Робота в клетке с координатами (x, y) и конечное в клетке с координатами (x ₁ , y ₁)
Tag(x, y: integer);	Помечает клетку (x, y) для закрашивания
TagRect(x, y, x ₁ , y ₁ : integer);	Помечает прямоугольник из клеток, задаваемый координатами противоположных вершин прямоугольника (x, y) и (x ₁ , y ₁), для закрашивания
MarkPainted(x, y: integer);	Закрашивает клетку (x, y)
TaskText(s: string);	Задает формулировку текста задания в строке s
RegisterGroup(name, description, unitname: string; count: integer);	Обеспечивает автоматическую регистрацию новой группы заданий в программном модуле PT4Load. Процедура RegisterGroup должна вызываться в секции инициализации модуля, содержащего реализацию новой группы заданий для Робота.
RegisterTask(name: string; p: TaskProcType)	Связывает имя задания name с процедурой p, в которой реализовано данное задание. Подобно описанной выше процедуре RegisterGroup, процедура RegisterTask должна вызываться в секции инициализации модуля, содержащего реализацию новой группы заданий для Робота [8].

Опишем последовательность создания группы заданий для исполнителя Робот. Создадим модуль MyRobTasks.pas для следующего задания:

Задание 1. Рисование картинки. Для исполнителя Робот в среде Кумир составьте программу рисования одной из следующих картинок (рис. 2) [4].

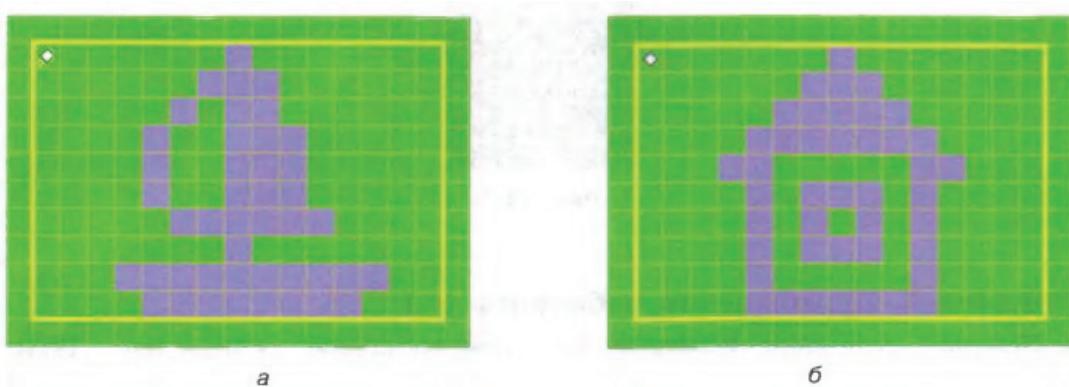


Рис. 2. Рисунки к заданию 1

```
unit MyRobTasks; //Задаём название модуля (должен совпадать с именем файла)
interface
uses RobotTaskMaker;
implementation
procedure Task1_ship;
begin
TaskText('Задание 1. Рисование картинки (корабль)'); //Задаём формулировку текста задания
Field(15, 10); //Задаём поле размером 15 на 10 клеток
TagRect(5, 10, 12, 10); //Где возможно отмечаем прямоугольные поля под закрашивание
TagRect(4, 9, 13, 9);
TagRect(6, 7, 11, 7);
TagRect(5, 4, 5, 6);
TagRect(8, 4, 10, 6);
TagRect(8, 2, 9, 3);
Tag(8, 8); //Отмечаем одиночные клетки под закрашивание
Tag(6, 3);
Tag(7, 2);
Tag(8, 1);
end;
begin
RegisterGroup('myrobtasks', 'Алгоритмы и исполнители (Робот)', 'MyRobTasks', 1); //Регистрируем группу заданий
RegisterTask('task1', Task1); //Связываем им задание с процедурой
end.
```

Наберем и запустим основную программу в новом файле, находящимся в той же директории, что и созданный модуль с заданиями.

```
uses Robot, MyRobTasks;
begin
Task('task1');
end.
```

Здесь Task — процедура, содержащаяся в модуле Robot и вызывающая задание с указанным именем. После запуска будет выведено следующее задание для Робота (рис. 3):

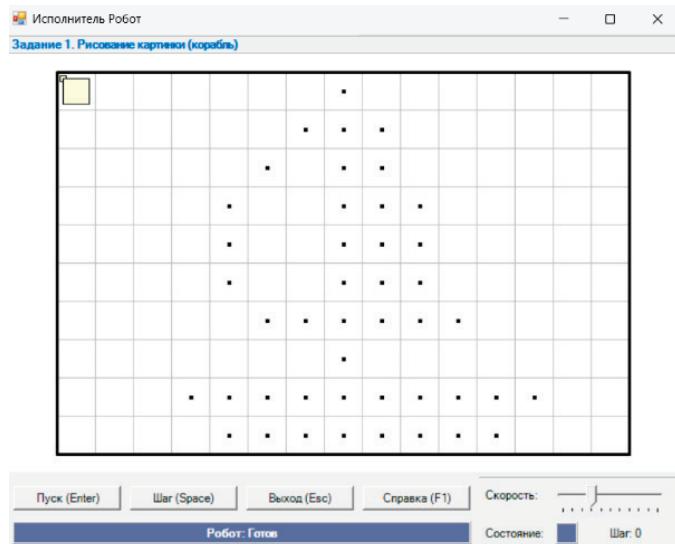


Рис. 3. Задание 1 для исполнителя «Робот»

Обратим внимание на то, что мы не задавали начальную и конечную точку для робота. В таком случае программой автоматически выбирается точка (1; 1).

Добавим ещё одно задание:

```
procedure Task2;
begin
  TaskText('Задание 2. Закрашивание клеток (Робот закрашивает две клетки: клетку, в которой он находится в стартовой позиции, и клетку с другой стороны от стены)');
  Field(5, 5);
  RobotBeginEnd(2, 2, 2, 3); //Задаём начальную точку (2; 2) и конечную (2; 3)
  HorizontalWall(1, 2, 1); // «Ставим» стену с началом в точке (1; 2), длиной 1
  HorizontalWall(3, 3, 1);
  VerticalWall(3, 1, 1);
  VerticalWall(2, 3, 1);
  Tag(2, 2);
  Tag(2, 3);
end;
```

Добавим вызов процедуры регистрации для данного задания; в результате секция инициализации примет следующий вид:

```
Begin
  RegisterGroup('myrobtasks', 'Алгоритмы и исполнители (Робот)', 'MyRobTasks', 2);
  RegisterTask('task1', Task1);
  RegisterTask('task2', Task2);
end.
```

Изменим основную программу:

```
uses Robot, MyRobTasks;
begin
  Task('task2');
end.
```

При запуске этой программы в окне исполнителя Робот будет выведено новое задание (рис. 4):

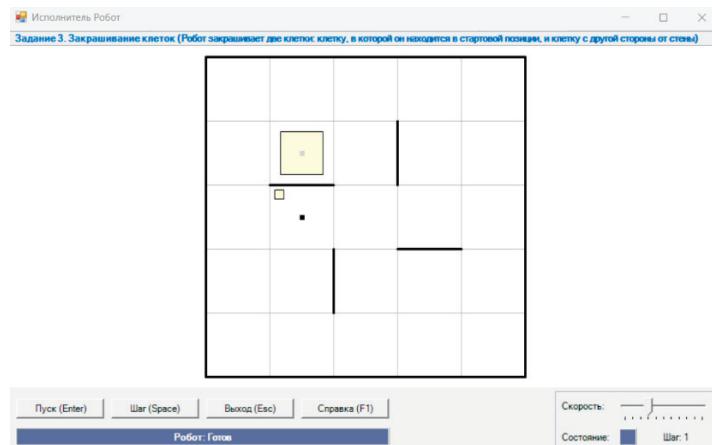


Рис. 4. Задание 2 для исполнителя «Робот»

Приведём пример решения для этого задания. В основном файле наберём шаблон и решим задание:

```
uses Robot, MyRobTasks;
begin
Task('task2');
Paint;
Left;
Down;
Right;
Paint;
end.
end.
```

После запуска программы и нажатия кнопки «пуск», увидим выполненное задание (рис. 5)

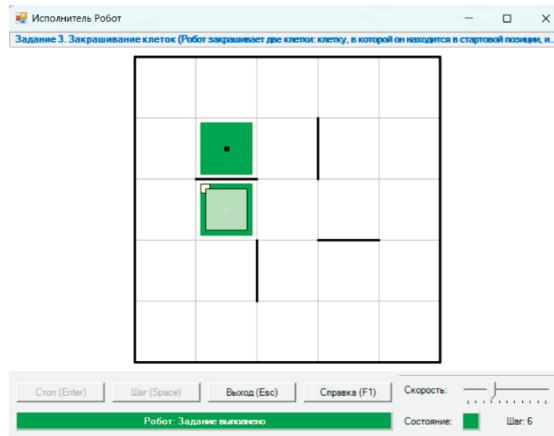


Рис. 5. Пример выполненной программы

Подобным образом можно задать и решить все задания из «Компьютерного практикума» для исполнителей «Робот», «Чертёжник» и «Черепашка» или создать свои авторские задания.

Указанные нами особенности данной программы подтверждают преимущества перед используемыми сегодня учебными средами Кумир и ГРИС. Применение PascalABC.NET в рамках изучения раздела «Алгоритмы и исполнители» соответствует принципам преемственности и непрерывности обучения, устранив проблему перехода с одной среды на другую при изучении «Основ программирования». Таким образом, мы считаем, что использование PascalABC.NET в рамках изучения темы «Алгоритмы и исполнители» является перспективным и важным шагом в развитии алгоритмического мышления и дальнейшего изучения программирования.

Литература:

1. Босова, Л. Л., Босова, А. Ю. Информатика. 6 класс / Л. Л. Босова, А. Ю. Босова — 5-е издание, стереотипное. — Москва: «Просвещение», 2025—240 с.
2. Босова, Л. Л., Босова, А. Ю. Информатика. 8 класс / Л. Л. Босова, А. Ю. Босова — 5-е издание, стереотипное. — Москва: «Просвещение», 2025—272 с.
3. Босова, Л. Л., Босова, А. Ю. Информатика. 9 класс / Л. Л. Босова, А. Ю. Босова — 5-е издание, переработанное. — Москва: «Просвещение», 2025—272 с.
4. Босова, Л. Л., Босова, А. Ю. Информатика. Компьютерный практикум. Базовый уровень. 7–9 классы / Л. Л. Босова, А. Ю. Босова — 7-е издание, переработанное. — Москва: «Просвещение», 2025—192 с.
5. Семакин И. Г. и др. Информатика. 9 класс / И. Г. Семакин, Л. А. Залогова, С. В. Русаков, Л. В. Шестакова — 5-е издание, стереотипное. — Москва: «Просвещение», 2024—208 с.
6. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Информатика. 7–9 классы (базовый уровень) — Москва: Институт стратегии развития образования, 2023—45 с.
7. Исполнитель Робот / [Электронный ресурс] // Справка PascalABC.NET [URL: https://pascalabc.net/downloads/pabcnethelp/index.htm?page=LangGuide/index_lang_guide.html] (дата обращения: 15.09.2025).
8. Модуль RobotTaskMaker / [Электронный ресурс] // Справка PascalABC.NET [URL: <https://pascalabc.net/downloads/pabcnethelp/index.htm>] (дата обращения: 15.09.2025).

Формирование креативного мышления у младших школьников методом мозгового штурма

Кузнецова Лариса Валерьевна, учитель начальных классов
МОБУ СОШ № 80 г. Сочи имени Героя Советского Союза Д. Л. Калараша (Краснодарский край)

В статье автор делится опытом использования метода мозгового штурма на уроках в начальной школе, приводит конкретные примеры заданий по разным предметам, раскрывает этапы проведения занятий и даёт советы по преодолению типичных трудностей.

Ключевые слова: мозговой штурм, креативное мышление, развитие творчества, методика преподавания, генерация идей, педагогическая практика.

Каждый педагог хоть раз испытывал то особое волнение, когда в классе вдруг рождается настоящая творческая энергия. Такие моменты были и в моей практике. Именно тогда я в очередной раз осознала: креативность — не редкий дар, а естественное состояние детского мышления. Нужно лишь найти ключ, который откроет этот неиссякаемый источник идей. Таким ключом для меня стал метод мозгового штурма — простой, но удивительно эффективный инструмент, превращающий обычный урок в мастерскую творчества. Я сделала вывод для себя, что креативность живёт в каждом ребёнке. Нужно лишь создать условия, где она сможет раскрыться. И одним из лучших инструментов для этого стал мозговой штурм — метод, превращающий класс в мастерскую идей.

Мозговой штурм — это не просто «придумывание идей». Это целая философия урока, где нет неправильных ответов, чем больше идей — тем лучше, фантазия ценится выше шаблонных решений, каждый голос важен.

Для младших школьников это особенно ценно. В возрасте 6–10 лет дети ещё не успели накрепко усвоить «как надо» и «как нельзя». Их сознание открыто для экспери-

ментов. Но уже к 3–4 классу многие начинают бояться ошибиться, стесняться своих идей. Мозговой штурм помогает сохранить эту детскую смелость мышления.

С точки зрения психологии, метод опирается на два ключевых принципа:

1. Зона ближайшего развития (Л. С. Выготский): в группе ребёнок способен на то, что пока не удаётся в одиночку. Слушая других, он подхватывает идеи, додумывает, трансформирует.

2. Дивергентное мышление (Дж. Гилфорд): способность находить множество решений одной задачи. Именно это и тренирует мозговой штурм.

Первые мои попытки провести штурм в 1м классе закончились молчанием. Я задала вопрос: «Как помочь зайчику спрятаться от волка?» — и увидела растерянные глаза. Тогда я поняла: метод нужно «перевести» на детский язык. Вот что стало моими правилами:

— Говорим просто. Никаких сложных формулировок. Вместо: «Предложите инновационные способы утилизации отходов» — «Придумайте, куда можно деть старую коробку».

– *Показываем, а не объясняем.* Если тема — «Транспорт будущего», раскладываю картинки с машинами, самолётами, лодками. Дети трогают, обсуждают, придумывают гибриды.

– *Играем.* Класс превращается в «лабораторию изобретателей», «совет волшебников» или «штаб супергероев». В таком контексте даже скромные ребята включаются в процесс.

– *Ограничиваем время, но не фантазию.* 5–10 минут на генерацию — достаточно, чтобы не устать, но успеть «разогнаться».

– *Делим на малые группы.* 3–5 человек — идеальный размер. Так каждый успевает высказаться, а лидер не «забывает» остальных.

– *Я — не судья, а проводник.* Моя задача — не оценивать, а вдохновлять: «А что, если...?», «А представьте, что это происходит на другой планете!».

На уроке окружающего мира в 3м классе мы изучали тему «Вода». Вместо традиционного опроса я предложила: «Давайте придумаем, как объяснить первоклассникам, почему нужно беречь воду. Придумайте 3 необычных способа». Сначала — привычные варианты: «Не оставлять кран открытым», «Не бросать мусор в реку». Но после моей подсказки «А если представить, что вода — это волшебный эликсир?» посыпались идеи: «Сделать плакат: капля воды — как бриллиант, а вокруг — руки, которые её охраняют»; «Придумать сказку: злая колдунья превращает воду в грязь, а дети-герои спасают её»; «Смастерить „волшебный фильтр“ из бутылки и камешков — показать, как можно очистить воду». В этот момент я увидела, что дети не просто запомнили правило «берегите воду», а пропустили его через собственное воображение.

Шаг 1. Подготовка: создаём настрой. Перед уроком я готовлю визуальные опоры (картинки, предметы, карточки); листы для записей и маркеры; таймер (песочные часы или приложение на телефоне); жетоны (чтобы каждый участник мог «положить» свою идею). В классе делю детей на группы, назначаю «секретаря» (записывает идеи) и «спикера» (озвучивает итог). Проговариваю правила: «Говорим по очереди или поднимаем руку. Не критикуем чужие идеи — даже если они кажутся смешными. Чем больше идей — тем лучше. Можно предлагать самые невероятные варианты».

Шаг 2. Постановка задачи: зажигаем искру. Формулирую вопрос так, чтобы он был конкретным, вызывал эмоциональный отклик, оставлял пространство для фантазии. *Примеры:*

1й класс: «Как сделать нашу переменку весёлой и безопасной?».

2й класс: «Придумайте 5 необычных способов использовать обычную пуговицу».

3й класс: «Как помочь реке, в которую попадают мусор и грязь?».

4й класс: «Представьте, что вы архитекторы. Как построить школу будущего?».

Шаг 3. Генерация идей. Дети обсуждают, спорят, смеются, записывают. Я хожу между рядами, подбадриваю:

«А если сделать наоборот?»; «А что, если это будет волшебным?»; «Кто придумает самое невероятное решение?».

Иногда использую приём «цепочка», когда первый называет идею, второй дополняет, третий трансформирует. Например: «Сделаем кормушку из бутылки»; «А если к ней приделать колокольчик, чтобы птицы знали, где еда?»; «А ещё можно покрасить её в яркие цвета — будет красиво!».

Шаг 4. Презентация и обсуждение: учимся слушать и анализировать.

Каждая группа озвучивает свои идеи. Важные правила — не торопить спикера; поощрять детализацию («А как именно это будет работать?»); задавать уточняющие вопросы («А что, если пойдёт дождь? Как ваша идея изменится?»). Затем вместе выбираем 2–3 самые оригинальные идеи и 2–3 самых реалистичных решения.

Шаг 5. Рефлексия: закрепляем опыт. В конце урока задаю вопросы: «Какая идея вас удивила?»; «Что было сложно придумывать?»; «Как можно улучшить предложенное?». Каждый ученик отмечает одну идею, которая ему понравилась, или рисует её символ. Иногда делаем мини — плакаты: «Наша лучшая идея».

Что придумывали мои ученики

Русский язык и литературное чтение

«Новый герой». Дети сочиняли персонажа для сказки: «Его зовут Лучик. Он светится в темноте, а вместо волос у него радужные ленты. Он помогает тем, кто потерялся».

«Альтернативный конец». К рассказу «Котёнок» предложили финал: «Мальчик не стал забирать котёнка домой, а построил ему домик во дворе и каждый день приносил молоко».

«Слово — трансформер». Из слова «школа» составили: «лоша», «кол», «шок», «шал» — и придумали короткие истории с этими «словами».

Математика

«Необычные меры». Дети предлагали измерять длину класса шагами, книгами, верёвкой, а потом сравнивали результаты.

«Задачафанзия». «В космосе 25 звёзд и 17 комет. Если они столкнутся, сколько останется светящихся объектов?»

«Геометрические чудеса». Нарисовали «зверобота» из треугольников, кругов и квадратов.

Окружающий мир

«Спаси планету». Идеи: «Сделать ящик для сбора батареек», «Посадить дерево у школы», «Рисовать плакаты о чистоте».

«Изобрести животное». «Пустынный прыгун: у него длинные ноги, чтобы прыгать по пескам, и мешок с водой на спине».

«Погода — волшебница». «Если дождь станет разноцветным, можно будет рисовать им на асфальте!».

Метод мозгового штурма — эффективный инструмент развития креативного мышления у младших школьников: он снимает страх ошибки, стимулирует генерацию

идей и учит работать в команде. Грамотная организация штурма (чёткая постановка задачи, безоценочная фаза генерации, совместный анализ идей) позволяет превратить обычный урок в пространство для творческого поиска и открытия новых решений.

Литература:

- Груздова И. В. Творческое развитие младшего школьника. Тольятти, 2019.
- Надеина С. П. Способы развития креативного мышления в урочной и внеурочной деятельности // Педагогический поиск. 2022 № 6 С. 17–21.
- Репринцева С. В. Развитие творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения // Наука и образование: проблемы и стратегии развития. 2019 № 1 (5). С. 35–40.
- Ульяновская А. Д. Творческие задания как средство формирования креативного мышления у младших школьников // 2021 № 19–2. С. 48–51.
- Шадриков В. Д. (ред.) Развитие младших школьников в различных образовательных системах. М.: Логос, 2012, 233 с.

Особенности проведения занятий с детьми в группах комбинированной направленности

Куличенко Наталья Алексеевна, инструктор по физической культуре
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 33 г. Ейска МО Ейский район (Краснодарский край)

В статье рассматривается специфика физического воспитания детей в условиях инклюзивной группы комбинированной направленности, где воспитываются дошкольники с нарушениями зрения и их нормотипичные сверстники. Автор анализирует характерные двигательные особенности детей со зрительной патологией, систематизирует методические принципы и практические условия организации занятий, особое внимание уделяя коррекционной направленности игр с мячом и созданию специально оборудованной среды.

Ключевые слова: инклюзивное образование, группы комбинированной направленности, нарушения зрения, физическое воспитание дошкольников, коррекционно-компенсаторные задачи, адаптированная среда, двигательное развитие.

Современная система дошкольного образования все активнее реализует принципы инклюзии, создавая группы комбинированной направленности. Данная модель позволяет детям с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ), в частности с нарушениями зрения, не только получать необходимую коррекционную помощь, но и успешно социализироваться в среде нормотипичных сверстников. Однако интеграция требует от педагога глубокого понимания особенностей развития каждого ребенка и адаптации образовательного процесса. В данной статье представлен опыт организации физкультурных занятий с дошкольниками, имеющими зрительную патологию.

Характерные двигательные особенности и исходные условия. К моменту поступления в детский сад у многих детей с нарушением зрения наблюдается общее отставание в физическом развитии. Это обуславливает необходимость параллельного решения общеобразовательных и коррекционно-компенсаторных задач.

Для данной категории детей характерны:

- Снижение общей подвижности и темпа выполнения движений.
- Нечеткость координации, отсутствие ловкости, нарушение ритмичности.
- Трудности пространственной ориентировки и выполнения движений на равновесие.
- Неточность в воспроизведении амплитуды, степени мышечного напряжения и расслабления.

Эти особенности диктуют необходимость постоянного подкрепления двигательных действий реальными, доступными для восприятия знаниями об окружающем пространстве и объектах.

Методические принципы как основа обучения. Эффективное воспитание двигательных качеств у детей с нарушением зрения базируется на строгом соблюдении системы принципов:

1. Принцип доступности: Требует учета не только возрастных, но и глубоко индивидуальных особенностей каждого ребенка, связанных со спецификой зрительного дефекта и уровнем физической подготовленности.

2. Принцип наглядности: Приобретает специфический характер. Демонстрация упражнений должна быть максимально точной, но при этом учитывать зрительные возможности детей (дистанция, контрастность, размер объекта). Ключевую роль играет сочетание зрительного, тактильного и кинестетического образов движения.

3. Принцип систематичности: Регулярные и последовательные занятия являются залогом успешного освоения двигательных навыков и достижения оптимального функционального состояния.

4. Принцип прочности: Переход к новому двигательному материалу возможен только после уверенного и осознанного усвоения предыдущего.

Организация адаптированной образовательной среды. Специально оборудованное пространство — обязательное условие эффективности и безопасности занятий. Оно должно обеспечивать:

— Индивидуальный подход в удовлетворении общих и специальных образовательных потребностей.

— Безбарьерность предметной и дидактической среды (отсутствие опасных выступов, четкое зонирование). Психологическое сопровождение на всех этапах деятельности.

Конкретные требования включают: соответствие оборудования возрастным размерам, использование ярких цветных меток и маркеров для улучшения ориентировки. Для детей с высокой степенью амблиопии исключаются блестящие поверхности и стилизованные изображения с нечетким контуром. Предпочтение отдается насыщенным, чистым цветам (оранжевый, красный, желтый, зеленый), благоприятно воздействующим на сетчатку глаза. Эффективны объемные ориентиры, например, мягкие модули.

Коррекционная направленность игр и упражнений. Выбор двигательной активности напрямую зависит от характера зрительного нарушения и требует строгого контроля и индивидуальной дозировки нагрузки. Особую роль в организации играет воспитатель, выступающий помощником инструктора по физической культуре.

Наиболее универсальным и эффективным коррекционным инструментом являются игры с мячом. Они комплексно решают задачи развития зрительных функций:

— Упражняют зрение, укрепляют глазодвигательные мышцы.

— Способствуют развитию глубинного, бинокулярного и цветового восприятия.

— Тренируют прослеживающую функцию глаз, глазомерную оценку.

— Развивают зрительное внимание и ориентировку в пространстве.

Использование специального оборудования — мячей и кубиков, окрашенных в один из благоприятных цветов, — повышает эффективность таких игр. Размер инвентаря подбирается с учетом зрительных возможностей детей.

Существуют 32 основных вида спорта, более половины из них с мячом. Организация работы в данном на-

правлении помогает легче адаптироваться детям на дальнейшем этапе обучения — школьном.

Занятия по физической культуре будут приносить детям удовольствие и пользу, без лишнего стресса! Футбол, волейбол, баскетбол рекомендуются детям от 4 лет (развивают командный дух, ловкость, силу). Настольный теннис и бадминтон рекомендован с 5 лет (развивает реакцию, глазомер, координацию)

Теннис

Одной из интересных форм адаптированного тенниса является специальные тренировки, учитывающие ограничения подвижности игроков. Например, используются большие мягкие мячики, уменьшенные ракетки и небольшие площадки. Такая форма позволяет легко осваивать базовые техники ударов и формирует позитивное отношение к игре.

Подвесной теннис

Подвесной настольный теннис нравится нашим детям, он полезен для укрепления сердечно-сосудистой системы, развитие ловкости, быстроты реакций и концентрации внимания, игра также улучшает зрение, координацию движений и повышает выносливость организма. Наши ребята с удовольствием играют в подвесной теннис. Особенности игры: ракетка мягкая и легкая, поверхность пола гладкая, предотвращающая резкие падения мяча.

Баскетбол

Современные технологии позволяют значительно упростить процесс овладения основными элементами баскетбольной игры. Интерактивные тренажёры помогают лучше ориентироваться в пространстве, улучшая точность бросков и движения по площадке.

Приведу примеры игр, которые использую в своей практике:

Игра № 1 «Баскетбол сидя»

Цель: Улучшение силы ног и координации.

Описание: Детям предлагается метать небольшой мяч в баскетбольное кольцо или корзину, расположенную низко над полом. Можно использовать специальные приспособления для удержания кольца ближе к земле. Для слабовидящих детей использую яркие ориентиры.

Примечание: Игра развивает силу верхней части туловища и учит целиться.

Игра № 2 «Волшебный квадрат»

Цель: Умение взаимодействовать с партнёром, пространственное ориентирование.

Описание: На полу рисуется большой квадрат (или используется готовая разметка). Внутри квадрата находятся дети. По команде инструктора мяч передается игрокам в определённом порядке («По часовой стрелке», «Против

часовой стрелки). Постепенно усложняется задача, добавляется музыка или темп ускоряется.

Дополнительно: Возможно использование звука или визуального сигнала для обозначения направления движения мяча.

Футбол — одна из наиболее востребованных детских игр.

Дети играют в парах или группах. Для детей с ОВЗ используются различные мячи, такие как звуковые и световые мячи. Звуковой сигнал от мячей и голосовые подсказки партнёров помогают слабовидящим и слабослышащим детям. Таким образом достигается эффект командной игры, способствующий укреплению дружеских связей и повышению самооценки ребёнка. В своей практике я использую пока только аэромяч. Интерактивный светящийся мяч для футбола приносит особую пользу детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Его использование создает уникальные условия для развития двигательных функций, социальной адаптации и эмоционального благополучия ребёнка. Давайте рассмотрим конкретные преимущества такого мяча:

1. Стимуляция зрительного восприятия

Светящиеся мячи привлекают внимание детей, стимулируя развитие визуального отслеживания движений. Особенно полезно это для ребят с нарушениями зрения или задержкой психического развития. Яркий свет облегчает восприятие мяча и улучшает реакцию на движение.

2. Повышение интереса к физической активности

Дети с ОВЗ часто испытывают трудности в освоении стандартных видов спорта. Светящийся мяч вызывает дополнительный интерес и желание заниматься спортом, делая занятия веселее и привлекательнее.

3. Улучшение координации движений

Игра с интерактивным мячом помогает развитию мелкой моторики рук, общей координации тела и чувства равновесия. Дети учатся контролировать траекторию мяча, развивая необходимые двигательные навыки.

4. Социальная адаптация и взаимодействие

Интерактивные игры с мячом способствуют развитию коммуникативных навыков и улучшению взаимодействия

в группе сверстников. Совместные упражнения с использованием светящихся мячей повышают доверие и чувство принадлежности к коллективу.

5. Эмоциональная поддержка и повышение самооценки

Активные занятия с такими мячами вызывают положительные эмоции и снижают тревожность у детей. Успехи в игре поднимают самооценку и придают уверенности в собственных силах.

Интерактивный светящийся мяч является эффективным инструментом реабилитации и социализации детей с особыми потребностями. Он способствует всестороннему развитию физических и психологических качеств ребёнка, помогая преодолевать ограничения и активно включаться в спортивную жизнь.

Упражнения с аэромячом. Можно организовать работу детей в парах, в четвёрках, передавая мяч крест на крест, называя имя ребёнка и т. д.

Игры с аэромячом

Дриблиング: Перекатывание мяча ногами или ведение рукой по заданному маршруту.

Передача партнёру: Игра вдвоём или группой, передавая мяч другому игроку по кругу или крест-накрест.

Таким образом, физкультурные занятия в группе комбинированной направленности для детей с нарушениями зрения представляют собой синтез образовательной, коррекционной и социальной практики. Основная задача на дошкольной ступени — успешная социализация ребенка — решается через укрепление мышечного тонуса, коррекцию осанки, развитие базовых двигательных и компенсаторных навыков. Это создает фундаментальную предпосылку для преодоления потенциальных трудностей при переходе к школьному обучению, способствуя гармоничному развитию личности ребенка в инклюзивном пространстве. Внедрение инновационных методов адаптации традиционных спортивных игр открывает новые перспективы для включения детей с ограниченными возможностями здоровья в активную жизнь общества, укрепляет здоровье и развивает личностные качества подрастающего поколения.

Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья

Лазанова Анна Батровна, учитель
ГБОУ г. Москвы «Школа-интернат № 17»

Вопрос социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) занимает центральное место в современном обществе. По данным Росстата, ежегодно увеличивается число таких детей, что ставит перед государством задачу предоставления каждому ребенку равных прав на качественное образование и достойную жизнь. Традиционные подходы к обучению детей с особыми потребностями часто оказываются неэффектив-

ными, так как не учитывают индивидуальные особенности каждого ребенка. Успех социализации возможен лишь тогда, когда взрослые создают комфортные условия для обучения и жизнедеятельности таких детей.

Основная задача настоящей работы заключается в разработке практических рекомендаций и инструментариев, помогающих эффективно включать детей с ОВЗ в социальную и образовательную среду. Особое внимание уде-

лено положительному международному опыту и новым российским инициативам, доказавшим свою эффективность в практике.

Современная концепция социализации детей с ОВЗ

Современные концепции социализации предполагают комплексный подход, позволяющий максимально реализовать потенциал каждого ребенка с ограниченными возможностями. Специалисты подчеркивают значимость индивидуально подобранных методов и техник, адаптированных к индивидуальным потребностям ребенка.

Процесс социализации подразумевает постепенную адаптацию индивида к обществу, приобретение необходимых навыков поведения и взаимодействия с другими людьми. Для детей с ОВЗ этот процесс имеет ряд особенностей, обусловленных спецификой их заболеваний и физических характеристик. Нарушения здоровья оказывают существенное влияние на восприятие ими окружающей действительности, поэтому требуется особая стратегия воспитания и обучения.

Основные принципы социализации детей с ограниченными возможностями основаны на признании их уникальности и учете особенностей каждого конкретного случая.

Среди принципов выделяются:

- принцип доступности: «Всеобщее равенство возможностей вне зависимости от состояния здоровья».
- принцип инклюзивности: «Объединение детей с разными видами нарушений здоровья в единую образовательную группу».
- принцип учета индивидуальных особенностей: «Индивидуальное построение учебного плана и организация пространства для комфортного существования ребенка».

Примером успешного внедрения указанных принципов служит ГБОУ школа-интернат № 17 г. Москвы, где создана специальная программа индивидуального планирования уроков для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Современные практики социализации детей с ОВЗ

Разработка и внедрение адекватных учебно-воспитательных программ оказывает огромное влияние на социализацию детей с ограниченными возможностями. Одним из главных элементов такой программы является игра, способствующая активному освоению ребенком нового опыта и приобретению навыков самостоятельного принятия решений. Включение детей с ОВЗ в обычную школу создает дополнительную нагрузку на преподавателей, однако, согласно отзывам самих учителей, позитивные изменения в поведении учеников оправдывают затраты сил и времени.

Комплексные реабилитационные меры направлены на восстановление утраченных функций и поддержание физического и психоэмоционального состояния ребенка.

Есть множество примеров успешной реабилитации, использующие интегративные методы воздействия, включающие лечебную физкультуру, психологическую поддержку и применение высокотехнологичных приборов.

Опыт центров показывает, что даже тяжелые случаи нарушений могут привести к значимым результатам, если систематически применять правильные методы восстановления. Особенно важны длительные курсы восстановительной терапии, начиная с раннего возраста ребенка.

Творческие занятия — мощный инструмент социализации детей с ОВЗ. Они развивают чувство самостоятельности, расширяют кругозор и помогают формировать положительные установки. Исследования подтверждают положительный эффект от занятий музыкой, живописью и театром. Регулярное проведение спектаклей благотворно влияет на формирование личности ребенка, повышает самооценку и укрепляет социальное доверие.

Проблемы социализации детей с ОВЗ

Несмотря на существующие прогрессивные практики, существует целый ряд препятствий, затрудняющих социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Недостаточное финансирование является одной из важнейших проблем, тормозящих реализацию успешных практик социализации. В ряде регионов России наблюдается критическая нехватка средств на содержание специальных детских садов и школ, закупку необходимого оборудования и привлечение профессиональных сотрудников.

Еще одна серьезная проблема — низкая осведомленность широкой публики о нуждах и особенностях детей с ограниченными возможностями. Негативный стереотип восприятия такого ребенка мешает родителям обращаться за необходимой помощью, а сами дети ощущают отчуждение и изолированность от сверстников.

Решить данную проблему возможно путем масштабных просветительских кампаний, проводимых средствами массовой информации и Интернет-ресурсами. Примером удачной информационной кампании стала акция «Мы разные, мы равные», инициированная Министерством просвещения РФ.

Инструменты и приёмы эффективного взаимодействия с детьми с ОВЗ

Оптимальной формой взаимодействия взрослого с ребенком с ограниченными возможностями является мультидисциплинарный подход, подразумевающий одновременное вовлечение педагогов, медиков, психологов и родителей.

Доступная среда означает не только приспособленное пространство зданий, но и соответствующую организацию занятий, удобство коммуникаций и доступность всей необходимой информации. Анализ лучших при-

меров из международной практики демонстрирует, что даже небольшие инвестиции в создание доступной среды приводят к существенным изменениям в уровне социализации ребенка.

Продуманная архитектура помещения, специальные приспособления и внимательное отношение персонала обеспечивают высокий уровень комфорта и удобства для детей с любыми категориями нарушений.

Семья играет важную роль в социализации ребенка с ограниченными возможностями. Родители должны активно сотрудничать с педагогами и специалистами, участвуя в принятии решений, касающихся судьбы ребенка. Привлечь родителей к участию возможно посредством родительских собраний, консультаций и семинаров, проводящихся в форме интерактивных лекций и обсуждений. Активная позиция родителей заметно ускоряет процесс социализации.

Специалисты различного профиля должны объединяться в единые команды для оказания комплексной помощи ребенку с ограниченными возможностями. Данный

подход позволяет своевременно выявить и устраниить препятствия на пути социализации ребенка, повышая общую эффективность совместных действий.

Заключение

Обеспечение качественной социализации детей с ограниченными возможностями — дело, безусловно, сложное, но вполне осуществимое. Главное условие успеха — грамотная координация усилий всех участников образовательного процесса: государственных органов, общественных организаций, специалистов и родителей.

Настоящий материал призывает к интенсивному изучению лучшего международного опыта и распространению эффективных российских практик, позволяя каждому ребенку с ОВЗ почувствовать себя частью здорового и гармоничного общества. Решая указанные проблемы, можно повысить качество предоставляемого образования и обеспечить равноценные возможности для всех категорий обучающихся.

Литература:

1. Василенко Л. С. Особенности социализации детей-инвалидов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 3. С. 89–102.
2. Забрамная С. Д., Исаев Д. Н. Диагностика психического развития детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 2023.
3. Карпов А. И. Интеграция инвалидов в общество: теория и практика. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2022.
4. Левченко И. Ю., Приходько О. Г. Логопедические технологии диагностики и коррекции речевых расстройств. Ростов-на-Дону: Феникс, 2022.
5. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2021.
6. Шипицына Л. М. Развитие и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья. СПб.: Питер, 2023.

Особенности преподавания профильных дисциплин студентам, получающим среднее профессиональное образование по экономико-правовому направлению

Лисовая Наталия Викторовна, зав. отделением, преподаватель

Многопрофильный технологический колледж Донбасского государственного технического университета (г. Алчевск, Луганская Народная Республика)

В современном мире, где экономические и правовые процессы тесно переплетаются, специалисты, обладающие знаниями в обеих областях, становятся все более востребованными.

Основное отличие студентов СПО от студентов вузов заключается в их ярко выраженной ориентации на будущую профессиональную деятельность. Они стремятся получить знания и навыки, которые смогут непосредственно применить на практике. Поэтому преподавание профильных дисциплин студентам, получающим среднее профессиональное образование по экономико-правовому направлению должно быть максимально приближено к реальным условиям работы [1, с. 28].

Среднее профессиональное образование (СПО) играет ключевую роль в подготовке таких кадров, формируя фундамент их профессиональной компетенции. Однако преподавание профильных дисциплин студентам, получающим среднее профессиональное образование по экономико-правовому направлению имеет свои специфические особенности, которые необходимо учитывать для достижения максимальной эффективности обучения. Детальный анализ исследуемой проблемы показал, что ключевыми моментами в разрезе данной проблемы являются следующие:

1. Практико-ориентированный подход как основа обучения.

Как уже было отмечено выше, студенты СПО, в отличие от студентов вузов, ориентированы на скорейшее получение практических навыков и применение их в будущей профессиональной деятельности. [1, с. 54].

Поэтому преподавание профильных дисциплин должно быть максимально приближено к реальным ситуациям.

Это может быть достигнуто за счет использования кейс-методов, то есть разбора конкретных экономических и правовых ситуаций, с которыми студенты могут столкнуться на практике, решения практических задач: расчеты, составление документов, анализ нормативно-правовых актов, привлечения специалистов-практиков — проведение гостевых лекций, мастер-классов, экскурсий на предприятия и в организации. Посещение реальных рабочих мест помогает студентам лучше понять специфику профессий и увидеть, как экономические и правовые нормы регулируют их деятельность.

Организация производственной практики в этом смысле приобретает особое значение. Это не просто формальность, предусмотренная учебными программами, а мощный инструмент, позволяющий студентам получить бесценный опыт, развить профессиональные навыки и заложить фундамент для успешной карьеры [2, с. 132].

Производственная практика — вид учебной деятельности, направленный на **непосредственное погружение студентов в профессиональную среду**. Студенты проходят практику в организациях, соответствующих профилю их будущей специальности, и выполняют конкретные задания и проекты, связанные с будущей профессиональной деятельностью.

Особое значение организации производственной практики для студентов среднего профессионального образования проявляется в следующих аспектах:

— формирование профессиональных компетенций: практика позволяет студентам не только закрепить теоретические знания, но и развить практические навыки, необходимые для выполнения конкретных задач. Они учатся работать с оборудованием, программным обеспечением, документацией, а также осваивают методы решения производственных проблем;

— адаптация к рабочей среде: студенты получают представление о корпоративной культуре, правилах внутреннего распорядка, командной работе и межличностных отношениях в коллективе. Это помогает им легче адаптироваться к будущей профессиональной деятельности и избежать стресса при выходе на рынок труда;

— определение профессиональных интересов: в процессе практики студенты могут лучше понять, какая сфера деятельности им наиболее интересна и соответствует их склонностям. Это может помочь им сделать осознанный выбор будущей специализации или даже скорректировать свои карьерные планы;

— развитие самостоятельности и ответственности: практика требует от студентов проявления инициативы, самостоятельности в принятии решений и ответствен-

ности за результаты своей работы. Эти качества являются ключевыми для успешного профессионального роста;

— формирование портфолио и рекомендаций: успешно пройденная практика, подкрепленная положительными отзывами руководителя от предприятия, становится ценным дополнением к резюме студента. Это может стать решающим фактором при трудоустройстве;

— возможность трудоустройства: многие предприятия используют производственную практику как своеобразный «испытательный срок» для потенциальных сотрудников. Успешное прохождение практики может привести к предложению о постоянной работе;

— связь между образованием и производством: качественная организация практики способствует укреплению связей между учебными заведениями и реальным сектором экономики. Это позволяет вузам актуализировать учебные программы в соответствии с потребностями рынка труда, а предприятиям — получать квалифицированных молодых специалистов.

2. Акцент на прикладное значение знаний.

Важно показать студентам, как теоретические знания по экономике и праву применяются в конкретных сферах их будущей деятельности. Например, при изучении основ бухгалтерского учета необходимо демонстрировать, как эти знания используются в работе бухгалтера на предприятии, а при изучении основ гражданского права — как они регулируют отношения между гражданами и организациями [3, с. 99].

3. Учет возрастных и психологических особенностей студентов СПО.

Студенты СПО представляют собой неоднородную группу. Среди них могут быть выпускники школ с разным уровнем базовых знаний, а также люди, решившие получить новую профессию или повысить квалификацию. Это требует от преподавателя гибкости и индивидуального подхода.

Дифференцированный подход к обучению: Преподаватель должен уметь адаптировать материал для студентов с разным уровнем подготовки, предлагая как базовые, так и более углубленные задания.

Работа с мотивацией: Важно постоянно поддерживать интерес студентов к предмету, демонстрируя его актуальность и значимость для их будущей карьеры. Использование интерактивных форм обучения, дискуссий, ролевых игр может способствовать этому.

Педагог должен понимать, что не все студенты СПО изначально осознают всю глубину и важность изучаемых дисциплин. Часть из них выбирает направление, ориентируясь на престижность или востребованность профессии, но не всегда имея четкое представление о содержании обучения. Необходимо постоянно работать над формированием внутренней мотивации, демонстрируя практическую значимость материала и его связь с будущей карьерой [4, с. 167].

Предоставление возможности для индивидуальных консультаций помогает студентам, испытывающим труд-

ности, разобраться в материале и получить необходимую поддержку.

Следует учитывать ограниченность времени и необходимость концентрации на ключевых аспектах — учебные программы СПО, как правило, более сжаты по времени, чем программы высшего образования. Это означает, что преподавателю необходимо уметь выделять главное, концентрироваться на наиболее важных аспектах дисциплин и избегать излишней детализации.

Приоритизация тем: Важно определить, какие темы являются основополагающими для будущей профессиональной деятельности, и уделить им максимум внимания [5, с. 128].

Структурирование материала: Четкая и логичная структура лекций и практических занятий помогает студентам лучше усваивать информацию. В этой связи, преподавателю необходимо создавать благоприятную и поддерживающую атмосферу, способствовать развитию интереса к предмету, поощрять активность и самостоятельность, использовать разнообразные формы и методы обучения: лекции, семинары, практические занятия, деловые игры, дискуссии, проектную деятельность. Важно применять наглядные пособия и современные технологии: мультимедийные презентации, видеоматериалы, интерактивные доски, специализированное программное обеспечение. Педагогу необходимо учитывать уровень подготовки каждого студента, его сильные и слабые стороны тем самым обеспечивать индивидуальный подход.

4. Формирование комплексного мышления.

Экономика и право — это взаимосвязанные дисциплины. Преподаватель должен постоянно демонстрировать эту связь, помогая студентам формировать комплексное мышление. Например, при изучении налогового права необходимо объяснять не только правовые нормы, но и экономические последствия их применения, использование реальных документов (договоров, отчетов, судебных решений) в учебном процессе. Преподаватель должен стимулировать студентов к самостоятельному поиску решений, дискуссиям, аргументации своей точки зрения.

5. Развитие правовой и экономической грамотности.

Цель преподавания профильных дисциплин студентам, получающим среднее профессиональное образование по экономико-правовому направлению — не только передача знаний, но и формирование у студентов правовой и экономической грамотности, способности ориентироваться в современном законодательстве и принимать обоснованные экономические решения. Это включает в себя обучение работе с нормативно-правовыми актами — поиск, анализ, интерпретация [6, с. 25].

6. Акцент на формирование профессиональных компетенций

Целью обучения является формирование у студентов профессиональных компетенций, необходимых для успешной работы. Преподаватель должен четко понимать, какие именно компетенции формирует его дисцип-

лина, и строить учебный процесс таким образом, чтобы студенты могли их освоить.

Обобщив вышеизложенное, можно сделать выводы, что современный рынок труда предъявляет высокие требования к выпускникам среднего профессионального образования (СПО), особенно в таких динамично развивающихся сферах, как экономика и право. Студенты, получающие образование по экономико-правовому направлению, должны обладать не только теоретическими знаниями, но и практическими навыками, позволяющими им успешно адаптироваться к реалиям профессиональной деятельности. Преподавание профильных дисциплин в этом контексте имеет свои уникальные особенности, сопряженные с рядом сложностей и проблем.

1. Экономическое и правовое законодательство постоянно меняется. Преподавателю необходимо отслеживать эти изменения, своевременно обновлять учебные материалы и демонстрировать студентам, как теоретические знания применяются в реальных, современных ситуациях.

Основная задача СПО — подготовка квалифицированных специалистов. Поэтому профильные дисциплины должны быть максимально приближены к практике. Это означает необходимость включения в учебный процесс кейс-стади, деловых игр, анализа реальных документов, работы с профессиональными программами и базами данных [8, с. 44-46].

2. Традиционные лекционно-семинарские формы обучения не всегда эффективны для студентов СПО. Требуется активное внедрение интерактивных методов: проектной деятельности, проблемного обучения, групповой работы, использования симуляторов и тренажеров.

3. Помимо знаний, студенты должны развивать конкретные профессиональные компетенции: аналитические, коммуникативные, организаторские, умение работать в команде, принимать решения. Оценка уровня сформированности этих компетенций требует разработки специальных инструментов и критерии.

4. Преподавание профильных дисциплин требует не только педагогических навыков, но и глубоких знаний в области экономики и права, а также опыта практической работы. Не всегда образовательные учреждения могут привлечь и удержать таких специалистов.

5. Для эффективного преподавания современных экономико-правовых дисциплин необходимо соответствующее техническое оснащение: компьютеры с доступом к профессиональным базам данных, мультимедийное оборудование, специализированное программное обеспечение. Недостаточное оснащение может существенно ограничивать возможности преподавателя.

6. Оценка знаний и навыков студентов СПО должна быть объективной и всесторонней. Помимо традиционных форм контроля (тесты, экзамены), необходимо использовать методы, позволяющие оценить практические навыки и компетенции: выполнение практических заданий, защита проектов, участие в деловых играх.

7. Важно не только констатировать результат, но и отслеживать процесс обучения. Формирующее оценивание, включающее регулярную обратную связь, помогает студентам понять свои сильные и слабые стороны и скорректировать свою учебную деятельность.

8. Система оценки должна быть ориентирована на требования рынка труда. Необходимо тесное взаимодействие с работодателями для понимания того, какие именно знания и навыки востребованы, и соответствующая корректировка учебных программ и методов оценки.

Литература:

1. Андреева Е. Е., Морозов Г. Б. Об эффективных формах правового просвещения граждан Российской Федерации//Педагогическое образование в России, 2016 № 5 с.75–81.
2. Бережная И. Ф. Проектная деятельность студентов в процессе профессиональной подготовки / Бережная И. Ф. // Среднее профессиональное образование, 2013. — № 9. — с. 24–26. [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/proektnayadeyatelnost-studentov-v-protsesseprofessionalnoy-podgotovki> (Дата обращения: 22.03.2025).
3. Боголюбов. Л. Н. Учебник Обществознание. 10 класс: учеб. для общеобразовательных организаций: базовый уровень/под ред. Л. Н. Боголюбова, А. И. Матвеева, А. Ю. Лазебникова. 2-е изд. Рос.акад.наук, Рос.акад. образования, изд-во «Просвещение». -М: Просвещение, 2014.-208 с.
4. Бозиев Р. С. Отечественная педагогика и образование: между прошлым и будущим [Текст]/ Р. С. Бозиев, А. И. Донцов // Педагогика. — 2016. — № 1. — с. 128.
5. Головченко В. В. Эффективность правового воспитания, понятие, критерии, методика измерения//К.: Наукова думка.- 2016–45 с.
6. Грибанова Г.И, Мартынов Д.С, Никитина Т. И. Обществознание. Право. Рабочие программы 10–11 классы. // Методическое пособие. Рекомендации по составлению рабочих программ. ФГОС Издательство: ДРОФА. 2013.- с. 123.
7. Дьяков О. Ю. Особенности преподавания гуманитарных дисциплин в контексте компетентностного подхода в образовании: идеологическая составляющая// всероссийский журнал научных публикаций, 2012 с.44–46.

Тестирование на уроке как одна из форм технологии оценивания планируемых результатов

Малхасян Рита Размиковна, учитель начальных классов
МОБУ СОШ № 89 г. Сочи имени Героя Советского Союза Жигуленко Е. А. (Краснодарский край)

Цель — выяснение эффективности использования тестирования как формы технологии оценивания планируемых результатов обучения и разработка рекомендаций по совершенствованию методики проведения тестовых испытаний в общеобразовательных учреждениях.

Задачи:

- изучить теоретико-методологические основы тестирования как инструмента оценки учебных достижений;
- проанализировать особенности применения различных видов тестов в практике школьного обучения;
- определить критерии разработки качественного тестового инструментария, обеспечивающего достоверную оценку образовательных результатов;
- рассмотреть психологические аспекты влияния тестирования на мотивацию и самооценку учащихся;
- экспериментально проверить эффективность предложенных подходов к использованию тестирования в обучении;
- обобщить полученные выводы и сформулировать практические рекомендации по внедрению тестирования в систему мониторинга качества образования.

Реализация поставленных задач позволит создать целостную концепцию применения тестирования в условиях современной школы, ориентированную на повышение качества обучения и достижение высоких образовательных стандартов.

Современная школа ставит перед собой цель подготовить всесторонне развитых и компетентных выпускников, готовых успешно решать жизненные задачи и адаптироваться к меняющимся условиям общества. Для реализации этой цели особое значение приобретает технология оценивания планируемых результатов, позволяющая определить степень освоения необходимых компетенций каждым учеником.

Одной из эффективных форм организации текущего и итогового контроля знаний являются различные виды педагогических измерений, среди которых особую роль играет тестирование. Оно представляет собой метод систематической проверки качества овладения знаниями, умениями и навыками учащихся, позволяющий быстро и эффективно получать обратную связь о степени готовности каждого ученика.

Тестиирование обладает рядом преимуществ, делающих его привлекательным средством педагогического контроля. Во-первых, благодаря стандартизации процедур оценки оно обеспечивает высокий уровень объективности и прозрачности полученных результатов. Во-вторых, использование современных информационных технологий значительно ускоряет обработку результатов и даёт возможность оперативно реагировать на выявленные проблемы. Наконец, правильная организация процедуры тестирования способствует формированию у обучающихся позитивного отношения к контролю знаний и ответственности за собственные успехи.

Однако, несмотря на очевидные достоинства, успешное внедрение тестирования требует соблюдения ряда условий, начиная от грамотного составления самих тестов и заканчивая созданием комфортной психологической обстановки во время их прохождения. Именно поэтому изучение особенностей и возможностей применения тестирования на уроках представляется актуальным направлением совершенствования современного учебно-воспитательного процесса.

Настоящая работа посвящена рассмотрению роли тестирования как одной из ключевых форм технологии оценивания планируемых результатов обучения. В её рамках будут проанализированы современные подходы к разработке и проведению тестов, рассмотрены возможности их эффективного использования в учебном процессе, а также выявлены пути повышения качества оценочной деятельности педагогов посредством внедрения тестовых методик.

Объект исследования — процесс оценивания планируемых результатов обучения в младшей школе, осуществляемый посредством тестирования.

Предмет исследования — особенности, условия и механизмы эффективного применения тестирования как формы оценивания образовательных результатов, влияющие на повышение качества обучения и мотивации учащихся.

Виды и направления тестирования

Разнообразие подходов к тестированию определяется целями, задачами и спецификой изучения конкретного учебного предмета. Выделяют несколько основных направлений тестирования, каждое из которых решает определённые задачи:

1. Проверочные тесты. Используются для оперативного контроля текущих знаний учащихся. Их целью является проверка базовых знаний и простейших навыков, приобретаемых в ходе повседневной учебной деятельности. Например, короткие тесты по математике, русскому или иностранному языку могут применяться ежедневно для закрепления пройденного материала.

2. Итоговые тесты. Применяются для определения уровня освоенности всего объёма программного материала за определенный период (четверть, полугодие, год).

Они позволяют установить готовность учеников к переходу на следующий этап обучения и формируют основу для выставления итоговых оценок.

3. Диагностические тесты. Служат для выявления индивидуальных особенностей восприятия и переработки информации отдельными учащимися. Результаты таких тестов могут использоваться учителем для коррекции индивидуального подхода к работе с детьми, дифференцированного планирования занятий и устранения возможных трудностей в обучении.

4. Психолого-педагогические тесты. Ориентированы на измерение когнитивных способностей учащихся, интеллектуального развития, эмоционально-психологического климата коллектива и др. Такие тесты позволяют выяснить предрасположенность ребёнка к определённым видам деятельности, выявить склонности и интересы, предложить варианты дальнейшего карьерного роста.

Каждое из перечисленных направлений отражает определённую сторону процесса тестирования и должно рассматриваться в тесной взаимосвязи с остальными компонентами учебно-воспитательной работы. Эффективное сочетание различных видов тестов создаёт благоприятные условия для гармоничного развития личности ученика и успешного осуществления поставленной цели обучения.

Содержание тестирования

Содержание тестирования определяется особенностями конкретной учебной дисциплины, требованиями стандарта образования и этапом обучения, на котором проводится процедура оценки. Как правило, содержание тестов формируется вокруг нескольких основных компонентов:

1. Базовая информация. Эта категория охватывает фундаментальные знания, которыми ученик должен владеть на минимальном уровне. Сюда входят термины, факты, закономерности, правила и формулы, составляющие ядро учебного предмета. Задача заключается в проверке узнавания и воспроизведения этих сведений в стандартных ситуациях.

2. Умения и навыки. Данный компонент предполагает наличие у учащихся определённых функциональных навыков, связанных с применением полученной информации на практике. В зависимости от предмета, сюда могут входить умения анализировать тексты, решать уравнения, составлять схемы, моделировать процессы и т. п. Успешное выполнение соответствующих заданий свидетельствует о сформированном уровне компетенции.

3. Метапредметные умения. Метапредметные умения отражают способность интегрировать знания и навыки из разных областей науки, выстраивать стратегии поведения в нестандартных ситуациях, ставить цели и находить способы их достижения. Такое тестирование нацелено на выработку универсальных учебных действий, развивающих креативность, аналитичность и ответственность.

4. Творческие задания. Некоторые тесты содержат элементы творчества, позволяющие проявить индивидуальную оригинальность мышления, воображение и инициативу. Такие задания направлены на стимулирование мыслительной активности и самостоятельности учащихся, обучение решению открытых задач, не имеющих единственно правильного ответа.

Виды тестовой работы

Виды тестовой работы различаются по типу заданий, уровню сложности и назначению. Вот некоторые распространенные разновидности тестов с примерами:

1. Тесты закрытого типа. Задача испытуемого состоит в выборе одного или нескольких верных утверждений из предложенных вариантов.

2. Открытые тесты. Здесь задача испытуемого — своими словами написать полный ответ на поставленный вопрос.

3. Тесты-аналогии. Требуют установления аналогичной логической связи между парами объектов.

4. Альтернативные тесты («Верно — неверно»). Необходимо выбрать одно из двух утверждений: «верно» или «неверно».

5. Полуоткрытые тесты. Испытуемому предлагается закончить предложение или заполнить пропуски в тексте.

6. Комплексные тесты. Они объединяют несколько разновидностей тестов и позволяют проверять широкий спектр знаний и умений.

Каждый из приведённых примеров иллюстрирует особенности разных видов тестов, помогая глубже понять суть каждого из них и научиться выбирать подходящий тип задания в зависимости от целей проверки знаний.

Заключение

Исследование показало, что тестирование является высокоэффективным методом оценивания планируемых результатов обучения, обладающим значительным потенциалом для повышения качества образовательного процесса. Важнейшими преимуществами данной формы оценки выступают объективность, высокая информационная ёмкость и возможность быстрого получения данных о состоянии успеваемости.

Вместе с тем было выявлено, что успешность применения тестирования зависит от целого ряда факторов, среди которых важную роль играют профессионализм учителя, подбор оптимального вида тестов, учёт психофизиологических особенностей учащихся и создание комфортных условий проведения испытаний. Игнорирование этих обстоятельств может привести к искажениям результатов и снижению доверия к процедуре оценивания.

В заключение подчеркнём, что дальнейшее развитие технологий оценивания, интеграция их с современными цифровыми инструментами и методами открытого дистанционного обучения открывают значительные перспективы для преобразования российской школы в центр инновационного и творческого развития личности.

Didactic possibilities of applying artificial intelligence tools in the educational process

Didactic possibilities of applying artificial intelligence tools in the educational process

Nazarbekova Gulsana Amandykovna, master's student

North Kazakhstan University named after M. Kozybayev (Petropavlovsk, Kazakhstan)

This article examines the didactic potential of artificial intelligence technologies in contemporary educational settings. Through analysis of current legislative frameworks, scholarly research, and practical implementations across Kazakhstan and internationally, the study identifies key opportunities and challenges associated with integrating AI into teaching and learning processes. The findings demonstrate that AI-powered educational tools offer significant advantages for personalization, assessment, and administrative efficiency while requiring careful consideration of ethical, legal, and pedagogical factors.

Keywords: artificial intelligence, didactic potential, educational technology, personalized learning, intelligent tutoring systems.

The fundamental term of this research is didactic possibilities of artificial intelligence — understood as the pedagogical potential, instructional capabilities, and educational affordances that AI-powered technologies provide for optimizing teaching and learning processes, including personalization of instruction, automation of assessment, adaptive content delivery, and enhancement of student engagement [1].

The relevance of investigating AI applications in education has reached unprecedented significance in the contemporary educational landscape. Global investment in artificial intelligence development has surpassed one trillion dollars, with projected contributions to the world economy reaching seven trillion dollars within the coming decade [2]. Educational institutions worldwide are actively seeking ways to harness these technologies to address persistent challenges including teacher

shortages, growing student populations, and the demand for individualized instruction.

The Republic of Kazakhstan has demonstrated remarkable commitment to educational digitalization and AI integration. President Kassym-Jomart Tokayev's 2025 State of the Nation Address, titled «Kazakhstan in the Era of Artificial Intelligence: Current Challenges and Solutions through Digital Transformation», established the strategic direction for national development [3]. The Address declared that building a digital state represents a strategic choice determining Kazakhstan's future, with complete transition to digital governance targeted within three years. The AI-Sana program was launched to involve up to 100,000 students in high-tech projects, emphasizing that AI competency development must begin at the school level.

On November 17, 2025, President Tokayev signed Law No. 230-VIII «On Artificial Intelligence», establishing the first comprehensive legal framework for AI development, use, and regulation in Kazakhstan [4]. This landmark legislation introduces mandatory labeling requirements for synthetic content, clarifies copyright provisions for AI-generated works, prohibits manipulative AI practices, and establishes risk-based classification systems. The law entered into force on January 18, 2026, positioning Kazakhstan among early global adopters of dedicated AI legislation.

The Ministry of Education and Ministry of Digital Development jointly approved the Conceptual Foundations for AI Implementation in Secondary, Technical, Vocational, and Post-Secondary Education for 2025–2029, establishing unified national standards covering ethics, legal regulation, personal data protection, and academic integrity [5]. Elements of artificial intelligence have been integrated into Digital Literacy and Informatics subjects beginning with the 2025–2026 academic year.

Internationally, the European Union's Artificial Intelligence Act, adopted in 2024 and becoming progressively applicable from February 2025, classifies educational AI systems as high-risk, requiring stringent compliance measures including transparency, human oversight, and bias mitigation [6]. The Act prohibits emotion inference systems in educational institutions and mandates AI literacy for all personnel interacting with AI systems. UNESCO's guidance documents on generative AI in education provide frameworks for human-centered implementation that protects learner rights while enabling innovation [7].

Kazakhstani scholars have contributed significantly to understanding educational technology integration. Kuanbayeva B., Mukhtarkyzy K., and colleagues investigated augmented reality applications supporting collaborative learning in science education, demonstrating positive outcomes for student engagement [8]. Zhukabayeva T. K. and research partners examined digital transformation for sustainable development of higher education, identifying key success factors for technology adoption [9]. Seitova V. analyzed innovative technology implementation in Kazakhstan's educational context, highlighting both achievements and persistent challenges [10].

Russian pedagogical science provides foundational frameworks through the works of Polat E. S., whose research on new

pedagogical and information technologies established principles for integrating digital tools into instruction [11], and Selevko G. K., whose comprehensive encyclopedia of educational technologies systematized approaches to technology-enhanced learning [12].

International researchers including Holmes W. and Luckin R. have extensively examined AI in education, emphasizing the need for ethical frameworks, transparency, and human-centered design [13]. Their collaborative work established foundational concepts for understanding how intelligent tutoring systems, adaptive learning platforms, and AI-powered assessment tools can enhance educational outcomes while requiring careful attention to potential biases and limitations.

Theoretical Framework for AI-Enhanced Didactics

The didactic possibilities of artificial intelligence in education encompass multiple interconnected dimensions that transform traditional pedagogical approaches. Contemporary research identifies several key capabilities: personalized learning pathways, intelligent tutoring systems, automated assessment and feedback, content generation and adaptation, learning analytics, and administrative automation.

Personalized learning represents perhaps the most significant didactic opportunity offered by AI technologies. Machine learning algorithms analyze individual student performance data, learning preferences, and engagement patterns to generate customized instructional sequences. Research demonstrates that AI-driven personalization can accommodate diverse learning styles, pace instruction appropriately, and identify knowledge gaps requiring targeted intervention.

Intelligent tutoring systems (ITS) provide adaptive, one-on-one instruction that responds dynamically to student inputs. These systems maintain detailed student models tracking mastery levels across knowledge domains and adjust problem difficulty, hints, and explanations accordingly. Studies indicate that well-designed ITS can approach the effectiveness of human tutoring while offering unlimited availability and consistent quality.

Figure 1 presents a comprehensive model illustrating the integration of AI tools across didactic functions (see the interactive diagram below).

Practical Implementation and Challenges

The integration of AI into Kazakhstan's educational system reflects broader global trends while addressing national priorities. The government's investment of 650 billion tenge in research initiatives includes AI literacy courses across universities, establishment of AI specializations at 17 institutions, and partnerships with international organizations including UNICEF and UNESCO.

However, significant challenges accompany these opportunities. Research identifies concerns regarding the digital divide, with disparities in access to technology and internet connectivity particularly affecting rural and socio-economically

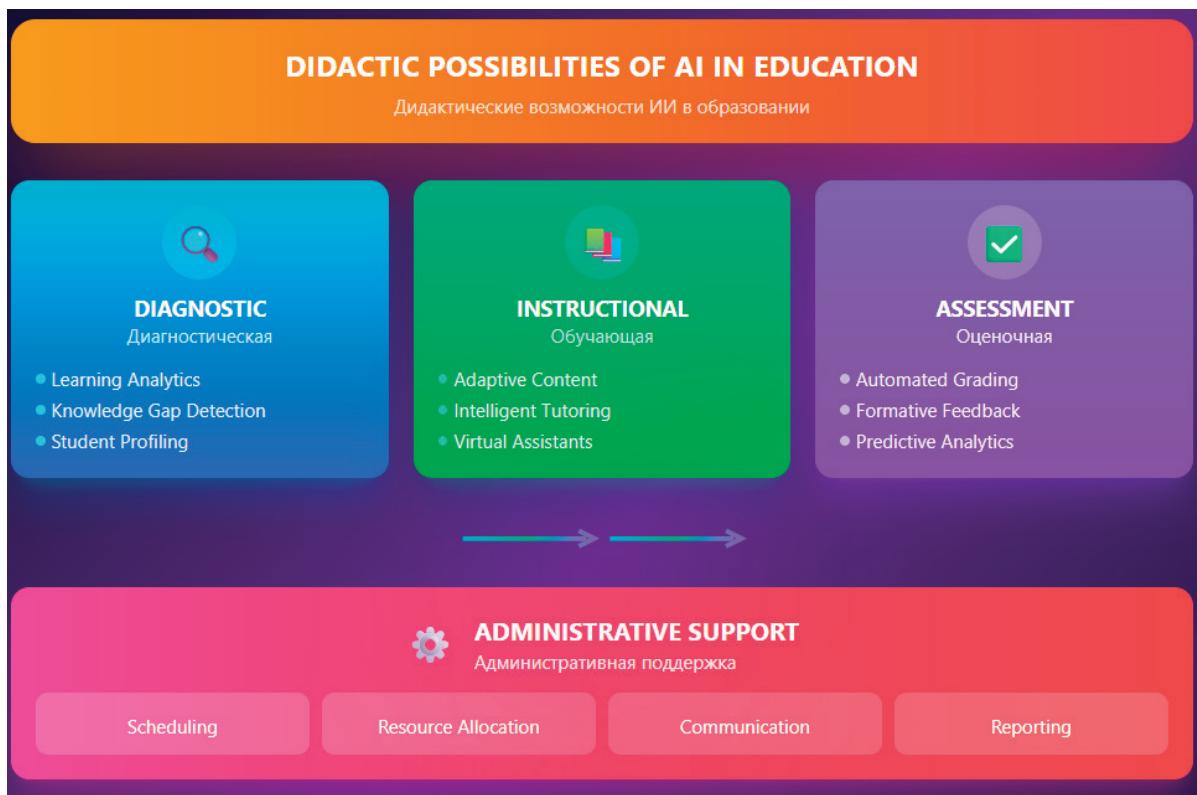


Fig. 1. Model of AI Integration in Educational Process (The model was developed by the author based on artificial intelligence)

disadvantaged communities. Teacher preparedness represents another critical factor, as effective AI integration requires pedagogical knowledge combined with technical competency. Studies indicate that positive teacher attitudes toward AI significantly influence adoption success, yet many educators report insufficient training and support.

Ethical considerations demand particular attention. The EU AI Act's classification of educational AI as high-risk reflects legitimate concerns about algorithmic bias, data privacy, and potential negative impacts on student autonomy and critical thinking development. Kazakhstan's AI legislation similarly emphasizes transparency, accountability, and protection of fundamental rights, prohibiting manipulative AI practices and requiring clear disclosure of AI-generated content.

Research reveals concerning patterns regarding AI dependency. Studies demonstrate inverse relationships between increased AI literacy and traditional cognitive skills including problem-solving, critical thinking, and creative abilities. These findings underscore the importance of balanced implementation approaches that leverage AI capabilities while preserving essential human competencies.

In conclusion, the didactic possibilities of artificial intelligence in education present transformative opportunities alongside significant responsibilities. This analysis demon-

strates that AI-powered tools offer substantial potential for personalizing instruction, automating assessment, enhancing student engagement, and improving administrative efficiency. Kazakhstan's comprehensive legislative and policy framework, including the 2025 Law on Artificial Intelligence and national standards for AI in education, establishes a foundation for responsible innovation aligned with international best practices.

Successful realization of AI's didactic potential requires attention to multiple factors: adequate infrastructure and equitable access, comprehensive teacher preparation programs, ethical guidelines protecting student rights, and pedagogical approaches that complement rather than replace human instruction. The goal must be developing students who can confidently work with future technologies while preserving critical thinking, creativity, and other essentially human capabilities.

Future research should examine long-term outcomes of AI integration in Kazakhstani educational contexts, investigate effective models for teacher professional development, and explore culturally responsive approaches to AI implementation that honor national values while embracing technological advancement. The era of artificial intelligence in education has arrived; the challenge lies in harnessing its possibilities wisely for the benefit of all learners.

References:

1. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign.

2. Tokayev, K.-J. (2025, October 2). Speech at the Digital Bridge 2025 International Forum. Official website of the President of the Republic of Kazakhstan. <https://www.akorda.kz/en/speech-by-president-kassym-jomart-tokayev-at-the-digital-bridge-2025-international-forum-29941>
3. Tokayev, K.-J. (2025, September). State of the Nation Address «Kazakhstan in the Era of Artificial Intelligence: Current Challenges and Solutions through Digital Transformation». Official website of the President of the Republic of Kazakhstan. <https://www.akorda.kz>
4. Law of the Republic of Kazakhstan No. 230-VIII «On Artificial Intelligence» (November 17, 2025). https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=34207749
5. The Astana Times. (2025, September 18). Kazakhstan Establishes National Standards for Artificial Intelligence in Education. <https://astanatimes.com/2025/09/kazakhstan-establishes-national-standards-for-artificial-intelligence-in-education/>
6. European Parliament. (2024). EU AI Act: First Regulation on Artificial Intelligence. <https://www.europarl.europa.eu/topics/en/article/20230601STO93804/eu-ai-act-first-regulation-on-artificial-intelligence>
7. UNESCO. (2023). Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>
8. Kuanbayeva, B., Shazhdekeyeva, N., Zhusupkalieva, G., Mukhtarkyzy, K., & Abildinova, G. (2024). Investigating the role of augmented reality in supporting collaborative learning in science education: A case study. International Journal of Engineering Pedagogy, 14, 149–161. <https://doi.org/10.3991/ijep.v14i1.42391>
9. Zhukabayeva, T.K., Baumuratova, D.B., Zholshiyeva, L., Karabay, A., & Abdrahmanov, K.A. (2025). Digital transformation for sustainable development of higher education. Bulletin of Shakarim University. Technical Sciences. <https://tech.vestnik.shakarim.kz/jour/article/view/2155>
10. Seitova, V. (2024). Innovative technologies in education: A case study of implementation in Kazakhstan. Eurasian Science Review, 2(3), 187–200. <https://doi.org/10.63034/esr-77>
11. Polat, E.S., Bukharkina, M.Yu., Moiseeva, M.V., & Petrov, A.E. (2008). New Pedagogical and Information Technologies in Education System. 3rd ed. Moscow: Academia. ISBN 978-5-7695-4788-1
12. Selevko, G.K. (2006). Encyclopedia of Educational Technologies. Vol. 1–2. Moscow: NII School Technologies. ISBN 5-87953-227-5
13. Luckin, R. (2018). Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century. London: IOE Press. ISBN 978-1782772095

STEM-подход к преподаванию математики в школе

Пасынок Татьяна Юрьевна, учитель математики
МОБУ СОШ № 80 г. Сочи имени Героя Советского Союза Д. Л. Калараша (Краснодарский край)

В статье автор раскрывает суть STEM-подхода к преподаванию математики в школе: объясняет его принципы, показывает, как интегрировать науку, технологии, инженерию и математику в единый образовательный процесс.

Ключевые слова: STEM-подход, математика, междисциплинарность, проектная деятельность, практико-ориентированное обучение, цифровые инструменты, критическое мышление, командная работа, оценка результатов, школьные проекты.

Современная школа стоит перед вызовом: как сделать математику не «сухой» дисциплиной формул, а живым инструментом познания мира. Ответ кроется в STEMподходе — методологии, объединяющей науку, технологии, инженерию и математику в единый образовательный контекст.

Это важно по ряду причин: во первых, благодаря мотивации ученики наглядно убеждаются, что математические законы — не абстрактные формулы из учебника, а рабочий инструмент, который реально применяется в проектах, что повышает их заинтересованность и осмысленность обучения; во-вторых, междисциплинарность позволяет

математике выступить универсальным «языком», связывающим физику, программирование и архитектуру, — так школьники видят целостность научного знания и учатся переносить навыки между областями; в-третьих, в процессе такой работы естественным образом развиваются ключевые навыки будущего — критическое мышление, позволяющее анализировать и оценивать решения, креативность, помогающая находить нестандартные подходы, и командная работа, необходимая для реализации сложных задач; и наконец, практико-ориентированность гарантирует, что полученные знания не останутся теорией, а будут применяться для решения конкретных жиз-

ненных и профессиональных задач, готовя учащихся к реальным вызовам современного мира.

Ключевые принципы STEM в математике

– *Проблема вместо примера.* Вместо типовых задач — сценарии из реальности:

Расчёт оптимальной траектории движения робота ($y=ax^2+bx+c$).

Моделирование роста популяции бактерий (экспоненциальная функция $N(t)=N_0 \cdot e^{kt}$).

Анализ бюджета школьного мероприятия (линейные уравнения).

– *Технологии как инструмент.*

Графические калькуляторы (Desmos, GeoGebra) — визуализация функций.

Программирование (Python, Scratch) — автоматизация вычислений.

3D-принтеры — создание моделей геометрических тел.

– *Проектная деятельность.* Ученики работают над долгосрочными задачами:

«Дизайн парка»: расчёт площадей, углов, пропорций.

«Умный дом»: оптимизация энергопотребления через системы уравнений.

– *Командная работа.*

Роли в группе: аналитик (математические расчёты), инженер (реализация), презентатор (защита проекта).

В 5–6 классах особенно важно показать ученикам, что математика — не набор сухих правил из учебника, а полезный инструмент для решения повседневных задач. Добиться этого помогают практические задания, которые превращают урок в живое исследование.

Например, на теме «Дроби и пропорции» можно предложить проект «Кулинарная книга». Ученики берут любимые рецепты — пирог, коктейль или салат — и пересчитывают ингредиенты для другого количества порций. Допустим, в рецепте на четырёх человек указано полстакана масла, а нужно приготовить на шестерых. Школьники вычисляют: $\frac{1}{2} \times (6 \div 4) = \frac{3}{4}$ стакана. Чтобы лучше разобраться в дробях, ребята рисуют схемы — делят круг на доли или строят столбчатые диаграммы. Так они не только осваивают математические действия, но и понимают, зачем это нужно в жизни: ведь точно так же можно пересчитать ингредиенты, готовя угощение для друзей или семьи. А ещё проект даёт простор для творчества — каждый оформляет свою страничку рецепта, подбирает картинки и придумывает название.

Другой пример — задание «Архитектурный макет» по теме «Геометрия». Здесь школьники не просто чертят фигуры в тетради, а создают объёмные модели из картона и бумаги: дома, башни или павильоны. Работая по чертежу, они измеряют углы скатов крыши (например, 30° или 45°), проверяют, чтобы стены были строго перпендикулярны основанию, и рассчитывают, сколько картона понадобится на стены и крышу. Если крыша треугольная, применяют формулу площади треугольника, а для прямоугольных стен умножают длину на ширину.

Такое задание развивает пространственное мышление — учит «видеть» объёмную фигуру в плоских деталях. Оно же воспитывает точность и аккуратность: малейшая ошибка в измерениях приведёт к перекосу макета. Кроме того, ребята учатся работать в команде — кто-то вырезает детали, кто-то склеивает, кто-то проверяет расчёты. И самое главное — школьники на практике убеждаются, что формулы площади и углов — не абстракция, а необходимый инструмент, без которого макет не получится ровным и красивым.

В 5–6 классах дети часто спрашивают: «А зачем мне это в жизни?». Практические проекты отвечают на этот вопрос без слов: «Кулинарная книга» показывает, что дроби — это про еду, про праздники, про заботу о близких. «Архитектурный макет» превращает геометрию в конструирование, в маленько инженерное дело.

В 7–9-х классах важно показать, как математика применяется в жизни. Для этого хорошо подходят два практических задания. Первое — эксперимент «Полёт мяча» по теме «Функции». Ученики снимают на видео бросок мяча, затем в программе Tracker анализируют траекторию и видят реальную параболу. После этого сопоставляют её с теоретической формулой $y = -5t^2 + v_0t + h_0$, подставляя свои данные. Так они понимают, что функция описывает реальное движение, а не просто линию на графике.

Второе — исследование «Школьные привычки» по теме «Статистика». Ребята проводят опрос среди одноклассников (о времени в соцсетях, сне, спорте и т. п.), обрабатывают данные в Excel или Google Таблицах, строят диаграммы и рассчитывают среднее, медиану и моду. В итоге составляют портрет «типового ученика». Это учит работать с данными, осваивать цифровые инструменты и лучше понимать свой коллектив.

В 10–11 классах ученики применяют математику к реальным задачам. На теме «Производные» они решают задачу об оптимизации производства: по формулам затрат и дохода находят объём выпуска, дающий максимальную прибыль.

В теме «Теория вероятностей» через игру «Финансовый риск» учатся оценивать инвестиции — рассчитывают математическое ожидание и дисперсию, чтобы принять обоснованное решение.

Чтобы сделать уроки математики эффективнее, учитель может использовать разные инструменты: от простых онлайн — ресурсов до современного оборудования.

Онлайн-ресурсы (бесплатно и доступны всем): GeoGebra — построение графиков и геометрических фигур; PhET Interactive Simulations — симуляции физических процессов; Khan Academy — интерактивные упражнения и видеокурсы.

Оборудование (практика и эксперименты): LEGO Mindstorms — программирование роботов, расчёт траекторий; датчики — сбор реальных данных (температура, освещённость); 3D — принтер — печать геометрических моделей.

Программы (для сложных задач): Python (NumPy, Matplotlib) — вычисления и визуализация данных; Excel

/ Google Sheets — работа с данными, диаграммы; TinkerCAD — 3D моделирование геометрических объектов.

STEM-подход — это не набор гаджетов, а смена фокуса: от «знать формулу» к «применить знание». Когда ученик видит, как через математику можно спроектировать дом, запрограммировать игру, предсказать экономический

тренд — математика становится не предметом, а инструментом творчества.

STEM — это путь, где учитель становится не «источником знаний», а наставником — проводником в мир прикладных открытий. И именно такой подход готовит учеников к вызовам XXI века.

Литература:

1. Анисимова Т. И., Шатунова О. В., Сабирова Ф. М. STEAM — образование как инновационная технология для Индустрии 4.0 // Научный диалог. — 2018. — № 11. — С. 322–332.
2. Мелаева О., Текаева Д., Мактаримова С. Методика преподавания математики в STEM-образовании // Инновационная наука. — 2024.
3. Кузмина З. Х. Пантограф как STEM — инструмент в обучении математике в основной школе // Наука в мегаполисе Science in the Megapolis. — 2025.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утверждён приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287).
5. Концепция развития математического образования в Российской Федерации (распоряжение Правительства РФ от 24.12.2013 № 2506р).

Формирование социокультурной компетенции школьников на базе англоязычного фольклора

Ровнова Лилия Сергеевна, студент

Научный руководитель: Концевова Светлана Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент
Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского

Статья рассматривает формирование социокультурной компетенции школьников на уроках английского языка. Анализируется система упражнений УМК «Spotlight», направленных на знакомство учащихся с культурой англоязычных стран. Обосновывается педагогический потенциал англоязычного фольклора (пословиц, поговорок, сказок) как средства развития социокультурных навыков. Представлен комплекс лексических упражнений, систематизированный по целям и формируемым умениям.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, английский язык, УМК Spotlight, фольклор, пословицы, лексические упражнения, ФГОС, лингвострановедение.

Formation of socio-cultural competence of schoolchildren on the basis of English folklore

The article examines the formation of the socio-cultural competence of schoolchildren in English lessons. The article analyzes the system of exercises of the UMK «Spotlight» aimed at familiarizing students with the culture of English-speaking countries. The pedagogical potential of English folklore (proverbs, sayings, fairy tales) is substantiated as a means of developing socio-cultural skills. A set of lexical exercises is presented, systematized by goals and formed skills.

Keywords: socio-cultural competence, English, UMK Spotlight, folklore, proverbs, lexical exercises, FGOS, linguistics.

Бажный компонент, касающийся формирования у учащихся социокультурных представлений и умений, нашёл нормативное отражение в действующей редакции ФГОС среднего общего образования по учебной дисциплине «Иностранный язык» [3]. Как следует из Примерной рабочей программы по английскому языку, разработанной на основе данного стандарта, социокультурная компетенция рассматривается в качестве одной из клю-

чевых основ общей коммуникативной компетентности, а её развитие трактуется как одна из центральных целей образовательного процесса. Следовательно, целенаправленная работа по ознакомлению школьников с культурным наследием, национальной спецификой и современной жизнью стран изучаемого языка, а также по формированию навыков адекватного представления своей культуры и страны в условиях общения, выступает

существенной и организуемой частью учебно-воспитательной деятельности.

Коллектив авторов, разработавших учебно-методический комплекс *Spotlight*, в который входят Ю. Е. Bayлина, Д. Дули, О. Е. Подоляко и В. Эванс, концентрирует свои усилия на развитии преимущественно социокультурной составляющей в обучении школьников английскому языку. В каждый раздел пособия включены аутентичные тексты и факты, раскрывающие особенности общественной и культурной жизни, что позволяет расширить целевые ориентиры, педагогический замысел любого урока, а также планируемые результаты обучения [4].

Формирование социокультурной компетенции в рамках УМК *Spotlight* стартует уже с первых страниц учебника для второго класса — в тот момент, когда дети обладают минимальным набором усвоенных букв, то есть, опираясь на весьма ограниченный первоначальный опыт. Так, в модуле «Я и моя семья» учащиеся узнают популярные английские имена и отрабатывают их использование в речи, разыгрывая ситуации знакомства и приветствия, где один из собеседников представляет себя, а другой — одного из персонажей учебника [5].

С самого начала обучения явственно прослеживается взаимодействие двух культур: даже освоение имён и повседневных речевых формул представляет собой погружение в иную культурную среду. Систематически контактируя с иноязычным контекстом, ученик не ограничивается пассивным усвоением сведений о реалиях англоязычных стран, но и активно углубляет осознание характерных черт своей родной культуры.

Вторая часть учебного курса *Spotlight 2* посвящает учащихся в тему особого отношения, которое культивируется в Великобритании к животным-компаньонам, таким как кошки и собаки. Школьники также изучают список наиболее популярных имен для этих питомцев. Подача информации отличается сжатостью, обычно ограничиваясь парой фраз, и носит вводный характер. По мере того как у детей обогащается лексический запас, увеличивается и размер предлагаемых для изучения материалов. На более поздних этапах обучения, в программах для старшеклассников, к подобным текстам прилагаются специализированные практические задания. Эти упражнения напрямую работают на формирование социокультурных навыков, и благодаря этому ознакомительные тексты трансформируются в полноценный лингвострановедческий ресурс.

Учебные комплексы *Spotlight* предлагают тщательно разработанный комплекс упражнений, направленных на развитие и оттачивание социокультурной компетенции обучающихся. Данная цель достигается через разнообразные форматы работы:

- конструирование устных высказываний с использованием изученного языкового материала (What is the conversation about? Fill in the missing parts...; Use the chart to role-play brief dialogues for these scenarios...; Create sentences about your own life with the given expressions...; Explain to classmates the steps for baking apple muffins...);

- разработку прогноза погоды (Draw up a table with tomorrow's weather forecast for different cities in your country...);
- составление списка покупок для выбранного блюда (Think about a dish you love. What ingredients are required?);
- оформление авторского текста (статьи или рецепта) для публикации (Choose a well-known person from your homeland. Prepare a biographical article for the school paper...);
- объяснение значений указанных слов (Clarify the meaning of the highlighted words);
- сопоставление культурных феноменов страны изучаемого языка с их описанием (Listen and verify. Which flag is being described? Listen and decide whether the statements are correct, incorrect, or not mentioned.);
- подбор заголовков к смысловым частям текста (Go through the text once more and suggest a heading for each section...);
- сравнение традиций, описанных в материалах об англоязычных странах, с реалиями родной культуры (Which board game enjoys greatest popularity in your homeland?);
- коллективное обсуждение содержания прочитанного (Which dining spot in Britain привлек бы вас больше всего?);
- анализ заголовка и визуальных элементов для предположений о теме текста (Examine the headline, промежуточные заголовки and illustrations. What content do you anticipate?);
- ответы на вопросы перед чтением, актуализирующие предварительные знания (How do British teens typically occupy their leisure time, in your opinion? / Who is the woman pictured here? What facts about her are you aware of?);
- установление ассоциаций на основе аудиоряда (Listen to this piece of music. Which nation might it represent? / Listen to the melody. Where might you be? What activities are happening nearby?).

Учебные комплексы линейки «*Spotlight*» построены по модульному принципу. Каждый крупный тематический блок неизменно включает в себя специальные разделы — *Project* и *Writing*, направленные на расширение социокультурной компетенции учащихся и развитие их коммуникативных способностей как в письменной, так и в устной форме. Например, восьмиклассникам в части *Project*, основываясь на изученном материале, предлагается выполнить работу по составлению туристического буклета, посвящённого знаковой улице их города (Collect information then write a tourist guide section about a famous street in your city...), или же написать заметку о национальном костюме для журнала (Write a short paragraph about a traditional costume in your country...).

Детальное изучение учебно-методического комплекса *Spotlight* для средней школы (5–9 классы) позволяет сделать вывод о его полном соответствии актуальным Федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) и реализации в нём идей развивающего образования. Богатый спектр упражнений, игровых приёмов, а также текстов песен и стихотворений активно способствует выполнению основных требований обновлённого

ФГОС, в частности, становлению универсальных учебных действий и предметных компетенций учащихся.

Безусловным преимуществом данного учебно-методического комплекса выступает включённое в его состав электронное сопровождение. Оно обеспечивает всецелое достижение запланированных образовательных эффектов на уровне личности, междисциплинарных умений и предметных знаний, а также значительно расширяет возможности традиционного печатного пособия. Проведённый анализ УМК *Spotlight* позволяет утверждать, что формирование социокультурной компетентности учащихся в нём преимущественно опирается на подлинные тексты, содержащие лингвострановедческий материал. Данная работа организуется в рамках системно-деятельностной парадигмы и предполагает применение широкого спектра педагогических приёмов, таких как сопоставительный анализ и игровое моделирование ситуаций.

Фольклорному творчеству, и в частности фольклору для детей, отводится уникальная роль в литературной традиции англоязычных стран. Это культурное достояние тщательно оберегается народом: из уст в уста, от одного поколения к следующему передаются шуточные потешки, песенки-заклички, стихотворные загадки, скороговорки, считалки, дразнилки, короткие рифмовки, пословицы, поговорки и сказки.

Фольклор в равной степени значим для развития коммуникативных, учебно-познавательных, ценностно-смысловых и общекультурных навыков. Он представляет собой важнейшую и неразрывную составляющую культурного наследия и народных традиций. В нём сконцентрирован многовековой жизненный опыт и мудрость поколений, он с особой яркостью отражает уникальность национального характера, способствует более глубокому погружению учащихся в культуру страны изучаемого языка, создаёт чувство причастности к иному народу, даёт возможность ощутить его самобытность и неповторимый дух.

Если рассматривать виды речевой деятельности, фольклор служит неисчерпаемым источником мате-

риалов для аудирования, чтения, письма и говорения, причём для обучающихся всех возрастов и различных уровней подготовки.

Фольклорные жанры чрезвычайно многообразны; подробнее рассмотрим применение пословиц и сказок, а также ключевые аспекты и формы работы с ними.

Обратимся к пословицам. В процессе работы над пословицами и поговорками, их самостоятельного толкования, учащиеся постигают многогранность языка, его изобразительные возможности и метафорическую насыщенность, воспринимают и, что крайне важно, усваивают язык на глубинном уровне, проявляя творческий отклик и добавляя к точному пониманию собственное эмоциональное отношение. Это служит фундаментом не только для становления коммуникативной компетенции, но и для воспитания эстетического восприятия.

Использование пословиц может быть органичным и ненавязчивым, оставаясь при этом высокоэффективным на любой стадии освоения языка.

Использование пословиц и поговорок в качестве богатого учебного материала способно оказать значительную помощь в образовательном процессе. Их универсальная сущность позволяет применять эти фольклорные жанры на различных ступенях обучения, способствуя освоению аллегории, умению наглядно демонстрировать и лаконично обобщать идеи. Запоминание подобных изречений не просто тренирует память обучающихся, но и прививает навык точного лексического выбора, одновременно усиливая эмоциональную окраску и образность высказываний. «When the weather is bad, I make sure to bring an umbrella. Better safe than sorry!».

Следуя этим основам, был разработан и систематизирован в таблице 1 целостный набор заданий, ориентированных на работу с лексикой.

Представленная структура упражнений убедительно показывает, что созданный комплекс нацелен на поэтапное развитие лексических навыков учащихся, что служит фундаментом для последующего становления их социокультурной компетентности.

Таблица 1. Комплекс лексических упражнений

Группа упражнений	Содержание и направленность	Педагогические цели и формируемые умения
Группа 1	Выявление и анализ тематически организованной последовательности ключевых лексических единиц в тексте.	Развитие способности к восприятию, определению и анализу информации через лексику, описывающую качественные признаки предметов и явлений.
Группа 2	Изучение и осмысление синтагматических связей для формирования психолингвистического значения слов.	1. Формирование умения воспринимать, распознавать и трактовать информацию о действиях и процессах, выраженных глаголами и отглагольными формами. 2. Развитие навыка выявления и анализа объективных смысловых связей ключевого слова. 3. Формирование способности распознавать и понимать непосредственное окружение слова в узком контексте.

Таблица 1 (продолжение)

Группа упражнений	Содержание и направленность	Педагогические цели и формируемые умения
Группа 3	Выявление и анализ многоуровневых логико-смысовых связей опорных слов в развёрнутом текстовом контексте.	1. Освоение синонимических и антонимических отношений, связей тождества и контраста. 2. Развитие умения воспринимать и интерпретировать лексику, выражающую обобщённые понятия. 3. Формирование навыка распознавания и анализа групп родственных слов, распределённых в тексте. 4. Понимание отношений «часть — целое» и родо-видовых связей ключевых единиц. 5. Развитие способности к восприятию и анализу всех дистантных смысловых связей в тексте.
Группа 4	Изучение лексических средств обеспечения связности (когезии) текста.	1. Формирование умения воспринимать и анализировать синонимы как средства связи предложений и абзацев. 2. Развитие способности распознавать и интерпретировать однокоренные слова в роли связующих элементов. 3. Формирование навыка восприятия и понимания ключевых слов как инструментов когезии. 4. Освоение умения выявлять и анализировать роль местоимений, местоименных наречий и других слов-заместителей в обеспечении текстовой связности.
Группа 5	Распознавание и анализ лексических средств, выражающих функциональные, пространственные и временные отношения.	1. Развитие восприятия и понимания лексики, передающей временные отношения. 2. Формирование умения распознавать и анализировать лексические средства, выражающие количественные характеристики. 3. Развитие навыка восприятия и интерпретации лексики, отражающей пространственные отношения.
Группа 6	Идентификация и осмысление устойчивых сочетаний, сложных слов и фразеологических единств как лексических эквивалентов.	1. Развитие восприятия и понимания готовых словосочетаний. 2. Формирование умения подбирать сочетания к предложенным словам. 3. Развитие навыка распознавания и расположения словосочетаний в правильной последовательности.
Группа 7	Упражнения на выявление и анализ устойчивых выражений, речевых формул, служебной лексики, маркирующей тип речи (повествование, описание, рассуждение).	1. Формирование умения воспринимать и анализировать лексические средства, характерные для описания. 2. Развитие способности распознавать и интерпретировать лексику, свойственную повествованию. 3. Формирование навыка восприятия и понимания лексического оформления рассуждения, включая аргументацию и контраргументацию.
Группа 8	Упражнения на восприятие, обозначение, обобщение и формулирование инвариантного значения текстовых лексических единиц.	1. Соотнесение готовой формулировки основного смысла (инварианта) с фрагментом текста. 2. Самостоятельная формулировка инварианта на основе ключевых слов. 3. Выражение неизменной сути фрагмента с отработкой соответствующих приёмов обобщения.

Литература:

1. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя / Г. В. Рогова. — М.: Просвещение, 2021. — 232 с.
2. Саути Р. История трёх медведей // В книге Опи. А., Опи П. Классические волшебные сказки. — Оксфорд: UP, 2022. — С. 264–268.
3. Свэн Д. Златовласка и три медведя. — М.: «Преподавание английского языка», 2019. — 36 с.

4. Соловьёва Н. В. Семиотика символов русских и британских народных сказок // Филологические науки. — 2019. — № 4. — С. 423–428.
5. Соловьёва Н. В. Особенности пространственно-временной организации мифологической и сказочной картин мира // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2019. — № 10–3 (64). — С. 48–54.
6. Соловьёва Н. В. Христианские символы в текстах британских народных сказок // Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика. — 2019. — № 2. — С. 32–42.
7. Степичев П. Лексические игры на уроках английского языка. — М.: Чистые пруды, 2020. — 32 с.
8. Ткаченко Т. С. О культуроцентрическом наполнении учебников английского языка для начальной школы // Наука и школа. — 2016. — № 5. С. 182186.
9. Толстой Л. Н. Три медведя // Л. Н. Толстой. Собрание сочинений в 22 тт. — М.: Художественная литература. — 2021. — Т. 10. — С. 7–8.
10. Турова О. В. Иноязычная лексическая компетенция как компонент подготовки будущих специалистов неязыкового вуза. // И. Я. в школе. — 2013. — № 2. — С. 44–46.
11. Цюпко Е. В. Понятие «Двоемирие» как пример бинарной оппозиции «Свой — Чужой» на материале русских и британских народных сказок // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2019. — № 8. — С. 111–115.
12. Шабалина О. И. Обучение основам стилистики на материале британского фольклора // Иностранные языки в школе. — 2003. — № 5. — С. 47–51.
13. Шамов А. Н. Лексические навыки устной речи и чтения — основа семантической компетенции обучаемых // Иностранные языки в школе. — 2007. — № 4. — С. 19–25.
14. Шишкина А. И., Кузнецова А. А. Развитие лексических навыков на уроках английского языка у учащихся среднего звена общеобразовательной школы на примере темы Crime // Вопросы лингводидактики и переводоведения: сб. науч. трудов. — Чебоксары, 2017. — С. 187–191.

От конфликта к диалогу: эффективные стратегии воспитателя в разрешении детских споров

Скворцова Ирина Витальевна, воспитатель;
 Глебова Кристина Александровна, воспитатель;
 Кузнецова Екатерина Сергеевна, воспитатель;
 Пронина Любовь Григорьевна, воспитатель;
 Маляренко Ирина Александровна, воспитатель;
 Быкова Вита Викторовна, воспитатель;
 Кыдыякова Валентина Сергеевна, воспитатель

МАДОУ МО г. Краснодар «Центр развития ребенка — детский сад № 173»

Статья посвящена актуальной проблеме разрешения конфликтов среди дошкольников в условиях образовательной среды. Автор раскрывает подходы современной педагогики, рассматривающей детские споры не как нежелательные инциденты, требующие немедленного прекращения, а как ценные образовательные возможности для развития коммуникативных навыков у детей. Описывается поэтапный алгоритм действий воспитателя, направленный на обучение детей конструктивным способам взаимодействия друг с другом: активное слушание, формулирование проблем, мозговой штурм решений и заключение договоренности. Приводятся практические рекомендации по созданию благоприятной атмосферы в группе, включая использование уголка примирения, куклы-медиатора и проведение занятий по обучению выражению чувств и потребностей. Подчеркивается важность отказа от навязывания готовых решений и необходимость поддержки самостоятельности детей в поиске компромиссов. Статья ориентирована на педагогов детских садов и родителей, стремящихся сформировать у детей способность эффективно общаться и строить гармоничные взаимоотношения.

Ключевые слова: детский конфликт, воспитатель, дошкольники, алгоритм, диалог, эмоциональный интеллект, проблема, доверие, договор, игра.

«Он забрал мою машинку!», «Я первый!», «Дай, это мое!» — эти фразы звучат в любой детской группе как неизбежный саундтрек к совместной игре. Часто воспитатель, услышав данные выражения, стремится как можно

быстрее прекратить инцидент: сделать замечание, изъять «яблоко раздора» или просто рассадить детей по разным местам. Однако такой подход решает проблему лишь сиюминутно, оставляя детей один на один с грузом невыра-

женных обид и непонимания [4]. Современная педагогика рассматривает детский конфликт не как сбой в работе группы, а как ценную образовательную ситуацию. Это уникальный шанс научить ребенка самому важному жизненному навыку — умению услышать другого, выразить себя и договориться. Задача воспитателя заключается не в том, чтобы стать вечным «судьей на ринге», а в том, чтобы выступить мудрым специалистом, который организует процесс и помогает детям самим найти путь от конфликта к диалогу [8].

Прежде чем применять стратегии разрешения конфликтов, важно понимать их природу. У дошкольников причины конфликтов коренятся в возрастных особенностях, которые имеют свою специфику на каждом этапе.

В соответствии с ФГОС ДО (образовательная область «Социально-коммуникативное развитие») и ФООП ДО (модуль «Познавательное и социально-коммуникативное развитие»), в возрасте 3–4 лет закладываются основы социального взаимодействия [1, 2]. В младшей дошкольной группе особенно ярко проявляются следующие ключевые особенности:

- 1) Эгоцентризм — неспособность встать на точку зрения другого.
- 2) Борьба за ресурс — игрушку, внимание взрослого, пространство.
- 3) Формирование умения выражать свои желания и чувства словами.

Конфликт интересов в этом возрасте — способ познания границ своего и чужого. Задача педагога — не давлять конфликты, а мягко направлять их в конструктивное русло [7]. Главной ошибкой является навешивание ярлыков («жадина», «забияка») и поиск виноватого. Это лишь закрепляет негативную модель и разрушает формирующуюся самооценку.

К 4–5 годам деятельность детей становится более содержательной и совместной. Усложняются сюжеты игр, возрастают потребности в кооперации. Причинами конфликтов становятся уже не просто столкновения из-за предмета, а более сложные социальные поводы:

- 1) Содержательные разногласия в игре: несовпадение игровых замыслов, сюжетных линий («Я хочу, чтобы наш корабль летел в космос, а не плавал!»). Споры о соответствии игрового действия реальным или установленным правилам («Врачи так не делают!»).
- 2) Конфликты по поводу распределения ролей.
- 3) Нарушение договоренностей и правил, которые дети начали самостоятельно устанавливать («Мы же договорились, что здесь будет больница!»).

4) Эмоциональные конфликты, вызванные обидой на невключение в игру, ревностью к вниманию сверстника со стороны взрослого или другого ребенка, неумением адекватно отреагировать на критику своих игровых действий.

Предлагаемый алгоритм — это не жесткая инструкция, а гибкая схема, которую можно адаптировать под возраст и ситуацию [10].

Шаг 1. «Безопасная остановка конфликта»

Первая реакция — спокойствие. Спокойным, но твердым голосом остановить действие: «Я вижу, что у вас возникла проблема. Давайте остановимся и разберемся». Физически разделить детей, если есть угроза драки. Ваша нейтральность с самого начала — ключ к доверию.

Шаг 2. «Активное слушание каждой стороны»

Дать выговориться каждому ребенку без перебиваний. С целью формирования навыков социально-коммуникативного развития необходимо использовать модель уважительного общения: повернуться к говорящему, установить доброжелательный зрительный контакт. Помочь детям сформулировать суть и чувства: «Так, Миша, ты хочешь сказать, что построил этот гараж и расстроился, когда Даша взяла машинку, не спросив?». Важно похвалить за готовность объяснить ситуацию: «Спасибо, что спокойно рассказал». Затем обратитесь ко второму участнику: «Даша, теперь твоя очередь. Мы внимательно слушаем. Что произошло для тебя?». Уже на этом этапе накал часто спадает, потому что ребенок почувствовал, что его услышали и его позиция принята всерьез. Этот процесс — первый и ключевой элемент волевой регуляции будущего конфликта. Дети 6–7 лет учатся сдерживать эмоциональную реакцию, чтобы выслушать другую сторону, что напрямую соответствует формированию волевой регуляции в конфликтах [5, 6].

Шаг 3. «Фокусировка на проблеме»

Свести к общему знаменателю. «Итак, я поняла. Проблема в том, что вы оба хотите играть с одной машинкой. Миша хочет, потому что она была в его гараже, а Даша — потому что она красивая и подходит к её дороге. Так?». Теперь вы — не противники, а партнеры, решающие общую задачу.

Шаг 4. «Мозговой штурм»

Спросить детей: «Как же нам быть? Что можно придумать, чтобы и Миша, и Даша были довольны?». Дать им время подумать и самой предложить варианты, если они в тупике:

- очередь («Можно установить таймер на 5 минут»);
- обмен («Даша, может, предложишь Мише свою пожарную машину на время?»);
- совместная игра («А если вы вместе построите большую трассу и машинки будут по ней ездить?»);
- жребий (Камень-ножницы-бумага).

Шаг 5. «Заключение договора»

Четко зафиксировать решение: «Значит, вы договорились, что следующие 5 минут машинка ездит по дороге

Даши, а потом возвращается в гараж Миши. Я поставлю таймер, чтобы вам было легче запомнить». Договор, озвученный вслух, имеет большую силу.

Шаг 6. «Поддержка и возвращение в игру»

Похвалить за умение договориться: «Вы молодцы! Вы справились с трудной ситуацией как настоящие дипломаты». Помочь им начать играть в соответствии с новой договоренностью.

Инцидент исчерпан.

Для внедрения этого алгоритма полезно создать в группе особую среду:

1) «Уголок примирения» — особое место с мягкими подушками, где дети по обоюдному согласию идут решать спор. Его наличие символизирует, что конфликты решаемы.

2) «Мудрая Сова» — специальная игрушка, которая «помогает» говорить. Ребёнку иногда психологически легче сначала объяснить ситуацию не взрослому, а такому нейтральному «посреднику». Это позволяет проговорить свою точку зрения, что является важным шагом в развитии волевой регуляции — умения управлять эмоциями в конфликте. Взрослый может сказать: «Давай сначала расскажем всё по порядку нашей Мудрой Сове. Она внимательно послушает».

3) На специальных занятиях обучить простой формуле: «Я чувствую... (обида, гнев, грусть), когда ты... (конкретное действие), потому что... (объяснение). Я хочу... (предложение решения)». Педагог создает игровую ситуацию или разбирает недавний случай, помогая детям построить фразу: «Я злюсь, когда ты берешь мой конструктор без спроса, потому что я его не достроил. Пожалуйста, спроси меня в следующий раз

4) Через истории про ссорящихся зайчат или медвежат и их последующее проигрывание дети в безопасной обстановке учатся моделям поведения.

Работа воспитателя в момент детского конфликта — это педагогическое искусство и прямая реализация требований ФГОС ДО и ФООП. Отказавшись от роли карающего судьи или равнодушного наблюдателя, мы берем на себя миссию тренера по социальному-коммуникативному развитию [5]. Каждая грамотно разрешенная ссора — это не просто восстановление сиюминутного порядка, кирпичик, из которого строится его умение выстраивать отношения, отстаивать свои границы с уважением к чужим, идти на компромисс и работать в команде. Значимость этой работы заключается в том, что мы создаем «безопасный полигон» для отработки жизненно важных навыков. Через подобные ситуации у детей 6–7 лет закладывается фундамент социального интеллекта.

Итогом систематической работы становится устойчивое формирование волевой регуляции конфликтов: ребенок учится останавливать агрессию или обиду, чтобы включить анализ, терпение и поиск решения. Это прямой путь к целевому ориентиру ФГОС — умению «пытаться разрешать конфликты». Параллельно происходит отработка и закрепление культурных коммуникативных реакций, описанных в ФООП: от «Я-сообщений» до активного слушания. Ребенок осваивает речь не как инструмент давления, а как инструмент договора, что является сутью социальному-коммуникативного развития.

Таким образом, превращая «зону конфликта» в «поле для диалога», мы выращиваем не просто послушных, а психологически устойчивых, социально компетентных людей, способных строить отношения на основе уважения и взаимопонимания. В этом — наша главная профессиональная победа в соответствии с целями государственной образовательной политики.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования».
3. Анцупов, А. Я. Конфликтология: учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. — Москва: Питер, 2006. — 490 с.
4. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. — 2-е изд. — Санкт-Петербург: Питер, 2008. — 538 с.
5. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. — Москва: Академия, 2000. — 416 с.
6. Запорожец, А. В. Психология детей дошкольного возраста / А. В. Запорожец. — Москва: Просвещение, 2009. — 328 с.
7. Зедгенидзе, В. Я. Предупреждение и разрешение конфликтов у дошкольников: пособие для практических работников ДОУ / В. Я. Зедгенидзе. — Москва: Айрис-пресс, 2009. — 215 с.
8. Микляева, Н. В. Работа педагога-психолога в ДОУ: методическое пособие / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева. — Москва: Айрис-пресс, 2005. — 192 с.
9. Рыбакова, М. М. Конфликты и взаимодействие в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. — Москва: Просвещение, 1991. — 127 с.
10. Ошнякова, Т. Особенности межличностного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста / Т. Ошнякова // Детский сад от А до Я. — 2012. — № 5. — С. 55–60.

Развитие интеллектуально-творческого потенциала обучающихся во внеурочной деятельности

Скobelев Дмитрий Анатольевич, воспитатель

Филиал Нахимовского военно-морского училища в г. Мурманске

В статье автор рассматривает особенности развития интеллектуально-творческого потенциала обучающихся во внеурочной деятельности. Раскрывает содержание понятия «интеллектуально-творческий потенциал». Рассматривает основные направления и принципы развития интеллектуально-творческого потенциала обучающихся.

Ключевые слова: интеллектуальный и творческий потенциал, внеурочная деятельность, способности, развитие личности.

Современные образовательные стандарты требуют от школы формирования личности, способной мыслить самостоятельно, творчески подходить к решению задач, активно использовать полученные знания в жизни. В условиях стремительного развития общества особую роль играет развитие интеллектуального и творческого потенциала обучающихся, чему способствует организация грамотной и разнообразной внеурочной деятельности.

Интеллектуально-творческим потенциалом называют совокупность способностей человека к самостоятельному мышлению, нестандартному подходу к проблемам, креативному поиску решений и реализации идей. Это качество является основой успешной адаптации в современном обществе, позволяет эффективно взаимодействовать с окружающим миром, находить выход из сложных ситуаций и добиваться успеха в различных сферах деятельности.

Интеллектуально-творческий потенциал представляет собой интегративную характеристику личности, характеризующуюся единством когнитивного (познавательного), эмоционально-личностного, мотивационно-волевого компонентов, подлежащих развитию в целенаправленно организованных условиях внеурочной деятельности. Развитие интеллектуально-творческого потенциала обучающихся обусловлено:

1) включением в доступную творческую деятельность, значимую для самого школьника, отвечающую его интересам и создающую возможность для самореализации;

2) наличием системы психолого-педагогического сопровождения школьников во внеурочной деятельности, обеспечивающего актуализацию их способностей, потребностей в саморазвитии и положительных ценностных приоритетов [4, с. 20].

Педагоги-практики считают, что организация системы внеурочной деятельности, главным образом, нацелена на реализацию возможностей каждого ребенка проявить себя, свои способности в различных областях науки и искусства [2, с. 41]. Внеклассическая деятельность важна в развитии интеллектуально-творческих качеств. Традиционные уроки, безусловно, формируют базовые знания и умения, однако полноценное раскрытие интеллектуальных и творческих возможностей требует иных форм организации образова-

тельного процесса. Внеклассическая деятельность дает возможность обучающимся проявить себя в разных направлениях, реализовать творческий потенциал, развивать способности, которые остаются недостаточно востребованными в рамках обязательных учебных предметов.

Основными направлениями внеурочной деятельности, способствующими развитию интеллектуально-творческого потенциала, являются:

– Научно-исследовательская деятельность: исследования, эксперименты, участие в конкурсах научных проектов развивают способность к самостоятельному сбору и анализу информации, формулированию гипотез и выводов.

– Творческая деятельность: занятия, например, музыкой и изобразительным искусством способствуют раскрытию индивидуальных талантов, развитию воображения, эстетического вкуса и художественного восприятия мира.

– Проектная деятельность: создание проектов помогает обучающимся научиться планировать работу, распределить обязанности, учитывать мнения окружающих, искать оптимальные способы достижения целей.

– Игровая и соревновательная деятельность: игры, конкурсы, олимпиады стимулируют познавательную активность, развивают быстроту реакции, логику, внимание и память.

– Социально значимая деятельность: волонтерство, добровольчество, участие в социальных проектах формирует ответственность, учит сотрудничеству, развивает лидерские качества и социальную активность.

Развитию интеллектуально-творческого потенциала способствуют только содержательные практические занятия, которые подразумевают приобретение и сохранение навыков творчества. В образовательном процессе применяются педагогические ситуации, которые направляют развитие подростка в творческое русло [1]. Для того, чтобы внеурочные занятия стали действенным инструментом развития интеллектуально-творческого потенциала, педагогам стоит придерживаться ряда принципов:

1. Индивидуализация подхода. Важно учитывать интересы и склонности обучающихся, предлагать разнообразные виды занятий, позволяющие раскрыть индивидуальные таланты и способности.

2. Создание условий для творчества. Наличие творческой атмосферы, поощрение инициативы и самостоятельности, предоставление возможности экспериментировать и ошибаться помогают обучающимся раскрывать собственный потенциал.

3. Использование современных технологий. Использование цифровых инструментов, виртуальной реальности, интерактивных платформ делает процесс обучения увлекательным и эффективным.

4. Организация совместной деятельности. Совместные проекты, командные соревнования учат работать в группе, договариваться, прислушиваться к мнению других, вырабатывая навыки эффективного взаимодействия.

5. Мотивирование и поддержка. Регулярное признание успехов, похвала достижений, создают позитивную среду, стимулирующую стремление к новым свершениям.

6. Связь с реальной жизнью. Практико-ориентированные мероприятия, экскурсии, встречи с профессионалами помогают увидеть связь теоретических знаний с повседневной жизнью, придают обучению смысл и ценность.

Специфика внеурочной деятельности придает специфический характер функциям целостного педагогического процесса — обучающей, воспитывающей и развивающей. Обучающая функция, например, не имеет такого приоритета, как в учебной деятельности. Здесь она играет роль вспомогательной для более эффективной реализации воспитывающей и развивающей функций. Обучающая функция заключается не в формировании системы научных знаний, учебных умений и навыков, а в развитии у обучающихся навыков, коллективной жизни, общения, исследования, самореализации. Развивающая функция

заключается в развитии индивидуальных способностей обучающихся через включение их в соответствующую деятельность [3, с. 38]. Примером такой деятельности и эффективной практики является проведение научно-практических конференций, образовательных событий, организация олимпиад, турниров по интеллектуальным играм, робототехнических соревнований, хакатонов, творческих мастер-классов, тематических культурно-досуговых мероприятий.

Развивающая функция заключается в выявлении скрытых способностей, развитии склонностей, интересов школьника. Заметив, что ученик интересуется чем-либо, педагог может сообщить дополнительную интересную информацию по этому вопросу, предложить литературу, дать поручение, лежащее в области интересов ученика, создать такие условия, в которых ученик получает одобрение детского коллектива за свою компетентность по данному вопросу, то есть, педагог открывает новые возможности ребенку и тем самым укрепляет и расширяет его интересы [3, с. 38].

Эффективная внеурочная деятельность способствует не только повышению уровня знаний и компетенций обучающихся, но и развитию личностных качеств, необходимых для успешной самореализации в будущем.

Обучающиеся, вовлеченные в активную внеурочную деятельность, становятся инициативными, ответственными, целеустремленными, способными адаптироваться к быстро меняющимся условиям современной жизни. Таким образом, внеурочная деятельность выступает важным ресурсом для формирования гармонично развитого, конкурентоспособного и социально активного гражданина будущего.

Литература:

1. Горбунова Э. Э., Минкин А. В. Сущность и специфика развития интеллектуально-творческого потенциала школьников // Современная педагогика. 2016. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://pedagogika.sci.ru/2016/02/5401> (дата обращения: 02.02.2026).
2. Кузнецова, Е.В. «Служение науке и отечеству» — основа воспитательной системы гимназии «Школа Ломоносова» / Е. В. Кузнецова, Е. В. Стерлигова // Классный руководитель. — 2002. — № 6. — С. 40–45.
3. Поскребышева, Т. А. Педагогический феномен внеурочной деятельности как среды развития интеллектуальных и творческих способностей учащихся / Т. А. Поскребышева. — Текст: непосредственный // Международный научно-исследовательский журнал. — 2013. — № 1 (8). — С. 37–39.
4. Поскребышева, Т. А. Организационно-педагогические условия развития интеллектуально-творческого потенциала школьников во внеурочной деятельности: специальность 13.00.01 «Общая педагогика»: автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Поскребышева Татьяна Александровна; Нижегородский гос. архитектур.-строит. ун-т. — Нижний Новгород, 2010. — 22 с. — Текст: непосредственный.

Воспитание эмоциональной устойчивости у младших школьников через участие в хореографических коллективах

Солдатова Оксана Александровна, студент магистратуры
Московский городской педагогический университет

Статья посвящена исследованию потенциала хореографической деятельности как средства воспитания эмоциональной устойчивости у детей младшего школьного возраста. Младший школьный возраст рассматривается как чувствительный период для формирования психоэмоциональной сферы, характеризующийся повышенной уязвимостью к стрессогенным факторам образовательной среды. В работе обосновывается тезис о том, что систематическое участие в работе хореографического коллектива создает комплекс условий для развития ключевых компонентов эмоциональной устойчивости: саморегуляции, эмпатии, позитивной самооценки и навыков конструктивного социального взаимодействия. Методологическую основу составили теоретические положения психологии эмоций, возрастной и педагогической психологии, а также теория деятельности. В результате анализа делается вывод о том, что интеграция двигательной, эмоциональной, познавательной и социальной активности в хореографии обеспечивает целостное воздействие на личность ребенка, способствуя снижению тревожности, развитию осознанности в проявлении чувств и формированию адаптивных копинг-стратегий. Практическая значимость исследования заключается в разработке рекомендаций для педагогов-хореографов и психологов образовательных учреждений по целенаправленному использованию инструментов танцевальной педагогики для психологического благополучия учащихся.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость, младшие школьники, хореографический коллектив, эмоциональная саморегуляция, социальное взаимодействие, танцевальная педагогика, психологическое благополучие.

Education of emotional stability in junior schoolchildren through participation in choreographic groups

The article is devoted to the study of the potential of choreographic activity as a means of fostering emotional resilience in primary school children. Primary school age is considered as a sensitive period for the formation of the psycho-emotional sphere, characterized by increased vulnerability to the stress factors of the educational environment. The paper substantiates the thesis that systematic participation in the work of a choreographic group creates a set of conditions for the development of key components of emotional resilience: self-regulation, empathy, positive self-esteem and skills of constructive social interaction. The methodological basis is formed by the theoretical provisions of the psychology of emotions, developmental and educational psychology, as well as the theory of activity. As a result of the analysis, it is concluded that the integration of motor, emotional, cognitive and social activity in choreography provides a holistic impact on the child's personality, contributing to the reduction of anxiety, the development of awareness in the expression of feelings and the formation of adaptive coping strategies. The practical significance of the research lies in the development of recommendations for choreography teachers and psychologists of educational institutions on the targeted use of dance pedagogy tools for the psychological well-being of students.

Keywords: emotional resilience, primary school children, choreographic group, emotional self-regulation, social interaction, dance pedagogy, psychological well-being.

Введение

Актуальность проблемы воспитания эмоциональной устойчивости (ЭУ) у младших школьников обусловлена кардинальным изменением социальной ситуации развития ребенка при поступлении в школу. Резко возрастающие учебные нагрузки, необходимость соблюдения новых правил, выстраивание отношений в коллективе сверстников и с педагогами выступают значительными психоэмоциональными испытаниями [1, с. 45]. Эмоциональная устойчивость, понимаемая как интегративное свойство личности, обеспечивающее способность эффективно регулировать эмоциональные состояния, противостоять стрессу и сохранять оптимальную работоспособность в фрустрирующих условиях, является ключевым

фактором успешной адаптации и психического здоровья [2, с. 112].

В контексте поиска эффективных, отвечающих возрастным особенностям средств развития ЭУ, особый интерес представляет художественно-эстетическая деятельность, в частности, хореография. Участие в хореографическом коллективе представляет собой синтетическую форму активность, сочетающую физическое выражение, эмоциональное переживание, когнитивное освоение образов и норм социального сотрудничества. Данное исследование направлено на теоретическое обоснование и раскрытие механизмов влияния систематических занятий в хореографическом коллективе на формирование эмоциональной устойчивости у детей 7–10 лет.

Теоретические основы взаимосвязи хореографической деятельности и эмоциональной сферы младшего школьника

Младший школьный возраст характеризуется относительной пластичностью эмоциональной сферы, становлением произвольности психических процессов, включая управление эмоциями, и активным развитием рефлексии [3, с. 78]. Однако эмоциональная регуляция в этом возрасте еще несовершенна, что может проявляться в импульсивности, быстрой смене настроений, зависимости от внешней оценки.

Хореографическая деятельность, по своей сути, является «воплощенным познанием» (embodied cognition). Через движение происходит не только физическое, но и эмоциональное выражение. В процессе занятий дети:

1. Учатся распознавать и выражать эмоции через пластику. Работа над художественным образом требует осознания и внешнего воплощения различных эмоциональных состояний (радость, грусть, гнев, удивление), что расширяет эмоциональный репертуар и способствует лучшему пониманию себя.

2. Развивают навыки телесной саморегуляции. Контроль над движениями, осанкой, мышечным тонусом на-прямую связан с контролем над эмоциональным состоянием. Дыхательные упражнения, элементы растяжки, требующие сосредоточения, выступают как телесные якори для успокоения.

3. Формируют устойчивую позитивную самооценку и самоэффективность. Достижение конкретного танцевального результата (разучивание комбинации, успешное выступление) в условиях позитивной обратной связи от педагога и поддержки коллектива укрепляет веру в собственные силы.

4. Осваивают нормы конструктивного социального взаимодействия. Хореография — это всегда коллективный труд. Необходимость синхронизации действий, чувства «общего плеча», взаимопомощи при разучивании сложных элементов, совместное переживание успеха и неудачи воспитывают эмпатию, толерантность, ответственность перед группой, снижают эгоцентризм [4, с. 23–25].

5. Получают легитимный канал для эмоциональной разрядки. Физическая активность в танце является естественным и социально одобряемым способом снятия психофизиологического напряжения, накопленного за учебный день.

Таким образом, хореографический коллектив выступает как специфическая развивающая среда, где требования (дисциплина, трудолюбие) сочетаются с высоким уровнем эмоционального принятия, эстетического удовольствия и групповой сплоченности.

Рекомендации для педагогической практики

Для максимизации развивающего потенциала хореографии в контексте воспитания эмоциональной устойчивости педагогу-хореографу целесообразно применять

методы, интегрирующие художественные и психолого-педагогические задачи. Систематическое включение следующих элементов в структуру занятия создает условия для осознанного проживания и регуляции эмоций.

1. Целенаправленно включать в разминку и занятия упражнения на осознание тела, дыхания и базовых эмоций.

Упражнение «Эмоциональная палитра тела»: Педагог называет эмоцию (например, «радость», «гнев», «страх», «удивление»). Дети в статичной позе (стоя или сидя) должны почувствовать и показать, где в их теле живет эта эмоция. «Где в твоем теле сидит радость? В ладонях? В уголках губ? Покажи ее напряжение или тепло». Затем эмоция «проживается» через микродвижения этой части тела, постепенно заполняя все пространство. Это развивает интерцепцию (восприятие сигналов от внутренних органов) и связь «эмоция-телесный отклик».

Упражнение «Дыхание цвета»: Детям предлагается представить, что с каждым вдохом они наполняются цветом определенной эмоции (ярко-желтый — радость, спокойный синий — уверенность, зеленый — умиротворение). На вдохе («набираем цвет») тело мягко раскрывается, руки поднимаются, на выдохе («распределяем цвет по всему телу») происходит плавное опускание с осознанием расслабления. Упражнение тренирует механизмы психофизиологической саморегуляции через управляемое дыхание и визуализацию.

2. Использовать адаптированные методы танцевально-двигательной терапии для расширения эмоционального репертуара и развития эмпатии.

Упражнение «Диалог без слов» (парная импровизация): Дети разбиваются на пары — «Ведущий» и «Ведомый». Ведомый закрывает глаза или следует за ведущим, находясь с ним в легком тактильном контакте (например, за запястье). Задача ведущего — передать через движение и касание определенное эмоциональное состояние (забота, настороженность, игривость, растерянность). Затем роли меняются. После упражнения проводится рефлексия: «Какие эмоции ты старался передать? Что чувствовал, когда тебя вели?». Это развивает невербальную чувствительность, доверие и способность «считывать» эмоциональное состояние другого.

Упражнение «Скульптура эмоций» (групповая работа): Педагог называет сложное, многогранное эмоциональное понятие («Победа», «Ожидание», «Обида», «Воодушевление»). Дети делятся на малые группы (3–4 человека) и за 2–3 минуты создают «живую скульптуру», используя тела всех участников, чтобы изобразить эту эмоцию в статике. Затем каждая группа показывает результат, а остальные пытаются угадать, что изображено. Упражнение учит анализировать и конструировать сложные эмоциональные образы, договариваться и кооперироваться.

3. Создавать ситуации управляемого успеха и развивать позитивную рефлексию.

Прием «Личный прогресс-код: Вместо сравнения с другими акцент делается на индивидуальном росте. Педагог

вместе с ребенком выделяет 1–2 конкретных, достижимых навыка на неделю/месяц (например, «удерживать баланс в аттитюде на 2 секунды дольше», «четко выполнить переход из прыжка в перекат»). Достижение именно этих, персональных целей обязательно отмечается и вербализуется: «На прошлой неделе ты над этим работал, и сегодня у тебя получилось! Какие ощущения?». Это формирует внутреннюю (а не только внешнюю) мотивацию и укрепляет самоэффективность.

Упражнение «Аплодисменты себе»: В конце занятия или после отработки сложного элемента детям предлагается на минуту закрыть глаза и мысленно «похвалить» себя за что-то конкретное сегодня (за смелость, за терпение, за помочь товарищу). Можно сопроводить это реальными мягкими хлопками. Это ритуализирует практику позитивного внутреннего диалога.

4. Обсуждать эмоциональную составляющую танца, используя метафоры и образы.

Упражнение «Музыкальный портрет»: Педагог ставит отрывок музыки, лишенный явного программного сюжета. Дети слушают, а затем описывают, какое «существо», «стихия» или «характер» мог бы иметь эта музыка (например, «это как ветерок, который играет листьями, потом задумался и уснул»). Затем они пытаются станцевать не просто под музыку, а этот созданный коллективно образ. Это развивает эмоциональный интеллект и способность к абстрактно-образному выражению чувств.

Прием «Эмоциональный контрапункт»: При разучивании технически сложного движения (например, вращений) педагог предлагает исполнить его с разным эмоциональным наполнением: «сделайте этот пируэт так, как если бы вы были ледяной снежинкой», а теперь — «как искрящийся солнечный зайчик». Это помогает отвлечься от страха ошибки, перенести фокус на выразительность и найти собственные телесные решения для передачи нюансов.

5. Формировать в коллективе климат взаимоподдержки через ритуалы и общую ответственность.

Ритуал «Круг доверия»: В начале или конце занятия дети встают в круг, держась за руки (или положив руки на плечи соседей). Педагог задает простой вопрос для

круга, на который можно ответить движением или одним словом: «Какое настроение ты принес сегодня в зал?», «За что ты можешь поблагодарить себя или соседа сегодня?». Это создает чувство общности и безопасное пространство для выражения текущего состояния.

Упражнение «Общая картина»: Детям дается задание подготовить небольшой этюд на заданную тему. Критерием оценки является не техническая сложность, а слаженность группы, умение «держать» общий образ и «подхватывать» идеи друг друга. Акцент в обратной связи делается на том, как группа вместе справилась с задачей («Я увидел, как вы почувствовали друг друга в момент этого общего падения»).

Вывод: реализация данных рекомендаций требует от педагога-хореографа выхода за рамки сугубо исполнительской парадигмы и осознания своей роли как фасilitатора эмоционального развития. Предложенные упражнения служат инструментом для трансформации танцевального занятия в лабораторию по познанию и гармонизации эмоционального мира младшего школьника.

Заключение

Проведенный анализ позволяет утверждать, что участие младших школьников в хореографических коллективах представляет собой эффективный, полифункциональный инструмент воспитания эмоциональной устойчивости. Синкретизм хореографической деятельности, объединяющей физическое, эмоциональное, когнитивное и социальное развитие, обеспечивает целостное воздействие на личность ребенка. В условиях систематических занятий, выстроенных с учетом не только художественных, но и психолого-педагогических задач, у детей формируются ключевые компетенции эмоционально устойчивой личности: способность к саморегуляции, эмпатийное понимание других, адекватная самооценка и развитые навыки кооперации. Дальнейшие исследования могут быть направлены на эмпирическую верификацию выделенных механизмов и разработку конкретных методик диагностики динамики ЭУ в рамках хореографической деятельности.

Литература:

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — СПб.: Питер, 2008. — 400 с.
2. Осухова, Н. Г. Психология эмоциональной устойчивости личности: монография / Н. Г. Осухова. — М.: Когито-Центр, 2015. — 254 с.
3. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. — М.: Смысл, 2005. — 512 с.
4. Фомина, Н. А. Хореографическая деятельность как средство эмоционального развития младших школьников / Н. А. Фомина // Начальная школа. — 2018. — № 5. — С. 22–27.
5. Кряжева, Н. Л. Развитие эмоционального мира детей / Н. Л. Кряжева. — Ярославль: Академия развития, 1996. — 208 с.
6. Лебедева, О. В. Танец как средство психолого-педагогической коррекции эмоциональных нарушений у детей: дис.... канд. психол. наук / О. В. Лебедева. — М., 2009. — 187 с.
7. Bojner Horwitz, E. Dance/Movement Therapy in the Light of Neurorehabilitation / E. Bojner Horwitz // The Oxford Handbook of Dance and Wellbeing. — Oxford: Oxford University Press, 2017. — P. 637–654.
8. Koch, S. C. Embodied arts therapies / S. C. Koch // The Arts in Psychotherapy. — 2017. — Vol. 53. — P. 1–5.

Кружковая деятельность в дошкольной образовательной организации как средство развития познавательного интереса, исследовательских и практических навыков дошкольников (из опыта работы кружков «Во саду ли, в огороде», «Умелые ручки»)

Тищенко Александра Александровна, воспитатель;

Мясищева Юлия Викторовна, воспитатель;

Мусиенко Ольга Валерьевна, воспитатель

МАДОУ детский сад общеразвивающего вида № 23 г. Новороссийска (Краснодарский край)

С каждым годом повышаются требования к организации и развитию дошкольного образования. Все это делается для реализации основополагающих функций дошкольного уровня образования, в первую очередь — обучение и воспитание ребёнка дошкольного возраста как гражданина Российской Федерации, формирование основ его гражданской и культурной идентичности на соответствующем его возрасту содержании доступными средствами [1]. Педагогом могут быть использованы разные формы реализации направлений Федеральной образовательной программы дошкольного образования, перечисленные в ней.

Одной из результативных, по нашему мнению, форм работы с детьми, направленной на всесторонне развитие детей, является кружковая деятельность как неформальное объединение детей в группу для занятий на основе их общего интереса, которые строятся на дополнительном материале к задачам программы воспитания и обучения в детском саду под руководством педагога.

Предлагаем к рассмотрению наш опыт дополнительного развития детей дошкольного возраста на примере кружков «Во саду ли, в огороде» и «Умелые ручки».

Создание кружка «Во саду ли, в огороде» преследовало ряд целей:

- развитие практических навыков в сфере садоводства и огородничества, ухода за растениями и выращивание урожая;
- экологическое воспитание через воспитание бережного отношения к природе, окружающей среде, развитие понимания важности экологического баланса и устойчивого развития;
- расширение знаний о растениях, их видах и особенностях, изучение основ агрономии и биологии;
- в области социального взаимодействия — развитие навыков командной работы и сотрудничества, создание дружеской атмосферы и укрепление связей между участниками.

В целом занятия в кружке направлены на всестороннее развитие участников, их активное вовлечение в практическую деятельность, развитие познавательного интереса, формирование экологической культуры. Занятия кружка проходят в Агролаборатории.

На этапе завершения уровня дошкольного образования одним из ориентиров развития ребенка дошколь-

ного возраста является любознательность. Ребенок задает вопросы, касающиеся близких и далеких предметов и явлений, интересуется причинно-следственными связями (как? почему? зачем?), пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей, склонен наблюдать, экспериментировать. Мир открывается ребенку через опыт его личных ощущений, действий, переживаний [3].

Благодаря кружку агрономической направленности дети получают теоретические знания в области садоводства и огородничества, изучают особенности разных видов флоры, в первую очередь — полезных человеку культур, методов их разведения. По сути, удовлетворяется их любопытство в отношении того, каким путем проходят культивируемые растения от зернышка до попадания на кухню для приготовления пищи. Ребята узнают, как осуществляется разведение растений и уход за ними, почему разные растения требуют разного ухода, зачем используются те или иные агрономические приемы — особенности посадки и ухода, режим полива, подкормка, прополка от сорняков и т. д. Формирование практических навыков в области садоводства и огородничества позволяет сделать вывод о том, какой труд — вырастить продукты питания. Собранный урожай позволяет увидеть воспитанникам результаты их труда, мотивирует на продолжение агрономического опыта.

Кружок позволил объединить такие направления деятельности как исследовательская, проектная, проведение экспериментов.

Исследовательская деятельность невозможна без познавательного компонента. Работа, направленная на эволюцию познавательного интереса детей, повсеместное снижение которого фиксируется год от года, позволяет развивать интересы детей, воображение, творческие качества, любознательность, познавательную мотивацию; формировать навыки познавательных действий, осознанность; формировать у воспитанников элементарные представления о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружения. Познавательно-исследовательская деятельность — обследование объектов окружающего нас мира и проведение экспериментов с ними [7].

Экспериментирование имеет важное значение для дошкольников, способствует познавательному и твор-

ческому развитию, развитию речи, логики, мышления, формированию практических навыков и основ здорового образа жизни. Благодаря экспериментам в области естественных и точных наук у детей формируется более полная и точная картина окружающего мира, его отдельных объектов и их взаимоотношений друг с другом и окружающей средой. Дошкольникам и младшим школьникам нравятся эксперименты в области растениеводства — с проращиванием семян гороха или фасоли в разной среде — сухой, влажной и мокрой, при разном уровне освещения и т. д., с поливом рассады томатов разными по составу водными растворами и так далее. Эксперименты продолжаются в природной среде, на улице — изучается влияние влажности, тепла, освещенности на те или иные огородные или садовые культуры. Изучение грунта позволяет продолжить знакомство со свойствами разных веществ (твёрдость, мягкость, сыпучесть, вязкость, плавучесть, растворимость).

Такая деятельность способствует формированию навыков анализа и синтеза, сравнения, классификации, обобщения — то есть активизирует мыслительные процессы. Постоянное наблюдение за ростом растения развивает наблюдательность, способность удивляться неизвестному и делать выводы. Желание поделиться с педагогами, сверстниками и родителями впечатлением о полученных знаниях и практических навыках, сформулировать какие-то выводы стимулирует развитие речи и обогащение словарного состава, положительно влияет на качество связной речи — содержательной, логичной, последовательной.

Очевидно, что проведение экспериментов связано со всеми сферами жизнедеятельности ребенка и благоприятно влияет на его развитие [9].

Эксперименты могут проводиться как отдельные занятия, а могут быть этапами проектов, так как проектная деятельность — один из универсальных инструментов реализации Федеральной образовательной программы, используемых для личностного развития ребенка. Главное преимущество проектов — педагог не дает ответов на поставленные вопросы, а мотивирует детей к самостоятельному поиску. Также к плюсам проектной деятельности можно отнести развитие инициативности и самостоятельности воспитанников, междисциплинарность, то есть интеграцию образовательных областей, вовлечение родителей в образовательный процесс.

Для педагогов использование проектных подходов становится мощным инструментом, способствующим формированию профессиональной компетентности, развитию креативного мышления и инновационного потенциала, улучшению качества образовательного процесса в дошкольном учреждении [5].

Занятия в кружке «Во саду ли, в огороде» проводились в следующих формах:

- лекции и семинары по основам садоводства и огородничества, изучение особенностей различных плодово-

овощных культур и методов их выращивания (теоретическая подготовка);

- практические занятия по посадке растений, уходу за ними и сбору урожая;

- участие в благоустройстве территории сада и огорода;

- разработка и реализация проектов по озеленению территории детского сада и улучшению экологической обстановки;

- участие в акциях по защите окружающей среды;

- проведение мероприятий, направленных на изучение традиций и обычаев, связанных с огородничеством и садоводством;

- проведение конкурсов на лучшую грядку и лучший урожай;

- организация мероприятий по обмену опытом между участниками кружка;

- участие в городском этапе XVIII регионального конкурса исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я — исследователь», по итогам которого воспитанники — участники кружка «Во саду ли, в огороде» заняли призовые места с проектом «Тропики на подоконнике» и приняли участие в следующем этапе, который проходил в апреле 2025 г. в городском курорте Сочи.

Этот проект был осуществлен благодаря серьезному отношению педагогов к организации исследовательской деятельности дошкольников. Очевидно, что основная цель исследовательского обучения — это формирование у ребенка готовности и способности самостоятельно, творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры [3]. При этом участие детей в проектах с использованием исследовательской деятельности позволяет максимально обогатить их представления и знания об окружающем мире, пополнить активный словарь, развить связную речь, творческие способности и поисковую деятельность [6].

Один из важных этапов подготовки человека к самостоятельной жизни — формирование у него практических навыков, в том числе, и базовых навыков шитья. Как правило, такие навыки формируются в процессе освоения воспитанниками разных видов рукоделия. При этом отмечается, что детское рукоделие — это правильно организованная педагогом образовательная ситуация, где он является главным помощником дошкольников при их вхождении в мир декоративно-прикладного искусства [2, с. 21].

Искусство рукоделия помогают детям приобрести ручную умелость, доставляют чувство удовольствия и удовлетворения от сделанной работы, предоставляя возможность самоутвердиться [2, с. 23].

Так как освоение разных видов рукоделия подразумевает достаточно системный подход, имеет смысл реализовывать этот подход в формате кружковой деятельности. Нами был организован кружок «Умелые ручки», целью которого стало освоение воспитанниками различных техник рукоделия, формирование практических

навыков, развитие творческих и конструктивных способностей. Существует множество видов рукоделия, многие из которых вполне доступны старшим дошкольникам, формируя у них не только эстетический вкус, но и позитивные установки к творчеству [2, с. 20].

Программа кружка «Умелые ручки» предусматривает знакомство с разнообразными материалами, используемыми в разных видах рукоделия, и их свойствами, об-

учение азам работы с иглой, плетению макраме. Мотивацией к занятиям в кружке служит возможность сделать своими руками подарок для близких. Конечно, у родителей воспитанников может вызвать опасение иголки в руках ребенка, но, по мнению К. В. Пэма, к концу шестого года жизни дети должны уметь работать с тканью, нитками, используя пяльца, ножницы и иглы [4], не говоря уже о других навыках ручного труда.



Занятия в кружке учат аккуратности, упорству (доводить начатое до конца, исправлять ошибки), старательности, взаимопомощи, развивают внимательность, старательность, усидчивость, фантазию, расширяют кругозор, в том числе — в области народной культуры и декоративно-прикладного искусства, формируют интерес к трудовой деятельности. Занятия рукоделием позволяют раскрыть в детях их творческие задатки, развить мелкую моторику,

самоутвердиться в коллективе сверстников, сказав: «Я смогла!», «Ты смог!», воплотить свои фантазии [9].

Подводя итог, подчеркнем, что кружковая деятельность является хорошим дополнением к занятиям, организованным в соответствии с ФОП, позволяя как углублять теоретические знания дошкольников, так и формировать и развивать их практические навыки, что является важным в рамках подготовки к обучению в школе.

Литература:

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» // ИПП «Гарант.ру» [сайт]. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/>. Дата публикации: 22.12.2022.
2. Виттенбек, В. К. Эстетическое освоение мира дошкольниками на основе прикладного творчества / В. К. Виттенбек, Л. К. Салахетдинова // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований: сборник трудов Междунар. научно-практ. конф., Москва, 15–16 апреля 2020 г. — М., 2020. — С. 17–24.
3. Михайлова, Е. Е. Познавательно-исследовательская работа дошкольников в образовательной деятельности / Е. Е. Михайлова, Н. В. Денисова // Ментор. — 2021. — № 3. — С. 59–62.
4. Пэма, К. В. Развитие навыков ручного труда у детей шестого года жизни посредством организации кружковой работы в детском саду (на примере изготовления тряпичной куклы) / К. В. Пэма // Вопросы педагогики. — 2025. — № 1–1. — С. 102–106.
5. Технология проектной деятельности в системе развития и обучения детей в детском саду / В. В. Арсентьева, Н. Л. Савина, С. П. Егорова, Л. Ю. Яковлева // Обновление воспитательного процесса в образовательной организации. Панорама практик воспитания: Мат-лы Всерос. научно-практ. конф., Чебоксары, 21 января 2025 года. — Чебоксары, 2025. — С. 14–17.
6. Типукина, О. Н. Исследовательская деятельность дошкольников в условиях реализации ФГОС ДО (из опыта работы) / О. Н. Типукина, В. И. Кузьмина // Ментор. — 2021. — № 3. — С. 55–56.
7. Шишканова, Е. Применение познавательно-исследовательской деятельности в речевом развитии дошкольников / Е. Шишканова // Специфика педагогического образования в регионах России. — 2021. — № 1(14). — С. 81–82.

8. Яковлева, Е. В. Развитие познавательного интереса у старших дошкольников посредством кружковой деятельности в дошкольной образовательной организации / Е. В. Яковлева // Проектирование. Опыт. Результат. — 2018. — № 1. — С. 78–81.
9. Яковлева, О. Н. Волшебная пуговица, или Начало ручной умелости Занятие для старших дошкольников по рукоятию / О. Н. Яковлева, Н. А. Данилова, Г. В. Жолобова // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. — 2020. — № 3. — С. 32–36

Формирование выразительной речи у детей старшего дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности

Токтаниязова Фатима Альбертовна, студент
Ставропольский государственный педагогический институт

В статье представлена теоретическая и методическая разработка системы театрализованных игр и упражнений, направленных на развитие всех компонентов выразительной речи у детей 5–7 лет.

Ключевые слова: выразительная речь, старший дошкольный возраст, театрализованная деятельность.

Искусство оказывает глубокое и многогранное влияние на развитие ребенка, особенно на формирование его выразительной речи. Через художественные средства — будь то театр, музыка или слово — дети находят способы выразить свои чувства, переживания и стремления к общению, что естественным образом пробуждает в них интерес к творческой деятельности [2]. Мир театрального и музыкального искусства особенно близок дошкольникам: он не только вдохновляет, но и мотивирует их к вербальному самовыражению, делая общение более живым и эмоционально насыщенным.

Современная система дошкольного образования все больше ориентируется на деятельностный подход, в центре которого — игра как ведущий вид деятельности в этом возрасте [7]. Именно в игре, особенно в ее театрализованной форме, у детей среднего и старшего дошкольного возраста закладываются основы выразительной речи. Театрализованная деятельность становится своеобразной «лабораторией» для освоения как вербальных средств (интонации, лексического разнообразия, синтаксической выразительности), так и невербальных — мимики, жестов, позы, пантомимики [4].

Выразительная речь — это не просто правильное произнесение слов, а способность ясно, эмоционально и убедительно передавать мысли и чувства. Для старших дошкольников это умение становится ключевым элементом коммуникативной компетентности и важной ступенью подготовки к школьному обучению. Как отмечал Л. С. Выготский, выразительность речи тесно связана с освоением культурных образцов языка, возможностью творческого переосмыслиния и импровизации, что делает совместную деятельность более яркой и содержательной [1]. В театрализованных играх дети не просто повторяют текст — они проявляют его, вкладывая в слова собственные эмоции и интонации, что способствует подлинному овладению языком.

Н. С. Рождественский подчеркивал, что выразительность речи — это умение воздействовать на слушателя не только смыслом, но и интонацией, выбором слов, построением фразы [5]. В свою очередь, Н. И. Жинкин рассматривал выразительную речь как высшую ступень развития языковой культуры, где интонация раскрывает не только то, что сказано, но и то, что остается «за кадром» — подтекст, отношение говорящего, его внутреннее состояние [3].

Таким образом, театрализованная деятельность выступает не только как средство развития речи, но и как мощный инструмент формирования целостной личности: она развивает внимание, память, мышление, воображение, а также способность к эмпатии — пониманию эмоций других через мимику, жесты и интонацию. Благодаря этому дети учатся не только говорить выразительно, но и слышать, сопереживать, находить адекватные способы взаимодействия в различных жизненных ситуациях [6, 8].

Театрализованная деятельность действительно выступает мощным стимулом для речевого развития: она не только активизирует словарный запас, но и способствует совершенствованию звуковой культуры речи, укреплению артикуляционного аппарата и формированию грамматически правильной, связной речи. Когда ребенок берет на себя роль персонажа и произносит его реплики, он сталкивается с необходимостью говорить ясно, четко и выразительно — ведь именно от этого зависит, насколько убедительно и понятно будет воспринято его «выступление» [7].

В работе с детьми старшего дошкольного возраста педагоги чаще всего опираются на два основных вида театрализованной деятельности:

1. Игры-драматизации, в которых ребенок выступает непосредственно как «артист», полностью перевоплощаясь в образ с помощью вербальных и невербальных средств выразительности. К этой группе относятся: ими-

тации животных или литературных героев, ролевые диалоги по тексту, инсценировки сказок и стихов, полноценные спектакли по одному или нескольким произведениям, а также импровизационные игры, где сюжет разыгрывается без предварительной подготовки [7].

2. Режиссерские игры, где исполнителями становятся куклы, игрушки или их заместители, а сам ребенок берет на себя функции сценариста и режиссера. В процессе «озвучивания» персонажей и комментирования действия он осваивает разнообразные интонационные и лексические средства выразительности, учится передавать эмоции и характеры героев голосом, даже не будучи физически вовлеченным в действие [7].

Оба этих направления создают естественную мотивацию для речевой активности и позволяют детям не просто заучивать слова, а осмысливать их значение, экспериментировать с интонацией, темпом, паузами и жестами — все это делает речь живой, выразительной и по-настоящему коммуникативной.

В театрализованной деятельности для развития выразительной речи у детей старшего дошкольного возраста педагоги применяют разнообразные методы и приемы, которые органично сочетают обучение с игрой. Среди них выделяют:

Словесные приемы, такие как демонстрация речевого образца — когда воспитатель намеренно использует четкую, эмоционально окрашенную и грамматически правильную речь, задавая ориентир для подражания. Также эффективно повторение — сознательное и многократное использование одного и того же речевого элемента (слова, фразы, интонационного рисунка), что способствует его усвоению и автоматизации [4].

Наглядные методы включают рассматривание иллюстраций с известными сюжетами, использование игрушек в качестве условных образов, описание детьми увиденного, а также сочинение небольших сюжетных рассказов. Такие задания стимулируют воображение и побуждают ребенка к речевому самовыражению, обогащая словарный запас и развивая связную речь [7].

Практические методы реализуются преимущественно через дидактические игры — как с наглядным материалом (например, карточки, куклы, предметы), так и полностью словесные. Они позволяют детям не просто пассивно воспринимать информацию, а активно применять полученные знания в игровой ситуации, что особенно важно для формирования выразительности речи [6].

К числу конкретных упражнений, направленных на развитие интонационной и эмоциональной выразительности, относятся:

1. Чистоговорки и скороговорки, произносимые с разной силой голоса и интонацией. Например, фраза

«ту-ту-ту — я найду себе трубу» может звучать удивленно, вопросительно или даже испуганно, что помогает детям осознанно экспериментировать с выразительными средствами речи [8].

2. Игровое упражнение «Зоопарк»: одна группа детей изображает животных — их движения, позы, характерные звуки, — а другая выступает в роли зрителей, «гуляющих» по зоопарку, «фотографирующих» зверей и угадывающих, кого они представляют. Это упражнение развивает не только мимику и жест, но и вербальную выразительность при описании и взаимодействии [6].

3. Упражнение «Просьба золотой рыбки», где дети работают в парах: один играет старику, другой — золотую рыбку. Рыбка с мольбой в голосе просит: «Отпусти ты, старче, меня в море», а старик реагирует выражением глубокого удивления — мимикой, жестами, интонацией. Затем участники меняются ролями. Такое задание учит тонко передавать эмоции как вербально, так и невербально [4].

4. Игровое упражнение «А как бы ты сказал?»: воспитатель намеренно читает отрывок из сказки с «неправильной» интонацией — например, грозный волк говорит тихим, робким голосом. Дети замечают несоответствие и предлагают, как герой должен говорить на самом деле. Это развивает их чувствительность к интонационной выразительности и понимание связи между характером персонажа и его речью [7].

Все эти приемы и упражнения создают благоприятную среду для естественного, живого и осмысленного овладения выразительной речью, делая процесс обучения одновременно содержательным и радостным.

Выводы. Театрализованная деятельность становится по-настоящему эффективной и значимой для ребенка тогда, когда она воспринимается им не как учебное задание, а как живая, увлекательная игра. Важно, чтобы в процессе такой деятельности постоянно менялись формы активности: то дети перевоплощаются в персонажей, надевая маски или костюмы, то оживают куклы в настольном или пальчиковом театре, то разыгрываются сцены по мотивам знакомых сказок через речевые и двигательные упражнения, то участники вместе создают декорации, афиши или костюмы для будущего спектакля.

Такая вариативность не только поддерживает интерес дошкольников, но и позволяет каждому ребенку проявить себя — кто-то раскрывается в речевой импровизации, другой — в конструировании образа, третий — в коллективном творчестве. Благодаря смене форм театрализованной деятельности у детей развивается не только выразительная речь, но и воображение, эмпатия, навыки сотрудничества и художественно-творческое мышление.

Литература:

1. Выготский Л. С. Психология искусства. / Л. С. Выготский // Избранные психологические исследования — Москва, 1956. — 345 — 467 с.

2. Галянт И. Г. Возможности арт-педагогики в решении проблем инклюзивного образования / И. Г. Галянт, Н. Е. Пермякова // Вестник педагогических наук. - 2023. - № 7. - С. 21–25.
3. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи. / Н. И. Жинкин // В защиту живого слова — Москва, 1966. — 15
4. Наезжая, М. Д. Формирование выразительной речи у детей старшего дошкольного возраста в театрализованной деятельности / М. Д. Наезжая // Достижения в науке и образовании 2024: сборник статей II Международного научно-исследовательского конкурса, Пенза, 30 ноября 2024 года. — Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2024. — С. 272–274.
5. Рождественский Н. С. Речевое развитие младших дошкольников. / Н. С. Рождественский // Просвещение — Москва, 1970. — 10 с
6. Сборник игровых упражнений «Театр — познание через игру», направленный на развитие интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста. — URL: <https://pedakademija.ru/wp-content/uploads/2022/12/Сборник-театрализованных-упражнений.pdf>
7. Театрализованная деятельность как средство развития выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста Творческая разработка. — URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitiye-rechi/2016/02/19/teatralizovannaya-deyatelnost-kak-sredstvo-razvitiya>
8. Театрализованные игры в развитии интонационно-выразительных средств речи у старших дошкольников. — URL: <https://teatr-raduga-kolomna.edumsko.ru/about/post/3459981>

Эффективность модели «перевёрнутый класс» при смешанном обучении английскому языку в российской школе (из опыта работы)

Торосян Сюзанна Валерьевна, учитель английского языка
МОБУ СОШ № 80 г. Сочи имени Героя Советского Союза Д. Л. Калараша (Краснодарский край)

В статье рассматривается опыт внедрения модели «перевёрнутый класс» (*flipped classroom*) на уроках английского языка. Автор делится практическими наработками, описывает этапы перехода к новой модели, анализирует типичные трудности и способы их преодоления.

Ключевые слова: смешанное обучение, перевёрнутый класс, английский язык, цифровая дидактика, самостоятельная работа, мотивация учащихся, школьная педагогика.

Современный этап развития образования ставит перед школой непростые задачи: нужно не просто передать знания, но и научить ученика самостоятельно мыслить, работать с информацией, применять навыки в реальных ситуациях. Особенно остро этот вызов ощущается на уроках иностранного языка, где ключевой целью становится живое общение, а не механическое заучивание правил.

Традиционный формат занятий зачастую оставляет на практику считанные минуты: большая часть урока уходит на объяснение грамматики, разбор упражнений, проверку домашних заданий. В результате ученики редко получают возможность понастоящему «прожить» язык — высказаться, поспорить, задать вопросы, ошибиться и тут же скорректировать речь. Как изменить эту ситуацию, не ломая сложившуюся школьную систему?

Одним из перспективных решений становится модель «перевёрнутый класс» (*flipped classroom*) — подход, меняющий привычную последовательность обучения.

Несколько лет назад я столкнулась с типичной для школьного учителя английского проблемой: на уроке не хватает времени на говорение — большая часть занятия

уходит на объяснение грамматики; домашние задания выполняются формально (ученики списывают или механически заучивают правила без понимания); сильные учащиеся скучают, слабые — теряются, а дифференцировать задания в рамках 40 — минутного урока почти невозможно.

Я начала искать альтернативные модели и наткнулась на концепцию *flipped classroom* («перевёрнутый класс»). Её суть проста: дома — ученики самостоятельно изучают теорию (видео, подкасты, интерактивные модули);

в классе — закрепляют знания через практику: диалоги, проекты, дискуссии, групповую работу.

На первый взгляд, идея казалась идеальной. Но как это сработает в реальной школе? С интернетом не у всех, с разной мотивацией учеников, с жёстким расписанием? Я решила проверить.

С чего начать: первые шаги

1. Выбор платформы и контента. Для начала я отобрала три типа цифровых ресурсов: короткие видео (3–7

минут) с объяснением грамматики (например, на YouTube — каналах британских преподавателей); интерактивные упражнения на платформах типа LearningApps или Wordwall (для отработки лексики); аудиоподсказки и мини — диалоги для аудирования.

Важно знать, что все материалы должны быть доступны без регистрации и работать на слабых устройствах. Я составила список ссылок по темам и разместила его в школьном чате.

2. Постепенное внедрение. Резкий переход мог бы вызвать сопротивление, поэтому я действовала поэтапно:

- 1й месяц — один «перевёрнутый» урок в неделю (тема: «Present Simple»);
- 2й месяц — два урока (добавила «Past Simple»);
- 3й месяц — три урока, включая проектные задания.

На первых занятиях объясняла: «Дома вы смотрите видео и делаете 5 упражнений. В классе мы будем разговаривать, играть, разбирать ваши вопросы».

3. Инструкция для учеников. Чтобы избежать путаницы, я разработала чек — лист:

1. Посмотри видео (ссылка).
2. Выпиши 3 новых слова и 2 правила.
3. Сделай 5 упражнений (онлайн или в тетради).
4. Запиши 1 вопрос, который тебе непонятен.

Такой алгоритм снижал тревогу и ученики знали, что от них требуется, а вопросы из п. 4 становились основой для обсуждения в классе.

Как проходит «перевёрнутый» урок? Разберём структуру на примере темы «Future Plans» (6й класс).

До урока (домашняя работа, 20–30 минут):

- **видео:** британский подросток рассказывает о своих планах на лето (с субтитрами);
- **упражнение:** сопоставить фразы *I'm going to...* / *I will...* с ситуациями;
- **задание:** напиши 3 предложения о своих планах, используя новые конструкции.

В классе (40 минут):

1. Разминка (5 мин). Ученики в парах обмениваются планами, отмечают интересное: «*I didn't know you like camping!*».

2. Разбор трудностей (10 мин). Обсуждаем вопросы из чек — листа: «Почему иногда говорят *will*, а не *going to?*», «Как ответить на вопрос *What are your plans?* если я не уверен?».

3. Практика (20 мин). Ролевая игра: «Планируем поездку в Лондон». Группы получают карточки с бюджетом и интересами (спорт, музеи, еда). Задача — составить маршрут, используя *We're going to visit..., We'll try....*

4. Рефлексия (5 мин). Каждый говорит одно предложение: «*Today I learned that....*».

Через полгода я провела сравнительный анализ по трём параметрам:

1. **Качество знаний** — контрольные работы по грамматике: средний балл вырос с 3,7 до 4,4; устная речь (оценка диалогов): количество ошибок в употреблении времён снизилось на 35 %.

2. **Мотивация** — опрос учеников: 78 % отметили, что «стало интереснее», 65 % — что «лучше понимают правила»; количество добровольных ответов на уроке увеличилось в 2 раза.

3. **Самостоятельная работа** — 60 % учеников стали использовать дополнительные ресурсы (например, искать видео по теме); снизилось число «пустых» домашних заданий (с 40 % до 15 %).

Типичные трудности и как я их решала

«У меня нет интернета!». Решение: распечатывала ключевые скриншоты из видео и давала на флешках. Для аудирования — QR — коды со звуковыми файлами (можно скачать в школе).

«Я не понял видео, но задание сделал». Решение: ввела «билет на урок» — 1 вопрос по теме, который ученик задаёт в начале занятия. Если вопроса нет — разбираем типичные ошибки вместе.

«В классе шумно, не успеваю помочь всем». Решение: использовала «станции» — зоны для разных видов деятельности (говорение, письмо, игра). Ученики перемещались по таймеру.

«Родители переживают, почему их ребёнок смотрит видео вместо учёбы?». Решение: провела родительское собрание с демонстрацией результатов и примерами работ. Раздала памятку: «Как поддержать ребёнка в перевёрнутом классе».

Ключевые принципы

- **Время на практику.** В классе мы не «зубрим», а говорим, спорим, творим.
- **Индивидуализация.** Ученик изучает теорию в своём темпе, а на уроке получает персональную обратную связь.
- **Актуальность.** Видео с носителями языка показывают, как говорят «в жизни», а не в учебнике.
- **Ответственность.** Чек — листы и вопросы учат планировать время и осознавать проблемы.

Если вы хотите попробовать «перевёрнутый класс», начните с малого: выберите одну тему, которая традиционно даётся тяжело (например, условные предложения); подберите 2–3 надёжных ресурса (проверьте их на своих детях или друзьях); проведите пробный урок с обратной связью (спросите учеников, что было легко/сложно). Не бойтесь корректировать план. Если 50 % не справились с домашним заданием, разберите его в начале урока. Фиксируйте результаты. Сравните оценки до и после, сохраняйте лучшие проекты.

Модель «перевёрнутый класс» — не панацея, но мощный инструмент для повышения качества устной речи; развития навыков самообразования; создания «живой» языковой среды в школе.

Главный секрет успеха — постепенность и гибкость. Не нужно переворачивать весь учебный план за неделю. Начните с одного урока, наблюдайте, корректируйте — и вы увидите, как меняется отношение учеников к английскому.

Литература:

1. Бергманн, Дж., Сэмс, Э. Перевёрнутый класс: Практическое руководство // М.: Национальное образование, 2016. — 240 с.
2. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам // М.: АРКТИ, 2018. — 368 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утверждён приказом Минобрнауки РФ от 17.12.2010 № 1897).

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 6 (609) / 2026

Выпускающий редактор Г. А. Письменная

Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова

Художник Е. А. Шишков

Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 18.02.2026. Дата выхода в свет: 25.02.2026.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.