ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



44
2026
ЧАСТЬ VIII

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 44 (647) / 2026

Издается с декабря 2008 г. Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

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

© ООО «Издательство «Молодой ученый», 2026

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)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен Александр Алексеевич Боровков (1931–2026), советский и российский математик, академик Российской академии наук, лауреат Государственной премии СССР, премии имени А. А. Маркова, премии имени А. Н. Колмогорова.

Александр Алексеевич Боровков родился в Москве в семье авиаконструктора. Атмосфера дома, где ценились точность и инженерное мышление, во многом предопределила его будущий путь в науку. С ранних лет Александр проявлял живой интерес к логике и числам: ему нравилось не просто получать ответы, а понимать, как они выводятся, искать закономерности и проверять их на прочность.

Школьные годы ученого пришлись на Великую Отечественную войну и послевоенное время, когда страна остро нуждалась в сильных технических кадрах. Боровков учился с увлечением и особенно выделялся в математике. Учителя отмечали его способность видеть за формулами суть и находить нестандартные подходы к задачам. Эта привычка искать глубинные связи позже стала одной из отличительных черт его научного стиля.

В 1948 году Александр поступил на механико-математический факультет МГУ и попал в среду, где наука была не просто профессией, а образом жизни. Уже в студенческие годы Боровков начал серьезно интересоваться теорией вероятностей — областью, которая сочетает в себе глубокую математическую строгость и широкие прикладные возможности.

После окончания МГУ в 1954 году с отличием Боровков был направлен в спецгруппу на мехмате, связанную с закрытыми подразделениями дешифровки. В аспирантуре его научным руководителем стал Андрей Николаевич Колмогоров, один из крупнейших математиков XX века и основоположник аксиоматического подхода к теории вероятностей. Под его руководством Боровков занялся асимптотикой распределений в граничных задачах для случайных блужданий — проблемой, которую впоследствии блестяще решил.

В 1958 году он защитил кандидатскую диссертацию, а в 1963 году — докторскую на тему «Граничные задачи для случайных блужданий».

Ключевым поворотом в его судьбе стал переезд в Сибирь. По рекомендации Колмогорова Боровков отправился в Академгородок в Новосибирске, который в те годы только начал формироваться. С 1960 года он начал работать в Институте математики имени С. Л. Соболева СО АН СССР, где с 1961 по 2003 год возглавлял отдел (позже лабораторию) теории вероятностей и математической статистики.

Боровков внес огромный вклад в популяризацию и систематизацию знаний. Его учебники «Теория вероятностей» и «Математическая статистика» стали классическими пособиями для студентов и аспирантов.

Среди важнейших научных достижений Боровкова — разработка аналитического метода, основанного на факторизационных представлениях преобразований Фурье — Лапласа и асимптотическом анализе в комплексной области. Этот метод позволил получить новые теоремы о больших уклонениях, асимптотических разложениях и поведении случайных процессов. Его результаты нашли применение в теории массового обслуживания, анализе сетей передачи данных и других прикладных областях.

Александр Алексеевич был не только исследователем и педагогом. Он основал журналы Siberian Advances in Mathematics и «Математические труды» и более 20 лет руководил их изданием. Также он входил в редколлегии ведущих научных журналов и руководил диссертационным советом, помогая молодым ученым делать первые шаги в науке.

За свои заслуги Боровков удостоен множества наград, включая Государственную премию СССР, премию Правительства Российской Федерации, премии имени А. Н. Колмогорова и А. А. Маркова РАН, а также ордена «Знак почета», Дружбы народов и «За заслуги перед Отечеством» IV степени.

Ученый скончался 14 мая 2026 года в возрасте 95 лет. Похоронен на Южном кладбище Новосибирска.

Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абильдинова Ж. Б., Болат Г. А., Жакупова С. С.
Обучение безэквивалентной лексике на уроках английского языка 491

Абильдинова Ж. Б., Жакупова С. С., Болат Г. А.
Развитие дискурсивной компетенции у школьников на уроках английского языка ... 494

Бирюлина Е. И., Тимощенко Е. С.
Реализация проекта «Большая страна в одной игрушке» (из опыта работы) 498

Даниелян Л. В., Мозер В. А., Чудотворова Н. А.
Интеграция двигательной деятельности в режим дня старших дошкольников: зона ответственности воспитателя и инструктора по физической культуре 500

Жигалкина А. В.
Подкасты для развития устной речи на уроках русского языка и литературы 502

Жиляев Д. М.
О некоторых вопросах подготовки учащихся к чрезвычайным ситуациям 504

Журавлева Г. Н., Мавлявиева Э. Н.
Формирование навыков читательской грамотности с помощью внеклассного чтения 507

Задорожная А. М., Кузьмина М. В.
Педагогические стратегии преодоления демотивации учащихся при изучении иностранного языка 511

Зайнетдинова И. А.
Психолого-педагогический аспект развития познавательной активности у детей 6–7 лет средствами экологического проекта 513

Исайчева К. А.
Геометрические задачи с тригонометрическими рассуждениями 515

Исайчева К. А.
Сравнительный анализ двух способов решения параметрических задач ЕГЭ с тригонометрическим содержанием 518

Калустова В. А., Семернина Н. В.
Методические принципы работы над русской народной сказкой на уроках литературного чтения 522

Kulgildinova T. A., Bilyal F. R.
Developing foreign language communicative competence in grade 9 students through collaborative learning: an analytical review and pedagogical framework 524

Макарова Т. С.
Психолого-педагогические условия развития творческого потенциала подростков в дополнительном образовании 526

Нугуманов С. С.
Инновационные подходы и цифровая трансформация в педагогике высшей школы: академическая компетентность и методологический анализ 529

Нугуманов С. С.
Проблемы в системе высшего образования: основные трудности, их причины и пути решения проблем 533

Нунаева Ю. В.
Орфография и интерактивные тренажёры на уроках русского языка и литературы 541

Орлов А. В.
Виртуализация обучения в различных профессиях 543

Перов Н. Ю.
Развитие системы патриотического воспитания в специализированных классах правоохранительной направленности: теоретические ограничения существующих моделей 547

Пивоварова Я. Р.
Социальные истории как метод развития эмоционального интеллекта у детей с расстройствами аутистического спектра 550

Пода О. Ю., Журавель Е. С.
Проектная деятельность как перспективное направление развития дошкольного образования с учетом требований ФГОС 553

Попцова Л. Ф.
Туризм без границ: детский сад и семья 555

Сорока И. С.
Роль педагога в ознакомлении детей старшего дошкольного возраста с природой родного края. 557

ПЕДАГОГИКА

Обучение безэквивалентной лексике на уроках английского языка

Абильдинова Жанара Бериковна, кандидат филологических наук, старший преподаватель;
Болат Гулназар Адайкызы, студент;
Жакупова Сабина Сериковна, студент
Международный университет Астана (Казахстан)

В статье рассматриваются особенности обучения безэквивалентной лексике на уроках английского языка как важному компоненту формирования межкультурной коммуникативной компетенции учащихся. Анализируется понятие безэквивалентной лексики, раскрываются её основные виды и трудности усвоения в процессе изучения иностранного языка. Особое внимание уделяется методическим приёмам и технологиям, способствующим эффективному освоению лексических единиц, отражающих национально-культурную специфику англоязычных стран. Рассматриваются способы семантизации безэквивалентной лексики, использование аутентичных материалов, контекстного обучения и цифровых образовательных ресурсов. Делается вывод о том, что систематическая работа с безэквивалентной лексикой способствует развитию языковой, социокультурной и коммуникативной компетенций учащихся, а также повышает их интерес к изучению английского языка и культуры стран изучаемого языка.

Ключевые слова: *безэквивалентная лексика, английский язык, обучение лексике, межкультурная коммуникация, социокультурная компетенция, национально-культурная специфика, методика преподавания иностранных языков, аутентичные материалы, коммуникативный подход, языковая компетенция.*

Преподавание и изучение лексики никогда не вызывало такого же интереса в рамках языкового обучения, как такие вопросы, как грамматическая компетенция, контрастивный анализ, чтение или письмо, которые получили значительное внимание со стороны ученых и преподавателей. Очевидное пренебрежение лексикой отражает влияние тенденций в лингвистической теории, поскольку в лингвистике это слово только недавно стало предметом серьезного теоретического анализа и построения моделей. Изучение английского языка должно быть интересным и увлекательным. Оно должно стать приятным занятием и стимулирующим процессом. В своем исследовании Н. Е. Кунина, А. Ю. Кононов, М. Ф. Марина выразили следующее мнение: «Предполагается, что человеку с более богатым словарным запасом легче общаться. Коммуникативный подход к обучению языку, который в настоящее время применяется в Казахстане, делает акцент на важности беглости речи, что подразумевает способность поддерживать общение, даже если слова расположены неверно и произносятся неправильно. Главное здесь — донести до собеседника то, что вы хотите сказать» [1, с. 85].

Стоит отметить, что безэквивалентная лексика — лексические единицы исходного языка или диалекта, которые не имеют регулярных (полных или частичных) словарных соответствий в языке перевода. Д. К. Емельянова определяет слой безэквивалентной лексики как «слова, содержательный план которых не может быть сопоставлен с какими-либо лексическими понятиями иностранного языка» [2, с. 314]. К категории безэквивалентной лексики в первую очередь относятся слова, обозначающие специфические объекты и явления в жизни данного культурно-языкового сообщества — реалии и историзмы. Массовое встречаемость может быть определена путем статистической обработки в языковых корпусах. Устойчивость с точки зрения значения также является критерием воспроизводимости. Частичное или полное отсутствие мотивации указывает на стабильность фразы, хотя полностью мотивированные фразы могут быть устойчивыми благодаря обозначению постоянного смыслового единства.

Кроме того, следует отметить структурное и функциональное совершенство, лаконичность и точность номинации. Закрепление знаний в сознании этнического общества обусловлено тем, что для обозначения «готового смысла» выражения нам нужна «готовая» единица, иначе эффективность вербальной коммуникации снижается. Существует два подхода к изучению словосочетаний: синтагматический — его сторонники рассматривают фразу как единицу, производную от предложений и основанную на словах, где фраза рассматривается как результат семантического расширения слова и несущая номинативную функцию, что оправдано для словосочетаний как би-

нарных единиц с номинативной функцией и обозначающих одно неделимое понятие. О. В. Кузнецова, Ю. Ф. Топилина выделяют три большие категории лексических единиц в качестве безэквивалентной лексики. Первая категория — имена собственные, географические названия, названия учреждений, организаций, газет. Вторая категория — реальности, слова, обозначающие предметы, понятия и ситуации, которые не существуют в практическом опыте людей, говорящих на другом языке, например, названия блюд. К третьей группе относятся «случайные пробелы», т. е. лексические единицы одного из языков, для которых по какой-либо причине нет соответствий в лексическом составе другого языка [3].

Рассмотрим основные точки зрения на лингвистический статус безэквивалентных словосочетаний со структурой N + N: сложные слова, фразы, промежуточная категория между словами и фразами. А. А. Мартён, З. В. Лескова считают, что единица идиоматического характера может стать похожей на слово, поскольку она идиоматична, имеет семантическую целостность и воспроизводится как единое целое [4, с. 180]. С другой стороны, их структура похожа на обычное сочетание слов, отличительной чертой которого является непрерывность. В качестве примера может привести следующий ряд слов:

1. «Serendipity». Счастливое случайное открытие, которое происходит, когда ты ищешь совсем не то.

2. «Privacy». Личное пространство и право на неприкосновенность частной жизни.

3. «Mindfulness». Осознанность в настоящем моменте (термин из психологии и медитации).

4. «Homesickness». Тоска по дому (не просто «ностальгия»).

5. «Small talk». Легкая, ни к чему не обязывающая беседа о погоде, делах и т. д. В русском часто называют «светская беседа», но смысл немного другой.

6. «Awkward». Неловкий, неудобный (момент, ситуация, человек).

Непрерывность зависит от структуры ударения, которое в сложных словах является объединяющим, а в фразах ударение отмечает только понятийные компоненты, которые можно четко определить только при выделении единицы из речи. Общее лексическое значение и структурная неделимость объединяют безэквивалентные единицы со словом, но важно отметить, что в нашем случае единицы с идиоматическим значением имеют частичную лексическую неделимость, поскольку значение передается только одному компоненту или не передается вовсе, таким образом, сохраняя семантическую и лексическую делимость.

Таким образом, неконтинуальность безэквивалентных словосочетаний является существенным отличием от слова, а факт выражения единого понятия не означает, что единица является сложным словом, поскольку фразеологические единицы также выражают единые цельные понятия. Существует несколько факторов, которые объясняют проблему словарного запаса. В стране, где языком обучения не является английский, учителя всегда уделяют больше внимания изучению грамматики английского языка, а не лексике, и такой подход вызывает страх у учащихся. В результате они постепенно теряют способность общаться на английском языке, используя адекватный и компетентный словарный запас. На протяжении многих лет словарный запас был «бедным родственником» языкового обучения. Его игнорирование было отчасти связано со специализацией лингвистических исследований в области синтаксиса и фонологии, что, возможно, способствовало созданию атмосферы, в которой словарный запас считался менее важным элементом в изучении второго языка. Еще одним фактором, приводящим к проблемам со словарным запасом, являются используемые учебные материалы. Большинство материалов, применяемых на национальном уровне, используются уже несколько десятилетий. Устаревшие материалы, очевидно, не содержат слов, которые появляются в повседневной речи с развитием мира. Обучение безэквивалентной лексике предполагает интеграцию лингвистического и культурологического подходов. Среди наиболее эффективных методов можно выделить следующие:

1. Контекстуально-интерпретационный метод. Данный метод предполагает введение лексической единицы в аутентичном или адаптированном тексте. Значение слова раскрывается через контекст, комментарии учителя и обсуждение культурных реалий. Учащиеся анализируют ситуацию употребления слова, выявляют его коннотативные особенности и сопоставляют с явлениями родной культуры.

2. Метод лингвокультурного комментария. Учитель предоставляет развернутое объяснение, включающее историко-культурную справку, описание реалии, иллюстративный материал (фото, видео), что способствует формированию целостного представления о значении слова.

3. Сравнительно-сопоставительный метод. Предполагает сопоставление английских культурно-специфических единиц с приблизительными аналогами в родном языке учащихся. В ходе анализа выявляются сходства и различия, что способствует более глубокому пониманию семантики.

4. Проектный метод. Учащиеся готовят мини-проекты, посвященные определенным реалиям англоязычных стран, что позволяет расширить культурный кругозор и закрепить лексику в продуктивной деятельности.

Таким образом, для эффективного обучения лексике необходима хорошо спланированная, систематическая и непрерывная программа. Такая программа должна включать развитие концепций, формирование и поддержание интереса к словам и желания пополнять свой словарный запас, прямое обучение значению слов, помощь учащимся в освоении навыков самостоятельного определения значения слов и предоставление частых возможностей для чтения. Внимание к лексике должно дополнять расширение словарного запаса посредством чтения. Исследователи убеждены, что плановое или прямое об-

учение превосходит случайный или инцидентный подход. Плановое обучение может быть включено в регулярную учебную программу и дать положительные результаты в изучении предмета, как, например:

1. Использование контекстуальных подсказок: существует важное различие между выводом значения незнакомого слова из контекста и изучением значения этого слова независимо от словаря. Сила изучения значения слов из контекста заключается в его долгосрочном кумулятивном эффекте. Способность определять значение слов из контекста является одним из наиболее важных аспектов успешного чтения. Принося тексты для чтения в класс, преподаватели могут вводить новые слова с помощью разработанных ими форматов слов из контекста. Эти занятия ценны в двух отношениях:

– во-первых, практика вывода значения из контекста учит важному навыку;

– во-вторых, дополнительные контексты, введенные учителем, могут обеспечить семантические связи, которые помогают читателям запомнить безэквивалентную лексику.

Как правило, ученикам достаточно получить общее представление о слове без его конкретных параметров. А. В. Тучинский утверждает, что «угадывание по контексту является наиболее важной из стратегий, это способ, которым носители языка чаще всего расширяют свой словарный запас» [5, с. 111]. Умение угадывать и использовать контекстуальные подсказки для вывода значения важно, особенно при чтении на английском языке и особенно если учащийся хочет стать более самостоятельным. Учащиеся могут искать части слов, которые они узнают. Они должны попытаться определить значение слова, удалив приставки и/или суффиксы, определив корень или основу слова. Они также должны найти слово в словаре. Поскольку многие слова имеют более одного значения, они должны найти правильное значение слова, используемого в тексте, который они читают. Они также могут сделать карточки, написав слова на одной стороне и краткие определения и предложения на другой стороне индексных карточек, чтобы практиковаться.

2. Использование морфологических подсказок. Знание часто повторяющихся элементов (корней, префиксов, суффиксов, инфиксов) в сочетании с контекстуальными подсказками может дать учащимся еще один важный метод самопомощи для раскрытия значения безэквивалентной лексики. Так мы даем ученикам технику самопомощи через структурный анализ — дополнительное средство для увеличения их словарного запаса в непрерывном, пожизненном процессе. Безэквивалентная лексика, которая используются в незнакомом контексте, хорошо подходят для работы со словарем. Учащиеся могут выучить больше новых слов, практикуясь в поиске подходящего определения в английском словаре. Глоссирование — это техника, которую можно использовать в классе при работе с отрывками, содержащими сложные слова, которые, честно говоря, не стоит учить. Этот метод может облегчить использование в классе аутентичных, нередактированных текстов, таких как статьи из журналов. Однако перед тем, как давать глоссацию, важно определить, действительно ли данный термин может помешать пониманию. Если нет, то учащихся можно поощрять к тому, чтобы они сохраняли неоднозначность аутентичного чтения.

Реализация предлагаемого нами лексикографического метода может стать весьма актуальной, поскольку необходимость его подготовки обусловлена потребностью в изучении английского языка как средства общения без отрыва от культуры языка. Основой составления словаря является отражение семантической культурной идентичности неэквивалентных фраз. Комбинируемость слов определяется сознанием носителя языка. Она играет важную роль в процессе формирования высказываний и обеспечивает естественную вербализацию мысли с помощью семантически и структурно связанных слов. Так парадигматическая группировка неэквивалентных словосочетаний в идеографических словарях основана на их внутреннем семасиологическом сходстве. Рассмотрим практическое упражнение «Культурный комментарий». Цель упражнения: формирование навыков интерпретации безэквивалентной лексики в контексте. Ученикам предлагается небольшой текст, содержащий 3–4 безэквивалентных слова (например, обозначающих культурные явления). Учащиеся выделяют незнакомые единицы. В группах обсуждают возможное значение слов, опираясь на контекст. После обсуждения учитель предоставляет культурный комментарий. Итоговое задание — составить собственные предложения с использованием данных слов, объяснив их значение одноклассникам. Так развивается умение работать с контекстом, формируется социокультурная компетенция, повышается мотивация за счет познавательного интереса.

Недостаточное знание национальной культуры, общая информация для всех членов сообщества дают искаженное представление и понимание того или иного понятия. Чтобы этого избежать, необходимо изучать безэквивалентную лексику, отражающую понятия, присущие конкретному языковому сообществу. Преимуществом такой группировки является возможность выявления уникальных понятий, их взаимосвязей, что облегчает их поиск. Этот тип словаря является источником информации не только о культурной идентичности языковой семантики, но и о синтагматической составляющей значений слов, реализующей их совместимость, тем самым становясь инструментом, который описывает лексические единицы по ономасиологическому принципу и моделирует использование безэквивалентных словосочетаний в речи, что важно для практического применения. По мнению И. А. Глухова, фраза может демонстрировать различные промежуточные степени когерентности между двумя крайними случаями — когда она распадается сразу после использования и когда слова используются вместе для передачи одного и того же смысла [6].

Следует отметить, что стремление к устойчивости или лексикализации характерно для английского языка, что можно увидеть на примерах, когда сочетание слов со временем превращается в слово. Существует два типа критериев для выделения неразложимых единиц: внутренние и внешние. К первым относятся способность быть эквивалентными одному слову, потеря значения компонентов, ко вторым — неизменный порядок слов и незаменимость компонентов. Как правило, знание безэквивалентной лексики предполагает знание его формы и значения на базовом уровне. В более глубоком смысле это означает способность знать:

– значение, т. е. соотносить слово с соответствующим объектом или контекстом;

– использование, т. е. знание его словосочетаний, метафор и идиом, а также стиля и регистра (соответствующего уровня формальности), осознание любых коннотаций и ассоциаций, которые может иметь слово;

– словообразование, т. е. способность правильно писать и произносить слово, знать любые производные (допустимые приставки и суффиксы);

– грамматика, т. е. умение использовать слово в соответствующей грамматической форме. Однако язык сам по себе — это не только совокупность отдельных лексем, но и набор грамматических правил, которые необходимо соблюдать для правильного понимания намерения говорящего.

Таким образом, изучение безэквивалентной лексики в сочетании с изучением грамматических правил играет важную роль в преподавании английского языка. Так фраза может демонстрировать различные промежуточные степени связности между двумя крайними случаями — когда она распадается сразу после использования и когда слова используются вместе для передачи одного и того же смысла. Следовательно, обучение безэквивалентной лексике требует системного подхода, включающего объяснение культурного контекста, сопоставительный анализ и активные формы работы. Эффективная методика способствует формированию межкультурной компетенции и делает процесс изучения английского языка более содержательным и осмысленным.

Литература:

1. Кунина Н. Е., Кононов А. Ю., Марина М. Ф. Особенности работы с безэквивалентной лексикой на уроке английского языка основной школы // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2020. — 1(5). — 84–88.
2. Емельянова Д. К. Обучение школьников безэквивалентной лексике английского языка // Журнал «Новая наука». — 2021. — 311–319.
3. Кузнецова О. В., Топилина Ю. Ф. Об особенностях обучения безэквивалентной лексике на уроках английского языка как второго иностранного //Современная языковая ситуация и совершенствование подготовки учителя-филолога. — 2022. — 574–579.
4. Мартён А. А., Лескова З. В. Обучение переводу на уроках английского языка в средней школе //Символ науки. — 2025. — 5–1. — 178–182.
5. Тучинский А. В. Технология обучения устному последовательному переводу безэквивалентной лексики в контексте реализации идей диалога культур // Журнал «Rhema. Рема». — 2017. — 1. — 94–115.
6. Глухова И. А. Обучение безэквивалентной лексике на уроках иностранного языка в старших классах // Стратегическое развитие отечественной науки: национальное. — 2023. — 24–31.

Развитие дискурсивной компетенции у школьников на уроках английского языка

Абильдинова Жанара Бериковна, кандидат филологических наук, старший преподаватель;
Жакупова Сабина Сериковна, студент;
Болат Гулназар Адайкызы, студент
Международный университет Астана (Казахстан)

В статье рассматриваются вопросы развития дискурсивной компетенции школьников на уроках английского языка в условиях современного коммуникативно-ориентированного обучения. Раскрывается сущность дискурсивной компетенции как важного компонента иноязычной коммуникативной компетенции, обеспечивающего способность обучающихся создавать и понимать связные устные и письменные высказывания в различных ситуациях общения. Особое внимание уделяется методическим приёмам и видам учебной деятельности, способствующим формированию навыков построения логически организованного дискурса. Анализируются возможности использования диалогических и монологических упражнений, проектной деятельности, ролевых игр и аутентичных материалов для развития коммуникативных умений учащихся. Сделан вывод о том, что целенаправленная работа по развитию дискурсивной компетенции способствует повышению эффективности обучения английскому языку и формированию навыков успешного межкультурного общения.

Ключевые слова: *дискурсивная компетенция, английский язык, коммуникативная компетенция, школьники, иноязычное образование, коммуникативное обучение, речевая деятельность, межкультурная коммуникация.*

Дискурсивная компетенция играет ключевую роль в развитии устной коммуникации, поскольку позволяет ученику строить связные, логически организованные и содержательные высказывания. Она способствует эффективному взаимодействию, аргументированному изложению мыслей и адаптации к различным коммуникативным ситуациям. Развитие этого вида компетенции должно стать важной частью образовательного процесса, поскольку владение дискурсом определяет уровень успешности человека в социальной, профессиональной и личной сферах. При формировании дискурсивной компетенции необходимо учитывать факторы, которые могут повлиять на результаты образовательной работы. На основе анализа научной литературы и собственных наблюдений мы смогли выделить следующие факторы, влияющие на формирование дискурсивной компетенции у школьников на уроках английского языка для развития устной речи:

– уровень подготовки учеников в изучаемых областях знаний;

– цели обучения и образовательная траектория должны строиться на основе анализа уровня группы;

– цели обучения должны, с одной стороны, способствовать развитию знаний, с другой стороны, не быть чрезмерно сложными, чтобы не снижать мотивацию школьников.

Дискурсивная компетенция играет важную роль в развитии навыков устной коммуникации, поскольку позволяет человеку не только правильно формулировать отдельные фразы, но и создавать связные, логически организованные и содержательные высказывания. Она обеспечивает эффективную коммуникацию, способствует точной передаче информации и помогает адаптироваться к различным коммуникативным ситуациям. Изучение навыков построения связной речи, использование стратегий взаимодействия и аргументации, а также практика устной коммуникации помогают сформировать уверенных и компетентных собеседников. Таким образом, совершенствование дискурсивной компетенции следует рассматривать как важный аспект языкового образования, поскольку оно способствует не только развитию речи, но и общему интеллектуальному и коммуникативному росту личности.

Дискурсивная компетенция, вносящая значительный вклад в связность и общую плавность текста, считается важным компонентом коммуникативной компетенции и имеет центральное значение для овладения академическим письмом. В лингвистике и прикладной лингвистике дискурсивная компетенция включает в себя знания и навыки, необходимые для управления лингвистическими особенностями и их семантическими функциями при построении связного и когерентного дискурса в конкретном контексте. Развитие адекватной дискурсивной компетенции у школьников на уроках английского языка является важным, но сложным процессом, поскольку оно предполагает умелое управление множеством лингвистических и семантических переменных, соответствующих конкретным задачам письма. При письме на английском языке ученики часто сталкиваются со значительными трудностями на уровне дискурса, поскольку они только начинают свое обучение и имеют мало знаний об академических жанрах. Следовательно, очень важно понимать специфические трудности учащихся в дискурсивной компетенции, чтобы лучше способствовать приобретению ими этой способности.

В своей работе И. В. Алещанова, Н. А. Фролова подчеркнули важность конвенций конкретной культуры в отношении создаваемых текстов [1, с.92]. Что касается процесса письма, О. О. Амерханова предложила модель обучения как коммуникативного использования языка, состоящую из трех компетенций: лингвистической, дискурсивной и социолингвистической [2]. Их дискурсивное знание относится к знанию способов построения связного текста, таких как распознавание основных тем, схемы организации, маркеры перехода, информационная структура и семантические отношения между предложениями. Основываясь на работах Р. В. Тиманова, можно сделать вывод, что распознавание основной темы играет ведущую роль в построении глобальной и локальной когерентности в дискурсе [3]. Таким образом, включение построения темы в дискурсивную компетенцию является конкретным средством для преподавателей и исследователей в области письма, позволяющим способствовать «легитимному периферийному участию» в процессе обучения.

Таким образом, результаты исследований и методологические проблемы общего теоретического дискурса дали возможность разработать концепцию формирования дискурсивной компетенции школьников на уроках английского языка посредством межкультурного диалога. Концепция включает в себя систему основных идей, руководящих принципов, стратегий формирования дискурсивной компетенции, состоящую из последовательных этапов, а также критерии и показатели формирования дискурсивной компетенции в иностранном языке. Руководящими принципами предложенной концепции являются:

– принцип профессионально-ориентированного коммуникативного взаимодействия между учителем и учеником, определяющий речевую деятельность субъектов образовательного процесса;

– диалогический принцип во взаимодействии учителей и учеников;

– герменевтический принцип формирования дискурсивной компетенции;

– принцип междисциплинарной интеграции, определяющий взаимосвязь всех дисциплин предметной подготовки.

На основе вышеизложенных принципов мы выделили три этапа формирования дискурсивной компетенции школьников на уроках английского языка:

– мотивационно-подготовительный этап;

– этап познавательной деятельности;

– коммуникативный этап.

Основная идея мотивационно-подготовительного этапа заключается в том, чтобы подготовить школьников к осознанию того, что владение лексикой, грамматикой и фонетикой английского языка не гарантирует полноты и беглости владения языком, понимания менталитета других народов и, следовательно, самого языка. Кроме того, игнорируются целостность и связность высказываний, умение поддерживать тему и вести диалог. Поэтому необходимо осознавать, что требуется определенная компетенция, которая сфокусирует внимание учащихся на навыках, необходимых для интеграции всех вышеперечисленных компонентов в единое действие, и на достижении адекватного понимания говорящего. Первый этап мы называем мотивационным, поскольку он создает настроение для диалога, собственной интерпретации новых знаний, формирования их личного значения. На мотивационном этапе в процессе обучения происходит взаимодействие между учителями и учащимися, чья активность стимулируется использованием интерактивных технологий (технология проблемного изучения темы, технология чтения и письма для развития критического мышления), посредством формирования внутреннего диалога восприятия новой информации. На этом этапе учащимся представляется новый курс, устанавливаются связи между предметами учебной дисциплины и их возможный потенциал для нового курса.

Таким образом, происходит осознание и формирование начального опыта межкультурного диалога, формирование у школьников навыков слушать, слышать и понимать друг друга, то есть воспроизводить речь собеседника в своей внутренней речи. На данном этапе обновляется способность учеников быть открытыми в своих дискуссиях и учитывать наличие разных точек зрения и возможность несовпадения восприятия и понимания, формируется способность к диалогу в жизни. Предварительный аспект этого этапа проявляется в привлечении администрации учебных заведений к созданию наилучших условий образовательного процесса для формирования дискурсивной компетенции, для полноценного участия всех сторон образовательного процесса в межкультурном диалоге. Результатом этого этапа является осознание учениками начального опыта межкультурного диалога, также к формированию мотивации к участию в межкультурном взаимодействии:

– открытость к диалогу;

– ценное и осмысленное отношение школьников к общению на английском языке;

– способность менять свои установки, стереотипы, способы мышления, точки зрения.

Этап познавательной деятельности предполагает формирование дискурсивной компетенции учеников непосредственно в рамках занятий английского языка. Здесь текстоцентрическая модель предполагает использование текста как основной единицы обучения. В рамках данной модели текст рассматривается не только как источник языкового материала, но и как образец дискурсивной организации речи. Ключевыми характеристиками модели являются:

– анализ макроструктуры текста (введение, основная часть, заключение);

– выявление логико-смысловых связей между частями текста;

– изучение средств когезии и когерентности (linking words, discourse markers, reference).

Данная модель особенно эффективна на среднем и старшем этапах обучения, поскольку формирует у учащихся умение осмысленно воспринимать и воспроизводить тексты различных жанров: повествование, описание, аргументация, объяснение. Так можем рассмотреть пример задания на восстановление логики дискурса. Форма выполнения задания: работа в парах, инструкция для учащихся (на английском языке): «You are given parts of a text in the wrong order. Read them carefully and put them in a logical order. Explain your choice». Ученикам предлагаются 5 абзацев текста на тему «My First Day at a New School», намеренно расположенных в хаотичном порядке. Дополнительный этап предполагает:

– после восстановления последовательности учащиеся: формулируют тему каждого абзаца одним предложением;

– находят слова-маркеры логической связи (first, then, however, finally).

Методический комментарий: задание формирует умение распознавать макроструктуру текста и осознавать причинно-временные и логические связи между фрагментами дискурса, что является базовым компонентом дискурсивной компетенции.

Следует отметить, что на этом этапе акцент должен быть сделан на трех компонентах: формировании дискурса, поддержании диалога и адекватном понимании (интерпретации) дискурса. Мы называем этот этап когнитивным, потому что на этом этапе создаются условия для приобретения и накопления школьниками новых знаний. Кроме того, показываются перспективы применения этих знаний на практике и в жизни, актуализируются существующие лингвистические знания и навыки, демонстрируется понимание как процесс и как результат, раскрываются механизмы и закономерности понимания, интерпретации смысла. На этом этапе ученики имеют возможность обрести самостоятельность в новой дисциплине, сформулировать проблемные вопросы, которые

будут обсуждаться в классе в форме диалога, открыть перспективы для дальнейшего самообразования, смоделировать возможные коммуникативные ситуации.

В свою очередь, для реализации этапа познавательной деятельности необходимо пройти следующие этапы: диагностировать формирование дискурсивной компетенции школьников, выявить механизмы понимания, интерпретации и формирования смысла, интегрировать имеющиеся лингвистические знания и навыки учеников с новыми, полученными в ходе обучения, и организовать межкультурный диалог через интернет. Этот результат проявляется в способности учеников интегрировать знания о дискурсе и начальный межкультурный опыт, а также строить целостные и связные высказывания. Важно, чтобы занятия проводились в форме обмена мнениями, точками зрения участников, разъяснения неясных моментов в других позициях, подтверждения или опровержения своих взглядов.

Помимо совершенствования навыков учителей, связанных со знанием дискурса, также важно развивать навыки учащихся в области анализа дискурса. При разработке задач по чтению необходимо учитывать повышение способностей учащихся к анализу дискурса. Учителя могут разрабатывать задачи, связанные с анализом информации, чтобы помочь учащимся понять дискурс с точки зрения наблюдателя, например: определение условных отношений, определение референциальных отношений, заполнение пропущенной информации в тексте, вывод значения и вынесение суждений, упорядочивание информации в хронологическом порядке и т. д. В рамках обучения на английском языке разрабатываются различные типы заданий, направленные на улучшение понимания и аналитических способностей учащихся посредством дискурсивных заданий. Распространенное задание заключается в обнаружении референциальных отношений, при котором учащиеся отслеживают местоимения, такие как «эти» или «они», до их предшествующих слов в отрывке, чтобы улучшить понимание связности. Задания, требующие заполнения пропущенной информации, такие как вставка ключевых слов, на основе контекстуальных подсказок из текста, помогают учащимся восстановить семантическую целостность и визуализировать сцены повествования.

Стоит отметить, что в контексте дискурсивной компетенции индивидуальная работа означает адаптацию обучения к языковому уровню каждого ученика для постепенного и значимого развития. Согласно его подходу, «скаффолдинг» предполагает предоставление временной поддержки, которая постепенно снимается по мере роста компетенции учеников. В этом процессе учителя направляют учеников через структурированные дискурсивные задания, прежде чем позволить им работать самостоятельно. Например, сначала дайте ученикам начало предложений для аргументативных эссе. Позже поощряйте учеников самостоятельно структурировать свои письменные работы. Другой подход, выделенный В. А. Погосян, в его конструктивистской теории обучения, заключается в том, что обучение более эффективно, когда оно адаптировано к когнитивному развитию и предварительным знаниям учащегося [4, с. 77]. Это согласуется с индивидуализированными методами преподавания дискурса. Е. А. Авдонина утверждала, что учащиеся активно конструируют знания и что обучение должно быть адаптировано к их когнитивному развитию [5, с. 79]. Это поддерживает персонализированные подходы к обучению дискурсу, когда учащиеся участвуют в дискуссиях и анализе текстов, соответствующих их когнитивным способностям. Вовлечение учащихся в реальные, значимые дискуссионные задачи улучшает их способность строить связную коммуникацию. Это можно наблюдать в форме аутентичных заданий, таких как дебаты, рассказывание историй и ролевые игры. Например: учащиеся анализируют и переписывают спорную новостную статью, используя разные тона и точки зрения.

Кроме того, учащихся часто побуждают делать выводы о подразумеваемом значении и выносить суждения — например, интерпретировать эмоциональный подтекст подчеркнутого предложения или выводить значение незнакомых терминов из контекста. Наконец, попросив учащихся расположить события в хронологическом порядке на основе развития повествования, можно стимулировать понимание временной последовательности текста и логической последовательности [6, с. 130]. Благодаря этим разнообразным заданиям учащиеся не только занимаются локальным анализом текста, но и направляются к более глубокому интерпретативному и критическому осмыслению материала. Чтобы усилить роль дискурс-анализа и повысить качество обучения чтению, учителя должны интегрировать стратегии чтения в процесс чтения, основанный на анализе, для повышения эффективности обучения.

В заключении отметим, что пренебрежение развитием дискурсивной компетенции может стать серьезным препятствием в изучении английского языка. При письме или чтении школьники могут использовать слова и понимать каждую лингвистическую единицу, но при этом сталкиваться с трудностями в понимании общего смысла. При чтении и обсуждении определенных моментов ученики могут высказывать несогласованные мнения. Таким образом, преподавание английского языка требует от учителей уделять больше внимания связности и логическому порядку, достигаемому с помощью различных лексических средств связи. Неправильное использование лексических средств может привести к чрезмерному использованию союзов, что может помешать пониманию смысла. Поэтому учителя английского языка должны умело решать эту проблему и четко объяснять своим ученикам особенности дискурса. Эффективное и всестороннее решение этой проблемы способствует формированию знаний, умений и поведенческих навыков при использовании языка. Таким образом, взаимодействие основано на связи между текстом, читателем и контекстом.

Литература:

1. Алещанова И. В., Фролова Н. А. Развитие дискурсивной компетенции на занятиях по иностранному языку // Успехи современного естествознания. — 2024. — 11. — С. 92–94.
2. Амерханова О. О. Формирование дискурсивной компетенции в целях обучения английскому языку // Вопросы методики преподавания в вузе. — 2016. — 5(19–2). — С. 216–221.
3. Тиманова Р. В. Развитие дискурсивной компетенции при помощи современных методов обучения // Журнал гуманитарных и естественных наук. — 2024. — 16. — С. 261–268.
4. Погосян В. А. Дискурсивная компетенция // Universum: Вестник Герценовского университета. — 2021. — 12. — С. 76–77.
5. Авдонина Е. А. Способы развития дискурсивной и стратегической компетенции на уроках английского языка // Актуальные проблемы теории языка, страноведения и методики преподавания. — 2023. — 8. — С. 78–80.
6. Токмак М. Д. Реализация модели развития дискурсивной компетенции у студентов в изучении английского языка // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. — 2017. — С. 129–131.

Реализация проекта «Большая страна в одной игрушке» (из опыта работы)

Бирюлина Елена Ивановна, заместитель директора по дошкольному образованию;
Тимощенко Екатерина Сергеевна, старший воспитатель
МОУ «Лицей № 5», дошкольное отделение г. о. Подольск (Московская область)

В статье представлен опыт реализации проекта «Большая страна в одной игрушке» в дошкольном отделении МОУ «Лицей № 5» г. Подольска. Педагоги описывают авторскую методику работы с поликультурным детским коллективом, где через метафору матрёшки происходит гармонизация межнациональных отношений и восстановление связи семей с их этнокультурными корнями.

Ключевые слова: *народы России, многообразие, единство*

В нашем проекте матрёшка — не просто сувенир, игрушка или забава, это ёмкая педагогическая метафора. Подобно тому, как внутри одной куклы помещается целое семейство фигурок, внутри России живут десятки народов. Сегодня мы хотим показать, как через эту игрушку можно доступно объяснить детям идею единства при многообразии.

Матрёшка как ключ к единству

В условиях современного поликультурного общества перед педагогом дошкольного образования стоит сложная задача: объяснить ребёнку 3–7 лет идею единства в многообразии, избегая абстрактных понятий. Наш проект «Большая страна в одной игрушке» предложил решение через привычную игрушку — матрёшку. Принцип «одна внутри другой» стал для детей наглядным воплощением идеи того, что в России, как в большой семье, живут разные народы, каждый из которых обладает своей уникальной ценностью.

Проблематика: «южный вектор» и поиск корней

В ходе реализации проекта мы обнаружили, что особенностью нашего дошкольного отделения является преобладание семей, переехавших из южных регионов РФ и стран ближнего зарубежья. Исследование показало: у молодых родителей наблюдается дефицит связи с традициями предков, а дети зачастую испытывают трудности при социальной адаптации.

Мы осознанно отошли от трансляции исключительно «русских народных» традиций. Наша стратегия — этнокультурный диалог. Мы предложили родителям стать соавторами проекта, превратив их национальное наследие (орнаменты, семейные истории, элементы одежды) в полноправную часть образовательной среды дошкольных групп.

Методы реализации: от орнамента к мультфильму

Работа строилась на трех уровнях.

1. Познавательный блок «Орнаменты и узоры». Мы отказались от заучивания названий народов в пользу визуального сравнения. Дети сравнивали татарский «тюльпан», дагестанское «древо жизни» и русские цветочные мотивы. Это

позволило детям увидеть, что все народы стремятся к красоте, просто выражают её через разные линии. Проиллюстрируем это на рис. 1 и 2.



Рис. 1



Рис. 2

2. Семейный блок «Матрёшка — символ единства». Мастер-классы стали точкой сборки сообщества. Когда ребёнок с гордостью расписывает матрёшку традиционным орнаментом своей родины, он становится носителем уникальной культуры. Когда родители и дети посещают краеведческий музей, вместе узнают живую историю игрушки и родного города, это объединяет их и усиливает вовлеченность родителей в жизнь группы (рис. 3).



Рис. 3

3. Игровая деятельность «Ярмарка народов». Мы создали пространство, где элементы одежды (тюбетейки, платки, сарафаны, рубахи) и приветствия на разных языках стали частью игры. Это сняло барьер перед «чужим», превратив непохожесть в повод для любопытства.

Результаты и выводы

Итоговым продуктом проекта стал мультфильм «Путешествие Матрёшки», созданный руками детей.

Ключевые достижения:

— педагогический эффект. Дети стали проявлять интерес к традициям товарищей, задавать вопросы и охотно рассказывать о культуре и традициях друг друга;

— методический эффект. Проект доказал, что интеграция традиций в современную действительность — это не архаика, а инструмент развития эмоционального интеллекта и коммуникативных навыков, полностью соответствующий федеральной образовательной программе дошкольного образования.

Заключение

Метафора матрёшки оказалась универсальной. Она позволила нам не «интегрировать» детей в одну культуру, а создать пространство, где каждый чувствует себя частью «большой страны». Наш опыт показывает: если педагог даёт семье возможность открыто гордиться своими корнями, семья становится самым надёжным союзником в воспитании гармоничной личности будущего школьника.

Интеграция двигательной деятельности в режим дня старших дошкольников: зона ответственности воспитателя и инструктора по физической культуре

Даниелян Лусине Владимировна, воспитатель;
Мозер Владислав Александрович, инструктор по физической культуре;
Чудотворова Наталья Александровна, воспитатель
МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 2»

В статье рассматривается проблема интеграции двигательной деятельности в режим дня детей старшего дошкольного возраста через призму разграничения зон ответственности двух ключевых субъектов образовательного процесса — воспитателя и инструктора по физической культуре. На основе анализа нормативных документов (ФГОС ДО, ФОП ДО, СанПиН) и научно-методической литературы раскрываются содержание и формы двигательной деятельности в течение дня, обосновывается необходимость их сквозной интеграции в режимные моменты. Особое внимание уделяется практическому распределению обязанностей между воспитателем и инструктором: первый обеспечивает непрерывность двигательного режима и закрепление освоенного материала, второй — профессиональное содержание и методическую точность.

Ключевые слова: *интеграция, двигательная деятельность, режим дня, старшие дошкольники, воспитатель, инструктор по физической культуре, разграничение ответственности, физкультурно-оздоровительная работа.*

Физическое развитие ребёнка в дошкольной образовательной организации не сводится к набору занятий и нормативов — это системная, возрастно адекватная двигательная деятельность, пронизывающая весь режим дня. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ставит во главу угла охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, а среди целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования называет развитую крупную и мелкую моторику, подвижность, выносливость, владение основными движениями и способность контролировать свои движения.

Вместе с тем на практике интеграция двигательной деятельности в режим дня нередко сводится к формальному присутствию физкультурных мероприятий в расписании, тогда как содержательная согласованность действий воспитателя и инструктора по физической культуре остаётся недостаточной. Как показывает практика, многие воспитатели не до конца осознают, чем именно они могут быть полезны в процессе физкультурно-оздоровительной работы, и объясняют свою пассивность тем, что «за физическое развитие отвечает инструктор по физической культуре». Между работа направленная на физическое развитие дошкольника «целиком на инструктора не переносится, а воспитатель не становится его дублёром»: инструктор по физической культуре отвечает за профессиональное содержание, воспитатель — за движение в течение дня и закрепление освоенного.

Понятие «двигательный режим» включает продолжительность, повторяемость и распределение всех видов физической деятельности ребёнка в течение дня; оно подразумевает как организованную, так и самостоятельную двигательную активность. Согласно психолого-педагогическим исследованиям, в режиме дня двигательная активность включает организованную деятельность — утренняя гимнастика, образовательная деятельность, физкультминутки и самостоятельную — подвижные игры, физические упражнения.

Нормативные требования задают количественные ориентиры, которые не могут быть выполнены усилиями одного специалиста. Общая продолжительность двигательной активности должна составлять не менее 50 % периода бодрствования, при этом 90 % приходится на деятельность средней и малой интенсивности и лишь 10–15 % — на большую. Объём двигательной активности воспитанников старшего дошкольного возраста

в организованных формах должен составлять 6–8 часов в неделю. За время пребывания в дошкольной образовательной организации использование разных форм физического воспитания должно обеспечивать от 9 000 до 15 000 движений, что соответствует физиологическим потребностям организма. Санитарные правила, в свою очередь, требуют оптимального чередования самостоятельной детской деятельности и организованных форм работы, организации режима двигательной активности с учётом возрастных особенностей и состояния здоровья детей.

Эти нормативы принципиально важны для понимания зон ответственности: инструктор по физической культуре не может обеспечить 50 % двигательной активности в течение всего дня пребывания ребёнка в дошкольной образовательной организации, поскольку основную часть времени с детьми находится воспитатель. Следовательно, интеграция двигательной деятельности в режим дня — не «дополнительная нагрузка» для воспитателя, а его прямая профессиональная функция, требующая методической поддержки со стороны инструктора.

Формы двигательной деятельности в режиме дня и их интегративный потенциал

В научно-методической литературе выделяется несколько основных форм двигательной деятельности в режиме дня дошкольника: утренняя гимнастика, занятия физической культурой в помещении и на воздухе, физкультурные минутки, подвижные игры, спортивные упражнения, ритмическая гимнастика. Каждая из этих форм обладает собственным интегративным потенциалом и требует различного характера участия двух педагогов.

Утренняя гимнастика направлена на поднятие эмоционального и мышечного тонуса, а её продолжительность и сложность упражнений увеличиваются с возрастом детей. Ответственными за утреннюю гимнастику выступают как воспитатель, так и инструктор по физической культуре. Однако на практике нашей дошкольной образовательной организации инструктор по физической культуре проводит её ежедневно.

Физкультминутки проводятся в процессе образовательной деятельности статического характера длительностью и направлены на предупреждение переутомления. Эта форма двигательной деятельности целиком находится в зоне ответственности воспитателя, поскольку именно он организует образовательную деятельность и владеет ситуацией в группе. Инструктор по физической культуре может предложить картотеку физкультминуток, однако их подбор и своевременное проведение с учётом конкретной образовательной ситуации — задача воспитателя.

Подвижные игры на прогулке занимают особое место в режиме дня старших дошкольников. В старшем возрасте дети должны не только участвовать в играх, но и самостоятельно организовывать знакомые подвижные игры, доводить их до конца, проявляя инициативу и творчество. В течение дня и на прогулках в старшей и подготовительной группах рекомендуется проводить не менее четырёх коллективных подвижных игр с элементами соревнования. Организация игровой деятельности на прогулке, создание условий для самостоятельных игр детей это зона ответственности воспитателя, тогда как инструктор по физической культуре обеспечивает разучивание новых игр, их усложнение и методическую правильность проведения в рамках физкультурных занятий и досугов.

Самостоятельная двигательная деятельность организуется в разное время дня: утром до завтрака, между занятиями, в часы игр после дневного сна и во время прогулок. Наиболее благоприятными отрезками времени для свободной самостоятельной деятельности детей являются утро и вторая половина дня. Эта форма двигательной деятельности практически полностью входит в зону ответственности воспитателя.

Физкультурные досуги и праздники представляют собой форму, в которой совместное участие обоих педагогов наиболее очевидно и наиболее востребовано. При организации досугов, праздников и дней здоровья воспитатель оказывает посильную помощь инструктору по физической культуре: работа с родителями, повторение подвижных игр, изготовление атрибутики. Однако этим его роль не исчерпывается — воспитатель лучше инструктора по физической культуре знает психологические особенности каждого ребёнка своей группы, что позволяет ему корректировать участие детей в мероприятии, предупреждать переутомление и эмоциональные срывы.

Анализ литературы и нормативных документов позволяет выстроить содержательную модель разграничения ответственности воспитателя и инструктора по физической культуре применительно к интеграции двигательной деятельности в режим дня старших дошкольников. Однако, разграничение зон ответственности само по себе не гарантирует интеграции. Необходимы устойчивые механизмы взаимодействия, обеспечивающие согласованность действий двух педагогов.

Совместное планирование является исходным и наиболее значимым механизмом. Инструктор по физической культуре должен ознакомить воспитателя с содержанием предстоящих занятий и досугов, обсудить организационные моменты заблаговременно. Практика показывает эффективность сюжетно-тематического планирования, при котором утренняя гимнастика и физкультурный досуг объединяются сквозной темой и общим сюжетом: движение органично сочетается с познавательным диалогом и театрализованными элементами, а физическое развитие становится неотъемлемой частью целостного образовательного процесса.

Взаимопосещения и совместные наблюдения позволяют инструктору видеть, как воспитатель реализует двигательный режим в течение дня, а воспитателю — осваивать методические приёмы инструктора. Кроме того, воспитатель на физкультурном занятии не просто присутствует, но и фиксирует, что необходимо закрепить с от-

дельными детьми в индивидуальной работе. Эта обратная связь становится основой для последующей работы воспитателя в режимных моментах.

Консультативная поддержка со стороны инструктора по физической культуре в адрес воспитателей является необходимым условием эффективной интеграции. Инструктор по физической культуре проводит консультации и беседы с педагогами, помогая им грамотно организовать совместную работу.

Наконец, единство требований к двигательной деятельности детей со стороны как воспитателя так и инструктора по физической культуре обеспечивает преемственность между специально организованными формами и повседневной жизнью группы. Умения, знания и навыки, полученные детьми на физкультурных занятиях, воспитатель должен умело применять в повседневной жизни, интегрируя образовательную область «Физическое развитие» в режимные моменты.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 (ред. от 08.11.2022).
2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: утв. приказом Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028.
3. Минникаева, Н. В. Игровая деятельность в двигательном режиме дня старших дошкольников как средство формирования физической культуры личности: автореферат.
4. Пензулаева, Л. И. Физическая культура в детском саду. Старшая группа / Л. И. Пензулаева. — Москва: Мозаика-Синтез, 2014.
5. Тутатчикова, Е. В. Интегрированный подход к физическому развитию дошкольников: эффективное взаимодействие инструктора по физической культуре и воспитателя как основа здоровья, успешной социализации и подготовки к школе. — Альманах педагога. — 2025.

Подкасты для развития устной речи на уроках русского языка и литературы

Жигалкина Анжела Валерьевна, учитель русского языка и литературы
МОБУ СОШ № 80 г. Сочи имени Героя Советского Союза Д. Л. Калараша (Краснодарский край)

В статье автор показывает, как органично вписать подкасты в привычный урок, делится конкретными приёмами, педагогическими находками, и говорит о сложностях.

Ключевые слова: *подкасты, устная речь, развитие речи, уроки русского языка, уроки литературы, аудирование, речевые навыки, педагогические приёмы, школьная методика, звучащая речь.*

Помню, как раньше я часами слушала аудиоспектакли и старые радиопостановки — и ловила себя на мысли, что начинаю говорить чуть иначе: фразы становятся плавнее, интонации — выразительнее, а паузы — осмысленнее. Тогда я не знала, что это и есть работа над устной речью: не через скучные упражнения, а через погружение в живую интонацию. Сегодня, стоя перед классом, я всё чаще думаю о том, как вернуть детям эту способность — слышать язык и чувствовать его. Подкасты стали для меня тем самым мостом: они дают не только содержание, но и образец звучащей речи, где важны и темп, и логическое ударение, и эмоциональная окраска.

Устная речь в школе традиционно оказывается в тени письменной: диктанты, изложения, сочинения — всё это требует фиксации на бумаге. А вот говорить — кажется, умеют все. На деле же у многих школьников речь остаётся монотонной, перегруженной словамипаразитами, с бедным интонационным рисунком и слабой аргументацией. При этом именно устная речь — главный канал коммуникации в реальной жизни: от бытового разговора до публичного выступления, от защиты проекта до собеседования.

Что же такое подкаст? Проще всего представить его как современную версию радиопередачи: это серия аудиозаписей на определённую тему, которую можно слушать в любое время и столько раз, сколько нужно. В отличие от прямого эфира, подкаст не требует присутствия «здесь и сейчас» — его можно поставить на паузу, перемотать, вернуться к сложному фрагменту. Для педагога это принципиально: мы получаем управляемый материал, который можно дробить на кусочки, разбирать по предложениям, использовать как основу для заданий. А для ребёнка — это возможность услышать разные голоса, разные стили речи, разные способы выстраивать мысль: от спокойного рассказа до оживлённой дискуссии.

Подкасты, как формат, идеально закрывают разрыв между «как говорят в учебнике» и «как говорят в жизни». Это не просто «аудио для фона», а структурированное вы-

сказывание, где автор выстраивает логику, подбирает интонацию, использует приёмы удержания внимания. Для уроков русского языка и литературы подкасты становятся одновременно и материалом для анализа, и моделью для подражания, и площадкой для собственных речевых экспериментов. Почему именно подкасты?

Вопервых, они дают образец современной звучащей речи. В отличие от хрестоматийных текстов, которые часто звучат «книжно», подкасты — это живая речь: с паузами, повторами, уточнениями, разговорными оборотами. Для школьников это возможность увидеть, как язык работает в реальном общении, а не только на страницах учебника.

Вовторых, подкасты разнообразны по жанрам: интервью, лекции, сторителлинг, дискуссии, художественные чтения. Это позволяет подбирать материал под разные задачи: от тренировки интонации до анализа аргументации.

Втретьих, подкасты технологически доступны: их можно слушать на уроке, дома, в дороге — и возвращаться к фрагменту столько раз, сколько нужно. Для работы над произношением, ритмом, логическими ударениями это особенно ценно.

В экспериментальной работе с двумя параллельными классами (5 и 6) мы в течение четверти использовали подкасты как регулярный элемент уроков. В одном классе подкасты применялись эпизодически (1–2 раза в месяц), в другом — системно (еженедельно, с заданиями). Результаты фиксировались через аудиозаписи устных ответов учеников, анализ их самооценок и наблюдений учителя. Выявлены ключевые изменения в группе с системным использованием подкастов:

Интонационная выразительность. Ученики стали чаще использовать паузы, менять темп речи, выделять логические ударения. В аудиозаписях заметно снижение «монотонности» — речь стала более живой.

Связность высказывания. После прослушивания интервью и дискуссий школьники лучше выстраивали аргументацию: чаще использовали словасвязки, приводили примеры, формулировали выводы.

Лексическое разнообразие. В устных ответах увеличилось количество уместных синонимов, уточняющих слов, пояснений.

Снижение тревожности. Регулярное прослушивание образцов речи и выполнение заданий «по следам» подкаста помогли ученикам чувствовать себя увереннее при устных ответах. Интересно, что наибольший эффект наблюдался не в увеличении скорости речи, а в её осмысленности: дети стали чаще останавливаться, чтобы подобрать слово, и реже использовать словапаразиты как «заглушки». Вот несколько приёмов, которые хорошо работают на уроках русского языка и литературы и легко встраиваются в существующую программу.

«Интонационный разбор». Выбираем короткий фрагмент подкаста (30–60 секунд), где есть диалог или монолог с яркой интонацией. Прослушиваем, отмечаем паузы, логические ударения, смену тона. Затем пробуем воспроизвести тот же текст с той же интонацией — сначала хором, потом индивидуально. Это тренирует слуховое восприятие и умение передавать смысл через интонацию.

«Речевой конструктор». Даём ученикам фрагмент подкаста и набор речевых клише: «По мнению автора…», «Интересно, что…», «Автор приводит пример…». Задача — составить 2–3 предложения, которые передают смысл фрагмента, используя эти клише. Это помогает освоить типичные конструкции устной аргументации.

«Миниинтервью». После прослушивания подкастаинтервью ученики формулируют 2–3 вопроса к автору или герою, а затем разыгрывают миниинтервью в парах. Это развивает умение формулировать вопросы, слушать и реагировать на реплики собеседника.

«Подкастрецензия». Ученики слушают короткий образовательный подкаст (например, о произведении, которое проходят на литературе) и пишут устную рецензию: что понравилось, что было непонятно, что хотелось бы узнать подробнее. Затем обмениваются рецензиями и обсуждают. Это учит формулировать оценочные суждения и аргументировать свою точку зрения.

«Свой подкаст». В качестве итогового задания ученики создают короткий подкаст (1–3 минуты) на тему, связанную с программой: пересказ эпизода, анализ героя, объяснение правила. Важно, что акцент делается не на технической стороне, а на содержании и подаче: чёткость речи, логика, интонация. Такой проект помогает осознать, насколько непросто быть «говорящим», и мотивирует работать над собственной речью.

Короткие фрагменты (до 2 минут) воспринимаются лучше, чем длинные: ученики успевают сосредоточиться и выполнить задание без потери внимания. Диалоги и интервью работают лучше, чем монологи: в них больше интонационных контрастов и речевых моделей. Повторное прослушивание (2–3 раза) с разными задачами (сначала — общее понимание, потом — интонация, потом — лексика) заметно повышает эффективность. Ученики особенно ценят возможность «потренироваться без публики»: сначала проговорить фразу про себя или в паре, а уже потом — вслух перед классом. Подкасты — это не модный тренд, а рабочий инструмент, который помогает вернуть устной речи её законное место на уроках русского языка и литературы. Они дают то, чего часто не хватает в традиционных заданиях: живой образец речи, разнообразие жанров и возможность многократного прослушивания. Подкасты не заменяют традиционные методы, а дополняют их: диктанты и сочинения попрежнему нужны, но теперь к ним добавляется ещё один слой — работа со звучащим словом. И именно этот слой помогает ученикам не просто знать правила, а чувствовать язык, понимать его оттенки и использовать в реальной коммуникации. Если мы будем чаще давать детям возможность слышать хорошую речь и пробовать её на вкус, мы вернём им уверенность в собственных словах. И тогда фраза «расскажи, что думаешь» перестанет быть поводом для волнения — и станет началом интересного разговора.

Литература:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Москва: Лабиринт, 1999. — 352 с.
2. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. — Москва: Педагогика, 1975. — 256 с.
3. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку: пособие для учителей / Л. П. Федоренко. — Москва: Просвещение, 1973. — 160 с.
4. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие / В. И. Загвязинский. — 3е изд., испр. — Москва: Академия, 2008.
5. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов вузов / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. — Москва: Академия, 2010. — 368 с.
6. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — 7е изд. — Москва: ЛКИ, 2010. — 264 с.

О некоторых вопросах подготовки учащихся к чрезвычайным ситуациям

Жиляев Дмитрий Михайлович, педагог-организатор
Никольский технологический колледж имени А. Д. Оболенского

В статье рассматриваются отдельные аспекты подготовки учащихся к действиям при атаках беспилотных летательных аппаратов (далее — БПЛА). Анализ данных за 2026 год показывает необходимость повышения эффективности деятельности руководителей, персонала и обучающихся при возникновении чрезвычайных ситуаций. Рассмотрены перспективные формы и методы обучения при экстремальных ситуациях, а также освещены предложения по совершенствованию данной деятельности.

Ключевые слова: *эвакуация, учения, БПЛА, антитеррористическая защищенность объекта, переноска пострадавших.*

На современном этапе важное значение придается совершенствованию антитеррористической защищенности объектов образовательных учреждений. Огромным вкладом Министерства Просвещения Российской Федерации является инициатива проведения тренировок по действиям при возникновении чрезвычайных ситуаций на объекте с эвакуацией детей.

Согласно данным средств массовых информаций в 2026 году в Новороссийске атакована школа № 15. Жертв удалось избежать по причине отсутствия детей в школе [1]. В Ленинградской области в школе д. Размететелево в результате атаки БПЛА пострадало здание школы [2]. В Рязани отменили занятия в 14 школах и 25 детских садах из-за атак беспилотников [3]. Данная информация подтверждается на официальных сайтах органов местного самоуправления.

Несмотря на оптимизацию мероприятий по гражданской обороне в объектах образования защита и безопасность учащихся остается в числе приоритетных задач, но остаются существенные проблемы в связи с учащенными угрозами ракетной опасности и атак БПЛА.

Пунктом 21 Постановления Правительства РФ от 2 августа 2019 г. № 1006 «Об утверждении требований к антитеррористической защищенности объектов (территорий) Министерства просвещения Российской Федерации и объектов (территорий), относящихся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации, и формы паспорта безопасности этих объектов (территорий)» определено, что минимизация возможных последствий и ликвидации угрозы террористических актов на объектах достигается посредством проведения учений, тренировок по безопасной и своевременной эвакуации работников, обучающихся и иных лиц, находящихся на объекте (территории), при получении информации об угрозе совершения террористического акта либо о его совершении [4].

Согласно письма Минпросвещения России от 30.05.20213 № АК-630/14 «О направлении рекомендаций (вместе с Рекомендациями по подготовке и проведению учебно-практических мероприятий, направленных на повышение уровня готовности педагогических и иных работников и обучающихся образовательной организации, работников, осуществляющих охрану образовательной организации, к действиям при совершении (угрозе совершения) преступлений террористической направленности) [5]. Настоящие рекомендации не являются исчерпывающими.

В план подготовки к проведению учения (тренировки) включаются мероприятия:

– теоретические занятия с персоналом Организации (за 2–3 дня до проведения учения (тренировки)

– инструктаж работников охраны

– информирование обучающихся и их законных представителей о планируемой дате проведения учения или тренировки

– теоретическое занятие (инструктаж) с обучающимися Организации, которое рекомендуется проводить в ходе классного часа.

Одной из примерных вводных при проведении тренировок, предусматривающих эвакуацию из здания организации, является срабатывание на территории взрывного устройства, доставленного БПЛА.

Общий вид конструкции БПЛА:

1) БПЛА с неподвижным крылом, так называемые БПЛА самолетного типа;

2) мультироторный (вертолетного типа) — имеет два и более несущих винта;

3) одноротorный — имеет вид вертолета с одним большим ведущим винтом и небольшим по размеру винтом на хвосте.

4) гибридные.

Принцип работы БПЛА **самолетного** типа полностью похож на принцип обычного самолета: они используют крыло для создания подъемной силы. Они не могут бороться с притяжением земли, а следовательно, не могут зависать в воздухе над какой-нибудь точкой поверхности, тем самым они не смогут выполнять задачи, которые требуют оставаться неподвижным в воздухе в течение некоторого времени. Но из-за использования, как правило, экономичной топливной системы, они могут пролетать большее расстояние и находиться дольше в воздухе.

Мультироторные БПЛА имеют вид с несколькими бесколлекторными двигателями (особенность построения двигателя) с пропеллерами. Принцип полета построен за счет изменения силовой тяги на каждом моторе, поэтому он имеет горизонтальное положение относительно земной поверхности, имеет возможность движения: вперед, назад, влево, вправо, вокруг своей оси, вверх и вниз. Именно тяга позволяет зависать над точкой земной поверхности на некоторый период времени.

Одноротorный дрон похож на настоящий вертолет. Его принцип полета, как и у настоящего вертолета, основан на том, что один большой винт создает подъёмную силу, а небольшой винт на хвосте контролирует курс полета.

Гибридные сочетают в себе и крылья и винты, тем самым имеют возможность парения и дольше находиться в режиме полета. Появление гироскопов (устройств определять угол наклона относительно земной поверхности) и акселерометров (устройств, которые измеряют ускорение) дало развитие данным аппаратам.

При сигнале Гражданской обороны «Воздушная тревога» и угрозе атаки БПЛА для предупреждения населения о возникшей непосредственной угрозе ракетной опасности сигнал доводится до жителей при помощи звуковых сирен, речевого оповещения, пуш-уведомлений, сообщений на официальных сайтах и подразумевает укрытие в убежище (подвал, паркинг и т. п.).

Как правило, алгоритм эвакуации подразумевает для обучающихся, выход в безопасное место, заранее определенное планом эвакуации, на точку сбора.

При ракетной опасности, либо атаке БПЛА самолетного типа спуск в подвал и если звено пожаротушения не справляется с тушением возгорания, при срабатывании пожарной сигнализации осуществляется эвакуация на точку сбора.

В случаях невозможности спуска в подвал используется правило 2-х стен (выход в коридор и размещение в стороне от лестничного пролета и дверей классов).

При проведении теоретических занятий инструктажа целесообразно использовать кейс-задачи. Разработка ситуационных задач на основе конкретных ситуациях в учебной деятельности, интегрирующих в себе элементы эвакуации, правил оказания первой помощи пострадавшим и основ пожарной безопасности позволит проводить анализ проблемы, выделять и ранжировать факторы и определять варианты принятия решения, а также уметь принимать окончательные решения без промедления, паники и давки не теряя инициативы, и прогнозировать последствия. Моделирование ситуаций при отработке действий по сигналу «Воздушная тревога» включает дополнительные вводные задачи по эвакуации раненного в безопасное место.

Так на инструктаже работников охраны необходимо отрабатывать необходимость оповещения учащихся не только в помещении, но и организовать оповещение на территории организации, для прохождения в укрытие. Звено пожаротушения отрабатывает на инструктаже правила тушения пожара первичными средствами пожаротушения.

Как правило, при взрыве БПЛА, либо снаряда, доставленного БПЛА, поражающие элементы включают в себя металлические шарики, ролики, стержни, осколки, а также большая вероятность получения повреждений от стекол, что, подразумевает существенные проблемы при эвакуации для учащихся и преподавателя, так как необходима помощь раненым. В одиночку преподавателю невозможно осуществить эвакуационные мероприятия и помощь пострадавшим, в связи с чем потребуется помощь самих учащихся в переноске пострадавшего в безопасное место.

Таким образом при отработке действий при эвакуации по сигналу «Воздушная тревога» рекомендуется обозначать вводную по пострадавшему для учебной группы (группа № 1 — ранение нижней конечности, группа 2 ранение обоих конечностей и т. п.) с отработкой навыков переноски пострадавшего наиболее сильным обучающимся:

– Перемещение пострадавшего в одиночку с поддержкой (используется для перемещения легко пострадавших лиц, находящихся в сознании);

– Перемещение пострадавшего в одиночку волоком (применяется для перемещения на близкое расстояние пострадавших, имеющих значительный вес. Нежелательно использовать у пострадавших с травмами нижних конечностей);

– Переноска пострадавшего в одиночку на спине. (может использоваться для переноски пострадавших, об-

ладающих небольшим весом. Не применяется для переноски пострадавших, находящихся без сознания);

– Переноска пострадавшего на руках (используется лицами, имеющими достаточную для применения этого способа физическую силу. Этим способом возможна переноска пострадавших, находящихся без сознания. Нежелательно переносить так пострадавших с подозрением на травму позвоночника);

– Переноска пострадавшего в одиночку на плече. (при переноске таким способом следует придерживать пострадавшего за руку. Этот способ не применяется при переноске пострадавших с травмами груди, живота и позвоночника);

– Переноска пострадавшего вдвоем на замке из четырех рук. (руки берутся таким образом, чтобы обхватить запястье другой руки и руки помощника. Фиксация кистей должна быть достаточно прочной, чтобы удержать пострадавшего).

После формирования «замка» пострадавший усаживается на него, после чего его поднимают и переносят. Пострадавший может придерживаться за плечи переносящих его людей.

– Переноска пострадавшего вдвоем на замке из трех рук с поддержкой под спину. При использовании этого способа один из участников оказания первой помощи не берет руку в замок, а располагает ее на плече у другого. На эту руку пострадавший может опираться при переноске. Таким образом осуществляется переноска пострадавших, у которых есть риск потери сознания или пострадавших, которые не могут удержаться на замке из четырех рук.

– Переноска пострадавшего вдвоем за руки и ноги. (При переноске этим способом, один из участников оказания первой помощи держит пострадавшего за предплечье одной руки, просунув руки подмышки, а другой — под колени);

– Переноска пострадавшего с подозрением на травму позвоночника. (Для переноски пострадавшего с подозрением на травму позвоночника необходимо несколько человек, которые под руководством одного из участников оказания первой помощи поднимают и переносят пострадавшего).

При переноске один из участников оказания первой помощи должен фиксировать голову и шею пострадавшего своими предплечьями. Более удобно и безопасно для пострадавшего с подозрением на травму позвоночника переносить его на твердой ровной поверхности (например, на щите).

Обучающиеся должны знать, что запрещается подходить к окнам, находиться в прямой видимости летательного аппарата, пытаться сбить аппарат подручными предметами и иными средствами поражения, пользоваться вблизи беспилотника радиоаппаратурой, мобильными телефонами и устройствами GPS, при падении беспилотника подходить к нему и трогать.

На начальном этапе обучения используется рассказ, наглядно-демонстративные методы, объяснение.

При углубленном этапе используются вариативные речевые методы, средства и методы наглядности сохраняют свою значимость.

На этапе результирующей отработки действий упражнения закрепляются на уровне прочного навыка. Используются проблемные задачи.

Таким образом использование кейс-задач помогает изучить проблемную ситуацию и реализует индуктивный подход к обучению, что позволит всем участникам процесса выйти на требуемый уровень обобщения и позволит использовать полученный таким образом опыт при возникновении экстремальной ситуации не только на учениях в образовательном учреждении, но и в повседневной деятельности во внеурочное время.

Литература:

1. Это все настоящий терроризм: БПЛА в Новороссийске атаковал школу № 15, есть разрушения // https://kubanpress.ru/news/2026–08–12
2. В школе в Разметелево взрывной волной выбило стекла после атаки БПЛА// https://roskubanpress.ru/news/2026–08–12
3. Школы закрывают в России: ВСУ угрожают детям, какие регионы перевели на удаленку // https://absatz.media/cvo/187207
4. Постановление Правительства Российской Федерации от 2 августа 2019 г. № 1006 «Об утверждении требований к антитеррористической защищенности объектов (территорий) Министерства просвещения Российской Федерации и объектов (территорий), относящихся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации, и формы паспорта безопасности этих объектов (территорий) // СПС «КонсультантПлюс».
5. Письмо Минпросвещения России от 30.05.20213 № АК-630/14 «О направлении рекомендаций (вместе с Рекомендациями по подготовке и проведению учебно-практических мероприятий, направленных на повышение уровня готовности педагогических и иных работников и обучающихся образовательной организации, работников, осуществляющих охрану образовательной организации, к действиям при совершении (угрозе совершения) преступлений террористической направленности) // СПС «КонсультантПлюс».
6. Приказ Минздравсоцразвития России от 04.05.2012 N477н «Об утверждении перечня состояний при которых оказывается первая помощь и перечня мероприятий по оказанию первой помощи» // СПС «КонсультантПлюс».

Формирование навыков читательской грамотности с помощью внеклассного чтения

Журавлева Галина Николаевна, учитель начальных классов
МОБУ СОШ № 18 г. Сочи (Краснодарский край)

Мавлявиева Эльмира Науфальевна, главный библиотекарь
МБУК ЦБС Библиотека № 2 Адлерского района г. Сочи (Краснодарский край)

Если с детства у ребёнка не воспитана любовь к книге, если чтение не стало его духовной потребностью на всю жизнь — в годы отрочества душа подростка будет пустой.
Василий Александрович Сухомлинский

Развитие навыков читательской грамотности имеет решающее значение для академического и личностного роста учащихся, поскольку оно влияет не только на их успеваемость, но и на их способность эффективно взаимодействовать в различных социальных контекстах. Однако такие факторы, как отсутствие навыков внеклассного чтения, традиционные методологии и недостаточная языковая и литературная подготовка, затрудняют этот процесс. Для устранения этих недостатков были предложены инновационные методологии, такие как обучение на основе проектов, совместное обучение и использование интерактивных технологий, которые, как было показано, эффективны в улучшении навыков грамотности. Исследование основано на количественном и описательном подходе с использованием структурированного опроса для оценки навыков грамотности учащихся. Полученные результаты показывают, что, хотя большинство обучающихся читают не реже одного раза в неделю, лишь небольшая часть делает это ежедневно. Этот вывод свидетельствует о том, что, хотя внеклассное чтение является обычным явлением, есть возможности для развития более устойчивых привычек чтения, которые необходимы для развития навыков чтения. Что касается понимания прочитанного, значительная часть учащихся воспринимает его уровень как «обычный», что указывает на необходимость улучшения этого навыка с помощью педагогических стратегий, таких как критический анализ текстов [1, с.45]. Наконец, хотя технология рассматривается как полезный ресурс, ее влияние все еще воспринимается некоторыми как ограниченное, что указывает на необходимость более адекватной и контекстуализированной в реализации.

Ключевые слова: *читательская грамотность.*

В образовательной сфере навыки читательской грамотности представляют собой фундаментальную основу для всестороннего развития учащихся, как в учебе, так и в личной жизни. Эта компетенция не только позволяет им эффективно интерпретировать и создавать тексты, но и развивать основные когнитивные способности, таких как память, логическое мышление и концентрация внимания. Помимо своей академической значимости, грамотность играет ключевую роль в построение коммуникативных и социальных навыков, способствующих их более эффективному взаимодействию в обучении. Различные контексты и содействие их активной интеграции в общество.

Грамотность, понимаемая как динамичный процесс, сочетающий чтение и письмо, идет дальше помимо простой расшифровки слов или составления предложений. Вовлекая глубокое понимание смысла текстов и способность последовательно и гибко выражать свои мысли. Этот интегративный подход не только способствует личностному развитию учащихся, но и подготавливает их к решению проблем академической среды, подчеркивая важность развивать эти навыки с самых ранних уровней образования [2, с.38].

Однако различные исследования выявили множество факторов, оказывающих негативное влияние в развитии читательской грамотности, таком как отсутствие школьных привычек и недостаточная предварительная языковая и литературная подготовка. Эти навыки не только влияют на способность к чтению, но и способствуют развитию навыков письма. Академическая успеваемость не только ограничивает автономию учащихся в обучении, но и ограничивает их способность учиться. Столкнувшись с этой проблемой, возникает необходимость в реализации стратегии грамотности.

Инновационные и дидактические ресурсы, отвечающие текущим потребностям учащихся. В этом контексте методологии, связанные с проектным обучением, включают: совместная работа и использование интерактивных технологий, которые доказали свою эффективность в качестве эффективных инструментов и способствовали содержательному обучению. Эти стратегии не только трансформируют педагогическую практику, но они также способствуют развитию критического мышления, реактивности и навыков письма. Библиотеки и образовательные учреждения разделяют общую миссию: способствовать всестороннему развитию личности, вооружая ее знаниями и навыками использования современных технологий. Это сходство целей естественным образом ведет к тесному сотрудничеству между библиотеками и шко-

лами. Продвигая книги и познавательный контент, они совместно формируют у школьников интерес к чтению, которое, в свою очередь, является фундаментом для становления зрелого гражданина [3, с.89].

Важность читательских навыков грамотности в академическом и личностном развитии

Навыки читательской грамотности играют решающую роль в академическом и личностном развитии учащихся; поскольку они вносят значительный вклад в когнитивное развитие, такое как память, концентрация и логическое мышление. Эти компетенции тесно связаны с пониманием, которое позволяет учащимся более точно интерпретировать и обрабатывать информацию. Точно так же способность писать позволяет им легко выражать свои идеи и эмоции, таким образом, чтобы они могли их использовать. Особенно важно, он необходим как в образовательной сфере, так и в повседневном общении, укрепляя таким образом, их коммуникативные и социальные навыки. Актуальная задача нашего времени — пробудить у детей любовь к чтению. Решение этой проблемы требует объединения усилий школ и библиотек. Чтение расширяет кругозор, формирует ценности и обогащает внутренний мир. Только совместная работа библиотек и школ может обеспечить эффективное руководство детским чтением, ведь, как гласит народная мудрость, «книга растит человека».

Определение и характеристика грамотности

В исследованиях PISA «читательская грамотность рассматривается как — способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни». В современной школе вместо понятия «чтение» чаще используют термин «читательская грамотность». Г. А. Цукерман в своей статье разделяет эти два понятия, отмечая, что чтение, особенно в педагогическом смысле, нередко сводят к декодированию — переводу букв в звуки. При этом умение читать часто отождествляют с чтением вслух. Однако читательская грамотность охватывает гораздо более широкий круг умений: от базового декодирования, знания слов, грамматики и структуры текста до общего кругозора и знаний о мире.

Кроме того, она включает метакогнитивные навыки: осознание того, что текст непонятен, а также умение восстанавливать и поддерживать понимание на нужном уровне. Необходимая глубина понимания зависит от цели, которую ставит перед собой читатель. Исторически же «грамотность» означает владение инструментом, позволяющим получать и передавать информацию в письменной форме. Когда говорят о читательской грамотности, подчеркивают активный, осознанный и созидательный характер чтения, применяемого в разных ситуациях и для разных целей. Библиотеки также играют важную роль в организации содержательного досуга для всех слоев населения. Их мероприятия направлены на формирование позитивных жизненных установок, активной гражданской позиции и неприятия асоциального поведения.

В арсенале каждой библиотеки есть методические материалы для проведения различных мероприятий, включая уроки, презентации и тематические обзоры литературы, которые могут дополнить школьную программу. Грамотность — важный аспект обучения учащихся, который включает в себя как чтение, так и письмо; позволяя им эффективно интерпретировать и создавать тексты. Дело не только записывать слова, но и понимать смысл, стоящий за ними, и связно выражать свои мысли. Этот набор навыков имеет решающее значение для когнитивного развития, поскольку он развивает способности критические замечания, такие как анализ, обобщение и оценка результатов обучения; что, в свою очередь, способствует развитию навыков грамотности [4, с.11].

Кроме того, постоянное взаимодействие между чтением и письмом, укрепляет оба навыка; создавая динамичные и обогащающие взаимоотношения. Грамотность преподносится как преобразующий процесс в жизни учащихся, а не только как способ улучшить свои навыки письма. Очень важно, чтобы обучающиеся могли развивать свои навыки грамотности. Для этого образовательные организации предлагают разнообразные ресурсы и стратегии, необходимые учащимся для того, чтобы они не только читали и писали, но и делали что-то полезное.

Когнитивные процессы, участвующие в грамотности

Когнитивные процессы, связанные с чтением и письмом, включают как базовые навыки, так и сложные; необходимы для того, чтобы люди могли распознавать слова и понимать их значения начиная с текстов. Микропроцессоры также называют двумя низкоуровневыми, они включают декодирование, которое позволяет преобразовывать буквы в звуки; доступ к значениям, которые связывают слова с их определениями и синтаксический анализ, который облегчает понимание грамматической структуры предложений. Эти основные процессы, имеют решающее значение для первоначального распознавания и понимания слов в текст [5, с.123].

Важность развития навыков грамотности

Развитие навыков грамотности имеет решающее значение для учащихся образовательных учреждений. Эти навыки помогают им развить навыки грамотности. Понимание академических текстов настолько важно, насколько это возможно, для продвижения учебного процесса, что в большей степени достаточно сложно. Кроме того, грамотность способствует автономии в обучении; позволяя учащимся самостоятельно обрабатывать и кодировать информацию, что обогащает их обучение. Навыки грамот-

ности являются базовыми в образовании из-за их актуальности для обучения. В область, в которой языковая вербальная коммуникация очень ясна и точна, они дополняются правильным использование новых технологий. Таким образом, важно, чтобы эти компетенции педагог развивал с самого начала школьной подготовки.

Теории обучения, связанные с читательской грамотностью

Грамотность — это сложный процесс, включающий различные теории обучения, среди которых в нем подчеркивается важность фонологической осведомленности. Этот навык имеет решающее значение, что касается чтения и письма, то оно позволяет учащимся распознавать языковые звуки и манипулировать ими; упрощение кодирования и декодирования слов. Исследования показывают, что фонологическая осведомленность — это не только лингвистическая, это способность сознательно анализировать и преобразовывать звуковую структуру речи. Это метаязыковой навык, который позволяет осознавать, из каких элементов состоят слова, и работать с этими элементами — разбивать, объединять, сравнивать звуки. Читательская грамотность сочетает в себе нейробиологический, психологический и дидактический подходы. Фонологическая осведомленность и ее связь с развитием мозга — ключевые аспекты, которые учителя должны учитывать при проектировании педагогических стратегий. Теории обучения, несмотря на то, что они измеряли способность к письму, в значительной степени зависят от социальных и когнитивных; они подтверждают идею о том, что целостный подход может оптимизировать процесс преподавания и обучения, способствующие как академической успеваемости, так и всестороннему развитию обучающихся [6, с.102].

Обучение на основе проектов

Проектное обучение — это методология, которая ставит учащегося в центр внимания

в образовательном процессе. которые побуждают учащихся исследовать и решать проблемы в реальных условиях. В рамках этой стратегии учащиеся развивают навыки, применимые к практической жизни, что облегчает их подготовку к ситуациям реальной жизни. Основные преимущества — повышение уровня грамотности, мотивации и самооценки, вовлечение обучающихся в значимые проекты и поощрение. Развиваются превосходные навыки, такие как критическое мышление и креативность.

Совместное обучение

Совместное обучение — это образовательный подход, ориентированный на взаимодействие между учащимися, те, кто работает в разнородных группах для достижения общих целей. Этот метод способствует совместному решению проблем, требующее планирования и способствующее развитию навыков межличностных отношений, такие как общение, переговоры и разрешение конфликтов. Кроме того, он способствует развитию индивидуальной и коллективной ответственности, поскольку каждый член группы вносит свой вклад в общий успех команды, а также развивают навыки социальные навыки, такие как сочувствие и сотрудничество, стимулируют динамику взаимной поддержки. Благодаря этому, взаимодействие способствует более содержательному и активному обучению, в отличие от традиционных методов. Учащиеся, участвуя в небольших группах, получают возможность работать в инклюзивной среде, которая укрепляет уважение, активное слушание и терпимость.

Рефлексивное обучение

Рефлексивное обучение- это подход, который подчеркивает важность рефлексии в процессе обучения.

Контекстуальное обучение

Контекстуальное обучение — это подход, который помещает обучение в соответствующий контекст для обучающихся, позволяя им соотносить новую информацию со своим предыдущим опытом, интересами и окружением. Этот подход подчеркивает важность того, чему учат, связывая содержание с обучением. Практические применения в повседневной жизни, такие как общественные проекты или примеры из реальной жизни. Кроме того, он направлен на то, чтобы связать обучение с культурой, историей и социальными реалиями учащихся,

Обучение на основе открытий

Джером Брунер, американский психолог и педагог, который стоял у истоков концепции **«обучения через открытия»**. Суть подхода в том, что ученик не просто пассивно воспринимает информацию, а сам активно исследует мир, ставит вопросы, экспериментирует и на основе собственного опыта приходит к новым выводам. Ученик является главным действующим лицом образовательного процесса. Этот метод способствует активному обучению, адаптированному к потребностям учащихся. Педагоги выступают в качестве гидов, помогая учащимся находить решения и строить свои собственные знания [7, с.66].

Игровое обучение

Игровое обучение — это образовательная методология, в которой используются такие игры, как инструменты для облегчения приобретения знаний, навыков и оценки прогресса. В этой методологии используются элементы, характерные для игр, такие как испытания, награды и многое другое, компетентность и интерактивность, повышающие мотивацию и активное участие учащихся. Кроме того, он

способствует развитию академических и социальных навыков и адаптируется к различным стилям обучения.

Обучение на основе запросов

Обучение на основе запросов — это методология, которая побуждает обучающихся исследовать и активно проявлять их любопытство, что позволяет им получить более глубокое понимание навыков внеклассного чтения.

Обучение на основе опыта

Обучение на основе опыта — это образовательный подход, в котором участвуют учащиеся в значимых практических действиях, способствующих развитию знаний, навыков и отношения через размышления об опыте. Этот метод способствует развитию критическое мышление, командной работе и мотивации, предоставление полезных инструментов для решение реальных задач. Метод основан на идее, что учащиеся учатся лучше всего, когда они активно участвуют и размышляют над своим опытом, который вносит вклад в развитие читательских навыков [8, с.61].

Метод «Мы читаем вместе»

Данный метод закрепляет чтение, как важный инструмент для приобретения знаний. Это новая стратегия послужила дополнением к первоначальной программе «Я читаю», и обе инициативы направлены на вовлечение образовательного сообщества в чтение с помощью различных навыков и занятий. Библиотеки могут стать ценным помощником для классных руководителей, беря на себя подготовку и проведение мероприятий по гражданско-патриотическому воспитанию и тематических библиотечных часов. Опыт показывает, что проведение таких встреч в библиотеке способствует лучшему усвоению материала школьниками, их активному участию в дискуссиях и знакомству с соответствующей литературой. Смена обстановки, переход из класса в библиотечные залы, освежает восприятие и стимулирует к обсуждению.

Настоящее исследование подчеркивает важность навыков читательской грамотности в академическое и личностное развитие обучающихся в образовательном процессе.

Навыки читательской грамотности необходимы для академического и личностного развития учащихся, поскольку они не только способствуют пониманию текстов и письменному выражению, но и способствуют когнитивному развитию, такому как память, логическое мышление и концентрация. Анализ результатов, полученных в результате опроса учащихся начальных классов, показывает что, хотя в этих компетенциях есть сильные стороны, есть ключевые области, требующие внимания и совершенствования, особенно в частоте чтения и понимании прочитанного. Очевидно, что поощрение более четких привычек чтения вне школьного контекста может быть важным фактором в развитии навыков внеклассного чтения. Ежедневное чтение связано с улучшением понимания текстов и развитие критических и аналитических навыков. В этом смысле это необходимо внедрять мотивационные стратегии и инновационные дидактические ресурсы, способствующие постоянному чтению среди учеников, которое способствовало бы улучшению как их способности к чтению, так и их успеваемость в других областях.

Эти методы могут повысить уверенность учащихся в своих способностях писать и, в свою очередь, повысить их самооценку [9, с.70].

Сегодняшняя школьная библиотека — это не просто хранилище книг, а упорядоченное пространство, где ребенка учат ориентироваться в огромном потоке информации. Важно, чтобы доступ к ресурсам был свободным, рабочие места — удобными, а сама библиотека — местом, где приятно пообщаться с единомышленниками. Мерилом успеха здесь становится читательская продуктивность.

Ключевые направления работы:

– **Системность:** развитие интереса к чтению должно пронизывать уроки, внеклассные занятия и общение с родителями.

– **Координация:** учителя и библиотекари работают как одна команда, подбирая литературу под возрастные особенности детей.

– **Семья:** важно помогать родителям собирать качественные домашние библиотеки.

– **Актуальность:** фонд должен постоянно пополняться — от проверенной классики до лучших современных изданий.

Постоянное общение с книгой формирует грамотного читателя. Но «зажечь» ребенка может только тот, кто сам искренне любит литературу. Когда учитель и библиотекарь действуют сообща, используя современные форматы — от дискуссий до цифровых технологий, — результат не заставляет себя ждать. Вместе мы открываем детям мир, в котором книга становится верным другом и источником радости.

Литература:

1. Алексеевская А. Т. статья: Формирование читательских интересов младших школьников. — М, 2008. С. 18
2. Андреев В. И. Внеклассная работа по литературе в начальной школе. — М, 2009. — С. 314–315.
1. Антонова Е. С. Как я воспитываю интерес к книге. // Начальная школа плюс до и после. — 2006. — № 12. — С. 27–28.
2. Бабанский Ю. К., Сластенин В. А., Сорокин Н.А и др. Педагогика: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов. / Под ред. Ю. К. Бабанского. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Просвещение, 1998. — 479с.

3. Богданова О. Ю., Маранцман В. Г. Методика преподавания литературы. В 2 ч. — М,1994, С. 594
4. Болотина Л. Р., Латышина Д. И. Методика внеклассной воспитательной работы в начальных классах. — М.: Просвещение, 2008. — С. 6–9.
5. Бушнина Е. И. Из опыта внеклассной работы по литературному чтению: Пособие для учителя. — М, 2008. — С. 59.
6. Выдыш С. Л. Сущность внеклассной воспитательной работы./ С. Л. Выдыш. — Педсовет — 2007. — № 3. — С.14–17.
7. Гончаренко Н. И. «Внеклассная работа в начальной школе». — Л, 2003. — С. 164.

Педагогические стратегии преодоления демотивации учащихся при изучении иностранного языка

Задорожная Анна Михайловна, учитель английского языка;
Кузьмина Марина Викторовна, учитель английского языка
МБОУ СОШ № 7 имени историка, профессора Н. И. Павленко г. Ейска МО Ейский район (Краснодарский край)

Ключевые слова: демотивация, учебная, мотивация, теория самодетерминации, автономия, компетентность, связанность, иностранный язык, педагогические стратегии.

Потеря мотивации — один из самых распространённых сигналов в работе учителя. Ученик, который ещё вчера с интересом выполнял задания, вдруг замолкает, перестаёт готовиться, а на вопрос «почему?» отвечает дежурным «неинтересно» или «сложно». Для преподавателя иностранного языка этот момент особенно болезнен, потому что английский требует регулярной практики, а без внутреннего импульса даже самые способные ученики быстро теряют прогресс.

В зарубежной и отечественной науке для описания этого состояния используется термин «демотивация» — специфические внешние и внутренние силы, которые уменьшают или разрушают мотивационную основу намерения или ongoing действия. Важно понимать: демотивация — это не лень и не «плохой характер». Это результат взаимодействия множества факторов, и в силах учителя значительная часть из них если не устранить, то существенно скорректировать.

Как проявляется потеря мотивации

Прежде чем действовать, полезно распознать сигналы. Демотивированный ученик не всегда открыто оказывается от работы. Чаще он использует стратегии избегания: отвлекается, «забывает» тетрадь, отмалчивается в групповой работе, выполняет задания формально, лишь бы от него отстали. Нарастает тревожность перед контрольными, снижается готовность рисковать — например, говорить вслух, не боясь ошибки. Исследования показывают, что пик снижения мотивации часто приходится на среднюю и старшую школу: учащиеся демонстрируют самую высокую мотивацию в начальных классах, а к старшим классам она постепенно угасает.

Почему мотивация исчезает: факторы демотивации

Анализ исследований позволяет выделить несколько групп причин.

1. Содержание и методы обучения. Скучные, однообразные материалы, чрезмерная опора на заучивание и репродуктивные упражнения, оторванность содержания от реальной жизни ученика — всё это напрямую снижает интерес. Когда учащийся не видит практической значимости английского для своей будущей жизни или профессии, его усилия теряют смысл.

2. Экзаменационное давление. Перекос в сторону подготовки к тестам и стандартизированным экзаменам сужает возможности для живой коммуникации и «убивает» удовольствие от языка. Ученик начинает воспринимать английский не как инструмент общения, а как набор баллов, которые нужно «добрать».

3. Опыт неудач и низкая уверенность в себе. Если ученик систематически сталкивается с тем, что у него не получается, а обратная связь сводится к указанию на ошибки, потребность чувствовать себя компетентным фрустрируется. Исследования среди школьников показывают, что трудность изучения английского и неудовлетворённость системой оценивания — одни из самых сильных демотивирующих факторов.

4. Отношения и среда. Хотя учитель не всегда воспринимается учениками как главный источник демотивации, стиль преподавания, отсутствие поддержки и недружелюбная атмосфера в классе вносят свой вклад. Также важны отношения со сверстниками: насмешки или равнодушие одноклассников могут отбить желание проявлять активность.

Теоретическая опора: теория самодетерминации

Наиболее продуктивной рамкой для понимания и восстановления мотивации остаётся теория самодетерминиции Эдварда Деси и Ричарда Райана. Согласно ей, внутренняя мотивация возникает и поддерживается при удовлетворении трёх базовых психологических потребностей: в автономии, компетентности и связанности. Если хотя бы одна из них систематически фрустрируется, мотивация угасает; если все три поддерживаются — ученик начинает действовать не «из-под палки», а потому что ему самому важно и интересно.

Это ключевой сдвиг в мышлении учителя: задача не «заставить» и не «развлечь», а создавать условия, в которых ученик снова почувствует, что он выбирает, что он справляется и что он не один.

Что делать: практические стратегии

1. Начните с диагностики, а не с нотаций. Поговорите с учеником наедине. Спросите не «почему ты не учишься?», а «что в уроках английского языка кажется тебе самым бессмысленным/ самым трудным/ самым скучным?» Часто за демотивацией стоит конкретная неудовлетворённая потребность: страх ошибки, перегруженность, ощущение «я всё равно не пойму» или скука от однообразия. Учителя, которые практикуют индивидуальную поддержку и выявление проблем, добиваются заметного улучшения отношения к предмету.

2. Верните автономию: дайте выбор. Потребность в автономии — это не вседозволенность, а ощущение себя источником собственных действий. Даже небольшие элементы выбора меняют восприятие: выбрать тему проекта, формат домашнего задания (эссе или короткое видео), порядок выполнения заданий, партнёра для работы. Полезно также обсуждать с учеником смысл каждого задания: не «потому что в учебнике», а «зачем это нужно и где пригодится». Когда ученик понимает rationale, внешняя задача начинает интернализироваться.

3. Сконструируйте опыт успеха. Компетентность растёт не из лекций о том, что важно учиться, а из реально выполненных задач. Дробите крупные цели на маленькие, достижимые шаги. Отмечайте прогресс, а не только результат. Ошибки стоит разбирать как точку роста, а не как приговор. Исследования показывают, что опыт успеха в изучении английского языка и осознание собственного прогресса — одни из ключевых факторов ремотивации. Портфолио, небольшие проекты, peer-teaching — всё это даёт ученику доказательство: «я могу».

4. Укрепляйте связанность: отношения важнее нотаций. Ученику нужно чувствовать, что его принимают и что учителю не всё равно. Это не про «быть добреньким», а про последовательность, уважение и интерес к личности. Персональные истории учителя, юмор, готовность выслушать — эти, казалось бы, неакадемические вещи, чем ещё один грамматический тренажёр. Кроме того, переключайте фокус с «я vs другие» на сотрудничество: групповые проекты, взаимопомощь, совместное планирование снижают страх сравнения и усиливают ощущение общности.

5. Сделайте содержание значимым и мультимодальным. Если ученик потерял интерес к учебнику, сам учебник не виноват — виновата монотонность. Подключайте реальные материалы: короткие видео, подкасты, статьи по интересам ученика, музыку, драматизацию. Мультимодальное обучение, задействующее разные senses и культурные ресурсы учащихся, доказало свою эффективность в повышении мотивации, особенно у тех, кто не чувствует себя сильным в «книжном» языке. Проектная деятельность с реальным продуктом на выходе возвращает английскому статус инструмента, а не цели.

6. Работайте с целями, но не навязывайте их. Помогите ученику сформулировать собственную краткосрочную цель: «через месяц я хочу посмотреть интервью с любимым актёром без субтитров» или «хочу написать пост на английском». Цель, которая принадлежит самому ученику, а не спущена сверху, удерживает мотивацию дольше.

Потеря мотивации — не приговор и не финальная точка. Это точка о том, что какая-то важная психологическая потребность ученика перестала удовлетворять в контексте изучения языка. Учитель не может изменить систему экзаменов или семейную ситуацию, но он может изменить то, что происходит в классе: вернуть ученику ощущение выбора, создать опыт успеха и построить отношения, в которых не страшно ошибаться. Именно эти три опоры — автономия, компетентность и связанность — превращают внешнее «надо» в внутреннее «хочу» и позволяют ученику снова услышать в английском свой собственный голос.

Литература:

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. — М.:Логос,2004
2. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. — М.:АРКТИ, 2002.

Психолого-педагогический аспект развития познавательной активности у детей 6–7 лет средствами экологического проекта

Зайнетдинова Изиля Ахметбизяновна, студент магистратуры
Научный руководитель: Калинина Лариса Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Самарский государственный социально-педагогический университет

Исследование посвящено теоретическому анализу ресурсов детей предшкольного возраста и экологически направленного проекта в развитии у них познавательной активности.

Ключевые слова: *познавательная активность, старшие дошкольники, одаренность ребенка, подготовка к школе, экологический проект.*

Согласно ФГОС ДО, образовательная работа должна быть направлена на создание условий для развития индивидуальных способностей и творческого потенциала каждого ребенка. Возраст 6–7 лет, когда дети готовятся к поступлению в школу, является сензитивным периодом для интенсивного развития познавательной активности — одного из ключевых компонентов успешного перехода от дошкольного образования к школьному.

Однако психолого-педагогический аспект проблемы требует уточнения в связи с вариативностью темпов развития познавательной активности у детей, особенно под влиянием средовых условий, к которым относится и проектная деятельность, в том числе экологические проекты.

Цель исследования: рассмотреть психолого-педагогический аспект развития познавательной активности детей 6–7 лет средствами экологического проекта.

В работах Т. В. Артеменко, М. И. Лисиной, С. С. Луткина, Ж. Пиаже, Е. А. Тютюнниковой, В. В. Щетининой раскрыто содержание понятия «познавательная активность».

Активность в широком смысле — это деятельное отношение человека к миру, стремление осуществлять преобразования материальной и духовной среды на основе опыта. В узком смысле под активностью понимают группу личностных качеств, которыми обусловлена внутренняя потребность к эффективному освоению мира. Активность ребенка-дошкольника — это качество личности, проявляющееся в стремлении осваивать окружающую среду в разных видах детской деятельности [1]. Активности свойственно непрерывное развитие, а под ее влиянием, по мысли Ж. Пиаже, развивается сам ребенок [2, с. 81].

В качестве особой сферы активности выделяют активность познавательную. Согласно М. И. Лисиной, познавательная активность в структуре деятельности занимает место почти на уровне потребности; это состояние готовности к познавательной деятельности, которое не только ей предшествует, но и порождает деятельность [19].

Познавательная активность — это «качество личности, отражающее готовность дошкольника к познанию, интерес к чему-либо новому, проявление преобразовательных действий ребенка по отношению к окружающим предметам и явлениям, инициативность, самостоятельность и настойчивость в различных видах деятельности, а также позитивное эмоциональное переживание при получении новой информации (Е. А. Тютюнникова, С. С. Луткин [4]).

В. В. Щетинина определила критерии познавательной активности детей 6–7-летнего возраста: устойчивость познавательного интереса, сформированность эмоционально-волевой сферы, практическая подготовленность к поисковой деятельности [5].

Педагог дошкольного образования, наблюдающий за деятельностью воспитанников, может определить, насколько развита их познавательная активность, по эмоциональным, интеллектуальным, волевым показателям.

Эмоциональные показатели — это состояние удивления, вопросы («что это такое?» и т. п.), сомнения, сосредоточенность, чувство уверенности, состояние интеллектуального удовольствия или недоумения (по Л. М. Клариной, «эмоциональный комплекс раздумья») [6].

К интеллектуальным показателям относятся: познавательные вопросы, высказывания, направленные на выявление свойств и качеств объекта, его принадлежности к группе объектов, причинно-следственных отношений; также действия обследования (рассматривание, ощупывание, сжимание, постукивание, прислушивание, растирание с целями сравнения, классификации, синтеза).

Волевые показатели познавательной активности педагог может зафиксировать, наблюдая, как дети относятся к трудностям, возникающим в познавательной деятельности. К примеру, это стремление самостоятельно преодолевать возникшее затруднение или обращение за помощью к взрослому или сверстнику. Встречаются и отступление перед трудностями, пассивность (после неудачных попыток извлечь информацию из объекта ребенок прекращает исследовательскую деятельность, предпочитая игры и понятные по способу их выполнению задания).

Развитие познавательной активности обеспечивает психолого-педагогическими ресурсами более масштабное качество личности ребенка — «одаренность», характеристиками которой уже в дошкольном возрасте являются системность, тенденция постоянно развиваться, проявление в высоких и незаурядных результатах деятельности (Т. В. Артеменко и соавт. [7]). Дело в том, что с познавательной активностью непосредственно связаны компоненты структуры одаренности:

– мотивационный — интерес, увлеченность, потребность в познании;

– инструментальный — интеллектуальные и творческие способности, особенности стиля деятельности.

Учитывая рассмотренные характеристики познавательной активности, можно подобрать и использовать средства, развивающие пытливость, любознательность, поисковую деятельность детей 6–7 лет. Одним из таких средств является экологический проект.

Проект рассматривается в современной педагогике как технология, основанная на организации поисковой, исследовательской деятельности ребенка, направленной на решение практической или теоретически значимой проблемы. М. Ю. Парамоновой подчеркнуто, что метод проектов позволяет педагогу создавать условия для проявления детской инициативы и самостоятельности [8].

Детям 6–7 лет близка экологическая тематика. Они интересуются разнообразием явлений природы, поведением животных, представителями растительного мира. Поэтому экологические проекты создают благоприятные условия для развития познавательной активности старших дошкольников и в целом их экологической культуры (Т. А. Рогожникова [9]).

Участвуя в экологическом проекте, ребенок испытывает много положительных эмоций. Работа в команде при реализации проекта — это продуктивная интеллектуальная коммуникация детей, спонтанные проявления интуиции, формирование основ умений логически мыслить, высказывать и обсуждать идеи.

Экологический проект интегрирует естественные ресурсы интеллекта 6–7-летних детей, необходимые для развития познавательной активности. Ребенок этого возраста устремлен ко всему новому и неизведанному, ему хочется открывать взаимосвязи явлений и объектов окружающей среды (Л. С. Выготский [10]). Происходит быстрое становление умственных операций — анализа, сравнения, классификации, обобщения. Интенсивно формируются основы абстрактного мышления и понимания причинно-следственных связей.

На пилотном этапе нашего исследования (2025–2026 уч. год) мы реализовали экологический проект «Цветочная поляна Самарской области», направленный на изучение объектов живой природы, в МБДОУ «Детский сад № 277» г.о. Самара, и заметили: участвующие в проекте дети 6–7 лет проявляли положительные эмоции, интерес к растениям, особенно — цветам. Поэтому одним из акцентов в работе по проекту было закрепление и постепенное повышение мотивации к познанию. На этой основе у детей сложилось и все заметнее проявлялось положительное отношение к интеллектуальной деятельности, собственным, пусть небольшим, открытиям, а также к преодолению сиюминутных «хочу» и «не хочу» в пользу отдаленной значимой познавательной цели. В результате экологического проекта дети проявили основные знания о многообразии растений родного края, интерес к понятным им вопросам ботаники, склонность к определению наилучших способов ухода за растениями, элементы творчества в решении познавательных задач.

Мы пришли к выводу, что в психолого-педагогическом аспекте развития познавательной активности детей 6–7 лет средствами экологического проекта особенно значимы: опора на природные закономерности становления интеллектуальных качеств в старшем дошкольном возрасте, эмоциональные акценты среды, создаваемые средствами экологического проекта, а также — точный выбор педагогом содержания заданий, в котором целесообразно сочетать фундаментальное знание о природе и моменты экспериментирования.

Литература:

1. Литвина Н. В. Новые подходы к развитию интеллектуальной активности у детей старшего дошкольного возраста // Дошкольное образование в современном изменяющемся мире: теория и практика. III Международная научно-практическая конференция: сборник статей. под ред. А. И. Улзытуевой. — Минск, 2015. — С. 271–275.
2. Психология дошкольного возраста: учеб. и практикум для акад. бакалавриата: в 2 ч. / Т. П. Авдулова [и др.]; под ред. Е. И. Изотовой. — М.: Юрайт, 2019. — Ч. 1. — 222 с.
3. Лисина М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. — 1982. — № 4. — С. 18–35.
4. Тютюнникова Е. А., Луткин С. С. Сущность познавательной активности ребенка, принципы и методы ее развития в дошкольном возрасте // Историко-педагогический журнал. — 2025. — № 1. — С. 110–120.
5. Щетинина В. В. Обновление подходов к формированию познавательной активности дошкольников // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. — 2012. — № 4. — С. 441–444.
6. Кларина Л. М., Богоявленская М. Е. Роль интеллектуальных эмоций в становлении и развитии исследовательской деятельности детей дошкольного возраста // Исследователь. — 2021. — № 3–4 (35–56). — С. 35–43.
7. Артеменко Т. В., Здоровцова Г. И., Мельникова И. А., Артеменко В. В. Раннее выявление и сопровождение детской одаренности в дошкольных образовательных организациях // Современное дошкольное образование: теория и практика. — 2024. — № 14. — С. 37–40.
8. Парамонова М. Ю. Реализуем проекты в детском саду // Воспитатель ДОУ. — 2023. — № 5. — С. 10–13.
9. Рогожникова Т. А. «Эколята — дошколята, друзья и защитники природы» (долгосрочный проект для старшей группы) // Воспитатель детского сада (Всероссийский журнал). — 2025 [Электронный ресурс] URL: vospitatelds.ru (дата обращения: 10.10.2026)
10. Выготский Л. С. Лекции по психологии. — М.: Перспектива, 2024. — 148 с.

Геометрические задачи с тригонометрическими рассуждениями

Исайчева Кристина Алексеевна, студент магистратуры
Научный руководитель: Веселовская Юлия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова

Статья посвящена рассмотрению тригонометрического метода решения геометрических задач. В статье приводятся некоторые планиметрические задачи повышенного уровня сложности с различными геометрическими конфигурациями, решение которых представлено посредством тригонометрических рассуждений. По результатам решения авторами статьи подчеркивается важность использования тригонометрического метода решения геометрических задач с целью развития функциональной грамотности обучающихся и восполнения пробела в рамках раздела «Тригонометрические выражения и их преобразования» 9-го класса, образованного в результате изменения образовательной программы.

Ключевые слова: *планиметрические задачи, тригонометрический метод, тригонометрия, способы решения геометрических задач.*

Современная образовательная система предъявляет немалые требования в области математики к выпускникам средней общеобразовательной школы и студентам высших учебных учреждений. Согласно ФГОС [2], одним из важнейших навыков, которым должны обладать учащиеся 9–11 классов, является умение решать нестандартные геометрические задачи разными способами. В целом, решение геометрических задач является творческим процессом, что может объясняться огромным многообразием способов решения одной и той же задачи. К сожалению, довольно малый процент обучающихся обладает умением увидеть несколько способов решения одной геометрической задачи (порой нестандартных), что, является актуальной проблемой в системе современного математического образования.

Любую планиметрическую задачу можно решить разными способами, среди которых можно выделить следующие:

— геометрический метод (предполагает под собой решение задачи с опорой на геометрические свойства фигур, использование аксиом, теорем, подобия и прочих фактов из геометрии);

— аналитический (алгебраический) метод (сопровождается с использованием средств алгебры, например, с помощью составления уравнений или систем уравнений);

— координатный метод (основан на использовании координатной плоскости);

— векторный метод (подразумевает под собой использование средств векторной алгебры: особенно актуально при заданном условии параллельности, смещении сторон, выявленной симметрии фигур);

— тригонометрический метод (базируется на применении тригонометрических функций и соотношений при решении задач, в которых из начальных условий можно выделить угол, длины сторон и т. д.).

В данной статье особое внимание будет уделено последнему способу решения геометрических задач — тригонометрическому. Если обратиться к истории развития математики, то стоит отметить, что в древности, а именно на этапах зарождения точной дисциплины, решение геометрических задач осуществлялось с использованием тригонометрических рассуждений. На сегодняшний день тригонометрия также является неотъемлемой частью школьной программы старших классов, однако в связи с изменением программы основная часть раздела «Тригонометрические выражения и их преобразования» перешла в курс 10–11 класса. В 9-м классе остались только начальные (поверхностные) сведения тригонометрии, что привело к сужению спектра планиметрических задач. Действительно, большинство учащихся 9-х классов в целом не имеют представления о возможной интеграции тригонометрического подхода в решение планиметрической задачи. С целью восполнения данного пробела необходимо реализовывать разбор геометрических задач с тригонометрическими рассуждения в рамках внеурочной деятельности по математике. Решение ряда геометрических задач с использованием тригонометрического подхода будет способствовать развитию критического и аналитического мышления учащихся, лучшему усвоению раздела «Тригонометрия», а главное, даст представление учащимся о взаимосвязи двух разделов [3].

Целью данного исследования является рассмотрение решения геометрических задач с использованием тригонометрических сведений. Данные задачи могут быть включены в программу элективного курса [1] в рамках подготовки учащихся к олимпиадным заданиям. Сведем данные нашего исследования в таблице 1.

Таким образом, из приведенных выше примеров становится очевидно, что тригонометрические рассуждения часто при решении геометрических задач с различными типами фигур и данными упрощают процесс решения, сводя его к конечному числу взаимосвязанных формул.

Применение тригонометрии к решению геометрических задач направлены на формирование у учащихся устойчивых навыков использования тригонометрического аппарата в качестве эффективного инструмента для анализа и вычисления элементов геометрических фигур. Тригонометрия становится предпочтительным инстру-

Таблица 1. **Разбор геометрических задач с использованием тригонометрического метода**

Задача № 1. В прямоугольном треугольнике ABC (∠B = 90°) точки D и L расположены на катете BC так, что AD и AL делят угол BAC на три равные части; AD=3; AL=2. Найдите отношение площадей треугольников DBA и LBA (рис.1).

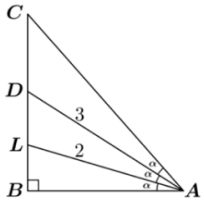


Рис. 1. Задача № 1

Дано:
ΔABC (∠B = 90°), D$\epsilon BC, L\epsilon BC$, $\angle CAD = \angle DAL = \angle LAB = \alpha$, AD=3; AL=2.
Найти: $\frac{S_{DBA}}{S_{LBA}}$
Решение:
Так как BA — общая высота треугольников DBA и LBA, то $\frac{S_{DBA}}{S_{LBA}} = \frac{DB}{LB}$
Из ΔLBA следует, что $LB = 2sin\alpha, BA = 2cos\alpha$. (1)
Из Δ DBA следует, что $DB = 3sin2\alpha, BA = 3cos2\alpha$. (2)
Из (1) и (2) получим, что 2cosα = 3cos2α, 2cosα=3(2cos^2 α–1), следовательно, $6cos^2\alpha - 2cos\alpha - 3 = 0$.
Решим тригонометрическое уравнение с помощью замены переменной (t=cosα). Получаем квадратное уравнение $6t^2 - 2t - 3 = 0$, корни которого равны $t_{1,2} = \frac{2\pm\sqrt{4+72}}{12} = \frac{2\pm\sqrt{76}}{12} = \frac{2\pm2\sqrt{19}}{12} = \frac{1\pm\sqrt{19}}{6}$. Т. к. $\alpha < 90°$, то cosα$= \frac{1+\sqrt{19}}{6}$
Имеем, что $\frac{S_{DBA}}{S_{LBA}} = \frac{DB}{LB}$ и $\frac{DB}{LB} = \frac{3sin2\alpha}{2sin\alpha} = \frac{6cos\alpha sin\alpha}{2sin\alpha} = 3cos\alpha$, то $\frac{S_{DBA}}{S_{LBA}} = 3cos\alpha = 3\frac{1+\sqrt{19}}{6} = \frac{1+\sqrt{19}}{2}$

Ответ: $\frac{S_{DBA}}{S_{LBA}} = \frac{1+\sqrt{19}}{2}$

Задача№ 2. Найти косинус острого угла ромба, если прямая, проведенная через его вершину, делит угол в отношении 1:3, противолежащую сторону — в отношении 3:5 (рис.2).

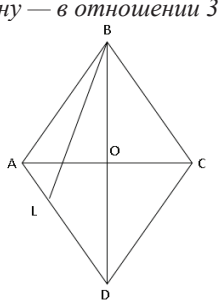


Рис. 2. Задача № 2

Дано: ABCD−ромб, BL ∩ AD =L, $\frac{AL}{LD} = \frac{3}{5}, \frac{\angle ABL}{\angle LBC} = \frac{1}{3}$.
Найти: cos∠ABC
Решение:
Пусть AL=3x, LD=5x, тогда AD=8x;
Пусть ∠ABL=α, ∠LBC=3α, тогда ∠ABC=4α, ⇒ ∠ABD=2α (BD — диагональ ABCD).
Т. к. ∠ABD=2α и ∠ABL =α, то ∠LBD=α, ⇒LB-биссектриса Δ ABD
Рассмотрим Δ ABD: по свойству биссектрисы $\frac{AB}{BD} = \frac{AL}{LD} \Rightarrow BD = \frac{LD \cdot AB}{AL} = \frac{5x \cdot 8x}{3x} = \frac{40x}{3}$;
Рассмотрим прямоугольный ΔAOB: $cos\angle ABO = cos2\alpha = \frac{BO}{AB}$; $BO = \frac{BD}{2} = \frac{\frac{40x}{3}}{2} = \frac{20x}{3}$;
Т. к. $AB = AD = 8x$; $cos2\alpha = \frac{BO}{AB} = \frac{\frac{20x}{3}}{8x} = \frac{5}{6}$;
Воспользуемся формулой понижения степени:
$cos2\,(2\alpha) = \frac{1+cos\alpha}{2} \Rightarrow cos\alpha = 2cos^2\,(2\alpha) - 1 = 2 \cdot (\frac{5}{6})^2 - 1 = \frac{7}{16}$
Ответ: cos∠ABC $= \frac{7}{16}$

Задача № 3. Сторона AD прямоугольника ABCD в три раза больше стороны AB, точки M и N делят AD на три равные части. Найдите сумму углов AMB, ANB, ADB. (рис.3)

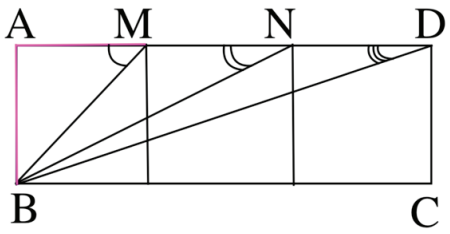


Рис. 3. Задача № 3

Дано: $ABCD$ — прямоугольник, $M \epsilon AD$, $N \epsilon AD$, $AM=MN=ND$, $AD=3AB$
Найти: ∠AMB+∠ANB+∠ADB
Решение:
Рассмотрим ΔMAB ∠AMB = 45°
Пусть $\angle ANB = x°, \angle ADB = y°$, тогда $tg\angle ANB = = tgx = \frac{AB}{AN} = \frac{AB}{2AB} = \frac{1}{2}$,
$tg\angle ADB = tgy = \frac{AB}{AD} = \frac{AB}{3AB} = \frac{1}{3}$
$tg(x+y) = \frac{tgx+tgy}{1-tgx \cdot tgy} = \frac{\frac{1}{2}+\frac{1}{3}}{1-\frac{1}{2}\cdot\frac{1}{3}} = \frac{\frac{5}{6}}{\frac{5}{6}} = 1$
Значит, $x + y = 45°$
Ответ: сумма указанных углов равна 90°.

Задача № 4. Около круга радиуса r описана равнобедренная трапеция. Боковая сторона трапеции составляет с меньшим основанием угол α. Найти радиус круга, описанного около трапеции. (рис.4)

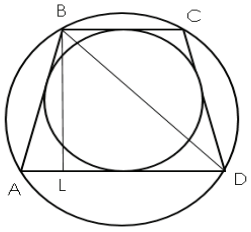


Рис. 4. Задача № 4

Дано: ABCD-трапеция, AB=CD, ∠BAD=α, вписанная окружность радиуса r
Найти: R
Решение: Проведём высоту BL: $BL = 2r$
В Δ ALB: $\sin \angle BAL = \frac{BL}{AB}$, значит $AB = \frac{BL}{\sin \angle BAL} = \frac{2r}{sin\alpha}$
Так как в данную трапецию вписан круг, то:

$$AB + CD = BC + AD = 2AB$$

$LD = \frac{AD+BC}{2} = AB = \frac{2r}{sin\alpha}$ В Δ BLD по теореме Пифагора:

$$BD = \sqrt{4r^2 + \frac{4r^2}{sin\alpha^2}} = \frac{2r}{sin\alpha}\sqrt{1+sin^2\alpha}$$

Радиус круга, описанного около трапеции, равен радиусу круга, описанного около Δ ABD (по теореме синусов): $R = \frac{BD}{2sin\angle A} = \frac{\frac{2r}{sin\alpha}\sqrt{1+sin^2\alpha}}{2sin\alpha} = r\,\frac{\sqrt{1+sin^2\alpha}}{sin^2\alpha}$

Ответ: $R = r\,\frac{\sqrt{1+sin^2\alpha}}{sin^2\alpha}$

ментом, когда в задаче появляется необходимость количественно связать длины отрезков с величиной угла.

Сформулируем дидактические условия эффективного применения тригонометрических рассуждений к решению геометрических задач:

— обеспечение прочной теоретической базы: последовательное и глубокое изучение ключевых тригонометрических понятий и теорем, понимание их геометрического смысла и границ применения (например, отличие применения тригонометрических соотношений в прямоугольном треугольнике от теорем синусов и косинусов в произвольном треугольнике);

— формирование умения «увидеть» тригонометрию в геометрической задаче: развитие у учащихся навыков перевода геометрических задач на язык тригонометрических соотношений, развитие умения распознавать ситуации, где тригонометрический метод будет эффективнее других;

— развитие гибкости мышления и вариативности подходов: мотивация поиска нескольких путей решения одной и той же задачи, формирование навыка выбирать наиболее рациональный метод из нескольких возможных;

— организация систематической практики решения геометрических задач с помощью тригонометрических рассуждений с нарастанием сложности: обеспечение достаточного количества тренировочных упражнений разного уровня сложности.

Соблюдение этих дидактических условий позволяет перевести тригонометрический метод из разряда «специальных» в универсальный и уверенно применяемый учащимися инструмент для решения широкого круга геометрических задач.

Безусловно, выбор способа решения геометрической задачи зависит от уровня знаний и желания самого обучающегося. Школьники и студенты педагогических вузов преимущественно отдают предпочтение геометрическому способу решения, поскольку данный метод решения является основным в рамках их обучения. В это же время олимпиадные задачи по геометрии довольно часто остаются не доведенными до конца или вовсе «нетронутыми» из-за повышенной сложности, которая вызывается необходимостью сделать нужные дополнительные построения, которые, скорее всего, помогут увидеть решение задачи, базируясь на использовании известных теорем, аксиом и логических рассуждений.

Отметим, что гибкость ума, развитое критическое мышление и умение применять такой раздел математики как «тригонометрия» позволит учащимся эффективно и быстрее справиться с геометрическими задачами повышенного уровня сложности.

Таким образом, для повышения уровня математической культуры, развития критического мышления, аналитических способностей и расширения кругозора обучающихся необходимо интегрировать различные методы при решении планиметрических задач, при этом анализируя удобство и рациональность каждого из них в определенной задаче. Геометрические задачи, решаемые посредством тригонометрических рассуждений, представляют собой важное средство для развития функциональной грамотности обучающихся, что соответствует современным требованиям ФГОС [2]. Использование тригонометрии при решении планиметрических задач позволит разнообразить и расширить их спектр, а также повысит общий уровень способности решать задачи повышенной сложности. Следовательно, регулярная практика решения задач подобным способом необходима и должна рассматриваться как минимум на дополнительных занятиях, школьных факультативах или специальных курсах по математике.

Литература:

1. А. Н. Афанасьев. Тригонометрия и решение задач по геометрии. Матем. обр., 2022, выпуск № 1. С. 12–20.
2. Федеральная рабочая программа по математике среднего общего образования (базовый и углубленный уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций). Москва 2025. URL: https://fgosreestr.ru/oop/primernaiarabochaiaprogrammasrednegoobshchego-obrazovaniia-uchebnogo-predmeta-matematika-uglublennyi-uroven-dlia-10–11-klassov-obrazovatelnykh-organizatsii (дата обращения: 22.11.2025).
3. Шарыгин И. Ф. Задачи по геометрии (Планиметрия). Библиотечка “Квант”. М.: Наука, 1986. 224 с.

Сравнительный анализ двух способов решения параметрических задач ЕГЭ с тригонометрическим содержанием

Исайчева Кристина Алексеевна, студент магистратуры
Научный руководитель: Столярова Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова

Статья посвящена рассмотрению и сравнительному анализу двух способов решения параметрических задач. В статье на конкретном примере приводится решение параметрического задания ЕГЭ с тригонометрическим содержанием графическим и аналитическим способами. В конце исследования на основе данной задачи описаны преимущества и недостатки каждого из двух способов, а также сделаны соответствующие выводы. Данный материал может быть полезен на факультативных занятиях при подготовке учащихся 10–11 классов к ЕГЭ или задачам повышенного уровня сложности.

Ключевые слова: *параметрические задачи, аналитический способ, графический способ, элементы тригонометрии, исследовательские задачи.*

Во все времена в математическом образовании особое внимание уделялось задачам с параметрами. И это не случайно, поскольку задачи данного рода являются сложнейшими заданиями, требующими комплексного подхода при решении. Именно параметрические задачи по своей сути являются прототипами важных математических

Таблица 1. **Решение параметрической задачи ЕГЭ с тригонометрическим содержанием двумя способами (графическим и аналитическим)**

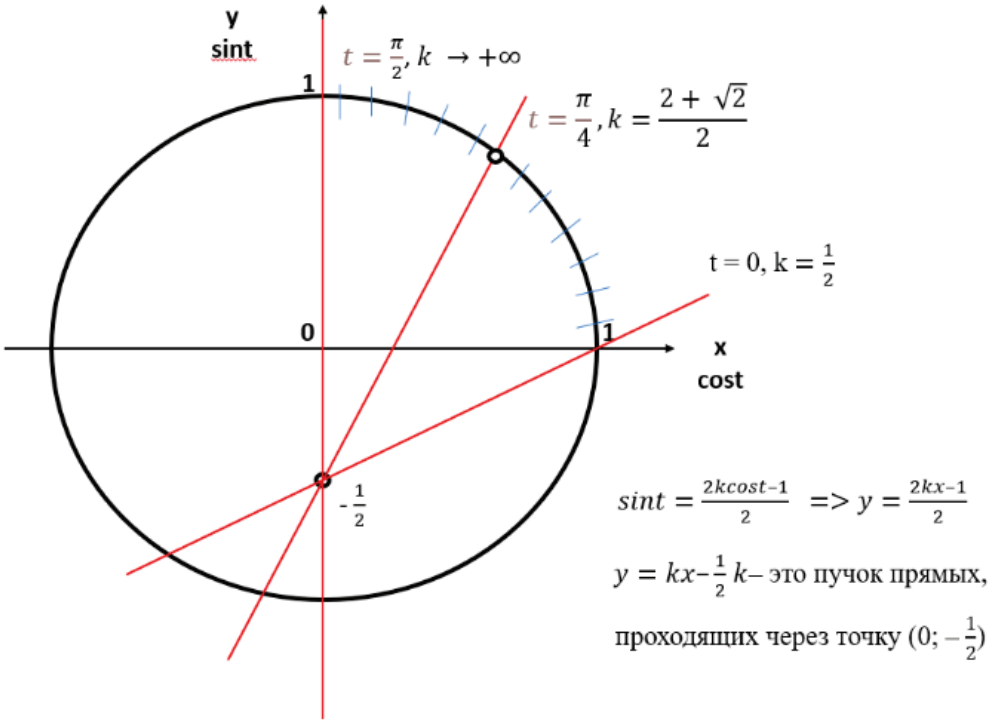
Графический способ

Задача. Найдите все значения параметра k, при каждом из которых уравнение $\frac{1+(2-2k)sint}{cost-sint} = 2k$ имеет хотя бы одно решение на интервале $\left(0;\frac{\pi}{2}\right)$ [4].

$$\frac{1+(2-2k)sint}{cost-sint} = 2k$$

$$\begin{cases} cost - sint \neq 0 \,|: cost \neq 0 \\ 2k(cost-sint) = 1+(2-2k)sint \end{cases} \begin{cases} tgt \neq 1 \\ 2kcost - 2ksint = 1 + 2sint - 2ksint \end{cases}$$

$$\begin{cases} t \neq \frac{\pi}{4} + \pi k, k \epsilon \mathbb{Z} \\ 2sint = 2kcost - 1 \end{cases} \begin{cases} t \neq \frac{\pi}{4} + \pi k, k \epsilon \mathbb{Z} \\ sint = \frac{2kcost-1}{2} \end{cases}$$



Перейдем в Декартову систему координат относительно тригонометрической окружности.

- $y = sint, x = cost$. Тогда, $sint = \frac{2kcost-1}{2} => y = \frac{2kx-1}{2} = kx - \frac{1}{2}$ — это пучок прямых, проходящих через точку $(0; -\frac{1}{2})$

Поскольку $t\epsilon \left(0;\frac{\pi}{4}\right) \cup \left(\frac{\pi}{4};\frac{\pi}{2}\right)$,, то $k\,\epsilon \left(\frac{1}{2};+\infty\right) => => y = kx - \frac{1}{2}$ — это пучок возрастающих прямых

Если t = 0, то $sin0 = \frac{2kcos0-1}{2} => 0 = \frac{2k-1}{2} => 2k–1=0 => k = \frac{1}{2}$

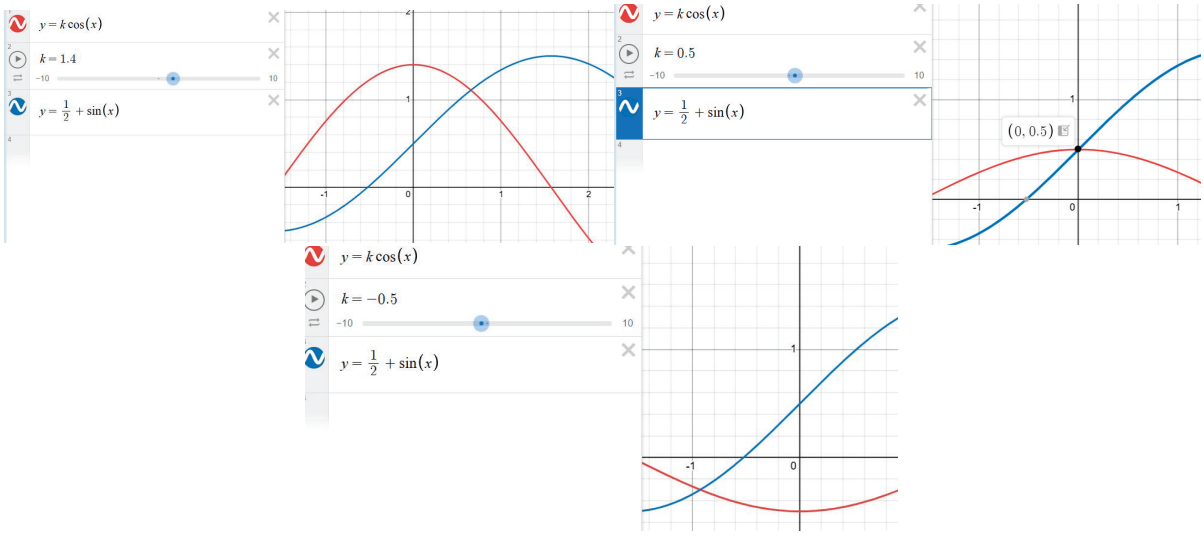
Если t = $\frac{\pi}{4}$, то $sin\frac{\pi}{4} = \frac{2kcos\frac{\pi}{4}-1}{2} => \frac{1}{\sqrt{2}} = \frac{\frac{2}{\sqrt{2}}k-1}{2} => 2 = 2k - \sqrt{2} => k = \frac{2+\sqrt{2}}{2}$

Если t = $\frac{\pi}{2}$, то $sin\frac{\pi}{2} = \frac{2kcos\frac{\pi}{2}-1}{2} => 1 = \frac{0k-1}{2} => 1 = -\frac{1}{2} =>$ k = не сущ. $=> k \to +\infty$

Значит, k при заданных значениях $t\epsilon \left(0;\frac{\pi}{4}\right) \cup \left(\frac{\pi}{4};\frac{\pi}{2}\right)$ *принимает следующие значения:* $k\epsilon \left(\frac{1}{2};\frac{2+\sqrt{2}}{2}\right) \cup \left(\frac{2+\sqrt{2}}{2};+\infty\right)$

Ответ: $k\epsilon \left(\frac{1}{2};\frac{2+\sqrt{2}}{2}\right) \cup \left(\frac{2+\sqrt{2}}{2};+\infty\right)$

Таблица 1 **(продолжение)**

Аналитический способ
Задача. Найдите все значения параметра k, при каждом из которых уравнение $\frac{1+(2-2k)sint}{cost-sint} = 2k$ имеет хотя бы одно решение на интервале $\left(0;\frac{\pi}{2}\right)$ [4]. $\frac{1+(2-2k)sint}{cost-sint} = 2k$ $\begin{cases} cost - sint \neq 0 \mid : cost \neq 0 \\ 2k(cost - sint) = 1 + (2-2k)sint \end{cases} \begin{cases} tgt \neq 1 \\ 2kcost - 2ksint = 1 + 2sint - 2ksint \end{cases}$ $\begin{cases} t \neq \frac{\pi}{4} + \pi k, k \epsilon \mathbb{Z} \\ 2sint + 1 = 2kcost \end{cases} \begin{cases} t \neq \frac{\pi}{4} + \pi k, k \epsilon \mathbb{Z} \\ kcost = \frac{1}{2} + sint \end{cases}$ Учтем, что при $t\epsilon\left(0;\frac{\pi}{4}\right) \cup \left(\frac{\pi}{4};\frac{\pi}{2}\right)$ y= cost — убывающая функция., y = sint — возрастающая функция. Возьмем во внимание ограниченность функций. $-1 \leq cost \leq 1$ и с учетом $t\epsilon\left(0;\frac{\pi}{2}\right) => 0 \leq cost \leq 1 => 0 \leq kcost \leq k$ $-1 \leq sint \leq 1$ и с учетом $t\epsilon\left(0;\frac{\pi}{2}\right) => 0 \leq sint \leq 1 \ => \frac{1}{2} \leq \frac{1}{2} + sint \leq \frac{3}{2}$ Уравнение $kcost = \frac{1}{2} + sint$ имеет решение, если графики функций пересекаются.  Так как на промежутке $t\epsilon\left(0;\frac{\pi}{2}\right)$ функция cost убывает, а функция sint возрастает, то они будут пересекаться, когда k> $\frac{1}{2}$ и $0 < \frac{3}{2}$ (то есть ордината начала функции cost будет больше ординаты начала функции sint и ордината конца функции cost будет меньше ординаты конца функции sint) Значит, $\begin{cases} k > \frac{1}{2} \\ 0 < \frac{3}{2} \end{cases} => k \in \left(\frac{1}{2};+\infty\right)$ Учтем, что $t \neq \frac{\pi}{4} + \pi k, k\epsilon\mathbb{Z} => sin\frac{\pi}{4} \neq \frac{2kcos\frac{\pi}{4}-1}{2} => \frac{1}{\sqrt{2}} \neq \frac{\frac{2}{\sqrt{2}}k-1}{2} => 2 \neq 2k — \sqrt{2} => k \neq \frac{2+\sqrt{2}}{2}$. Значит, $k\epsilon\left(\frac{1}{2};\frac{2+\sqrt{2}}{2}\right) \cup \left(\frac{2+\sqrt{2}}{2};+\infty\right)$ *Ответ:* $k\epsilon\left(\frac{1}{2};\frac{2+\sqrt{2}}{2}\right) \cup \left(\frac{2+\sqrt{2}}{2};+\infty\right)$

задач и вопросов, которые лежат в основе научных исследований и последующих открытий.

На сегодняшний день данные задачи включены в перечень заданий повышенного уровня сложности вступительных испытаний в ведущие технические вузы страны, а также Единого государственного экзамена. Основываясь на статистическом анализе ошибок учащихся ЕГЭ по профильной математике 2025, можно заключить, что параметрические задачи вызывают у большинства выпускников затруднения [1]. Действительно, решение задач с параметром требует от учащихся старшей школы умение применять глубокие школьные знания и приобретенные навыки начал математического анализа.

Однозначно сказать, каким способом нужно решить то или иное параметрическое задание, невозможно. Все зависит от уровня знаний и предпочтений учащегося. Однако с уверенностью можно выделить два основных подхода к их решению: аналитический и графический.

Первый способ основывается на анализе свойств, области допустимых значений и изменения функций, а также на применении равносильных преобразований (обычно при решении иррациональных параметрических уравнений и неравенств) и др [5]. Второй способ подразумевает под собой построение графиков соответствующих функций и поиск их точек пересечения при варьировании (изменении) заданного параметра.

В данном исследовании внимание будет уделено двум способам решения одного параметрического задания ЕГЭ с тригонометрическим содержанием. Сложность данной задачи заключается в исследовании свойств тригонометрических функций, которое включает в себя анализ [2]:

1) области определения данных функций на заданном интервале;

2) ограниченности области значений тригонометрических функций при изменении параметра;

3) периодичности и промежутков монотонности данных функций на заданном интервале с учетом изменения параметра;

Целью исследования является не только демонстрация двух различных способов решения одного и того же параметрического уравнения с тригонометрическим содержанием, но и сравнительный анализ двух данных способов. Сведем данные нашего исследования в таблице 1.

Таким образом, одну и ту же задачу с параметром можно решить несколькими способами. Какой будет рациональнее — однозначно сказать невозможно, поскольку это зависит от условий задачи и дидактических целей. Стоит отметить, что графический способ основывается на геометрической интерпретации и позволяет наглядно установить количество решений в зависимости от изменения параметра. Аналитический же способ подразумевает под собой исследовании свойств функций с опорой на заданные условия задачи, а далее — последовательный анализ и умение интерпретировать полученную информацию на язык математики.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что сложность параметрических задач заключается в комплексном подходе при их решении. Задачи данного рода подразумевают под собой умение применять на практике глубокие школьные знания, включающие в себя и алгебраический, и геометрический аппарат.

Несмотря на то, что данную параметрическую задачу с тригонометрическим содержанием можно решить двумя способами, в рамках подготовки к ЕГЭ более целесообразным, по мнению авторов статей, является первый — графический способ. Что обуславливается простотой решения, а именно упрощением исследования влияния параметра на изменение областей значений тригонометрических функции на заданном промежутке. Более того, графический способ обеспечивает наглядность решения (количество точек пересечения пучка прямых с тригонометрической окружностью в первом квадранте), демонстрируя взаимосвязь аналитического и графического задания функций.

Аналитический способ в данном случае основывается на исследовании областей значений данных тригонометрических функций в зависимости от изменения параметра с учетом области монотонности двух функций на заданном промежутке. Данный способ однозначно хорош, однако может вызвать затруднения у учащихся 10–11 классов, поскольку подразумевает отличное знание свойств тригонометрических функций и использование элементов математического анализа. Однако именно рассмотрение нескольких способов решения одной и той же задачи формирует у учащихся высокий уровень математической культуры, способствует развитию исследовательских умений, а также навыков, направленных на установление взаимосвязи между различными способами представления функциональных зависимостей [3].

Данные материалы могут быть использованы в рамках подготовки учащихся старшей школы к Единому государственному экзамену [4,6], а также в рамках факультативных занятий, нацеленных на повышение уровня математической культуры и подготовки учащихся к задачам повышенного уровня сложности.

Литература:

1. Аналитическая справка о результатах выполнения заданий ЕГЭ-2025 по математике профильного уровня. URL:https://buzdroo.ucoz.ru/msoko/analiz_vypolnenija_zadanij_egeh_po_matematike_prof.pdf (дата обращения: 20.07.2026).
2. Высокий В. С. Задачи с параметрами при подготовке к ЕГЭ. — М.: Научный Мир, 2011. — 316 с.
3. Натяганов В. Л. Методы решения задач с параметрами: учеб. пособие / В. Л. Натяганов, Л. М. Лужина. — Москва: Изд-во Моск. ун-та, 2003. — 366 с.

4. Параметрическая задача. Сайт РЕШУ ЕГЭ. URL: https://math-ege.sdamgia.ru/test?likes=515710.
5. Федеральная рабочая программа по математике среднего общего образования (базовый и углубленный уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций). Москва 2025. URL: https://fgosreestr.ru/oop/primernaiarabochaiaprogrammasrednegoobshchego-obrazovaniia-uchebnogo-predmeta-matematika-uglublennyi-uroven-dlia-10–11-klassov-obrazovatelnykh-organizatsii (дата обращения: 20.07.2026).
6. Ященко И. В., Шестаков С. А. Подготовка к ЕГЭ. Задачи с параметрами. — М.: МЦНМО, 2020. — 256 с.

Методические принципы работы над русской народной сказкой на уроках литературного чтения

Калустова Валерия Аркадьевна, учитель начальных классов;
Семернина Наталья Владимировна, учитель начальных классов
МОУ «СОШ «МОЯ ШКОЛА» с. Репное» (Белгородская область)

Актуальность изучения методических принципов работы над русской народной сказкой на уроках литературного чтения обусловлена несколькими факторами. Во-первых, русские народные сказки являются богатейшим источником нравственных ценностей и традиционной культуры, формируя у младших школьников представления о добре и зле, справедливости и ответственности. Во-вторых, сказки развивают образное мышление, воображение и фантазию учащихся. В-третьих, работа со сказками способствует развитию речи, обогащению словарного запаса и формированию навыков анализа текста. Использование методических принципов позволяет сделать изучение сказок увлекательным и эффективным процессом.

В своих работах Ж. А. Мосолова выделяет ряд методических принципов анализа художественного произведения на уроках литературного чтения в начальной школе:

1. Принцип мотивированности анализа. Анализ произведения должен быть инициирован потребностью младшего школьника разобраться в прочитанном, а не обязательным выполнение задания.

2. Принцип опоры на личный опыт ребёнка. Понимание художественного образа строится на сопоставлении опыта автора и читателя. Учитель способствует диалогу между автором и учеником, помогая последнему интегрировать прочитанное в свой жизненный контекст. Актуализация личного опыта способствует самопознанию и формированию нравственных ценностей, тогда анализ становится инструментом саморазвития.

3. Принцип двойственности позиции педагога. Учитель выступает как организатор и участник совместной деятельности. Он не навязывает свое мнение, а направляет мыслительный процесс учащихся, стимулируя дискуссии и совместный поиск идеи произведения. Это способствует коллективному пониманию и развитию навыков анализа текста.

4. Принцип учёта возрастных особенностей младших школьников. Анализ должен учитывать наивный реализм младших школьников — их склонность к отождествлению литературы и жизни. Учитель должен аккуратно вести детей к более глубокому пониманию художественного вымысла, не разрушая при этом их естественной эмоциональности и непосредственности восприятия.

5. Принцип направленности анализа на достижение всех видов образовательных результатов. Анализ должен способствовать развитию предметных (читательские и литературно-творческие умения), метапредметных (смысловое чтение, коммуникативные навыки) и личностных (развитие читательских мотивов, обогащение нравственно-эстетической сферы) результатов [6].

Комплексный подход, отмечает М. В. Баклеева, позволяет рассматривать сюжет, языковые особенности и художественное своеобразие сказки во взаимосвязи, что способствует более глубокому восприятию детьми идейного содержания изучаемой сказки [3].

Различают умения работать со сказкой первичные — близкие к навыкам, поддающиеся автоматизации, и вторичные — умения, которые предполагают элемент творчества. Умение анализировать художественное произведение — умение вторичное. Оно предполагает творчество ученика, способность найти решение в том случае, когда «...заранее неизвестен набор правил и операций, последовательность которых приводит к цели» [5, с. 8).

Поэтому данное умение не может быть сформировано путем выполнения специальных упражнений, отработки последовательности действий. Овладение им происходит в процессе творческой деятельности учащихся, в процессе чтения и анализа произведения.

Современное литературоведение, пишут О. О. Мухина и К. В. Гренева, рассматривает умение анализировать произведение как систему частных умений, ориентированных на постижение отдельных компонентов произведения. Рассмотрим данную систему:

1. Умение воспринимать изобразительно-выразительные средства языка в соответствии с их функцией

в художественном произведении. Это умение предполагает анализ построения фразы, выбора слова, авторского выбора в построении фраз. Формированию данного умения способствуют сопоставление авторского текста с намеренно искаженным вариантом, подбор синонимов с целью осмысления оттенков значения слов.

2. Умение воссоздавать в воображении картины жизни, изображенной писателем. Это умение тесно связано с предыдущим умением, но не сводится к нему. Формирование рассматриваемого умения опирается на начальное представление о соотношении литературы и действительности, выраженное в доступной детям форме.

3. Умение устанавливать причинно-следственные связи, видеть соотнесенность эпизодов, понимать логику развития действия. Одним из главных элементов рассказа является сюжет, представляющий собой определенную систему событий в произведении.

4. Умение целостно воспринимать образ персонажа. Целостное восприятие предполагает, что читатель осознает мотивы поведения персонажа, соотносит между собой поступки, переживания героя, авторское отношение к нему.

5. Умение осмыслить идею произведения. Освоение идеи — это цель анализа, если она не достигнута, то и деление текста на части не оправдано. Осознание идеи основано на установлении связей между всеми элементами произведения [7].

Ещё одним условием организации эффективной работы над русской народной сказкой и формирования навыков анализа системы персонажей в русских народных сказках — использование ролевых игр.

В статье С. Б. Виноградовой подчеркивается, что изучение народных сказок младшими школьниками важно именно в игре по нескольким причинам:

1. Игровое освоение сказок способствует формированию внутренней позиции школьника. Это ключевое новообразование младшего школьного возраста, означающее осознание ребенком своего места в школьном коллективе, принятие учебных задач и формирование ответственности. В традиционных методах, где сказка просто читается и анализируется, это новообразование не формируется полноценно.

2. Игра активизирует воображение младшего школьника и позволяет ему эмоционально проживать сказочные события, полнее понимая мораль и нравственные ценности, заложенные в сказке. Пассивное слушание сказки не обеспечивает такого уровня погружения и осмысления.

3. Игра развивает внутреннюю мотивацию к обучению. Интерес к игровому взаимодействию, возможность самовыражения через ролевое воплощение героев стимулирует учебную деятельность и делает ее более значимой для ученика.

4. Именно в игре происходит освоение нравственных ценностей не как абстрактных понятий, а как основы для поведения в реальных ситуациях. Ученик учится отличать добро от зла, принимать решения и нести ответственность за свои поступки в безопасном игровом пространстве.

5. Игровые методы помогают преодолеть проблему неактуальности сказок для современных детей. Через игру сказка становится живой и интересной, ее ценности становятся понятными и значимыми для ребенка [4].

Приведём примеры нескольких игр, которые можно использовать при изучении народных сказок в начальной школе:

— инсценировки сказок — младшие школьники могут разыгрывать сцены из известных сказок, распределяя роли между собой. Это может быть «Теремок» или другие сказки, по выбору учителя [9];

— игры, основанные на сюжетах сказок — можно придумать игры, в которых младшие школьники будут действовать как герои сказок, решая задачи и преодолевая препятствия, встречающиеся в сюжете [2];

— игры по типу «Своя игра» по сказкам может быть адаптирована для включения ролевых элементов. Дети могли бы отвечать на вопросы, используя образы и фразы из сказок, играя самими героями [1].

Достижение самостоятельности младшими школьниками на уроках литературного чтения, согласно В. Б. Тимашевой и Н. А. Глузман, возможно следующим образом:

1. Организуя активное обучение. Учитель должен стимулировать активность учащихся, используя игровые методы, интерактивные технологии (мозговой штурм, метод проектов, ассоциативный куст), и нетрадиционные формы работы (урок-отчет, устный журнал, КВН, семинар и др.).

2. Стимулируя интерес к обучению, который мотивирует к самостоятельной работе. Важно создавать условия для самостоятельного поиска информации, исследования и формулирования выводов.

3. Используя разнообразие методов (включая частично-поисковый, исследовательский, наблюдение), форм работы (фронтальная, индивидуальная, групповая, работа в парах) и видов деятельности (нахождение ответов в тексте, пересказ, преобразование информации, сравнение и др.).

4. Формируя у школьников умение учиться, овладевать приемами работы с информацией, самоорганизации и самоконтроля. Это включает в себя понимание целей обучения, умение планировать свою работу, использовать эффективные стратегии и методы.

5. Учитывая возрастные и индивидуальные особенности. Методы и приёмы должны соответствовать возможностям и интересам младших школьников, стимулируя их любознательность и желание познавать [8].

Таким образом, эффективное изучение русских народных сказок на уроках литературного чтения в начальной школе обеспечивается применением комплексного подхода, включающего несколько методических принципов. Мы определили, что формирование навыков анализа системы персонажей в русских народных сказках будет проходить эффективно при: комплексном подходе к развитию умений работать со сказкой; использовании ролевых игр; побуждении к самостоятельной деятельности.

Литература:

1. Анисимова Т. М. Игра по русским народным сказкам для начальной школы / Т. М. Астахова // Международный образовательный портал «Kladraz.ru» [Офиц. сайт].
2. Астахова Н. В. Игра «В мире русских народных сказок» / Н. В. Астахова // Образовательная площадка для педагогов «Multiurok.ru» [Офиц. сайт]. URL: https://multiurok.ru/files/ighra-v-mirie-russkikh-narodnykh-skazok.html (дата обращения: 25.12.2024).
3. Баклеева М. В. Работа над сказкой на уроках чтения в начальной школе / М. В. Баклеева // Всероссийский фестиваль педагогических идей «Открытый урок» [Офиц. сайт]. URL: https://urok.1sept.ru/articles/671193 (дата обращения: 25.12.2024).
4. Виноградова С. Б. Освоение современными младшими школьниками сказочного фольклора: особенности и педагогический потенциал / С. Б. Виноградова // Гуманитарное пространство. — 2012. — Т. 1. — № 3. — С. 510–516.
5. Корст Н. О. Очерки по методике анализа художественного произведения / Н. О. Корст. — М.: Просвещение, 1986. — 280 с.
6. Мосолова Ж. А. Формирование системы читательских умений у школьников начальной школы на уроках литературного чтения / Ж. А. Мосолова // крупнейший образовательный интернет-проект «Инфоурок» [Офиц. сайт]. URL: https://infourok.ru/formirovanie_sistemy_chitatelskih_umeniy_u_shkolnikov_nachalnoy_shkoly_na_urokah_literaturnogo-557450.htm
7. Мухина О. О. Формирование у младших школьников умений анализировать фольклорную сказку на уроках литературного чтения / О. О. Мухина, К. В. Гренева // Современные научные исследования и разработки. — 2019. — № 1(30). — С. 760–765.
8. Тимашева В. Б. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников на уроках литературного чтения: теоретический и практический подходы / В. Б. Тимашева, Н. А. Глузман // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога: Сборник материалов IX Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Евпатория, 14–15 апреля 2022 года. — Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2022. — С. 75–87.
9. Толстоногова С. М. Литературная игра «Путешествие по русским народным сказкам» / С. М. Толстоногова // Образовательный интернет-проект «Инфоурок»

Developing foreign language communicative competence in grade 9 students through collaborative learning: an analytical review and pedagogical framework

Kulgildinova Tulebike Alimzhanovna, doctor of sciences in pedagogy, professor
Kazakh University of International Relations and World Languages named after Abylai Khan (Almaty, Kazakhstan)

Bilyal Fatima Rakhmetallakyzy, master's student
Kazakh National Pedagogical University named after Abay (Almaty, Kazakhstan)

This analytical review investigates how structured collaborative learning may support the development of foreign language communicative competence among Grade 9 students. Drawing on foundational communicative competence theory, empirical work on learner interaction, recent research on cooperative learning implementation, and CEFR descriptors, the paper proposes an instructional framework linking task design, peer interaction, feedback, and assessment. A targeted narrative review of verifiable scholarly publications, including international journal articles and Russian-language publications available through CyberLeninka, was conducted. The synthesis indicates that collaboration can create opportunities for meaningful output, negotiation of meaning, and interactional practice, but outcomes are contingent on participation structure, teacher facilitation, and appropriate assessment. The principal contribution is a practical six-stage teaching cycle and an analytic rubric for Grade 9 English lessons. This is a conceptual paper: no original participant data, experiment, or statistical effect estimates are reported.

Keywords: *communicative competence, collaborative learning, cooperative learning, Grade 9, EFL, peer interaction, formative assessment, secondary school.*

Introduction

Contemporary foreign language instruction aims beyond knowledge of grammar and vocabulary: learners must understand others, express intentions, manage conversations, and participate in culturally appropriate communication. The influential model proposed by Canale and Swain (1980) laid the foundation for operationalizing communicative compe-

tence in teaching and assessment [1]. The CEFR Companion Volume subsequently emphasized interaction, mediation, and collaborative meaning-making as observable language activities [2].

Grade 9 learners increasingly need to justify opinions, resolve disagreements, and negotiate decisions. However, group work alone does not guarantee language learning: peer interaction varies in equality and mutuality [3], and cooperative-learning beliefs do not always translate into faithful implementation [4].

The aim is to synthesize arguments for structured collaboration and translate them into a Grade 9 pedagogical framework, focusing on communicative competence, collaborative structures, and assessment.

Materials and Methods

The study is a targeted narrative analytical review with conceptual pedagogical modeling, not a systematic review or meta-analysis. Publications were identified through scholarly publisher pages, DOI records, Council of Europe materials, and articles accessible on CyberLeninka and Moluch.ru. Selection prioritized explicit relevance to communicative competence, peer interaction, cooperative learning, foreign language teaching, or secondary-school application. Both seminal and recent works were retained. Sources from university settings or younger age groups were treated as indirect contextual evidence rather than direct proof of Grade 9 effectiveness.

Sources were grouped by construct definition, interaction mechanisms, implementation conditions, and assessment. The synthesis produced six design principles: communicative purpose, interdependence, individual accountability, scaffolded output, reciprocal feedback, and visible criteria. No pooled effectiveness estimates are claimed.

Results

For instructional purposes, communicative competence is modeled through five dimensions: linguistic, sociolinguistic, discourse, strategic, and interactional/mediation competence. This is an operational synthesis rather than a universal taxonomy [1–3].

Collaborative learning is most useful when learners depend on one another to achieve a meaningful outcome. It can create opportunities for clarification, confirmation, explanation, and reformulation. However, unequal participation, off-task talk, first-language reliance, and superficial completion can limit benefits [3,4]. Teacher monitoring and explicit roles are therefore essential.

One suitable task is "Design a sustainable school event." Learners receive different information and must produce and defend one justified plan. Roles can rotate, while Jigsaw, Think–Pair–Share, decision-making discussions, and cooperative projects can be used when they require substantial target-language interaction.

Assessment should capture language quality and collaborative interaction. A four-level rubric may be adapted to local objectives and CEFR-relevant can-do statements [2], using clarity/accuracy, fluency/coherence, interaction/mediation, and strategies/register as criteria.

Individual ratings are preferable to identical group marks because they reflect actual participation. Numerical scores should support, rather than replace, teacher observation.

Discussion

The synthesis supports a conditional rather than deterministic view of collaborative learning. Well-designed tasks can provide opportunities for comprehensible interaction, feedback, and discourse practice [1–3]. However, groups alone do not ensure effectiveness; preparation, roles, group composition, and classroom management remain important [4].

Russian-language scholarship describes cooperative formats in school foreign language lessons [5]. Studies with younger learners provide design ideas but are not direct evidence for Grade 9 effects [6]. Kazakhstan-based work on media films may inform authentic intercultural materials, although collaborative adaptation has not been experimentally tested [7].

Two safeguards are important: each learner should have a distinct contribution and individual assessment, and the teacher should observe interaction rather than only the final product. These measures reduce passive participation and domination by stronger learners.

The review is selective and does not establish causal effects or local validity of the rubric. Some cited studies involve adults or younger pupils. Future Grade 9 research should compare structured collaboration with regular instruction using baseline measures, recorded interaction, blinded oral ratings, and follow-up assessment.

Conclusion

Structured collaborative learning is a defensible approach when cooperation is necessary for meaning-making rather than merely a seating arrangement. The proposed Grade 9 framework combines purposeful tasks, differentiated resources, rotating roles, reciprocal interaction, individual accountability, and assessment. The literature supports these principles, but field testing is required before causal improvement can be claimed.

References:

1. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1(1), 1–47. https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1

2. Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment — Companion volume. Council of Europe Publishing. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages
3. Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. Language Learning, 52(1), 119–158. https://doi.org/10.1111/1467–9922.00179
4. Tamimy, M., Rashidi, N., & Koh, J. H. L. (2023). The use of cooperative learning in English as foreign language classes: The prevalence, fidelity, and challenges. Teaching and Teacher Education, 121, 103915. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103915
5. Магомедова, А. Д., Гаджиханов, З. А., & Магомедова, З. А. (2016). Технология обучения в сотрудничестве на уроках иностранного языка на базовом уровне языкового образования в общеобразовательной школе. Мир науки, культуры, образования, 2(57). https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-obucheniya-v-sotrudnichestve-na-urokah-inostrannogo-yazyka-na-bazovom-urovne-yazykovogo-obrazovaniya-v
6. Нельзина, Е. Н., & Погребняк, Д. А. (2023). Формирование иноязычной коммуникативной компетенции на уроке английского языка во 2 классе с использованием приемов обучения в сотрудничестве. Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-inoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-na-uroke-angliyskogo-yazyka-vo-2-klasse-s-ispolzovaniem-priemov-obucheniya-v
7. Karipzhanova, N. E. (2024). The role of media films in teaching foreign languages to advance the intercultural communicative competence. Молодой ученый, 23(522), 260–264. https://moluch.ru/archive/522/115364/
8. Ni, A., Cheung, A. C. K., & Shi, J. (2023). The impact of flipped classroom teaching on college English language learning: A meta-analysis. International Journal of Educational Research, 121, 102230. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102230
9. Zhang, Y., Fauzi, W. J., & Kassim, H. (2025). Input-based instruction as a teaching strategy for enhancing EFL speaking skills: A systematic review. Discover Education, 4, Article 534. https://doi.org/10.1007/s44217–025–01008–1

Психолого-педагогические условия развития творческого потенциала подростков в дополнительном образовании

Макарова Татьяна Сергеевна, студент магистратуры
Челябинский государственный университет

В статье рассматривается проблема развития творческого потенциала подростков в системе дополнительного образования. Автор обосновывает комплекс психолого-педагогических условий, способствующих развитию креативности: создание атмосферы психологической безопасности, организация рефлексии творческой деятельности с учётом возрастных особенностей, реализация специальной программы. Приводятся результаты констатирующего эксперимента на базе детской школы искусств (16 подростков 11–14 лет), показавшие средний и низкий уровни креативности, низкую склонность к риску и высокий страх ошибки. Сделан вывод о необходимости целенаправленной психолого-педагогической работы.

Ключевые слова: *творческий потенциал, подростковый возраст, дополнительное образование, психолого-педагогическое содействие, креативность, психологическая безопасность, рефлексия.*

Введение

Современное общество нуждается в инициативных, творчески мыслящих людях, способных нестандартно решать задачи и адаптироваться к быстро меняющимся условиям. Подростковый возраст является сензитивным периодом для развития творческого потенциала, однако в условиях жёсткой школьной программы с её критериями оценок возможности для свободного творчества ограничены. Дополнительное образование, особенно детские школы искусств, обладает уникальным потенциалом для развития креативности: здесь ребёнок может пробовать, ошибаться, искать себя без страха получить плохую отметку [1; 3].

Однако на практике этот потенциал реализуется не всегда полностью. Многие педагоги испытывают трудности в построении занятий, которые не просто обучали бы техническим навыкам, но и пробуждали воображение, самостоятельность, желание создавать новое. Возникает **противоречие** между потребностью общества в творческих, инициативных людях и недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий развития творческого потенциала подростков в учреждениях дополнительного образования.

Проблема исследования: каковы психолого-педагогические условия, способствующие развитию творческого потенциала подростков в процессе дополнительного образования?

Цель статьи — теоретически обосновать и экспериментально проверить комплекс психолого-педагогических условий, направленных на развитие творческого потенциала подростков в процессе дополнительного образования.

Гипотеза исследования: развитие творческого потенциала подростков в учреждении дополнительного образования станет более эффективным, если будут реализованы следующие психолого-педагогические условия:

1. создание в группе атмосферы психологической безопасности, направленной на поощрение любых, даже самых необычных идей, где ошибки рассматриваются как ресурс для развития личности;
2. организация рефлексии собственной творческой деятельности подростков и учёт их возрастных психологических особенностей (стремление к самостоятельности, потребность в признании, склонность к риску в поиске новых решений);
3. разработка и реализация программы развития творческого потенциала подростков.

Методы и организация исследования

Исследование проводилось на базе МБОУ ДО «Детская школа искусств имени Т. И. Матвеевой» п. Увельский Челябинской области. В констатирующем эксперименте приняли участие 16 подростков в возрасте 11–14 лет, обучающихся по программам музыкального (8 человек) и художественного (8 человек) отделений. Выборка формировалась методом сплошного отбора из числа учащихся, чьи родители дали письменное согласие.

Для оценки исходного уровня творческого потенциала использовались три взаимодополняющие методики:

1. Краткий тест творческого мышления (КТТМ) Е. Торренса в адаптации Е. Е. Туник, оценивающий вербальную и невербальную креативность по параметрам «беглость», «гибкость», «оригинальность» [6];

2. Опросник «Личностные креативные характеристики» Ф. Вильямса в адаптации Е. Е. Туник, выявляющий склонность к риску, любознательность, воображение, предпочтение сложных идей [7];

3. Проективная методика «Несуществующее животное» (М. З. Дукаревич), оценивающая оригинальность и разработанность образа.

Диагностика проводилась индивидуально и в малых группах (по 4–5 человек) в отдельном кабинете. Статистическая обработка результатов осуществлялась с помощью описательной статистики.

Результаты и их обсуждение

Анализ результатов констатирующего этапа показал, что средние баллы по тесту Торренса находятся в диапазоне 4,2–5,0 по 10-балльной шкале, что соответствует среднему и низкому уровням креативности (таблица 1).

Таблица 1. **Средние показатели по тесту Торренса (n=16)**

Показатель	Средний балл
Вербальная беглость	4,8
Вербальная гибкость	4,5
Вербальная оригинальность	4,2
Невербальная беглость	5,0
Невербальная гибкость	4,7
Невербальная оригинальность	4,3

Наиболее низкие показатели отмечены по оригинальности, что свидетельствует о склонности подростков к шаблонным решениям. По опроснику Вильямса средние значения составили: любознательность — 11,3; воображение — 10,8; склонность к риску — 8,9; предпочтение сложных идей — 9,5. Показатели склонности к риску и предпочтения сложных идей находятся на низком уровне, что указывает на страх ошибки и избегание нестандартных задач. По методике «Несуществующее животное» средняя оценка оригинальности — 1,3 балла, разработанности — 1,6 балла (из 3 возможных). В рисунках преобладали типичные образы (кошка с крыльями, дракон, рыба с ногами), что подтверждает недостаточную развитость воображения.

Полученные данные согласуются с исследованиями Е. Е. Туник, которые показывают, что показатели дивергентного мышления у 13–15-летних могут временно снижаться по сравнению с 9–10-летними, если не создавать специальные условия [6]. Это не снижение способностей, а «перестройка»: подросток учится оценивать свои идеи с точки зрения практической реализуемости, и без поддержки может просто забросить попытки фантазировать.

На основе теоретического анализа (Л. С. Выготский, Д. Б. Богоявленская, И. А. Баева, К. Роджерс, А. Г. Асмолов) и результатов констатирующего эксперимента был разработан комплекс психолого-педагогических условий.

Первое условие — создание атмосферы психологической безопасности. Как отмечает И. А. Баева, психологическая безопасность в образовательной среде — это состояние, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовле-

творению потребностей в личностно-доверительном общении и обеспечивающее психическое здоровье участников [2]. Это условие является базовым, поскольку подростковый возраст характеризуется повышенной тревожностью и боязнью негативной оценки со стороны сверстников и взрослых. Педагог достигает этого через специально оговариваемые правила («Любая идея имеет право на существование», «Мы не критикуем, мы развиваем»), через собственную реакцию на ошибки (не «ты сделал неправильно», а «давай посмотрим, что из этого можно извлечь»), а также через поощрение нестандартных ходов. Важно, что ошибка в этом условии перестаёт быть «провалом» и становится инструментом анализа и роста. Исследования показывают, что в такой среде подростки начинают предлагать значительно больше оригинальных идей и реже бросают начатое при первых трудностях.

Второе условие — организация рефлексии собственной творческой деятельности с учётом возрастных особенностей. Рефлексия в психолого-педагогическом контексте — это не просто самоанализ, а сложный мыслительный процесс, позволяющий человеку не только осознавать свои действия и состояния, но и выстраивать новые смыслы, регулировать собственную деятельность и выходить за рамки привычных стереотипов [4]. Для подростков, у которых, по Л. С. Выготскому, рефлексия становится центральным новообразованием возраста, развитие этого качества особенно значимо: оно позволяет не просто выполнять творческие задания, но и осмысленно оценивать свой творческий путь, видеть динамику собственных изменений и выстраивать индивидуальную стратегию развития. В практике это означает, что после каждого творческого задания педагог выделяет время для обсуждения вопросов: «Что было для тебя самым трудным?», «Если бы ты делал это заново, что изменил?», «Какое открытие ты сегодня сделал?». Одновременно педагог учитывает возрастные особенности — предоставляет право выбора темпа, сложности и формы работы (стремление к самостоятельности), публично отмечает успехи и оригинальные находки (потребность в признании), поощряет попытки выйти за рамки привычного (склонность к риску).

Третье условие — разработка и реализация программы развития творческого потенциала подростков. В рамках исследования была разработана программа «Творческая лаборатория подростка», рассчитанная на 34 недели (68 часов) и включающая 8 модулей: «Введение в творческий потенциал» (4 ч), «Барьеры творчества» (4 ч), «Техники генерации идей — мозговой штурм» (8 ч), «Метод фокальных объектов и синектика» (8 ч), «Рефлексия и визуализация» (6 ч), «Коллективное творчество» (8 ч), «Открытые задания и вариативность» (8 ч), «Итоговый проект» (6 ч). Каждое занятие включает разминку, основную творческую часть и рефлексию. Основные формы работы: тренинговые упражнения, игровые методы («Мозговой штурм», «Аукцион идей»), проектная деятельность (смешанные группы), рефлексивные сессии (дневники, аудио/видеоанализ), мастер-классы с элементами импровизации.

Реализация программы была интегрирована в регулярные занятия по музыке и изобразительному искусству, дополняя академический материал. Например, вместо «нарисуй вазу с фруктами» или «сыграй этюд № 5 точно по нотам» давались задания, у которых нет одного правильного ответа: «Изобрази звук метро», «Придумай 10 вариантов окончания этой мелодии», «Сыграй гамму до-мажор так, чтобы она звучала как падающий снег». Технические навыки отрабатывались на коротких разминках, а основное время занимали открытые задания. После выполнения шло обсуждение: «Почему ты выбрал именно этот образ? Что хотел передать?».

Таким образом, предложенный комплекс условий создаёт среду, в которой подросток не боится пробовать, ошибаться, искать своё уникальное творческое выражение.

Заключение

Проведённое теоретико-экспериментальное исследование позволило сделать следующие выводы.

1. Творческий потенциал — это интегративное качество личности, включающее когнитивный (беглость, гибкость, оригинальность мышления), личностный (любознательность, открытость новому опыту, склонность к риску) и эмоционально-волевой (способность преодолевать страх ошибки, настойчивость) компоненты. Его развитие требует целенаправленного психолого-педагогического содействия.

2. Подростковый возраст характеризуется чувством взрослости, потребностью в признании, развитием рефлексии, но при этом повышенной тревожностью и боязнью публичной ошибки. Учёт этих особенностей — обязательное условие развивающей работы.

3. Констатирующий эксперимент показал, что исходный уровень творческого потенциала подростков ДШИ характеризуется средними и низкими показателями, высоким страхом ошибки, низкой склонностью к риску. Это обосновывает необходимость специальной работы.

4. Комплекс психолого-педагогических условий (психологическая безопасность, рефлексия, программа развития) создаёт основу для эффективного развития творческого потенциала подростков в дополнительном образовании.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенные диагностические материалы, программа и методические рекомендации могут быть непосредственно использованы педагогами дополнительного образования, психологами, а также студентами педагогических специальностей при прохождении практики.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением выборки, включением других видов искусства (хореография, театр), проведением долгосрочного лонгитюдного исследования, а также адаптацией программы для подростков с особыми образовательными потребностями.

Литература:

1. Асмолов, А. Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России / А. Г. Асмолов // Образовательная политика. — 2015. — № 4. — С. 6–12.
2. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании: монография / И. А. Баева. — Санкт-Петербург: Союз, 2002. — 271 с.
3. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. — Москва: Академия, 2012. — 320 с.
4. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — Москва: Просвещение, 1991. — 93 с.
5. Карабанова, О. А. Психологические особенности современных подростков / О. А. Карабанова // Национальный психологический журнал. — 2019. — № 3. — С. 25–33.
6. Туник, Е. Е. Адаптация тестов Е. Торренса / Е. Е. Туник // Психологическая диагностика. — 2020. — № 4. — С. 15–22.
7. Туник, Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е. Е. Туник. — Санкт-Петербург: Речь, 2003. — 96 с.
8. Эльконин, Д. Б. Психология развития: учебное пособие / Д. Б. Эльконин. — Москва: Академия, 2001. — 144 с.
9. Яковлева, Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е. Л. Яковлева. — Москва: Флинта, 2019. — 240 с.
10. Ярошевский, М. Г. Психология творчества и творческие способности: избранные труды / М. Г. Ярошевский. — Москва: Академия, 2017. — 288 с.

Инновационные подходы и цифровая трансформация в педагогике высшей школы: академическая компетентность и методологический анализ

Нугуманов Султан Сабыржанович, соискатель учёной степени кандидата педагогических наук
Омский государственный педагогический университет

Педагогика высшей школы находится в процессе динамических изменений под воздействием глобализации и технологического прогресса. Традиционные преподавателе-центрированные модели уступают место студенто-центрированным, конструктивистским и цифровизированным подходам к обучению. Целью данного исследования является изучение инновационных методов в современной педагогике высшей школы и анализ теоретических и практических основ цифровых педагогических компетенций профессорско-преподавательского состава. В работе использован метод комплексного анализа академической литературы с упором на современные исследования турецких ученых, верифицированные в базе данных Dergi Park. В результате исследования определено, что модели цифровой педагогики, перевернутого обучения (flipped learning) и кооперативного обучения повышают академическую успеваемость и прочность знаний в высшей школе. Однако для успешной адаптации профессорско-преподавательского состава к этим процессам требуется непрерывное профессиональное развитие.

Ключевые слова: *педагогика высшей школы, цифровая педагогика, инновационное обучение, академическая компетентность, конструктивизм.*

Innovative approaches and digital transformation in higher education pedagogy: academic competence and methodological analysis

Higher education pedagogy is undergoing dynamic changes driven by globalization and technological progress. Traditional teacher-centered models are giving way to student-centered, constructivist, and digitally enhanced approaches to learning. The aim of this study is to examine innovative methods in contemporary higher education pedagogy and analyze the theoretical and practical foundations of the digital pedagogical competencies of academic staff. The study employs a comprehensive analysis of academic literature, with a particular focus on recent research conducted by Turkish scholars and indexed in the Dergi Park database. The findings indicate that digital pedagogy, flipped learning, and cooperative learning models contribute to improved academic performance and knowledge retention in higher education. However, the successful adaptation of academic staff to these developments requires continuous professional development.

Keywords: *higher education pedagogy, digital pedagogy, innovative learning, academic competence, constructivism.*

Введение

Учреждения высшего образования выступают в качестве стратегических центров, играющих ведущую роль в научном, культурном и экономическом развитии современных обществ. На протяжении веков университеты функционировали как пространства, где знание генерировалось и напрямую транслировалось от преподавателя к аудитории. Однако первая четверть XXI века, характеризующаяся диверсификацией каналов доступа к информации и проникновением цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности, в корне изменила функции высшего образования, а также философию преподавания и учения. В эпицентре этого трансформационного процесса находится педагогика высшей школы как самостоятельная междисциплинарная область знания.

В рамках традиционной парадигмы высшего образования преподаватель рассматривался как единственный легитимный источник и транслятор знаний, в то время как студент занимал позицию пассивного реципиента информации. Напротив, современные студенты университетов (представители поколений Z и Alpha) требуют не пассивного восприятия, а критического осмысления, верификации, совместного продуцирования знаний и самостоятельного управления своими образовательными траекториями с помощью цифровых инструментов. Данное эмпирическое обстоятельство детерминирует необходимость форсированного обновления педагогического инструментария академического сообщества и разработки стратегий, адекватных вызовам времени [6, с. 678].

Педагогическая трансформация в высшей школе не может быть сведена исключительно к инструментальной интеграции технологических средств в пространство аудитории. Этот процесс представляет собой целостную смену парадигмы, включающую реструктуризацию дидактических стратегий, методологии оценивания, субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентом, а также глубокое переосмысление фундаментальных теоретических оснований. В данной статье с академической перспективы анализируются теоретические базисы педагогики высшей школы, инновационные практики, концепт цифровой педагогики и специфика трансформации роли преподавателя.

1. Концептуальные и теоретические основы. Для экспликации образовательных процессов на уровне высшей школы в научно-педагогическом дискурсе дебатируются различные концептуальные подходы: педагогика, андрагогика и хьютагогики (эвтагогика). Несмотря на то, что термин «педагогика» этимологически и традиционно относится к обучению детей, дефиниция «педагогика высшей школы» институционализировалась как дескриптор академической дисциплины, исследующей закономерности обучения студентов, находящихся на этапе перехода к периоду взрослости.

Континуум педагогики, андрагогики и хьютагогики. Обучение взрослых (андрагогика) описывает процесс, ориентированный на опыт, решение проблемных задач и принятие обучающимся автономии и ответственности за результаты образования. В свою очередь, актуализирующийся в условиях цифрового общества подход — «Хьютагогика» (heutagogy) — постулирует абсолютную самодетерминацию обучающихся (self-determined learning) и их способность самостоятельно генерировать знания через распределенные цифровые сети [5, с. 333–366]. Педагогика высшей школы осуществляет диалектический синтез этих трех подходов, преследуя цель трансформации студента из пассивного слушателя в независимого исследователя.

Конструктивистская теория обучения. Наиболее прочным эпистемологическим фундаментом современной высшей школы выступает конструктивизм (Constructivism), развитый в трудах Ж. Пиаже, Л. Выготского, Дж. Брунера и Дж. Дьюи [1, с. 43–44]. Согласно конструктивистскому подходу, знание не является онтологически независимой сущностью, находящейся во внешнем мире и подлежащей механическому заучиванию. Напротив, субъект образования активно конструирует и придает смыслы поступающей информации, преломляя ее через призму своего предшествующего опыта, социальных интеракций и когнитивных схем. Классический лекционный метод (экспозитивное обучение) вступает в явное противоречие с данной теорией; конструктивизм требует детерминированного включения студентов в исследовательско-поисковую деятельность [7, с. 62].

2. Инновационные дидактические стратегии и методы в ВУЗе. Повышение качества высшего образования напрямую коррелирует с диверсификацией и валидностью используемых дидактических стратегий. В педагогической литературе понятия стратегии, метода и приема находятся в строгой иерархической соподчиненности. Стратегия определяет генеральный вектор (например, исследовательский подход), метод — системный путь достижения цели (например, проблемное обучение), а прием — конкретную ситуативную реализацию метода в аудитории [3, с. 60].

В современной практике высшей школы наибольшую доказанную эффективность демонстрируют следующие инновационные методы:

Метод проблемного обучения и Кейс-стади (Case Study). Преимущественно на медицинских, юридических, инженерных и экономических факультетах в образовательный процесс имплементируются сложные квазипрофессиональные сценарии из реальной практики. Студенты, актуализируя теоретические знания, осуществляют многоаспектный анализ кейсов, принимают управленческие или клинические решения и верифицируют

комплексы альтернативных выходов. Данный метод развивает когнитивные навыки высшего порядка: аналитическое мышление, синтез и критическую оценку.

Кооперативное обучение (Cooperative Learning). Базирующийся на концепции социального конструктивизма Л. Выготского, этот метод детерминирует совместную работу студентов в малых группах для достижения общей дидактической цели [10, с. 1–2]. В высшей школе это находит выражение в реализации групповых проектов, лабораторных коллаборациях и совместном написании научных статей.

Происходит синергетический эффект: студенты не только осваивают жесткие дисциплинарные знания (hard skills), но и развивают гибкие компетенции (soft skills): лидерство, фасилитацию и управление конфликтами. Модель «Перевернутого Обучения» (Flipped Learning). В традиционной модели теоретический материал излагается в аудитории, а закрепление (домашнее задание) переносится на самостоятельную работу. Модель flipped learning инвертирует данный цикл.

Профессор предоставляет теоретический контент (видеолекции, препринты, подкасты) через цифровые платформы до начала занятия. Студент осваивает дескриптивный уровень информации дома в индивидуальном темпе. Аудиторное же время полностью реаллоцируется под дискуссии, решение проблемных задач, проектную деятельность и углубленный анализ. Это максимизирует коэффициент полезного действия учебного времени в вузе.

3. Цифровая педагогика и ее место в структуре высшего образования. В текущем десятилетии под влиянием глобальных вызовов и форсированного перехода на дистанционные рельсы, гибридные и смешанные модели обучения в высшей школе приобрели необратимый и институциональный характер. Это детерминировало концептуализацию термина «Цифровая педагогика».

Сущность и значение цифровой педагогики. Цифровая педагогика не сводится к тривиальному насыщению учебного процесса аппаратными средствами (компьютерами, интерактивными панелями). Она трактуется как искусство и наука осознанного, критического и теоретически обоснованного применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для достижения имманентных педагогических целей [9, с. 74–82].

Цифровая педагогика направлена на обогащение образовательной среды и создание персонализированных адаптивных систем обучения, учитывающих индивидуальные когнитивные стили студентов. Технологически насыщенная образовательная среда. Современные университеты развертывают экосистемы Систем Управления Обучением (LMS — Moodle, Blackboard, Canvas), Массовых Открытых Онлайн-Курсов (MOOCs) и инструментов предикативной аналитики на базе искусственного интеллекта.

Эти цифровые решения позволяют преподавателям в режиме реального времени осуществлять мониторинг уровня вовлеченности студентов, дедлайнов и траекторий успеваемости [11, с. 199–200].

Более того, цифровая педагогика нивелирует пространственно-временные ограничения, интегрируя студентов в глобальные научно-образовательные сети.

4. Профессионально-педагогические и цифровые компетенции преподавателя вуза. Успех любых визионерских реформ в высшей школе детерминирован уровнем квалификации и психологической готовности ключевых акторов — профессорско-преподавательского состава. Специфика ситуации в высшей школе (включая турецкий и международный контекст) заключается в том, что большинство преподавателей обладают высочайшей узкопрофильной экспертизой (степенью PhD), однако зачастую приступают к преподавательской деятельности без должной фундаментальной педагогической подготовки (дополнительного образования в области дидактики высшей школы).

Дихотомия и взаимосвязь исследования и преподавания. В структуре деятельности академического работника выделяются два генеральных кластера: научно-исследовательская активность и дидактическая деятельность. В литературе подчеркивается наличие сильной корреляции между интенсивностью научных исследований преподавателя и эффективностью его преподавания. Ученый, генерирующий актуальное научное знание, способен транслировать его в студенческую аудиторию, повышая познавательную мотивацию. Однако для успешной конвертации исследовательских результатов в дидактические единицы необходима специфическая педагогическая обработка материала.

Цифровая педагогическая компетентность. В современных реалиях классическая эрудиция преподавателя должна быть дополнена цифровой педагогической компетентностью [9, с. 74–82].

Данный конструкт включает навыки отбора и верификации цифровых инструментов, создания цифрового образовательного контента, организации онлайн-оценивания и соблюдения норм киберэтики и академической добропорядочности. Среди ключевых барьеров, препятствующих принятию преподавателями инновационных моделей, исследователи выделяют дефицит технологической инфраструктуры, дефицит времени и феномен «академического сопротивления» изменениям. Для нивелирования данных деструктивных факторов в университетах необходимо развивать Центры совершенствования преподавания и обучения (Centers for Teaching and Learning), обеспечивающие непрерывный педагогический апгрейд сотрудников.

5. Результаты и дискуссия. Анализ теоретических источников и эмпирических данных позволяет выявить многомерное влияние трансформации педагогических подходов на результативность образовательного процесса. Проблема «социального паразитизма» в группах, сложность дифференцированного оценивания. В эмпирическом исследовании Bozpolat [2, с. 89–90], посвященном

изучению де things преференций студентов и преподавателей относительно методов обучения, было доказано, что обучающиеся демонстрируют выраженную склонность к интерактивным, практико-ориентированным и визуализированным формам занятий.

В точных и естественных науках сравнительный анализ шкал успеваемости подтверждает, что методы демонстраций, вопросно-ответные комплексы и проблемное обучение обеспечивают статистически значимый прирост академических результатов по сравнению со стандартными лекциями монологового типа [12, с. 351–352].

В рамках дискуссии особого внимания требует экспансия технологий искусственного интеллекта (AI) в высшее образование. Нейросетевые модели активно используются студентами для генерации текстов, подготовки эссе и автоматического формирования библиографий. Данное явление ставит под угрозу традиционные институты академической честности и верификации первоисточников [8, с. 228–239].

В этих условиях педагогика высшей школы должна сместить фокус с трансляции информации на развитие навыков критического факт чекинга и цифровой грамотности.

Заключение

Педагогика высшей школы эволюционировала из статического свода дидактических правил в высокотехнологичную, студенто-центрированную и динамичную отрасль научного знания. Качество современного университета детерминируется не только количественными показателями цитируемости или масштабами кампуса, но и глубиной и инновационностью создаваемой в нем образовательной среды. На основе проведенного аналитического обзора предлагается следующий комплекс рекомендаций:

Введение обязательного психолого-педагогического минимума: для всех лиц, впервые приступающих к научно-педагогической деятельности в вузе, либо на этапе докторантуры, ввести обязательные сертифицированные курсы по дидактике высшей школы.

Институциональная поддержка цифровизации: Проводить регулярные практико-ориентированные воркшопы и тренинги для преподавателей по развитию цифровых компетенций и интеграции AI-инструментов в учебный процесс [9, с. 74–82].

Модернизация образовательных программ: Перепроектировать учебные планы на основе компетентностного подхода, ориентируясь на стандарты Индустрии 4.0, внедряя сквозные проектные модули.

Диверсификация оценочных средств: Снизить долю суммативного контроля (классических экзаменов) в пользу формирующего (formative) оценивания, критериального портфолио, кейс-презентаций и взаимного рецензирования (peer-review).

Трансформация педагогики высшей школы — это не опциональный выбор, а объективный императив эпохи. Университеты, сумевшие эффективно перестроить свой образовательный контур, обеспечат себе устойчивое конкурентное преимущество на глобальном образовательном рынке.

Литература:

1. Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar [Конструктивистские подходы в образовании]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40(1), с. 41–61. DOI: 10.1501/Egifak_0000000150. URL: https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000150
2. Bozpolat, E., Ugurlu, C. T., Usta, H. G., & Şimşek, A. S. (2016). Öğrenci ve öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma [Мнения студентов и преподавателей о методах обучения: качественное исследование]. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (27), с. 83–95. DOI: 10.14582/DUZGEF.690. URL: https://doi.org/10.14582/DUZGEF.690
3. Yeşilyurt, E. (2019). Kuramsal Temelleri Açısından Öğretim Stratejilerinin Temel Özellikleri: Bir Derleme Çalışması [Основные особенности стратегий преподавания: обзор теоретических основ]. Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(5), с. 57–78. URL: https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/article/582142
4. Durmaz, A. (2023). Yükseköğretimde araştırma-öğretim etkileşimi: Eğitim fakülteleri örneği [Взаимодействие исследований и преподавания в высшей школе: пример педагогических факультетов]: докторская диссертация. Marmara Üniversitesi, Стамбул. URL: https://openaccess.marmara.edu.tr/entities/publication/6bab0004–57ae-4441-bcf9–5515b8f8b5f5
5. Daş, A., & Üstün, A. G. (2022). Pedagoji, Andragoji ve Hetagoji Yaklaşımı [Педагогический, андрагогический и хьютагогический подходы]. В кн.: E. Kurşun, S. Yıldırım, S. Karaman (ред.), Açık ve Uzaktan Öğrenme Kuramları. Nobel Yayınevi, с. 333–366. ISBN 9786254176975. URL: https://akademik.atauni.edu.tr/yayinlar/330774-pedagoji-andragoji-ve-hetagoji-yaklasimi
6. Yaşar, O., & Şeremet, M. (2010). An evaluation of teaching methods and materials used in geography teaching in Turkish Higher Education regarding a number of variables [Анализ методов и материалов преподавания географии в вузах Турции]. Journal of Human Sciences, 7(1), с. 675–702. URL: https://www.j-humansciences.com/index.php/IJHS/article/view/1082
7. Bilasa, P., & Taşpınar, M. (2016). Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri (Gazi Üniversitesi örneği) [Осведомлённость будущих преподавателей о конструктивистской теории об-

учения]. Education Sciences, 11(2), с. 61–81. DOI: 10.12739/NWSA.2016.11.2.1C0654. URL: https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/article/212577
8. Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT [Академическая честность в эпоху ChatGPT]. Innovations in Education and Teaching International, 61(2), с. 228–239. DOI: 10.1080/14703297.2023.2190148. URL: https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148
9. Doğan, M., Tunçer, K., & Arslan, H. (2024). Yükseköğretimde Dijital Pedagoji [Цифровая педагогика в высшем образовании]. Üniversite Araştırmaları Dergisi, 7(1), с. 74–82. DOI: 10.32329/uad.1368321. URL: https://doi.org/10.32329/uad.1368321
10. Ünlü, M., & Aydıntan, S. (2011). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi "Permütasyon ve Olasılık" Konusunda Akademik Başarı ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi [Эффективность кооперативного обучения для восьмиклассников]. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3), с. 1–16. URL: https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/article/855115
11. Yavuzarslan, M., & Erol, Ç. (2022). Öğrenme Yönetim Sistemi Log Kayıtlarının Akademik Başarı Tahmininde Kullanılması [Использование журналов LMS для прогнозирования успеваемости]. Bilişim Teknolojileri Dergisi, 15(2), с. 199–207. DOI: 10.17671/gazibtd.837884. URL: https://doi.org/10.17671/gazibtd.837884
12. Batdı, V. (2014). A Meta-Analysis Study Comparing Problem Based Learning with Traditional Instruction [Метаанализ эффективности проблемного и традиционного обучения]. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13(51), с. 346–364. DOI: 10.17755/esosder.12812. URL: https://doi.org/10.17755/esosder.12812

Проблемы в системе высшего образования: основные трудности, их причины и пути решения проблем

Нугуманов Султан Сабыржанович, соискатель учёной степени кандидата педагогических наук
Омский государственный педагогический университет

Высшее образование играет важную роль в развитии профессиональных компетенций личности, производстве научных знаний, обеспечении социальной мобильности и достижении устойчивого экономического развития. Вместе с тем учреждения высшего образования сталкиваются с многочисленными проблемами, включая неравенство образовательных возможностей, недостаточное финансирование, неудовлетворительные условия труда академического персонала, недостатки исследовательской инфраструктуры, несоответствие методов преподавания современным требованиям, проблемы психологического благополучия студентов, цифровую трансформацию и трудности трудоустройства выпускников. Данные проблемы не существуют изолированно, а формируются в результате взаимодействия экономических, социальных, институциональных и технологических факторов.

Цель настоящей статьи заключается в комплексном рассмотрении основных проблем высшего образования, выявлении причин их возникновения и разработке практических рекомендаций по их преодолению. Исследование представляет собой аналитический обзор литературы, основанный на изучении докладов международных организаций и основных научных подходов к развитию высшего образования. В статье обосновывается положение о том, что качество образования невозможно оценивать исключительно по успеваемости студентов или количеству выпускников. Необходимо одновременно учитывать доступность образования, исследовательский потенциал университетов, академическую свободу, благополучие студентов, качество преподавания и результаты трудоустройства. Для устойчивого развития высшего образования предлагаются справедливое финансирование, внедрение студентоцентрированных методов обучения, совершенствование академического консультирования, развитие культуры исследовательской этики, ответственное использование искусственного интеллекта и укрепление сотрудничества между университетами, работодателями и обществом.

Ключевые слова: *высшее образование, проблемы образования, образовательное равенство, академическое качество, цифровая трансформация, благополучие студентов, трудоустройство, исследовательская деятельность.*

Problems in the higher education system: main difficulties, their causes and ways to solve them

Higher education plays an important role in developing individuals' professional competencies, producing scientific knowledge, promoting social mobility, and achieving sustainable economic development. At the same time, higher education institutions face numerous challenges, including unequal educational opportunities, insufficient funding, unsatisfactory working conditions for academic

staff, inadequate research infrastructure, teaching methods that fail to meet contemporary requirements, concerns regarding students' psychological well-being, digital transformation, and difficulties in graduate employment. These challenges do not exist in isolation; rather, they arise from the interaction of economic, social, institutional, and technological factors.

The aim of this article is to provide a comprehensive examination of the major problems in higher education, identify their underlying causes, and develop practical recommendations for addressing them. The study takes the form of an analytical literature review based on reports published by international organizations and major academic approaches to the development of higher education. The article argues that educational quality cannot be assessed solely on the basis of student performance or the number of graduates. Instead, educational accessibility, universities' research capacity, academic freedom, student well-being, teaching quality, and graduate employment outcomes must all be considered.

To promote the sustainable development of higher education, the article proposes equitable funding, the implementation of student-centered teaching methods, the improvement of academic advising, the development of a strong research ethics culture, the responsible use of artificial intelligence, and the strengthening of cooperation among universities, employers, and society.

Keywords: *higher education, educational problems, educational equity, academic quality, digital transformation, student well-being, graduate employment, research activities.*

Введение

Учреждения высшего образования являются важнейшими элементами системы производства знаний и инноваций в современном обществе. Университеты не только готовят специалистов для различных отраслей экономики, но и осуществляют научные исследования, развивают критическое мышление, сохраняют культурное наследие и участвуют в поиске решений общественных проблем. Поэтому качество высшего образования непосредственно влияет как на жизненные перспективы отдельных людей, так и на долгосрочный потенциал развития государств. В последние годы расширение доступа к высшему образованию, рост международной академической мобильности, распространение цифровых технологий и трансформация рынка труда существенно изменили задачи университетов. В докладе ЮНЕСКО о глобальных тенденциях развития высшего образования за 2026 год подчёркивается, что технологические изменения, демографические процессы и новые требования рынка труда преобразуют системы высшего образования. В этих условиях университетам необходимо не только увеличивать число обучающихся, но и обеспечивать качественное, доступное и инклюзивное образование. Однако расширение доступа к высшему образованию не означает, что все студенты располагают одинаковыми возможностями для получения образования. Материальное положение семьи, регион проживания, качество предыдущего образования, уровень владения языками и доступ к цифровым ресурсам могут существенно влиять на академические результаты. Аналогичным образом университеты различаются по объёму финансовых ресурсов, численности преподавателей, оснащённости лабораторий и эффективности управления.

Ещё одним важным аспектом является изменение взаимосвязи между образованием и занятостью. Получение диплома само по себе не гарантирует трудоустройства. Современные работодатели ожидают от выпускников не только профессиональных знаний, но и развитых коммуникативных навыков, способности решать проблемы, цифровой грамотности, умения работать в команде и готовности к непрерывному обучению. При этом университеты не должны сводить свои научные и гуманистические задачи исключительно к требованиям рынка труда. Основная проблема данного исследования заключается в определении структурных и институциональных факторов, обусловливающих трудности в системе высшего образования, а также в выявлении мер, способных уменьшить их негативное влияние. Цель работы состоит в систематическом анализе ключевых проблемных областей и разработке практических рекомендаций по повышению качества образования.

1. Теоретическая основа и методология исследования. Понятие высшего образования. Высшее образование представляет собой совокупность академических и профессиональных образовательных программ, реализуемых университетами и другими учреждениями после завершения среднего образования. Его основными уровнями являются бакалавриат, магистратура и докторантура. Функции высшего образования не ограничиваются передачей специализированных знаний. К ним также относятся развитие научных исследований, культурное обогащение общества, формирование критического мышления, содействие демократическому участию и обеспечение возможностей обучения на протяжении всей жизни. Качество высшего образования является многомерным понятием. При его оценке необходимо учитывать актуальность образовательных программ, профессиональную компетентность преподавателей, качество исследовательской среды, доступность студенческих услуг, сформированность компетенций выпускников и подотчётность образовательных учреждений. Оценивание университета исключительно по одному показателю, например количеству выпускников или научных публикаций, не позволяет получить полное представление о его деятельности.

Равенство возможностей и качество образования. Равенство в образовании означает не только предоставление одинаковых ресурсов всем студентам, но и создание условий, при которых каждый обучающийся получает не-

обходимую поддержку с учётом своих потребностей. Например, для студентов из семей с низкими доходами важны стипендии, доступное жильё, питание и транспортная поддержка. Студентам с инвалидностью необходима доступная образовательная инфраструктура, а обучающимся с различным языковым и культурным опытом может потребоваться дополнительная академическая помощь. Материалы ЮНЕСКО по вопросам образовательного равенства показывают, что финансовые трудности, семейные обязанности, психологическое состояние и институциональная культура способны влиять на образовательную траекторию студентов. Поэтому равенство необходимо обеспечивать не только на этапе поступления, но и на протяжении всего периода обучения [1, с. 52].

Метод исследования. Настоящая статья представляет собой концептуальное исследование, основанное на анализе литературы. Основными источниками выступают доклады ЮНЕСКО, Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), а также институтов Европейского союза, посвящённые высшему образованию, цифровому обучению, образовательному равенству и благополучию студентов. Дополнительно используются такие аналитические категории, как качество образования, академическая автономия, студентоцентрированное обучение и взаимодействие университетов с рынком труда.

2. Основные проблемы высшего образования. Неравенство образовательных возможностей. Одной из наиболее значимых проблем высшего образования является неравномерное распределение возможностей поступления и успешного обучения между различными социальными группами. Студенты из обеспеченных семей, как правило, имеют более широкий доступ к качественному предыдущему образованию, дополнительным занятиям, изучению иностранных языков и цифровым ресурсам. Студенты с низкими доходами могут быть вынуждены совмещать обучение с работой. Расходы на проживание, питание и транспорт также способны затруднять продолжение образования и увеличивать вероятность прекращения обучения. Неравенство не исчезает автоматически после поступления в университет. Учебные программы, оснащённость лабораторий, качество академического консультирования, возможности прохождения стажировок и международных обменов различаются между учреждениями. В результате студенты с сопоставимым академическим потенциалом могут получать неодинаковые образовательные результаты.

Важную роль играют региональные различия. Университеты крупных городов часто располагают более широкими исследовательскими сетями, связями с работодателями и культурными ресурсами. Учреждения в сельских районах и городах с ограниченными ресурсами могут испытывать трудности с привлечением квалифицированных преподавателей, созданием лабораторий и получением исследовательского финансирования. Для сокращения неравенства необходимо развивать систему стипендий, учитывающую не только академические достижения, но и материальное положение студентов. Поддержка жилья, питания, транспорта и доступа к интернету должна рассматриваться как часть образовательной политики. Кроме того, университетам следует анализировать показатели поступления, продолжения обучения, выпуска и трудоустройства в разрезе социально-экономических групп. Это позволит выявлять этапы, на которых возникают наиболее серьёзные препятствия [2, с. 27].

Недостаточное финансирование и распределение ресурсов. Качество высшего образования тесно связано с объёмом финансовых и кадровых ресурсов, которыми располагают университеты. Недостаточное финансирование может ограничивать развитие аудиторий, лабораторий, библиотек и цифровой инфраструктуры. Оно также сокращает время, которое преподаватели могут уделять исследованиям, и затрудняет участие университетов в международных научных проектах. Проблема заключается не только в общем объёме бюджета, но и в принципах распределения ресурсов между учреждениями, факультетами и направлениями деятельности. Финансирование на основе результатов может стимулировать повышение качества преподавания и научной деятельности. Однако чрезмерная ориентация на количество публикаций или краткосрочные показатели выпуска способна создавать преимущества для одних дисциплин и неблагоприятные условия для других.

Если финансовая устойчивость университета обеспечивается преимущественно за счёт повышения платы за обучение или расширения коммерческой деятельности, доступность образования для малообеспеченных студентов может снижаться. Поэтому необходимо формировать сбалансированную систему государственного финансирования, частных инвестиций и исследовательских доходов, сохраняя научную независимость и общественную направленность университетов. К возможным мерам относятся многолетнее бюджетное планирование, прозрачность расходов, независимый финансовый аудит и распределение средств с учётом реальных потребностей. При определении бюджета необходимо учитывать не только количество студентов, но и стоимость образовательных программ, состояние исследовательской инфраструктуры и региональные условия [3, с. 112].

Недостатки методов преподавания. В некоторых университетских программах сохраняется традиционная модель обучения, при которой преподаватель передаёт информацию, а студент воспроизводит её во время экзамена. Такой подход может быть полезен для освоения отдельных базовых понятий, однако сам по себе он недостаточен для развития критического мышления, исследовательских навыков, аргументации и способности решать практические задачи. Студентоцентрированное обучение предполагает активное участие обучающихся в образовательном процессе. Его примерами являются проектное обучение, анализ практических случаев, решение проблемных задач, лабораторная работа, дискуссии и междисциплинарные проекты.

Подобные методы позволяют не только запоминать информацию, но и применять знания в различных ситуациях. Однако переход к студентоцентрированному обучению требует не только изменения формы преподавания. Необходимо учитывать численность учебных групп, нагрузку преподавателей, состояние учебных помещений, систему оценивания и доступность институциональной поддержки. В больших группах преподавателям сложнее предоставлять индивидуальную обратную связь. Для повышения педагогической компетентности преподавателей целесообразно организовывать курсы повышения квалификации, семинары по разработке учебных программ, взаимное наблюдение за занятиями и регулярный анализ результатов обучения. Мнения студентов должны учитываться, но качество преподавания нельзя оценивать исключительно по уровню удовлетворённости обучающихся. Необходимо также анализировать образовательные результаты, объективность оценивания и соответствие академическим стандартам.

Актуальность учебных программ и связь теории с практикой. Образовательные программы должны соответствовать современному состоянию науки, технологическим изменениям и общественным потребностям. Если содержание дисциплин длительное время не пересматривается, в учебном процессе могут недостаточно отражаться новые технологии, исследовательские методы и профессиональные практики. В результате выпускники иногда обладают теоретическими знаниями, но испытывают трудности при их применении в реальных рабочих условиях. При этом обновление программ не должно означать полного подчинения университетского образования краткосрочным требованиям рынка труда [4, с. 107].

Университет обязан развивать фундаментальные знания, историческое и социальное мышление, этическое суждение и способность к самостоятельному анализу. Обучение, ориентированное исключительно на освоение конкретного программного продукта или инструмента, быстро утрачивает актуальность, если оно не основано на прочных теоретических знаниях. Связь теории и практики можно укреплять посредством стажировок, лабораторных исследований, полевых проектов, моделирования профессиональных ситуаций, сотрудничества с предприятиями и участия в общественно значимых инициативах. Для обеспечения качества такой деятельности необходимо устанавливать чёткие учебные цели. Практика не должна сводиться к использованию студентов в качестве дешёвой рабочей силы. Рекомендуется регулярно пересматривать учебные программы с участием преподавателей, студентов, выпускников, профессиональных объединений и работодателей. При этом следует сохранять академическую автономию и уделять внимание развитию универсальных компетенций выпускников.

Условия труда и профессиональное развитие академического персонала. Качество образования и исследований во многом зависит от квалификации преподавателей и условий их профессиональной деятельности. Чрезмерная учебная нагрузка, административные обязанности, давление публикационных показателей, нестабильная занятость и недостаток исследовательского финансирования могут отрицательно влиять на качество преподавания. Подготовка занятий, проведение исследований, консультирование студентов и отслеживание научных достижений требуют значительных временных ресурсов. Оценивание академической деятельности исключительно по числу публикаций, цитирований или проектов способно стимулировать краткосрочные количественные результаты. При этом качество преподавания, общественная значимость исследований, наставничество и долгосрочные научные проекты могут оставаться недостаточно оценёнными.

При разработке систем оценки следует учитывать различия между научными дисциплинами, поскольку публикационные традиции и показатели цитирования в них существенно различаются. Для профессионального развития академического персонала необходимо обеспечивать прозрачные процедуры найма и продвижения, наставничество, исследовательские отпуска, доступ к финансированию и непрерывное повышение квалификации. Особое внимание следует уделять молодым исследователям, которым необходимы возможности для развития научной самостоятельности и участия в исследовательских проектах. Университеты также должны создавать уважительную, инклюзивную и психологически безопасную рабочую среду. Необходимы эффективные механизмы рассмотрения жалоб на дискриминацию, травлю, конфликты интересов и нарушения профессиональной этики. Академическая свобода является одним из фундаментальных условий качественных исследований и развития критического мышления [5, с. 64].

Исследовательская инфраструктура и проблемы научной деятельности. Одной из основных задач университетов является производство новых знаний и обеспечение их использования в интересах общества. Однако недостаточная исследовательская инфраструктура, нехватка лабораторных материалов, ограниченный доступ к научным базам данных, дефицит грантов и слабые международные связи могут сдерживать научное развитие. Исследовательский потенциал нельзя оценивать исключительно по количеству лабораторий и оборудования. Не менее важны исследовательская этика, владение методами научного исследования, статистическая грамотность, академическое письмо, управление данными и принципы открытой науки. Недостаточная подготовка в этих областях может снижать качество исследований и затруднять проверку их результатов. Давление, связанное с необходимостью постоянно публиковать статьи, иногда способствует появлению низкокачественных публикаций, обращению к недобросовестным журналам и неоправданному дублированию результатов. Научная добросовестность должна рассматриваться не только как индивидуальная ответственность исследователя, но и как задача институционального управления. Университетские системы оценки

обязаны поощрять этичное поведение и содержательную научную работу. Для укрепления исследовательского потенциала предлагается развивать прозрачные конкурсные гранты, совместные лаборатории, междисциплинарные центры, инфраструктуру открытых данных и обучение исследовательским методам. При оценке научных результатов необходимо учитывать не только количество публикаций, но и научную значимость, методологическую надёжность, общественное влияние и качество исследовательских данных.

Цифровизация и цифровое неравенство. Цифровые технологии создают возможности для расширения доступа к учебным материалам, организации дистанционного образования, мониторинга успеваемости и персонализации обучения. Однако наличие технологий само по себе не гарантирует качественного усвоения знаний. Студентам необходимы стабильное интернет-соединение, подходящие устройства, цифровая грамотность и поддержка в процессе обучения. Цифровое неравенство не ограничивается доступом к интернету. Студенты различаются по способности использовать технологии для проведения исследований, оценки источников, анализа данных и академической коммуникации. Эти различия могут препятствовать равномерному распределению преимуществ цифрового образования. Онлайн-обучение обеспечивает гибкость, но плохо организованные дистанционные курсы могут усиливать чувство изоляции, снижать участие студентов и замедлять получение обратной связи. Поэтому формат преподавания следует выбирать с учётом образовательных целей, содержания дисциплины и потребностей обучающихся. Развивая цифровую инфраструктуру, университеты должны одновременно уделять внимание доступности интерфейсов, защите персональных данных, информационной безопасности и развитию цифровых компетенций. Успешность цифровых инвестиций следует оценивать не по количеству приобретённых технологий, а по их реальному вкладу в процесс обучения [6, с. 164].

Генеративный искусственный интеллект и академическая добросовестность. Инструменты генеративного искусственного интеллекта используются для подготовки черновиков текстов, языковой поддержки, программирования, разработки идей и поиска информации. Они могут снижать языковые барьеры и помогать студентам на начальных этапах выполнения учебных и исследовательских заданий.

В то же время такие технологии связаны с рисками распространения недостоверной информации, создания фиктивных источников, воспроизводства предвзятости, нарушения конфиденциальности и ослабления самостоятельного мышления. Использование искусственного интеллекта в академической деятельности не следует автоматически считать нарушением академической добросовестности. Важны цель, масштаб и прозрачность применения технологии, а также соответствие установленным правилам. Если студент представляет созданный искусственным интеллектом текст как результат полностью самостоятельного исследования, использует непроверенную информацию или ссылается на несуществующие источники, возникают серьёзные академические проблемы. Университетам необходимо разрабатывать чёткие правила применения генеративного искусственного интеллекта [7, с. 41].

Они должны определять допустимые формы использования, требования к раскрытию информации о применении технологии, порядок защиты персональных данных и способы оценки самостоятельного вклада студента. Методы оценивания также нуждаются в адаптации. Устная защита, обсуждение исследовательского процесса, проверка промежуточных версий работы, верификация источников и практические задания помогают точнее оценивать реальные знания обучающихся. Грамотность в области искусственного интеллекта необходимо развивать вместе с критическим мышлением и навыками проверки информации.

Психологические и социальные проблемы студентов. Помимо академических обязанностей, студенты сталкиваются с финансовыми трудностями, семейными обязательствами, проблемами проживания, сложностями социальной адаптации и неопределённостью профессионального будущего. Экзаменационный стресс, страх неудачи, интенсивная учебная нагрузка и тревога относительно трудоустройства могут отрицательно влиять на психологическое благополучие. В докладе Европейской комиссии, опубликованном в 2024 году, подчёркивается необходимость системного подхода к поддержке психического здоровья студентов и сотрудников высших учебных заведений. Такая позиция показывает, что ответственность за благополучие нельзя полностью возлагать на индивидуальные способности человека справляться со стрессом.

Университетам следует развивать психологическое консультирование, программы взаимной поддержки студентов, доступные медицинские услуги и механизмы помощи в кризисных ситуациях. Однако поддержка психологического благополучия не должна ограничиваться созданием консультационного центра. Необходимо также снижать институциональные источники стресса, включая чрезмерную нагрузку, неясные критерии оценивания, дискриминацию и финансовую нестабильность. Студенческие объединения, программы наставничества, спортивные и культурные мероприятия, волонтёрская деятельность и инклюзивная кампусная среда способствуют социальной интеграции. Формирование университетской культуры, в которой обращение за помощью не подвергается стигматизации, позволяет студентам своевременно сообщать о возникающих трудностях [8, с. 54].

Академическое консультирование и поддержка студентов. Академическое консультирование помогает студентам планировать обучение, выбирать дисциплины, определять исследовательские направления и развивать профессиональные компетенции. На уровне магистра-

туры и докторантуры оно приобретает особое значение при выборе темы исследования, определении методологии, соблюдении этических требований и подготовке научных текстов.

Чрезмерное количество студентов на одного научного руководителя, нерегулярность встреч и отсутствие чётких ожиданий могут снижать эффективность консультирования. Некоторые студенты испытывают трудности при формулировании исследовательской проблемы, поиске литературы и своевременном завершении диссертации. Для повышения эффективности консультирования рекомендуется устанавливать регулярный график встреч, разрабатывать письменные планы исследовательского прогресса, определять критерии обратной связи и при необходимости использовать совместное научное руководство. Наряду с научной компетентностью руководителей следует учитывать их коммуникативные навыки и способность оказывать педагогическую поддержку. Необходимо также создавать независимые механизмы рассмотрения жалоб и разрешения конфликтов интересов в отношениях между студентами и научными руководителями. Качество консультирования следует оценивать по тому, насколько оно способствует формированию самостоятельного исследователя.

Трудоустройство выпускников и несоответствие компетенций. Одним из ожидаемых результатов высшего образования является успешное участие выпускников в трудовой деятельности. Однако между компетенциями, формируемыми образовательными программами, и требованиями работодателей могут возникать расхождения. Выпускники могут обладать теоретическими знаниями, но нуждаться в дополнительном опыте практической работы, коммуникации, командного взаимодействия, управления проектами и использования цифровых инструментов. Вместе с тем безработицу среди выпускников нельзя объяснять исключительно недостатками университетских программ. На результаты трудоустройства также влияют экономический рост, структура отраслей, региональное развитие, спрос на рабочую силу и практика найма. Университеты не способны самостоятельно изменить все экономические условия, но могут помогать студентам развивать навыки адаптации к изменяющейся профессиональной среде [5, с. 124].

Карьерные центры, стажировки, сети выпускников, совместные проекты с работодателями и программы поддержки предпринимательства способны облегчить переход от обучения к трудовой деятельности. Участие работодателей в обсуждении образовательных программ полезно, однако чрезмерная ориентация на текущие вакансии может ограничивать долгосрочное развитие студентов. При оценке трудоустройства необходимо учитывать не только долю работающих выпускников, но и качество занятости, соответствие работы полученной специальности, условия труда, уровень дохода и возможности профессионального роста. Программы непрерывного образования и повторного приобретения профессиональных навыков должны стать постоянной частью деятельности университетов.

Интернационализация, языковые барьеры и инклюзивность. Международная мобильность студентов и исследователей способствует развитию научного сотрудничества и межкультурного обучения. Однако эффективная интернационализация требует языковой поддержки, прозрачного признания дипломов, доступного жилья, содействия культурной адаптации и механизмов противодействия дискриминации. Недостаточное владение языком обучения может затруднять понимание лекций, подготовку научных текстов и формирование социальных связей. Аналогичным образом непризнание предыдущего образования студентов, прибывших из других стран, может приводить к неоправданному повторению учебных дисциплин и потере времени. Интернационализацию не следует сводить исключительно к увеличению количества иностранных студентов. Она также включает совместные исследования, академические обмены, общие учебные курсы, международные научные сети и развитие многоязычных образовательных ресурсов. Особое внимание необходимо уделять опыту женщин, людей с инвалидностью, мигрантов и социально-экономически уязвимых групп. Инклюзивная политика должна учитывать различия в потребностях и обеспечивать соответствующее распределение институциональных ресурсов.

3. Основные причины проблем высшего образования. Проблемы высшего образования невозможно объяснить одной причиной. Они формируются под воздействием экономических, управленческих, педагогических, социальных и технологических факторов. Во-первых, недостаточное финансирование и неравномерное распределение ресурсов ограничивают качество образовательной деятельности. Во-вторых, чрезмерная ориентация на количественные показатели может приводить к игнорированию реальных результатов обучения. В-третьих, быстрые технологические и экономические изменения требуют постоянного обновления образовательных программ, однако возможности университетов адаптироваться к этим изменениям существенно различаются. В-четвёртых, недостаточное участие студентов и академического персонала в принятии решений может усиливать институциональные проблемы. В-пятых, региональные различия и социально-экономическое неравенство влияют как на доступ университетов к ресурсам, так и на образовательный опыт студентов [8, с. 32].

Наконец, отсутствие баланса между академической автономией, подотчётностью и управленческой эффективностью может препятствовать институциональному развитию. Перечисленные факторы способны взаимно усиливать друг друга. Например, университет с ограниченными финансовыми ресурсами может не обеспечивать преподавателям достаточную поддержку, что отрицательно влияет на качество преподавания и исследований. Снижение качества образования, в свою очередь, может ограничивать профессиональные возможности выпуск-

ников. Уменьшение экономической отдачи от образования способно усиливать социальное неравенство и воспроизводить существующие проблемы. Следовательно, эффективная политика должна учитывать не только отдельные недостатки, но и взаимосвязи между ними.

4. Пути решения и направления образовательной политики. Справедливое финансирование и поддержка студентов. Государственная политика должна предусматривать комплексные механизмы финансирования, способствующие поступлению в университет и успешному завершению обучения. Стипендии с учётом материального положения, доступное жильё, недорогое питание и транспортная поддержка особенно важны для студентов из социально уязвимых групп. При распределении университетских бюджетов следует учитывать не только численность обучающихся, но и стоимость образовательных программ, региональные условия, состояние исследовательской инфраструктуры и потребности студентов. Критерии распределения средств должны быть открытыми и подлежать независимому контролю.

Студентоцентрированное обучение и исследовательский подход. Учебные программы следует проектировать таким образом, чтобы развивать активное участие студентов, самостоятельное мышление и способность применять знания. В зависимости от целей дисциплины необходимо расширять использование проектного обучения, решения проблемных задач, анализа практических случаев, лабораторной работы и междисциплинарных проектов. Система оценивания должна измерять не только запоминание информации, но и понимание концепций, практическое применение знаний, критический анализ и исследовательские навыки. Для этого преподавателям следует регулярно предоставлять поддержку в области педагогического проектирования и разработки методов оценивания. Поддержка академического персонала. Университеты должны обеспечивать сбалансированное распределение обязанностей между преподаванием, научными исследованиями и академическим консультированием.

К основным условиям развития относятся справедливые процедуры найма и продвижения, исследовательская поддержка, программы профессионального развития и прозрачная оценка деятельности. Оценивание академической работы должно учитывать различия между дисциплинами и включать качество преподавания, научный вклад, наставничество, командное взаимодействие и общественную значимость исследований наряду с публикационными показателями [7, с. 58].

Укрепление исследовательского потенциала. Стабильное финансирование научных проектов, создание совместных лабораторий и расширение доступа к научным базам данных способны повысить исследовательскую продуктивность университетов. Начальные гранты для молодых учёных и междисциплинарные проекты могут способствовать развитию новых научных направлений. Необходимо организовывать обучение исследовательской этике, управлению данными, статистическим методам, академическому письму и принципам открытой науки. При оценке научной деятельности следует уделять особое внимание качеству исследований и предотвращению этических нарушений.

Цифровая трансформация и ответственное использование искусственного интеллекта. Стратегия цифрового развития должна выходить за рамки простого приобретения технологий. Необходимо совершенствовать цифровые педагогические компетенции преподавателей, обеспечивать студентам доступ к устройствам, интернету и поддержке в процессе электронного обучения. Институциональные правила применения искусственного интеллекта должны основываться на принципах академической добросовестности, информационной безопасности, прозрачности и человеческого контроля. Студенты должны учиться проверять достоверность результатов работы искусственного интеллекта, подтверждать источники и ясно обозначать собственный вклад в исследование.

Благополучие студентов и консультативные службы. Психологическое консультирование, академическое сопровождение, карьерная поддержка и услуги социальной адаптации должны функционировать как взаимосвязанная система. Университетам следует создавать доступные и конфиденциальные механизмы обращения за помощью, способствующие снижению стигматизации. При оценке благополучия студентов необходимо учитывать академический календарь, интенсивность экзаменов, нагрузку научных руководителей и доступность материальной поддержки. Проблемы нельзя объяснять исключительно недостаточной личной устойчивостью студентов: необходимо также анализировать институциональные условия, которые могут усиливать стресс [6, с. 132].

Сотрудничество университетов, бизнеса и общества. Университетам следует развивать сотрудничество с работодателями, государственными учреждениями и организациями гражданского общества. Стажировки, совместные исследования, практические проекты и инициативы, направленные на решение общественных проблем, позволяют студентам применять знания в реальных условиях. При этом сотрудничество должно осуществляться на основе прозрачных принципов, сохраняющих академическую независимость и общественную значимость образования. Университеты должны не только удовлетворять существующий спрос на рабочую силу, но и продолжать создавать новые знания и содействовать общественным преобразованиям. Обеспечение качества и подотчётность. Обеспечение качества не должно ограничиваться аккредитацией и административными проверками. Необходимо регулярно оценивать образовательные цели, результаты обучения, опыт студентов, качество научной деятельности и вклад университетов в развитие общества. В этих процессах следует учитывать мнения студентов, преподавателей, выпускников и внешних заинтересованных сторон. Результаты оценки должны публиковаться прозрачно. При этом количественные показа-

тели не следует использовать как единственное основание для принятия решений. Необходимо учитывать особенности различных университетов и научных дисциплин.

Анализ проблем высшего образования требует более широкого рассмотрения целей университета в современном обществе. С одной стороны, от университетов ожидают вклада в экономическое развитие и подготовки квалифицированных специалистов. С другой стороны, они должны сохранять свободу научных исследований, способствовать культурному развитию и уменьшению социального неравенства. Эти задачи во многих случаях взаимно дополняют друг друга, однако иногда между ними возникают конфликты при распределении ресурсов и определении приоритетов. Например, программы, ориентированные на быстрое трудоустройство выпускников, могут уделять повышенное внимание прикладным навыкам, но одновременно сокращать пространство для фундаментальных исследований и долгосрочного научного мышления.

Аналогичным образом финансирование, основанное на исследовательских показателях, способно стимулировать научную продуктивность, но при недостаточно сбалансированном подходе может привести к недооценке преподавания и консультирования студентов. Поэтому образовательная политика должна основываться на многомерном понимании качества. Цифровая трансформация также создаёт определённые противоречия. Технологические инструменты способны индивидуализировать обучение и расширять доступ к информации. Однако при отсутствии ясных педагогических целей они могут сводиться к переносу традиционных методов преподавания в цифровую среду.

При использовании искусственного интеллекта стремление к повышению производительности должно сочетаться с развитием критического мышления и соблюдением принципов академической добросовестности. Другой важный вопрос связан с соотношением университетской автономии и подотчётности. Университеты должны обладать возможностью самостоятельно принимать научные и академические решения. Вместе с тем учреждения, использующие государственные средства, обязаны объяснять, как расходуются ресурсы и насколько эффективно выполняются общественные задачи. Эффективное управление должно укреплять прозрачность и ответственность, не уничтожая академическую независимость [9, с. 67].

Ограничением настоящего исследования является отсутствие оригинального полевого исследования, сравнивающего системы высшего образования различных стран. Масштаб и характер рассмотренных проблем могут различаться в зависимости от национальных условий и особенностей конкретных учреждений. В будущих исследованиях целесообразно использовать опросы студентов, интервью с преподавателями, исследования профессиональных траекторий выпускников и межуниверситетские сравнения. Это позволит определить, в каких условиях предлагаемые меры оказываются наиболее эффективными.

Заключение

Проблемы высшего образования представляют собой многомерный комплекс вопросов, охватывающий экономическое неравенство, методы преподавания, исследовательскую инфраструктуру, психологическое благополучие студентов и цифровую трансформацию. Эти проблемы настолько сложны, что их невозможно решить исключительно индивидуальными усилиями студентов или преподавателей. Для достижения устойчивых результатов необходимо согласованное развитие институциональных возможностей, государственной политики и образовательных процессов. Проведённый обзор литературы показывает, что доступность, качество и равенство в высшем образовании следует рассматривать как взаимосвязанные категории. Увеличение числа поступающих в университеты является важным достижением, однако не менее значимы доступ к качественному преподаванию, возможность завершить обучение, участие в исследованиях и наличие перспектив профессионального развития после выпуска. Прежде всего, необходимо поддерживать студентов из социально-экономически уязвимых групп, распределять ресурсы с учётом потребностей и сокращать региональные различия. Во-вторых, образовательные программы следует организовывать таким образом, чтобы развивать критическое мышление, исследовательские способности и умение решать проблемы. В-третьих, необходимо улучшать условия труда академического персонала и обеспечивать достаточную инфраструктуру для научных исследований. В-четвёртых, цифровые технологии и искусственный интеллект должны применяться в соответствии с педагогическими целями, этическими принципами и требованиями защиты данных.

Наконец, университеты должны создавать комплексные системы поддержки, учитывающие психологические и социальные потребности студентов. Успешность высшего образования нельзя оценивать исключительно по международным рейтингам, количеству научных публикаций или числу обладателей дипломов. Качество образования необходимо рассматривать в совокупности с научным потенциалом, академической свободой, общественным вкладом, инклюзивностью, благополучием студентов и возможностями обучения на протяжении всей жизни. Таким образом, устойчивое развитие высшего образования достигается не посредством одной реформы, а через долгосрочную реализацию взаимосвязанных и согласованных мер. Сотрудничество университетов, государственных органов, академического персонала, студентов, бизнеса и организаций гражданского общества способно внести существенный вклад в создание более справедливой, качественной и чувствительной к общественным потребностям системы высшего образования.

Литература:

1. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2024). Student and staff mental well-being in European higher education institutions. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/674366
2. OECD. (2024). Education at a Glance 2024: OECD Indicators. OECD Publishing.https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_c00cad36-en.html
3. OECD. (2025). Education at a Glance 2025: OECD Indicators. OECD Publishing.https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025 c0d9c79-en.html.
4. OECD. (2026). Education at a Glance 2026: OECD Indicators. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b4968bbc-en
5. OECD. (2026). OECD Digital Education Outlook 2026. OECD Publishing.
6. UNESCO. (2024). Global Education Monitoring Report 2024: Monitoring progress towards SDG 4. UNESCO. https://www.unesco.org/reports/gem-report/en/2024-monitoringsdg4
7. UNESCO. (2026). Higher education global trends report: Towards inclusive, equitable and quality higher education in an internationally mobile landscape. UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. https://www.iesalc.unesco.org/en/publication/higher-education-global-trends-report
8. UNESCO. (2026). Global Education Monitoring Report: Access and equity. UNESCO. https://www.unesco.org/reports/gem-report/en/2026-access-equity.
9. Ünlü, M., & Aydıntan, S. (2011). İşbirlikli öğrenme yönteminin etkisi [Эффект метода кооперативного обучения]. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3), 1–16.

Орфография и интерактивные тренажёры на уроках русского языка и литературы

Нунаева Юлия Владимировна, учитель русского языка и литературы
МОБУ СОШ № 80 г. Сочи имени Героя Советского Союза Д. Л. Калараша (Краснодарский край)

В статье автор показывает, как цифровые тренажёры не вытесняют классическую методику, а органично её дополняют; подкрепляет подход конкретными сценариями для разных классов и связывает работу с орфографией с углублённым изучением текстов на уроках литературы, доказывая, что современные инструменты способны вернуть школьникам живой интерес к слову, не жертвуя академической строгостью.

Ключевые слова: *орфография, интерактивные тренажёры, русский язык, литература, орфографическая грамотность, игровые механики, цифровые инструменты, формирование навыков, методические приёмы, индивидуализация обучения.*

Как метко заметил А. М. Пешковский, „лишённая слуха орфография бесплодна". Именно поэтому в современной методике так ценны интерактивные тренажёры, которые позволяют ученику „услышать" слово, проанализировать его звучание перед тем, как выбрать букву».

Словно наяву, всплывает в памяти, как в школе от привычной фразы «выучите правило и сделайте упражнение» по классу прокатывался едва уловимый коллективный вздох — будто сама мысль о рутинных упражнениях заставляла сердца замирать от скуки. Орфография казалась чем-то застывшим, далёким от реальной жизни: зубрёжка, бесконечные диктанты, страх ошибиться. А ведь именно орфография — это не просто набор сухих норм, а своеобразный код, который помогает нам понимать друг друга.

Сегодня, когда дети с ранних лет живут в цифровом пространстве, где скорость важнее точности, вопрос грамотного письма становится особенно острым. И здесь на помощь учителю приходят интерактивные тренажёры — не как замена традиционной методике, а как её естественное продолжение, способное пробудить у школьников живой интерес к слову.

Проблема орфографической грамотности остаётся одной из самых обсуждаемых в педагогическом сообществе. С одной стороны, базовые правила русского языка не меняются веками; с другой — меняется сам способ взаимодействия ребёнка с информацией. Современные школьники привыкли к динамичному контенту, мгновенной обратной связи, игровым механикам. Традиционные упражнения, даже самые продуманные, нередко проигрывают в борьбе за внимание ученика.

Интерактивные тренажёры предлагают принципиально иной подход: они позволяют отрабатывать орфографические навыки в режиме реального времени, дают моментальную обратную связь и, что особенно важно, делают процесс обучения персонализированным.

Начнём с простого наблюдения: орфографическая ошибка в цифровом мире живёт дольше, чем кажется. Автокоррекция в мессенджерах приучает ребёнка к мысли, что «машина всё исправит», а значит, самому запоминать

правила необязательно. Однако на экзаменах, олимпиадах и в профессиональной жизни эта стратегия не работает. Задача учителя — вернуть орфографии статус важного навыка, а не рутины.

Здесь и раскрывается потенциал интерактивных тренажёров. Их сила не в том, чтобы заменить учителя, а в том, чтобы усилить его работу. Например, на этапе первичного закрепления темы «Безударные гласные в корне» можно использовать тренажёр с выбором вариантов, где каждый неверный ответ сопровождается коротким пояснением: «Здесь нужно подобрать проверочное слово, в котором гласная будет под ударением». Такая микрообратная связь работает эффективнее, чем общее замечание учителя у доски, потому что она адресована конкретному ученику в момент ошибки. Рассмотрим несколько практических примеров, которые легко встроить в обычный урок.

«Орфографический лабиринт» для 5–6 классов

Ученику предлагается пройти виртуальный лабиринт, выбирая правильные варианты написания слов. Каждый неверный шаг возвращает его на шаг назад, а правильный — открывает новый фрагмент пути. В финале — короткая история, собранная из пройденных слов. Такой формат не только тренирует навык, но и формирует ассоциативные связи: слово запоминается не само по себе, а в контексте.

«Редактор газеты» для старших классов

Школьники получают макет школьной газеты с преднамеренными орфографическими ошибками. Задача — найти и исправить их, а затем объяснить выбор каждого написания, ссылаясь на правило. Здесь тренажёр выступает как имитация реальной профессиональной задачи, что повышает мотивацию.

Интеграция с литературой

На уроках литературы можно предложить ученикам «восстановить» фрагмент текста классика, где пропущены буквы или намеренно допущены ошибки. Например, дать отрывок из «Евгения Онегина» с пропусками и попросить заполнить их, опираясь на рифму и смысл. Это не только тренирует орфографическую зоркость, но и углубляет понимание текста.

Интересные факты подтверждают эффективность такого подхода. Исследования показывают, что сочетание визуальной, аудиальной и кинестетической нагрузки (например, клик мышкой + чтение + мгновенная реакция системы) улучшает запоминание правил на 20–30 % по сравнению с традиционными упражнениями. Кроме того, игровые механики снижают тревожность: ошибка в тренажёре воспринимается не как провал, а как часть процесса, что особенно важно для детей с низкой самооценкой.

Важный нюанс: тренажёры не должны становиться единственным инструментом. Их оптимальная роль — «тренировочная площадка», где ученик может безопасно ошибаться и сразу получать обратную связь. А осмысление и систематизация знаний остаются за учителем: разбор типичных ошибок, обсуждение исключений, работа с этимологией слов — всё это требует живого диалога.

Орфография — это язык уважения к читателю. Когда мы пишем грамотно, мы делаем текст понятным и бережём время того, кто его читает. Интерактивные тренажёры помогают превратить освоение этого языка из скучной обязанности в увлекательное путешествие, где каждая ошибка становится шагом к пониманию, а каждое правильное написание — маленькой победой.

Для учителя такой подход открывает новые возможности: индивидуализация обучения, быстрая диагностика пробелов, вовлечение даже самых пассивных учеников. Главное — помнить, что никакой тренажёр не заменит человеческого участия, способности объяснить правило так, чтобы оно «зацепило», и поддержать ребёнка, когда ему кажется, что правил слишком много.

Интеграция цифровых инструментов в преподавание орфографии — не дань моде, а ответ на реальные потребности современного школьника. И если подойти к этому осознанно, можно не просто повысить уровень грамотности, но и привить ученикам любовь к слову, которая останется с ними надолго.

Литература:

1. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии / Д. Н. Богоявленский. — 2е изд., перераб. и доп. — Москва: Просвещение, 1966. — 308 с.
2. Львов М. Р. Правописание в начальных классах / М. Р. Львов. — Москва: Просвещение, 1990. — 160 с.
3. Разумовская М. М. Методика обучения орфографии в школе: книга для учителя / М. М. Разумовская. — Москва: Просвещение, 1996. — 128 с.
4. Рождественский Н. С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания / Н. С. Рождественский. — Москва: Издво АПН РСФСР, 1960. — 303 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287).
6. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — Москва: ИКАР, 2009. — 448 с.

7. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психологопедагогический и технологический аспекты) / И. В. Роберт. — 3е изд. — Москва: ИИО РАО, 2010. — 274 с.
8. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для вузов / Е. С. Полат М. Ю. Бухаркина. — Москва: Академия, 2010. — 368 с.
9. Интернетресурсы и онлайнтренажёры для формирования орфографических навыков: методические рекомендации / авт.сост. Т. В. Колесникова. — Самара: СИПКРО, 2020. — 52 с.
10. Педагогические технологии цифровой среды: сборник научных статей / под ред. А. А. Андреева. — Москва: МПГУ, 2021. — 240 с.

Виртуализация обучения в различных профессиях

Орлов Алексей Владимирович, студент магистратуры
Научный руководитель: Шмелёв Алексей Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент
Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

Ключевые слова: *искусственный интеллект, система дистанционного обучения, академическая честность, виртуализация.*

Введение

В последние годы наблюдается активное внедрение виртуализации в обучение. Данный процесс особенно интенсивно идёт в сфере высшего и дополнительного профессионального образования, где цифровые инструменты рассматриваются как средство повышения доступности, гибкости и персонализации обучения.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в условиях цифровой трансформации образования вопрос о границах применимости дистанционных технологий и искусственного интеллекта становится критически важным. С одной стороны, виртуализация открывает новые возможности для доступности и индивидуализации обучения. С другой — существуют профессии, где очное взаимодействие с преподавателем, наставником или пациентом остаётся незаменимым. В связи с этим возникает необходимость систематизировать знания о том, в каких сферах применение виртуализации оправдано, а в каких — может принести больше вреда, чем пользы.

Цель данной статьи — определить применимость и необходимость виртуализации обучения в различных профессиональных сферах, где под виртуализацией обучения понимается использование систем и технологий дистанционного, виртуального и интерактивного обучения. Структура данной статьи состоит из введения, двух разделов, где первый раздел содержит обзор литературы, а второй раздел включает в себя анализ применимости и случаев необходимости применения этих инструментов, заключения.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

провести обзор литературы по вопросам виртуализации обучения в различных профессиональных сферах;

выявить особенности применения виртуализации в каждой из рассматриваемых областей;

сформулировать рекомендации по целесообразности использования виртуальных технологий в обучении различным профессиям.

Обзор литературы

В соответствии с определением, приведённым во введении, далее рассматриваются три взаимодополняющие формы виртуализации обучения: системы LMS, VR/AR/MR среды и игровые сценарии. На практике эти формы могут сочетаться; для каждой профессии важно определить, какую компетенцию позволяет сформировать каждая из них. Также в данных видах виртуализации есть недостатки, которые не зависят от профессии, в обучении которой они применяются. В статье «Digitalization of industrial safety education and training: A Systematic Review of progress, challenges, and future directions» [16] описываются общие ограничения для инструментов виртуализации, где для виртуальной и дополненной реальности проблемами являются высокие затраты на оборудование, проблематичность интеграции и ненадежность устройств, для геймификации — сложность в разработке, для дистанционного обучения — меньшее получение знаний и зависимость системы от сети «Интернет».

Однако, как уже говорилось в введении, существуют профессии, в которых человеческое взаимодействие чрезвычайно важно. Одной из таких профессий является юрист. Исследование виртуальных консультаций в системе дистанционного образования показало, что такой формат может способствовать развитию практических и профессиональных навыков, хотя студентам необходимы время и подготовка для освоения средств онлайн-взаимодействия [13]. Виртуальная симуляция судебного

заседания позволяет отрабатывать выступление, аргументацию и процессуальные роли: в исследовании с участием 84 студентов отмечено улучшение ряда юридических компетенций, особенно у студентов с более высокими исходными результатами [12]. В статье А. А. Коноплянко «Недостатки использования дистанционного обучения при подготовке юристов» [2, с. 651] указывается что существует пласт знаний именуемый неявными, которые характеризуются проблематичной формализацией таковых и получение которых сводится через очное взаимодействие с людьми. Особенно это касается юристов, ведь для этой профессии очень важен личный контакт как в обучении, так и в работе. В статье на сайте pravo.ru «Удобно списывать, но сложно стать юристом: проблемы онлайн-учебы» [4] отмечены дополнительные ограничения дистанционного формата, в том числе зависимость качества обучения от наличия компьютерного оборудования и от организации выдачи и проверки заданий. Например, в РГУП используется внутренняя система «Фемида» для тестирования, в которой ответы проверяются автоматически.

Касаемо промышленных профессий в статье М. Ю. Михайловой «Применение виртуальных лабораторных работ в учебном процессе высших учебных заведений: за и против» [1] приводится пример, что в случае изучения прикладной дисциплины «Электротехника» виртуализация полезна в случае если реальные опыты недоступны ввиду различных причин (например, опыты небезопасны либо недоступны в том или ином учебном заведении), но вредит лучшему получению навыков, которые развиваются только при очных занятиях. Аналогичные выводы представлены в работе Е. Л. Гусейновой «Применение виртуальной лабораторной работы в учебном процессе технического вуза» [9, с. 64], где автор отмечает, что виртуальные лаборатории подходят для первоначального ознакомления, но не могут заменить работу с реальным оборудованием. Особенно это актуально для дисциплины «Гидроаэромеханика в бурении», где воспроизведение отдельных процессов на реальном оборудовании существенно затруднено. Систематический обзор цифровизации обучения промышленной безопасности включил 28 рецензируемых исследований за 2013–2025 гг.: VR/AR встречались примерно в 40 % работ, геймификация — примерно в 23 %. При этом e-learning чаще применялся для передачи теоретического материала и оценивания, а данные о формировании психомоторных навыков были ограниченными; носимые технологии преимущественно оценивались по краткосрочным поведенческим показателям [14].

В медицине помимо всего прочего также играет роль ответственности, где в работе Е. В. Тимофеева «Место интерактивных технологий, виртуальной реальности и искусственного интеллекта в освоении пропедевтики внутренних болезней: взгляд преподавателей и студентов» [3, с. 12] есть момент того, что при очных практиках студенты и медицинские работники привыкают к высокой ответственности своей должности в то время как в виртуальных лабораториях такой аспект отсутствует. Также такой подход позволяет изучить внутренние заболевания (особенно редко встречающиеся либо малосимптомные) лучше при условии нехватки мест и пациентов для практики. В исследовании «Enhancing Medical Anatomy Education through Virtual Reality (VR): Design, Development, and Evaluation» [11] отмечается положительный результат тестирования созданной системы виртуальной реальности, даже несмотря на большую часть нейтральных отзывов, возможно ввиду недостаточной подробности модели. К тестированию этой системы допускались только студентов бакалавриата ввиду ограниченности продолжительности самого тестирования в рамках двух недель и ради более конкретных отзывов по поводу пользования самой системой. Систематический обзор 36 исследований иммерсивной виртуальной реальности в медицинском образовании сообщил, что 34 исследования обнаружили статистически значимое улучшение объективных результатов обучения, а в 29 были отмечены более положительные субъективные оценки обучающихся [15]. Также в данном обзоре указывается что в большей части работ не указаны побочные эффекты, а в меньшей части указаны либо их отсутствие либо незначительные побочные эффекты.

В работе «Разработка цифровой платформы для обучения работе с сельскохозяйственной техникой» [5] описывается тренажёр для обучения работе с сельскохозяйственной техникой. Помимо нехватки техники и обучающего персонала, авторами отмечается повышение безопасности как одно из оснований использования цифрового тренажёра. Обзор [10] показывает перспективность VR для профессиональной подготовки в сельском хозяйстве, особенно в ситуациях, когда реальное оборудование дорого, сезонно доступно или его использование связано с повышенным риском, в нем же рассматривается применение виртуальной реальности в сельскохозяйственном образовании, в том числе для создания иммерсивных сценариев профессиональной подготовки. Другой же обзор 83 работ по образовательным технологиям в сельском хозяйстве выделил дистанционное обучение, симуляции и цифровые игры, мультимедийные средства, мобильные технологии, виртуальное обучение и другие форматы, причём результаты дистанционного обучения зависели от дизайна и условий применения технологии [19]. В исследовании виртуальной образовательной системы с участием 400 студентов-аграриев 50,5 % участников оценили её эффективность как среднюю; значимыми предикторами выступили саморегуляция, отношение обучающихся и дизайн электронного курса [17]. В исследовании VR-тренинга безопасности сельскохозяйственной техники участвовали 132 студента: пользовательский опыт был положительным, однако статистически значимого различия в доле сдавших проверку между VR и традиционной группами не выявлено [18].

Касаемо педагогической деятельности, в работе И. Д. Лобок «Влияние ИИ на учебный процесс: Pro et contra?» [6] рассматривается использование интеллектуальных ассистентов преподавателями и студентами. Для обеих групп важной функцией является поиск и обработка учебных материалов, однако цели использования различаются. Студенты могут применять ассистентов для предварительной проверки работ и быстрого получения справочной информации, тогда как преподаватели — для формирования черновых учебных планов, подготовки примеров и адаптации объяснений под уровень обучающихся. Также в работе «Искусственный интеллект и высшее образование: возможности, практики и будущее» от Яндекс.Образования указываются схожие с применениями рекомендации, однако там также для студентов указывается персонализация контента (в том числе и для людей с ограниченными способностями), для преподавателей — предварительная оценка заданий, генерация тестов и заданий. При этом А. А. Алетдинова [7] отмечает необходимость учитывать риски генеративных нейросетевых ассистентов, связанные с академической добросовестностью и зависимостью качества результата от корректности исходных данных и запросов. Следовательно, виртуализация педагогической подготовки должна поддерживать как освоение методики, так и репетицию реальных профессиональных действий. Интерактивный формат включает совместное проектирование уроков, цифровые доски, опросы, обсуждения и взаимное рецензирование учебных материалов; интеллектуальные ассистенты могут помогать в создании черновиков планов, примеров и заданий, но результаты их работы требуют проверки преподавателем [6–8]. Обзор 52 эмпирических исследований VR в подготовке учителей показал потенциал таких симуляций для когнитивных и эмоциональных результатов, но выявил недостаток внутрисценарного оценивания, совместной работы и своевременной обратной связи [20]. Другой обзор 52 публикаций посвящён использованию VR, AR и MR в педагогическом образовании и рассматривает эти технологии как средства соединения теории с профессиональной практикой [21].

Анализ применимости

Общими проблемами, которые описываются в рассмотренных статьях, являются недостаточная доступность оборудования и инфраструктуры, ограниченная возможность передачи неявных практических знаний, снижение количества непосредственных коммуникаций и различия в качестве организации учебного процесса. С учётом определения из введения виртуализацию следует рассматривать не как единый инструмент, а как сочетание дистанционной, виртуальной и интерактивной форм.

Дистанционные курсы прежде всего обеспечивают доступ к теоретическому содержанию и материалам. Интерактивные кейсы, игровые задания и виртуальные пациенты поддерживают принятие решений и получение обратной связи. Виртуальные лаборатории и симуляции помогают безопасно репетировать профессиональные действия.

Для юриспруденции и педагогики критично сохранять общение и практику под руководством наставника, для медицины и промышленности — дополнять виртуальную подготовку тренировкой на реальном оборудовании или в клинической среде, а для сельского хозяйства — учитывать сезонность, доступность техники и условия работы в поле. Эффективность поэтому зависит не только от наличия цифровой платформы, но и от соответствия конкретной формы обучения формируемой компетенции.

Заключение

В итоге, виртуализация обучения наиболее эффективна не как универсальная замена очного обучения, а как инструмент, назначение которого зависит от содержания профессиональной деятельности и типа формируемых компетенций.

1. В профессиях, где значительная часть компетенций связана с непосредственным взаимодействием с техникой, оборудованием или людьми, очная практика должна оставаться обязательной частью подготовки, а виртуальные инструменты использоваться для предварительной подготовки, тренировки и моделирования нестандартных ситуаций.
2. Для профессий с высокой стоимостью или опасностью практических занятий виртуальные тренажёры и лаборатории целесообразно использовать для безопасной отработки действий и подготовки обучающегося перед работой в реальных условиях.
3. Для юридических, педагогических и других профессий, связанных с высокой долей коммуникации, виртуализация должна дополняться очными обсуждениями, практическими занятиями и контролем со стороны преподавателя, поскольку не все профессиональные компетенции поддаются автоматизации.
4. Использование искусственного интеллекта требует отдельного контроля академической добросовестности, корректности генерируемого контента и защиты данных обучающихся; ИИ целесообразно использовать как вспомогательный компонент обучающей системы.

Литература:

1. Михайлова М. Ю. Применение виртуальных лабораторных работ в учебном процессе высших учебных заведений: за и против / Михайлова М. Ю., Приставка Т. А., Килин С. В. — Текст: непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2015. — С. 125–130.

2. Коноплянко А. А., Болтянская Н. И. Недостатки использования дистанционного обучения при подготовке юристов // Технологии современного образования. — 2025. — С. 651–657.
3. Тимофеев Е. В. Место интерактивных технологий, виртуальной реальности и искусственного интеллекта в освоении пропедевтики внутренних болезней: взгляд преподавателей и студентов. / Тимофеев Е. В., Олифиренко И. С., Падорина Е. В., Яковлев Ю. М., Суханов Д. С.. // Juvenis Scientia. — 2025 — № 11 — С.5–19 — DOI: 10.32415/jscientia_2025_11_3_5–19.
4. Удобно списывать, но сложно стать юристом: проблемы онлайн-учебы / Михайловский А. // право.ру. 2025. — URL: https://pravo.ru/story/221350/ (дата обращения: 10.05.2026).
5. Разработка цифровой платформы для обучения работе с сельскохозяйственной техникой / Р. Д. Гончаров, А. Д. Исаев [и др.] // Известия Оренбургского государственного аграрного университета. — 2025. — № 5 (115). — С. 148–154. — ISSN 2073–0853. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: https://e.lanbook.com/journal/issue/374809 (дата обращения: 11.05.2026). — Режим доступа: для авториз. Пользователей.
6. Лобок И. Д. Влияние ИИ на учебный процесс: Pro et contra? // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». — 2025. — № 3 (27). — С. 21–29.
7. Алетдинова А. А. Применение генеративных нейросетевых ассистентов в образовательном процессе: угрозы и новые возможности // Профессиональное образование в современном мире. — 2025. — № 2 (15). — С. 305–313.
8. Гуторова Г. Д., Дроздикова-Зарипова А. Р. Опыт и отношение студентов — будущих учителей различных направлений подготовки к искусственному интеллекту // Образование и саморазвитие. — 2025. — № 2 (20). — С. 21–29.
9. Гусейнова Е. Л. Применение виртуальной лабораторной работы в учебном процессе технического вуза // Сибирский педагогический журнал. — 2024. — № 3. — С. 59–69. DOI: https://doi.org/10.15293/1813–4718.2403.06
10. Pulley J., Claflin K., Thompson A. A Review of Virtual Reality Applications in Agriculture Education and Recommendations for Future Research // Journal of Agricultural Education. — 2025. — Vol. 66, № 3. — Article 15. — DOI: 10.5032/jae.v66i3.3195.
11. Myint Zu Than, Yap K. M. Enhancing Medical Anatomy Education through Virtual Reality (VR): Design, Development, and Evaluation // arXiv. — 2024. — arXiv:2411.05106. — DOI: 10.48550/arXiv.2411.05106.
12. Fenge G., Xiao Yi, Liang Yi, Xiaoyu W., Yongkang X. Enhancing Practical Legal Training Through Virtual Reality Moot Court Simulations: A Digital Pedagogical Approach for Law Students // International Journal of Human–Computer Interaction. — 2026. — Vol. 42, № 10. — P. 7016–7031. — DOI: 10.1080/10447318.2025.2555703.
13. Ryan F. A virtual law clinic: a realist evaluation of what works for whom, why, how and in what circumstances? // The Law Teacher. — 2020. — Vol. 54, № 2. — P. 237–248. — DOI: 10.1080/03069400.2019.1651550.
14. Nikolic N., Djapan M., Macuzic I., Savkovic M., Vukicevic A. Digitalization of industrial safety education and training: A Systematic Review of progress, challenges, and future directions // Results in Engineering. — 2026. — Article 112679. — DOI: 10.1016/j.rineng.2026.112679.
15. Zhang W., Ding Z., Bakaev M., Razumnikova O., Kludacz-Alessandri M., Wu J. Immersive virtual reality based on head-mounted display in medical education: a systematic review // BMC Medical Education. — 2025. — Vol. 25. — Article 1593. — DOI: 10.1186/s12909–025–08154-y.
16. Jay R., Sandars J., Patel R. [и др.] The Use of Virtual Patients to Provide Feedback on Clinical Reasoning: A Systematic Review // Academic Medicine. — 2025. — Vol. 100, № 2. — P. 229–238. — DOI: 10.1097/ACM.0000000000005908.
17. Kotha S. [и др.] Effectiveness of virtual learning system in agricultural education in India // Frontiers in Education. — 2025. — Vol. 10. — Article 1588899. — DOI: 10.3389/feduc.2025.1588899.
18. Pulley J., Jepsen D., Bowling A., Kitchel T. An Evaluation of Ohio Agricultural Education Students' Performance and User Experience in a Virtual Reality Machinery Safety Experience // Journal of Agricultural Education. — 2025. — Vol. 66, № 1. — DOI: 10.5032/jae.v66i1.2856.
19. Xu Z., Adeyemi A. E., Landaverde R., Kogut A., Baker M. A Scoping Review on the Impact of Educational Technology in Agricultural Education // Education Sciences. — 2023. — Vol. 13, № 9. — Article 910. — DOI: 10.3390/educsci13090910.
20. Hong S., Eom T., Moon J. Virtual reality simulation to foster authentic learning in pre-service teacher education: A systematic literature review // Educational Research Review. — 2025. — Article 100743. — DOI: 10.1016/j.edurev.2025.100743.
21. Li Y., Wang Q. How virtual reality, augmented reality and mixed reality facilitate teacher education: A systematic review // Journal of Computer Assisted Learning. — 2024. — Vol. 40, № 3. — P. 1276–1294. — DOI: 10.1111/jcal.12949.

Развитие системы патриотического воспитания в специализированных классах правоохранительной направленности: теоретические ограничения существующих моделей

Перов Николай Юрьевич, студент магистратуры
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

В статье рассматривается проблема управления развитием патриотического воспитания в специализированных классах правоохранительной направленности. Актуальность исследования обусловлена расширением практики создания таких классов в системе общего образования и одновременным дефицитом управленческих механизмов взаимодействия школы с ведомственными структурами. Описаны существующие модели управления воспитательными системами применительно к взаимодействию с правоохранительным ведомством и обоснована необходимость разработки специализированной модели. Выявлены четыре группы ограничений взаимодействия организаций с ведомственными структурами: асимметрия властных отношений, структурные различия организационных логик, режимные ограничения и проблема устойчивости при ротации кадров. Обоснована необходимость интеграции программно-целевого и развивающего подходов как методологической основы для проектирования новой модели управления.

Ключевые слова: *патриотическое воспитание, специализированные классы правоохранительной направленности, управление развитием, воспитательная система, межсетевое взаимодействие, социальное партнёрство.*

Патриотическое воспитание в современной России является приоритетным направлением государственной образовательной политики. Указом Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 утверждены Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, в которых патриотическое воспитание рассматривается как инструмент защиты традиционных ценностей [1]. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 23 октября 2025 г. № 2970-р утверждён комплекс мер по патриотическому и духовно-нравственному воспитанию молодёжи до 2028 года, носящий межведомственный характер: в его реализации участвуют Минпросвещения России, МВД России, ФСБ России, Росгвардия и другие ведомства [2]. Тем самым на уровне государственной политики фиксируется потребность не только в системной организации патриотического воспитания, но и в координации усилий различных институциональных субъектов.

Одновременно в образовательной практике получают распространение специализированные классы правоохранительной направленности — полицейские, прокурорские, кадетские классы Следственного комитета, классы Росгвардии. Эти формы профильного обучения ориентированы на предпрофессиональную подготовку к службе в правоохранительных органах и обладают значительным воспитательным потенциалом. На практике взаимодействие школы с ведомственными структурами чаще всего выстраивается вокруг разовых мероприятий или отдельных договоров и не приобретает характера устойчивого управленческого механизма.

В теории управления воспитательными системами (В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, М. М. Поташник, В. С. Лазарев, Т. И. Шамова) разработаны модели управления, включающие уровни субъектов и функции управления. Эти модели предполагают, что основные ресурсы воспитательной системы находятся внутри школы или в её традиционном социальном окружении. Ситуация, при которой воспитательный ресурс находится за пределами образовательной организации и не подчиняется её администрации, создаёт управленческую задачу, для которой в существующей теории нет готового решения.

Воспитательная система понимается нами как «целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания (целей, субъектов, их деятельности, общения, отношений) и обладающий характерным образом жизни коллектива, его психологическим климатом» [4, с. 12]. Управление развитием (в отличие от управления функционированием) направлено на качественные изменения системы, на переход её в новое состояние. М. М. Поташник определяет управление развитием школы как «комплексную деятельность, включающую планирование, организацию, руководство, контроль над разработкой и освоением новшеств с целью наращивания образовательного потенциала школы, получения качественно новых результатов образования» [9, с. 42].

В педагогической теории сложилось несколько подходов к построению моделей управления воспитательными системами [3; 4; 5].

Линейно-функциональная модель предполагает иерархическую структуру управления: директор — заместители по воспитательной работе — классные руководители — педагоги дополнительного образования. Достоинство модели — чёткость вертикали управления и персональной ответственности. Ограничение применительно к задачам исследования состоит в том, что модель предполагает нахождение всех ресурсов воспитательной системы внутри школьной иерархии. Внешний партнёр, не подчинённый

школьной администрации и обладающий собственной управленческой вертикалью, не встраивается в эту модель: для него не предусмотрено ни места в структуре, ни механизма координации.

Программно-целевая модель (М. М. Поташник, В. С. Лазарев) ориентирована на достижение конкретных целей через разработку и реализацию целевых программ. Программно-целевой подход «обеспечивает приоритетное достижение стратегической цели развития учебного заведения за счёт создания и реализации соответствующих целевых программ» [9, с. 63]. Пример практической реализации — опыт МАОУ СШ № 19 города Красноярска, где в рамках программы развития школы был реализован проект «Полицейский класс». Результаты практики: 97,7 % обучающихся полицейского класса приняли участие в олимпиадах и конкурсах муниципального, регионального и федерального уровней; 100 % выпускников выбрали обществознание для сдачи ГИА; 94,2 % выпускников продолжили обучение в СФУ, ЮИ КрГАУ, СибЮИ [8]. Ограничение применительно к задачам исследования: модель предполагает, что школа самостоятельно определяет цели и разрабатывает программу их достижения. Партнёр, имеющий собственные цели и собственный график, в эту логику не вписывается — его участие планируется как ресурс, а не как соучастие в целеполагании.

Модель развивающего управления (В. С. Лазарев, Т. И. Шамова) акцентирует создание условий для саморазвития системы. Ключевые элементы — проблемно-ориентированный анализ, целеполагание, планирование, организация, контроль и регулирование. Пример реализации — опыт МАОУ СОШ № 8 города Шарыпово Красноярского края, где полицейский класс функционирует как «новая форма профориентационной работы» и одновременно как элемент развития воспитательной системы школы. С 2023 года занятия проводятся с применением дистанционных технологий в рамках соглашения между ГУ МВД России по Красноярскому краю, министерством образования края, СибЮИ МВД России и Юридическим институтом [7]. Ограничение применительно к задачам исследования: модель ориентирована на развитие внутренних ресурсов системы, тогда как ключевой ресурс в рассматриваемом случае находится вовне и не может быть изменён усилиями школы.

Модель социального партнёрства ориентирована на включение внешних субъектов в управление воспитательной системой. Пример — практика МАОУ СШ № 5 города Красноярска, где с 2003 года действуют полицейские (правоохранительные) классы. Школа заключила соглашения о сотрудничестве с Межмуниципальным управлением МВД РФ «Красноярское», Главным следственным управлением Следственного комитета РФ по Красноярскому краю и Республике Хакасия, ГУФСИН России по Красноярскому краю [6]. Ограничение применительно к задачам исследования: модель предполагает относительное равенство партнёров и их готовность к диалогу, что не всегда достижимо в отношениях школы с властными структурами.

Ни одна из рассмотренных моделей не содержит специальных механизмов для управления взаимодействием с ведомственной структурой, обладающей властными полномочиями и собственной организационной логикой. Это создаёт потребность в разработке модели, интегрирующей элементы программно-целевого и развивающего подходов, которые обеспечат ориентацию на результат и системность, а также направленность на качественные изменения и создание условий для саморазвития системы.

Специфика специализированных классов как объекта управления определяется прежде всего двойственной целевой направленностью: завершение обучающимися общего среднего образования и предпрофессиональная подготовка к службе в правоохранительных органах.

Управленческий смысл двойной цели состоит в том, что содержание воспитания должно выстраиваться как связь двух уровней: общего гражданско-патриотического и профессионально-патриотического.

Применительно к патриотическому воспитанию теория социального партнёрства обосновывает сотрудничество школы с правоохранительными органами, ветеранскими организациями, учреждениями культуры как способ расширения воспитательных возможностей. Однако прямое применение модели социального партнёрства к взаимодействию школы с правоохранительными ведомствами сталкивается с рядом теоретических ограничений.

Первое ограничение — асимметрия властных отношений. Представители правоохранительных ведомств являются сотрудниками органов власти, и их участие в школьной жизни по своему характеру отличается от участия представителей учреждений культуры или предприятий.

Второе ограничение — структурные различия организационных логик. Управление школой ориентировано на образовательные цели, подчинено учебному году, оценивается по развитию учащихся. Управление ведомством ориентировано на выполнение задач и дисциплину, подчинено служебным циклам и оперативным требованиям, оценивается по исполнению задач и соблюдению дисциплины. Эти две логики расходятся по нескольким параметрам: временной ритм (школа — предсказуемое годовое планирование; ведомство — возможные срочные задачи и кадровые перемещения), стиль коммуникации (школа — совещательный, профессионально-педагогический; ведомство — директивный), критерии оценки (школа — образовательный результат; ведомство — выполнение задачи).

Третье ограничение — режимные ограничения и их влияние на образовательное планирование. Деятельность правоохранительных органов подчинена требованиям безопасности и конфиденциальности, что ограничивает предсказуемость и прозрачность их участия в школьных образовательных мероприятиях. Школа не может плани-

ровать участие представителей ведомства на учебный год так, как она планирует сотрудничество с музеем или библиотекой. Это предъявляет особые требования к функции планирования в управлении — управление должно обеспечивать непрерывность образовательного процесса в условиях неопределённости.

Четвёртое ограничение — проблема устойчивости при ротации кадров. Кадровая ротация в правоохранительных органах происходит чаще, чем в школе. Смена ключевого контактного лица может привести к разрыву уже сложившихся связей и отбросить образовательное сотрудничество к исходной точке. Возникает управленческий вопрос: как перевести сотрудничество из режима «личных отношений» в режим «институциональных механизмов», чтобы оно не зависело от участия конкретных людей.

Рассмотренные ограничения позволяют предположить, что существующие знания теории управления образованием о взаимодействии школы с внешними организациями не в полной мере применимы к ситуации, когда партнёром выступает правоохранительное ведомство. Это позволяет говорить о наличии определённого дефицита знаний в данной области. Теория социального партнёрства была разработана преимущественно для условий, в которых партнёры обладают относительным равенством и не имеют властных полномочий по отношению друг к другу. Теория управления воспитательными системами предполагает, что ключевые ресурсы воспитательной системы находятся в зоне административного контроля школы. Теория профильного обучения ориентирована на содержание и методы, но не на управленческие механизмы взаимодействия с ведомственными партнёрами.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической проверкой выявленных теоретических ограничений в практике конкретных образовательных организаций, а также с разработкой и апробацией модели управления развития патриотического воспитания на основе межсетевого взаимодействия школы и правоохранительного ведомства.

Литература:

1. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Собрание законодательства РФ. — 2022. — № 46. — Ст. 7977. — Текст: непосредственный
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 23.10.2025 № 2970-р «Об утверждении комплекса мер по патриотическому и духовно-нравственному воспитанию молодёжи до 2028 года» // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: http://pravo.gov.ru. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. — 2012. — № 53 (ч. 1). — Ст. 7598. — Текст: непосредственный
3. Гаранжа, Н. В. The system of social partnership in educational practice / Н. В. Гаранжа // Conference proceedings. — 2016. — Текст: непосредственный.
4. Караковский, В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова; под общ. ред. Н. Л. Селивановой. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Пед. об-во России, 2000. — 252 с. — Текст: непосредственный.
5. Лазарев, В. С. Как разработать программу развития школы: методическое пособие / В. С. Лазарев, М. М. Поташник. — М.: Новая шк., 1993. — 48 с. — Текст: непосредственный.
6. Особенности организации обучения в специализированных классах. Классы полицейской (правоохранительной) направленности: презентация МАОУ СШ № 5 города Красноярска. — Текст: электронный — URL: https://sh5-krasnoyarsk-r04.gosweb.gosuslugi.ru. (дата обращения: 18.10.2026).
7. Полицейский класс как новая форма профориентационной работы в школе: презентация МАОУ СОШ № 8 города Шарыпово. — Текст: электронный — URL: https://sh8-sharypovo-r04.gosweb.gosuslugi.ru (дата обращения: 18.10.2026).
8. Программа развития МАОУ СШ № 19 города Красноярска. — Текст: электронный — URL: https://www.kimc.ms. (дата обращения: 18.10.2026).
9. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образоват. учреждений / Рос. акад. образования, Ин-т управления образованием; [В. С. Лазарев и др.]; Под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. — Москва: Новая шк., 1995. — 462 с. — Текст: непосредственный.

Социальные истории как метод развития эмоционального интеллекта у детей с расстройствами аутистического спектра

Пивоварова Яна Раджевна, студент магистратуры
Томский государственный педагогический университет

В данной статье рассматривается метод социальных историй для развития способности ребенка с расстройством аутистического спектра осознавать собственные эмоциональные состояния, называть их, объяснять причины и способы их выражения.

Ключевые слова: *социальные истории, расстройства аутистического спектра, эмоции, социализация, прикладной анализ поведения.*

Social stories as a method for developing emotional intelligence in children with autism spectrum disorders

Pivovarova Yana Radzhevna
Tomsk State Pedagogical University

This article examines the method of social stories as a means to help children with autism spectrum disorder develop the ability to recognize their own emotional states, label them, and explain both the reasons for these emotions and the ways in which they can be expressed.

Keywords: *social stories, autism spectrum disorder, emotions, socialization, applied behavior analysis.*

Социальные истории — это метод обучения в рамках прикладного анализа поведения, представляющий собой краткий текст с возможным сопровождением иллюстрациями и созданный с целью разъяснения для ребенка с расстройствами аутистического спектра (далее — РАС) социальных понятий, явлений и правил.

Данный метод был разработан американским специалистом в сфере образования детей с аутизмом Кэрол Грей в 1991 году. Сам термин «социальные истории» принадлежит ей же.

Эмоции человека можно отнести к социальным явлениям: несмотря на то, что базовые механизмы эмоций заложены биологически (например, выброс адреналина при страхе, дофамина — при радости), их формы проявления и интерпретации полностью определяются обществом, в котором живет человек.

Эмоциональное развитие ребенка начинается буквально с его рождения: примерно с двух месяцев ребенок начинает пристально наблюдать за лицом взрослого, а с трех — улыбаться в ответ. К полугоду он уже явно выражает радость и грусть. По мере взросления ребенка растет и его эмоциональная грамотность: наблюдая за людьми вокруг, он учится выражать свои эмоции и различать чужие, реагировать на них, управлять ими.

Так протекает развитие детей, чей опыт общения со сверстниками и взрослыми не имеет значимых особенностей. Но для детей с расстройствами аутистического спектра развитие эмоционального интеллекта нуждается в направлении и стимуляции извне, оно не происходит так естественно, как у их нейротипичных сверстников. Это объясняется особенностью их дефекта: отсутствием или слабостью глазного контакта, нарушениями социализации и коммуникации. Дети с РАС имеют очень малый опыт общения со сверстниками и редко воспринимают их как объект для подражания, часто не имеют достаточного навыка коммуникации для взаимодействия с ними.

Хаустов А. В., Богорад П. Л., Загуменная О. В. отмечают следующее: «Специфической особенностью детей с РАС являются трудности с оценкой эмоций, пониманием смысла/значения эмоций. Например, дети с аутизмом:

— не осознают собственных эмоций;
— не способны при помощи мимики и жестов выразить собственные эмоциональные состояния;
— не понимают, что выражает мимика и экспрессивные/ эмоциональные жесты других людей;
— не понимают причин эмоций;
— испытывают трудности при разговоре об эмоциях, чувствах». [1, с. 27].

В ряде случаев нежелательное поведение ребенка с РАС объясняется недостаточностью уровня развития эмоционального интеллекта. Так, не сумев обозначить собственные эмоции и справиться с ними этично или попросить помощи в этом, ребенок в спектре может кричать, проявлять агрессию или аутоагрессию, убегать и т. д. Непонимание эмоциональных реакций другого человека может вызывать страх и тревогу у ребенка с РАС и, как следствие, также неадекватное поведение, например, смех в ответ на слезы и огорчение близких, испуг на проявление окружающими радости. Сложности эмоционального восприятия и выражения становятся для ребенка с РАС серьезной преградой для коммуникации со сверстниками и значительно выделяют его из их круга. Помимо этого, непонимание эмоцио-

нальных реакций других людей и социального контекста может подвергнуть аутичного ребенка опасности для его здоровья и жизни.

Из всего сказанного выше можно сделать вывод о необходимости включения в программу реабилитации детей с РАС мероприятий, направленных на развитие эмоционального интеллекта как средства повышения уровней коммуникации и социализации. Мамайчук И. И. подтверждает это: «Формирование у ребенка социально-адекватного поведения требует дифференцированного подхода к проблемам эмоционального и личностного развития ребенка» [2, с. 131].

Американские врачи и исследователи аутизма психиатр Фред Волкмар и педиатр Лиза Вайзнер рекомендуют включить работу над эмоциональным развитием ребенка с РАС школьного возраста в индивидуальный учебный план. Они предлагают следующее разделение: в область социальных навыков включить «понимание социальных сигналов и эмоций» [3, с. 226], а в область навыков осознанности и умения отстаивать свои интересы — «улучшение осознавания и понимания своих чувств и эмоций» [3, с. 226].

Метод социальных историй может успешно применяться для развития способности аутичного ребенка осознавать собственные эмоциональные состояния, называть их, объяснять причины и способы их выражения. Работа указанным методом проводится не только с готовыми историями (чтение и обсуждение), но и требует составления собственной с каждым ребенком.

Преимущество социальных историй в их наглядности и устойчивости: они предоставляют информацию в буквальной и конкретной форме и не исчезают, как устный рассказ, а находятся в зоне досягаемости для ребенка. Кроме того, в социальных историях есть возможность использования фотографий самого ребенка, его окружения и важных для него объектов, что, по мнению М. М. и Н. Я. Семаго «выручает в тех случаях, когда у ребенка еще не сформирован тот уровень абстракции, который позволяет понимать рисованные картинки или схематические символы» [4, с. 219].

Кэрол Грей выделяет основные принципы, необходимые для успешности социальной истории [5]:

1. Простой язык: история должна соответствовать уровню развития ребенка и быть ему понятна. При необходимости она может быть проиллюстрирована схемами, картинками, фотографиями;
2. История должна содержать описательные факты и мягкие направляющие фразы, сохраняя позитивный или нейтральный тон, по возможности, с минимумом директивности;
3. История должна быть написана в ответ на конкретные потребности ребенка.

Согласно автору метода, для написания социальной истории нужно представить цель, собрать информацию и адаптировать текст.

Важно помнить, что каждая социальная история должна соответствовать одной цели, которая актуальная для ребенка в данный момент. В нашем случае целью создаваемой истории будет помощь ребенку с РАС в осознавании собственных эмоций, их корректном наименовании, пояснении причины и способе выражения. Следует отметить, что данному этапу работы над развитием эмоционального интеллекта предшествуют собственно знакомство ребенка с шестью базовыми эмоциями, формирование «я-позиции» для их выражения и работа над мимикой.

После того, как цель будущей социальной истории определена, необходимо собрать подробную информацию о той ситуации, которая будет отражена в ней. Социальная история должна отражать место действия, время его начала и окончания, продолжительность, причины, действующих лиц и иные подробности, которые могут волновать ребенка или помогут ему лучше справиться с предстоящими событиями. Это все актуально для историй, посвященных предстоящим внешним событиям в жизни ребенка, например, лечение у стоматолога, переезд, поход в незнакомое место. Центром же создаваемой нами истории будут внутренние события — эмоции ребенка, потому в ней должны быть отражены все подробности, связанные с ними, которые доступны в данный момент пониманию будущего реципиента истории: внешние и вербальные проявления эмоций, причины, способы их переживать.

Текст социальной истории тщательно подготавливается. История должна соответствовать интересам того человека, для которого она написана. Следует избегать любых слов, которые могут вызвать у ребенка тревогу или неприятные эмоции. Содержание и оформление социальных историй должно соответствовать возрасту человека и уровню его понимания речи. Текст должен содержать заголовок, введение, основную часть с описанием ситуации, заключение или вывод и быть при этом максимально кратким. Часто вывод повторяет первый заданный в истории тезис.

Социальная история пишется от первого лица нейтральным или позитивным языком, без осуждения или негативной оценки, выражать поддержку и валидацию.

Допустимо совместное с ребенком создание социальной истории, когда специалист или родитель подготавливает макет с пропусками, которые заполняет ребенок. С учетом определенной выше цели, создаваемая нами история должна быть выполнена именно таким способом. Ребенок может, помимо текста, дополнить историю своими рисунками или готовыми картинками и фотографиями. Для работы над составлением социальной истории ребенку с РАС может потребоваться дополнительная визуальная поддержка: сюжетные карточки и изображения эмоциональных лиц.

Пример макета социальной истории, посвященной эмоциям ребенка:

Мои эмоции

Все люди могут иметь разное настроение. Люди бывают веселые, грустные, а иногда злые.

Меня зовут _____. Мне ____ лет. Я тоже человек, поэтому иногда мне радостно и весело, иногда — грустно, а иногда я злюсь.

Когда мне радостно, мое лицо становится таким:

(место для небольшого изображения)

Обычно я радуюсь, если _____.

Когда я радуюсь, то я _____.

Но иногда мне бывает грустно, и тогда мое лицо становится таким:

(место для небольшого изображения)

Мне грустно, когда _____.

Тогда я обычно _____.

Грустить — нормально. Плакать — можно. Все люди иногда грустят и плачут.

Злиться тоже нормально, все люди могут иногда злиться. Я тоже иногда злюсь. Мое злое лицо выглядит вот так:

(место для небольшого изображения)

Я злюсь, когда _____.

Когда я злюсь, то я _____.

Все настроения нормальные. У всех людей настроения бывают разные, все люди могут злиться, радоваться или грустить. Я человек, поэтому тоже могу.

После завершения написания педагог с ребенком должен совместно прочесть получившийся рассказ, если нужно — дополнить. Можно предложить ребенку дополнить рассказ иллюстрациями или совместно приклеить к нему фото ребенка или картинки, украсить ее.

Создание и чтение социальной истории должно происходить тогда, когда ребенок находится в спокойном состоянии, чтобы избежать сопряжения в сознании рассказа с чем-либо неприятным.

Из социальных историй можно создать целую книгу-папку или хранить каждую отдельно. В любом случае ребенок должен всегда мочь взять ее и воспользоваться при возникшем интересе или потребности.

Метод социальных историй достаточно универсален: он уместен при работе с лицами разного возраста и уровня развития и в самых разных ситуациях. Относительно ограничения М. М. и Н. Я. Семаго отмечают: «Противопоказанием к использованию метода можно считать тяжелое психотическое состояние ребенка, когда взаимодействие с ним фактически невозможно, а также отдельные тяжелые случаи искажения развития с поздним началом» [4, с. 223].

Литература:

1. Хаустов А. В., Богорад П. Л., Загуменная О. В., Козорез А. И., Панцырь С. Н., Никитина Ю. В., Стальмахович О. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А. В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. — 125с.
2. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом / И. И. Мамайчук. — 3-е изд., испр.. — Санкт-Петербург: Эко-Вектор, 2024.
3. Волкмар Ф., Вайзнер Л. Аутизм: Комплексное руководство для родителей и специалистов помогающих профессий / Фред Волкмар, Лиза Вайзнер; пер. с англ. У.Жарниковой; науч. ред. С.Анисимова. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2025. — 552 с.
4. Бородина Л. Г., Семаго Н. Я., Семаго М. М. Типология отклоняющегося развития: Варианты аутистических расстройств. — М.: Генезис, 2024. — 368 с.
5. Грей К. Социальные истории: Инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом. Изд.2-е. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2023. — 432 с.

Проектная деятельность как перспективное направление развития дошкольного образования с учетом требований ФГОС

Пода Оксана Юрьевна, воспитатель;
Журавель Елена Сергеевна, старший воспитатель
МБДОУ МО г. Краснодар «Центр развития ребенка — детский сад № 173»

В данной статье обсуждается важность проектной деятельности в дошкольном образовании с учётом ФГОС. Авторы подчёркивают, что проектная деятельность является эффективным методом, способствующим развитию исследовательских навыков, познавательной активности и творческого мышления у детей.

Ключевые слова: *проектная деятельность, исследование, дошкольное образование, эффективность, мышление, творчество.*

Современное дошкольное образование переживает значительные изменения, направленные на развитие у детей ключевых компетенций и личностных качеств, необходимых для успешной социализации и самореализации в будущем. В этом контексте проектная деятельность приобретает особую важность, выступая в качестве эффективного педагогического инструмента, соответствующего требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО).

Проектная деятельность в дошкольном образовании представляет собой специально организованный воспитательно-образовательный процесс, ориентированный на решение актуальных для детей задач и достижение конкретных результатов. Одной из ключевых особенностей проектной деятельности является её исследовательский характер, который позволяет детям проявлять познавательную активность, задавать вопросы и искать пути их решения.

ФГОС ДО определяет основные цели проектной деятельности в дошкольном образовании: формирование познавательных и исследовательских навыков, развитие инициативы, самостоятельности и творческого мышления. Проектная деятельность способствует реализации важных принципов ФГОС ДО, таких как деятельностный подход, сотрудничество между взрослыми и детьми, а также учет индивидуальных особенностей каждого воспитанника.

Исследовательская сущность проектной деятельности проявляется в нескольких ключевых аспектах. В центре любого проекта находится проблема, которая вызывает интерес у детей и побуждает их к исследовательской активности. Воспитатель совместно с воспитанниками формулирует эту проблему и выдвигает гипотезы о возможных способах её решения.

На следующем этапе воспитанники проводят разнообразные исследования, собирая информацию из различных источников, таких как книги, энциклопедии, интернет, а также через наблюдения и эксперименты. Они учатся анализировать и обобщать собранные данные.

После этого, основываясь на полученной информации, воспитанники делают выводы и представляют результаты своей исследовательской работы в виде презентаций, выступлений, макетов, рисунков и других форматов.

Исследовательская природа проектной деятельности способствует развитию у дошкольников познавательных интересов и навыков, формированию исследовательских способностей, умению ставить цели и достигать их, а также развитию критического мышления. Дети учатся работать с различными источниками информации и приобретают опыт сотрудничества и общения.

Проекты могут быть как краткосрочными (несколько занятий), так и долгосрочными (несколько недель или даже месяцев). Важно, чтобы темы проектов были интересны и значимы для детей, а также соответствовали их возрасту и уровню развития.

При разработке и реализации проектов процесс обычно проходит через несколько этапов.

Выбор темы проекта — это ключевой этап в проектной деятельности, так как он влияет на мотивацию детей и успешность всего процесса. Тема должна быть увлекательной и значимой для воспитанников, соответствовать их возрасту и уровню развития, а также учитывать их интересы и потребности.

При выборе темы проекта воспитатель может использовать следующие подходы:

– Наблюдение за детьми. Анализируя игры, разговоры и поведение детей, можно выявить их интересы и увлечения. Например, если дети часто играют в больницу, можно предложить проект на тему «Здоровый образ жизни».

– Беседы с детьми. Регулярные беседы о желаниях, мечтах и интересах детей помогают понять, что им хотелось бы исследовать или создать.

– Изучение образовательной программы. Систематически анализируя требования образовательной программы, можно определить, какие темы и задачи можно реализовать через проектную деятельность. Например, в рамках области «Познавательное развитие» можно предложить проект на тему «Животные нашего края».

После выбора темы важно утвердить её совместно с детьми. Формулировка должна быть ясной, краткой и доступной для дошкольников. Например, вместо «Исследование природы» можно использовать «Животные нашего леса».

Следует учитывать, что тема проекта может изменяться и уточняться в процессе его реализации, исходя из интересов и потребностей детей. Далее необходимо определить цель и задачи проекта. Они должны быть ясными, достижимыми и значимыми для детей. Затем следует разработать план проекта, выбрать методы и средства, а также распределить роли среди участников.

Завершающим этапом проектной деятельности в дошкольном образовании является презентация проекта. В ходе презентации воспитанники представляют результаты своей работы и делятся приобретенными знаниями и навыками.

Презентация может проходить в различных форматах:

– Выступление перед группой сверстников
– Выступление перед родителями и педагогами
– Выставка рисунков, поделок и макетов
– Создание мультимедийной презентации
– Театрализованное представление
– Экскурсия по проекту

Выбор формата презентации зависит от целей и задач проекта, а также от возраста и уровня развития детей. В процессе подготовки к презентации детям была оказана поддержка, включая систематизацию полученных знаний и навыков, оформление результатов работы и развитие навыков публичного выступления. Во время презентации дети рассказывают о том, что они узнали и чему научились в ходе проекта. Они могут демонстрировать свои рисунки, поделки, макеты, проводить эксперименты или разыгрывать сценки. Презентация предоставляет детям отличную возможность поделиться своими достижениями и получить обратную связь от сверстников, родителей и педагогов.

Вот несколько примеров проектов, которые были реализованы нами в детском саду:

– Проект «Животные нашего леса»: Дети организовали выставку своих рисунков и поделок, посвященных лесным животным, а также провели викторину для своих сверстников.

– Проект «Как сделать радугу?»: Дети провели эксперимент, чтобы создать радугу, и рассказали о процессе образования этого природного явления.

– Проект «Путешествие в страну профессий»: Дети подготовили мультимедийную презентацию о различных профессиях и инсценировали сцены из профессиональной жизни.

– Проект «Моя семья»: Дети создали семейные альбомы и поделились рассказами о своих родственниках и семейных традициях.

Презентация проекта не только позволяет продемонстрировать результаты работы, но и является важным этапом в развитии ребенка. В процессе презентации дети учатся выступать перед аудиторией, отстаивать свои мнения, отвечать на вопросы и получать обратную связь.

После выступления воспитатель и дети анализируют выполненную работу, оценивают достигнутые результаты и планируют дальнейшие шаги. Кроме того, оценка эффективности проектной деятельности в дошкольном образовании является важным элементом, который помогает воспитателю определить, насколько были достигнуты поставленные цели и задачи, а также выявить сильные и слабые стороны проекта. Оценка может проводиться на различных этапах реализации проекта:

1. Подготовительный этап:

Оценка обоснованности выбора темы проекта, соответствия проекта требованиям ФГОС ДО и образовательной программе ДОУ, а также готовности детей к проектной деятельности.

2. Основной этап:

Оценка активности и заинтересованности детей в процессе реализации проекта. Анализ эффективности применяемых методов и средств. Оценка уровня развития познавательных, исследовательских и творческих способностей детей. Оценка степени сформированности навыков сотрудничества и общения.

3. Заключительный этап:

Оценка качества представленных результатов проекта. Анализ уровня усвоения детьми полученных знаний и навыков. Оценка влияния проекта на развитие личности ребенка.

На основе результатов оценки эффективности проектной деятельности воспитатель может сделать выводы о достигнутых успехах и областях, требующих доработки. Эти выводы помогут скорректировать работу и повысить качество проектной деятельности в будущем. Систематическая оценка эффективности проектной деятельности позволяет воспитателю улучшить качество своей работы, создать условия для успешного развития и воспитания детей, а также соответствовать требованиям ФГОС ДО.

Таким образом, проектная деятельность представляет собой перспективное и эффективное направление в развитии дошкольного образования. Она создает благоприятные условия для всестороннего развития личности дошкольника, формирования ключевых компетенций и успешной подготовки к дальнейшему обучению. Интеграция проектной деятельности в образовательный процесс дошкольного учреждения позволяет воспитателю реализовать требования ФГОС ДО и создать условия для успешного развития и воспитания подрастающего поколения. Регулярное применение проектного метода в дошкольном образовании способствует воспитанию любознательных, активных и творческих будущих исследователей и созидателей.

Литература:

1. Баранников А. В. Содержание общего образования / А. В. Баранников. М.: ГУ ВШЭ, 2002.
2. Кожухова М. Ю. Формирование исследовательских умений в научном обществе учащихся. Оренбург: ГУ «РЦРО», 2009.

3. Морозова Л. Д. Педагогическое проектирование в ДОУ; от теории к практике. Приложение к журналу "Управление ДОУ" Сфера.2010 г.
4. Хабарова Т. В. Педагогические технологии в дошкольном образовании. Санкт-Петербург. Детство-Пресс. 2011 г.
5. Штанько И. В. Проектная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста. Журнал "Управление дошкольным образовательным учреждением" № 4. 2004 г.

Туризм без границ: детский сад и семья

Попцова Лилия Фаритовна, студент магистратуры
Научный руководитель: Курбанова Айслу Тагировна, кандидат педагогических наук, доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет

В статье рассматриваются значение, организация и эффекты проведения в детском саду совместных туристических мероприятий с воспитанниками и их родителями. Показано, что коллектив детского сада сближается с сообществом родителей, закладываются основы сотрудничества семьи и педагогического коллектива организации дошкольного образования. Методическое обеспечение взаимодействия коллектива детского сада и родителей в приобщении к туристической деятельности ориентировано на профилактику здорового образа жизни, сохранение семейных традиций посредством реализации совместных прогулок-походов. Раскрыто содержание этапов организации туристической деятельности.

Ключевые слова: *дошкольное образовательное учреждение, сотрудничество с родителями, совместные туристические мероприятия, методическое обеспечение, физическое воспитание старших дошкольников.*

Tourism without borders: kindergarten and family

Poptsova Lilia Faritovna, master's student
Scientific advisor: Kurbanova Ayslu Tagirovna, candidate of sciences in pedagogy, associate professor
Kazan (Volga region) Federal University

The article examines the significance, organisation and effects of joint tourism-related activities held in a kindergarten with pupils and their parents. It is shown that the kindergarten staff develop closer ties with the parent community, and the foundations of cooperation between the family and the teaching staff of the preschool educational organisation are laid. The methodological support for interaction between the kindergarten staff and parents in introducing children to tourism activities is aimed at promoting a healthy lifestyle and preserving family traditions through the implementation of joint walks and hikes. The content of the stages of organising tourism activities is revealed.

Keywords: *preschool educational institution, cooperation with parents, joint tourism activities, methodological support, physical education of senior preschool children.*

Туристическая деятельность в её современном виде представляет собой многогранное явление, включающее смену привычной обстановки, единение с природой и окружающим миром, физическую активность, психологическую разрядку и др. Организация туристической деятельности рассматривается сегодня как один из вариантов привлечения семей воспитанников к общей работе детского сада и форм общего досуга. Коллектив детского сад, в ходе проведения туристических мероприятий, сближается с сообществом родителей; здесь создается особая атмосфера для сотрудничества, общения, что и выступает основной задачей современной системы дошкольного образования. Методическое обеспечение взаимодействия коллектива детского сада и родителей в приобщении к туристической деятельности ориентировано на укрепление и сохранение здоровья, сохранение семейных традиций посредством организации и проведения совместных прогулок-походов [1, с. 8].

Методическое обеспечение взаимодействия коллектива детского сада и родителей в приобщении к туристической деятельности включает в себя следующие задачи: мотивация интереса родителей к общим мероприятиям; популяризация активного отдыха детей и родителей; расширение знаний родителей в области физического воспитания дошкольников; популяризация в среде родителей здорового образа жизни и туризма [2, с. 12].

Опираясь на методические рекомендации Н. И. Бочаровой по организации круглогодичных туристских прогулок [1, с. 1–116] и программу двигательной и познавательной деятельности «Туристята» Т. П. Завьяловой [3, с. 50–53], педагогический коллектив адаптирует имеющиеся дидактические и информационные материалы к условиям

конкретной дошкольной образовательной организации. К таким материалам относятся: правила безопасности на открытой местности во время походов и пеших прогулок; анкеты, направленные на выявление отношения родителей к формам организации активного отдыха с детьми; картотека подвижных игр на открытом воздухе для детей и взрослых; сценарии спортивных мероприятий; маршруты передвижения до объектов посещения и обратно; памятки для родителей («Как правильно вести себя на берегу водоёма», «Правила поведения на окраине города», «Правила поведения в лесу»); картотека туристических песен, стихотворений, девизов; дидактические игры («Съедобные и несъедобные грибы», «Профилактика солнечного удара летом», «Правила купания на открытых водоёмах»); содержание индивидуальных консультаций для родителей по темам «Совместный поход», «Туризм и детский сад».

Методическое обеспечение взаимодействия коллектива детского сада и родителей в приобщении к туристической деятельности направлено на обучение семей воспитанников спортивным и подвижным играм, которые они впоследствии могут организовать в семейном кругу. Дошкольники и родители, таким образом, развивают осознанное отношение к показателям здоровья, учатся оберегать мир растений и животных, в том числе родного края.

Принято считать, что туристическая деятельность более приемлема для начальной и средней школы, однако и в условиях дошкольного образовательного учреждения начиная со старшей группы можно организовать совместные походы. При этом коллективные мероприятия полезны, доступны и необходимы как детям, так и взрослым. Методическое обеспечение взаимодействия коллектива детского сада и родителей в приобщении к туристической деятельности включает в себя разработку годового плана работы. Главное направление указанной деятельности — это познавательное развитие, экологическое, оздоровительное воспитание детей дошкольного возраста.

Туристическая деятельность способствует укреплению и улучшению физического самочувствия дошкольников. Как отмечается в методических пособиях Н. И. Бочаровой и Т. П. Завьяловой, итоги реализации совместных туристических мероприятий направлены на объединение усилий детского сада и семьи в воспитании здорового ребёнка, и прежде всего — на укрепление двигательных навыков и умений детей [1, с. 13; 2, с. 10]. Дошкольники, задействованные в совместной туристической деятельности, оказываются физически более подготовленными к переходу в начальное звено школы; во время похода преодоление небольших возвышенностей рассматривается в качестве эффективного задания на воспитание выносливости детей [3, с. 50]. Сократятся при этом и показатели заболеваемости детей в группах.

В качестве критериев оценки эффективности методического обеспечения взаимодействия коллектива детского сада и родителей в приобщении к туристической деятельности нами выделены: динамика двигательной подготовленности дошкольников; повышение уровня культуры здоровья взрослых и детей; рост осведомлённости родителей в вопросах физического воспитания и организации походов; заинтересованность семей в проведении спортивных, оздоровительных мероприятий и праздников в рамках работы ДОО. Данные критерии соотносимы с целевыми ориентирами, обозначенными в работах Н. И. Бочаровой и Т. П. Завьяловой [1, с. 3–17; 2, с. 11; 3, с. 51].

Туристический поход проводится по определенному маршруту, здесь нет свободных вариантов передвижения группы. Постоянные походы учат детей и родителей ориентироваться в новой для них местности, разжигать и тушить костры, оказывать помощь товарищам и взрослым, находить ветки для костра. Как подчёркивает Н. И. Бочарова, даже в городской среде всегда можно найти подходящие места для совместного посещения детьми и родителями: небольшое поле, луг, лес, пригород, лужайку, берег реки, место для отдыха, парк [1, с. 73].

Методическое обеспечение взаимодействия коллектива детского сада и родителей в приобщении к туристической деятельности как мы отметили выше, включает в себя план работы на год. В содержание указанного плана необходимо включить: ответственных лиц; мероприятия, проводимые в рамках совместной работы; сроки реализации плана; основные этапы работы.

Предлагаемая последовательность этапов — ознакомительный, основной и оценочный — выстроена с опорой на методику организации туристских прогулок, представленную в пособии Н. И. Бочаровой [1, с. 28], и дополнена формами взаимодействия с родителями, описанными в программе Т. П. Завьяловой [3, с. 52]. На ознакомительном этапе проводится просмотр мультфильмов о туризме, сбор литературы о походах (загадки, пословицы, поговорки, сказки), беседы и обсуждения, раскрашивание картинок на туристическую тему, разгадывание кроссвордов; с родителями проводятся общие консультации, собрания, знакомство с памятками; дети осваивают правила поведения на природе и техники безопасности. На основном этапе реализуется непосредственно туристический поход: осуществляется подготовка аптечки, необходимого инвентаря, воды, оборудования; особый акцент делается на изучении места похода и разработке маршрута передвижения; распределяются роли, разрабатывается сценарий похода, готовятся костюмы. Оценочный этап является заключительным: по итогам работы организуется фотовыставка «Мы туристы», информация отражается на сайте дошкольной образовательной организации и в иных средствах массовой информации; делаются выводы о проведении дальнейших походов, подводятся общие итоги, составляется презентация с отчётом.

Совместные туристические мероприятия выступают эффективным средством сближения педагогического коллектива и семей воспитанников, поскольку создают неформальную среду для доверительного общения и продуктивного сотрудничества. Это отвечает целям современной системы дошкольного образования. Разрабо-

танное методическое обеспечение направлено на укрепление здоровья участников образовательных отношений и сохранение семейных традиций через организацию совместных прогулок и походов. При этом процесс организации туристической деятельности выстроен поэтапно и охватывает подготовительную, основную и заключительную части, обеспечивая последовательность и системность работы.

Литература:

1. Бочарова Н. И. Туристические прогулки в детском саду: пособие для практических работников дошкольных образовательных учреждений. — М.: АРКТИ, 2004. — 116 с.
2. Завьялова Т. П. Туризм в детском саду: учебное пособие для вузов. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Юрайт, 2020. — 228 с. — ISBN 978–5–534–04709–7.
3. Завьялова Т. П. Туристята: программа двигательной и познавательной деятельности с использованием средств туризма // Дошкольное воспитание. — 2003. — № 8. — С. 50–53.

Роль педагога в ознакомлении детей старшего дошкольного возраста с природой родного края.

Сорока Ирина Сергеевна, воспитатель
МБДОУ Центр развития ребенка — детский сад № 10 «Радуга» г. Новоалтайска (Алтайский край)

Работа с подрастающим поколением — это вечное стремление наполнить юные души светом, знаниями и чувством принадлежности. В этом непрерывном процессе формирования личности особое место занимает воспитание искренней любви к родному краю, той земли, что становится колыбелью и первым миром ребенка.

Знакомство с природой начинается с малого, с того, что окружает малыша ежедневно: с шелеста листьев за окном, с пения птиц по утрам, с аромата цветов на лугу.

Красота родного края — это не просто мимолетное зрелище, это живой, бесценный ресурс для раскрытия детского потенциала. Именно через чуткое наблюдение, бережное отношение к окружающему миру и понимание своей ответственности за него, ребенок обретает целостную картину мира и впитывает глубокую, неразрывную привязанность к своей малой Родине. Впечатления детства, полученные от живого общения с природой, словно волшебная пыльца, обогащают речь, расширяют горизонты познания и закладывают благодатный фундамент для развития эстетического восприятия.

Задача дошкольного учреждения — не просто механически познакомить ребенка с миром природы, но и пробудить в нем искру восхищения, способность видеть ее скрытую красоту, воспитывать трепетное, благоговейное отношение к каждому её живому и неживому элементу.

Поразительно, но дети, живущие в непосредственной близости от лесов и полей, порой затрудняются назвать привычные им растения, насекомых или птиц, словно их взгляд скользит по красоте, не замечая её. Осознавая этот пробел в знаниях, мы с коллегами уделили особое внимание экологическому воспитанию, сосредоточив наши усилия на изучении природы именно нашего, родного Алтайского края. Этот выбор был далеко не случаен — уникальность и богатство местной флоры и фауны служат неисчерпаемым, прекрасным наглядным материалом для формирования подлинной экологической культуры.

Ключевой целью нашей работы в рамках проекта «Наш дом — Алтайский край» стало формирование у детей осознанно-правильного, трепетного отношения к представителям живой природы. Мы стремились не просто убедить их в том, что красота природы поистине бесценна, но и заложить в них понимание того, что эта красота требует бережного, преданного отношения. Это не просто красивые слова, звучащие в стенах детского сада, а жизненно важный принцип, который должен быть усвоен с самых ранних лет, став частью их внутреннего мира. Осознание того, что каждый цветок, каждое дерево, каждое живое существо имеет неотъемлемое право на существование и заслуживает глубочайшего уважения — вот истинный фундамент экологической ответственности.

Реализация проекта была насыщена разнообразными, но неизменно увлекательными для детей методами. Искрометные экскурсии по окрестностям, чуткое наблюдение за живописными сезонными изменениями в природе, задушевные беседы о разнообразных животных и растениях Алтая, проникновенное чтение тематических стихов и рассказов, плодотворная творческая деятельность — рисование, лепка, аппликация — всё это служило одной благородной цели: максимально приблизить ребенка к природе, сделать её понятной, близкой и любимой.

Особое место занимали игры, в доступной и игровой форме обучающие детей правилам поведения в лесу, на лугу, у водоема, а также азам бережного ухода за растениями и животными.

В основе нашего подхода лежит непоколебимое убеждение, что экологическое просвещение должно быть не отдельной, формальной дисциплиной, а естественной, органичной частью развития ребенка. Мы стремились интегрировать знакомство с природой Алтайского края во все аспекты образовательного процесса, сделав его частью повседневной жизни группы. Так, группе был с любовью создан центр природы, где дети могли с увлечением наблюдать за комнатными растениями, ухаживать за ними, проявляя заботу и ответственность. В изобилии были представлены дидактические игры и материалы, ярко и образно иллюстрирующие природное богатство нашего края.

Особое значение имели тематические недели, посвященные конкретным природным явлениям или уникальным обитателям Алтая. Например, «Неделя птиц Алтая» включала в себя создание изящных кормушек, увлекательные наблюдения за пернатыми за окном, изготовление трогательных поделок в виде птиц, проведение познавательных викторин и проникновенное чтение стихов о пернатых. Подобные мероприятия не только наполняли детей новыми знаниями, но и позволяли им почувствовать себя неотъемлемой частью большой, удивительной экосистемы, ощутить свою важную роль в её сохранении.

Неоценимой составляющей проекта стало активное привлечение родителей к совместной творческой и познавательной деятельности. Организация совместных выездов на природу, семейных мастер-классов по созданию изысканных поделок из природных материалов, а также увлекательных домашних заданий, направленных на изучение природы родного края, способствовали не только укреплению семейных ценностей, но и бережной передаче экологического мировоззрения от старшего поколения к младшему. Открытый и доверительный диалог с родителями помогал нам глубже понять их ожидания и своевременно корректировать наши действия, делая их еще более эффективными.

Результаты проекта превзошли самые смелые наши ожидания. Дети стали проявлять значительно больший, неподдельный интерес к окружающему миру, демонстрировать более бережное, трепетное отношение к растениям и животным, а также активно и с энтузиазмом делиться своими наблюдениями и накопленными знаниями.

Дети научились не просто называть, но и детально описывать, сравнивать, классифицировать объекты живой природы Алтая, выражать свое отношение к ним, демонстрируя глубокое понимание. Это стало ярким, неоспоримым свидетельством того, что экологическое просвещение, основанное на искренней любви и безграничном уважении к родному краю, является мощнейшим стимулом для всестороннего, гармоничного развития личности.

Проект «Наш дом — Алтайский край» доказал свою неоспоримую эффективность как уникальная модель формирования экологической культуры и прочных патриотических чувств у дошкольников. Он наглядно продемонстрировал, что, начиная с малого — с любви к неповторимой красоте и уникальности родной природы — мы закладываем прочнейший фундамент для воспитания человека, который будет ценить, беречь и приумножать бесценные богатства своей Родины.

Такой ценный и многогранный опыт, безусловно, заслуживает внимания и может быть успешно масштабирован для использования в других регионах России, принося свои плоды и обогащая новые поколения.

Таким образом, проект «Наш дом — Алтайский край» стал для нас не просто методом ознакомления детей с разнообразной природой региона, но и мощным, действенным инструментом формирования глубокой, осознанной любви к родному краю, чувства ответственности за его сохранение и ясного понимания своей неразрывной связи с окружающим миром.

Этот уникальный опыт наглядно демонстрирует, что погружение ребенка в реальную, живую природу, наполненное искренней заботой и неподдельным интересом, является одним из самых действенных и плодотворных способов воспитания истинного патриотизма и глубокой экологической культуры.

Литература:

1. Логинова В. И., Бабаева Т. И. Программа развития и воспитания в детском саду «Детство», — С.-Петербург: Детство-пресс, 2000.
2. Баранникова О. Н. Уроки гражданственности и патриотизма в детском саду: практическое пособие. — М.: АРКТИ, 2007.
3. Система работы по воспитанию чувства патриотизма. Средняя группа / Сост. Т. В. Иванова — Волгоград: ИТД «Корифей», 2008.
4. Ковалева Г. А. Воспитание маленького гражданина: Практическое пособие для работников дошкольных образовательных учреждений. — М.: АРКТИ, 2005.
5. Алешина Н. В. Патриотическое воспитание дошкольников. Конспекты занятий. — М.: УЦ «Перспектива», 2008.

8

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 44 (647) / 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, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

Номер подписан в печать 11.11.2026. Дата выхода в свет: 18.11.2026.

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, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

E-mail: info@moluch.ru; https://moluch.ru/

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.