

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ В.И. ВЕРНАДСКОГО»
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ) ФЕДЕРАЛЬНОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ В.И. ВЕРНАДСКОГО» В Г. ЯЛТЕ**



ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Выпуск 43

Научный журнал

**Новосибирск
Ялта**

2026

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте от 27 мая 2026 года (протокол № 5)

Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2026. – Вып. 43. – 100 с.

Главный редактор:

Горбунова Н.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Заместитель главного редактора:

Везетиу Е.В., кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Редакционная коллегия:

Глузман А.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Фетисов А.С., доктор педагогических наук, доцент, Воронежский государственный педагогический университет (г. Воронеж)

Власова Т.И., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Богинская Ю.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Вишневский В.А., кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Гордиенко Т.П., доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

Шерайзина Р.М., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

Донина И.А., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

Овчинникова Т.С., доктор педагогических наук, профессор, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург)

Штец А.А., доктор педагогических наук, профессор, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

Петрушин В.И., доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

Егорова Ю.Н., доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный университет путей сообщения (г. Самара)

Вовк Е.В., кандидат педагогических наук, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Пономарёва Е.Ю., кандидат психологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Средства массовой информации: Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77 – 81640 от 27.08.2021

Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU: Издание размещается на платформе eLIBRARY с индексацией в РИНЦ (договор с Научной электронной библиотекой Elibrary.ru № 171-03/2014)

ISSN: Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2618-818X), действующий при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции

© Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского (г. Симферополь), 2026 г.

© Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта), 2026 г.

Все права защищены.

*Акт Анастасия Александровна
студентка 4 курса направления подготовки
«Педагогическое образование» профиль «Изобразительное искусство»
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
Овсянникова Оксана Александровна
кандидат педагогических наук, доцент
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

Постановка проблемы. В.А. Сухомлинский отмечал, что гармоничное развитие личности требует эстетического воспитания, тесно связанного с культурой восприятия мира во всём его многообразии и ярких красках. Это помогает ребёнку формировать положительное отношение к природе и окружающему миру [1].

В современном российском обществе особо остро стоит вопрос качественного развития подрастающего поколения, все больше внимания уделяется подготовке учащихся в детских школах искусств, которые являются начальным звеном получения профессионального художественного образования.

При обращении к Федеральным государственным требованиям по дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программе в области изобразительного искусства «Живопись» можно увидеть, что результаты освоения программы должны отражать «знание художественных и эстетических свойств цвета, основных закономерностей создания цветового строя; умение видеть и передавать цветовые отношения в условиях пространственно-воздушной среды», что подтверждает актуальность исследования [6].

Приоритетной задачей дисциплины «Живопись» выступает формирование у учащихся цветовосприятия. Данный процесс предполагает глубокое освоение теоретических основ цветоведения и правил колористики. Наряду с теоретической подготовкой, ключевое внимание уделяется овладению техническими приемами акварельной и гуашевой живописи, а также развитию навыка передачи точных цветовых отношений, основанных на принципах цветовой гармонии. Вместе с тем, существует необходимость разработки и апробации диагностического инструментария по исследованию данного качества обучающихся для анализа результатов и планирования его дальнейшего развития.

Изложение основного материала исследования. Такие исследователи как О.В. Ипполитова и Н.Г. Поташева рассматривали процесс цветовосприятия как формирование способности воспринимать, различать и отражать цветовые свойства предметов и явлений [3].

Т.С. Комарова трактует цветовосприятие как комплексную способность, включающую не только опознавание и применение цветов и их нюансов, но и классификацию и различение цветовых групп [2].

Опираясь на представленные выше теоретические позиции психологов и педагогов, мы сформулировали собственное понятие «цветовосприятие на занятиях по живописи» как способность обучающегося понимать соответствие цвета определенному эмоциональному состоянию в произведении изобразительного искусства; способность воспринимать и анализировать картины с точки зрения цвета, колорита; способность отражать и преобразовывать в художественный образ предметы и явления действительности посредством цветовых отношений, включая цветовой тон, светлость, насыщенность.

Практическая часть исследования была реализована в формате опытно-поисковой работы по развитию цветовосприятия обучающихся детской школы искусств на занятиях по живописи. Исследование проходило на базе муниципального автономного учреждения дополнительного образования Винзилинская детская школа искусств «Мечта» Тюменского муниципального района в рп. Винзили. Участие в исследовании приняли подростки 11-12 лет. Общее количество обучающихся проходивших диагностику – 6 человек. В рамках первого этапа нами была организована начальная диагностика, позволявшая зафиксировать уровни развития критерия «цветовосприятие обучающихся детской художественной школы на занятиях по живописи».

На основе уточненного нами понятия были выделены следующие показатели: «способность обучающегося понимать соответствие цвета определенному эмоциональному состоянию в произведении изобразительного искусства»; «способность воспринимать и анализировать картины с точки зрения цвета, колорита»; «способность отражать и преобразовывать в художественный образ предметы и явления действительности посредством цветовых отношений, включая цветовой тон, светлость, насыщенность». Для каждого из показателей были определены диагностические методы: метод выбора словесных аналогов, метод анализа художественного произведения, метод творческого задания.

Для диагностики первого показателя ученикам предоставляется картина Исаака Бродского «Золотая осень» и список вопросов для анализа. Вопросы к картине звучали так: первый вопрос «Какие цвета осенней природы отражает художник в картине?», второй вопрос «Какие краски осени в картине вам понравились больше всего?» и третий вопрос «Какие эмоциональные состояния отображает в картине художник?». После ответа на вопросы учащимся было предложено соотнести выбранные ими цвета в 1 вопросе с эмоционально-словесными аналогами, представленными на слайде [5].

По данному показателю выделены следующие уровни:

3 балла (высокий) – обучающийся демонстрирует способность понимать соответствие цвета определенному эмоциональному состоянию в произведении изобразительного искусства; способен выделить и назвать разнообразные оттенки, используя точные и оригинальные эмоциональные ассоциации.

2 балла (средний) – обучающийся демонстрирует способность понимать соответствие цвета определенному эмоциональному состоянию в произведении изобразительного искусства; способен выделить только основные цвета, используя неоригинальные эмоциональные ассоциации.

1 балл (низкий) – обучающийся не понимает соответствие цвета определенному эмоциональному состоянию в произведении изобразительного искусства; выделяет только основные цвета, испытывает трудности в подборе эмоциональных ассоциаций.

Для диагностики второго показателя учащимся предлагалось разобрать «размытое» изображение картины Исаака Ильича Левитана «Золотая осень» и ответить на вопросы: «Как вы думаете, какие ассоциации могут возникнуть у вас при взгляде на эту цветовую гамму? Напоминает ли эта цветовая гамма что-то из вашей жизни или опыта?»; «Какие основные цвета вы видите на картине? Как вы думаете, почему художник выбрал именно эти цвета?»; «Какое настроение создает колорит картины? Создает ли картина ощущение спокойствия, радости, грусти или чего-то другого?». Следующим шагом стала аналитическая работа с оригиналом произведения. Учащимся предлагалось сопоставить первичный эмоциональный

отклик на колорит с объективным содержанием и сюжетом картины. В процессе анализа обучающиеся демонстрировали понимание цвета как ключевого средства выразительности, а также умение интерпретировать цвето-тоновые отношения для раскрытия художественного образа. По данному показателю выделены следующие уровни:

3 балла (высокий) – обучающийся способен воспринимать и анализировать картины с точки зрения цвета и выразил свое отношение к ним; дана характеристика основных и вспомогательных цветов; верно интерпретировано состояние природы.

2 балла (средний) – обучающийся способен воспринимать и анализировать картины с точки зрения цвета и выразил свое отношение к ним; не дана характеристика основных и вспомогательных цветов; допущены ошибки в интерпретации состояния природы.

1 балл (низкий) – обучающийся не способен воспринимать и анализировать картины с точки зрения цвета и выразил свое отношение к ним; не дана характеристика основных и вспомогательных цветов; допущены ошибки в интерпретации состояния природы.

Завершающее диагностическое задание выявляло уровень показателя «Способность обучающегося отражать и преобразовывать в художественный образ предметы и явления действительности посредством цветовых отношений, включая цветовой тон, светлость, насыщенность». Обучающимся необходимо было выполнить по представлению работу на тему «Осенний пейзаж» таким образом, чтобы передать состояние природы с помощью цвета, тона и насыщенности. По данному показателю выделены следующие уровни:

3 балла (высокий) – работа демонстрирует умение создавать художественный образ в творческой работе живописными средствами и способность гармонично сочетать оттенки для передачи состояния природы; выразительно передает индивидуальное видение осеннего пейзажа, вызывает эмоциональный отклик зрителя; работа выглядит целостно и закончено.

2 балла (средний) – работа демонстрирует умение создавать художественный образ в творческой работе живописными средствами, но; в работе видно общее понимание учеником цветовых отношений, без глубокого анализа; работа закончена, но возможны ошибки в использовании цвета как основного средства художественной выразительности.

1 балл (низкий) – обучающийся создал не интересный и неоригинальный художественный образ; почти не использовал в работе такие художественные средства выразительности как цветовые отношения; работа обучающегося демонстрирует непонимание колористики; выглядит незакончено и неаккуратно.

На этапе начальной диагностики были определены следующие результаты уровня развития цветовосприятия обучающихся детской школы искусств на занятиях по живописи, представленные на рисунках.

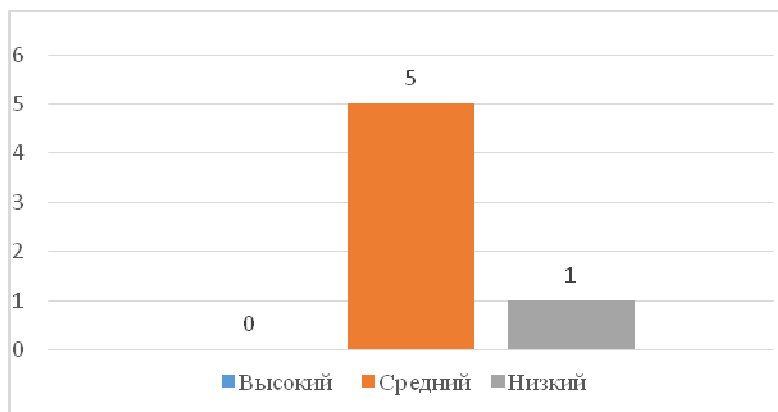


Рисунок 1. Результаты уровня развития по показателю «Способность обучающегося понимать соответствие цвета определенному эмоциональному состоянию в произведении изобразительного искусства»

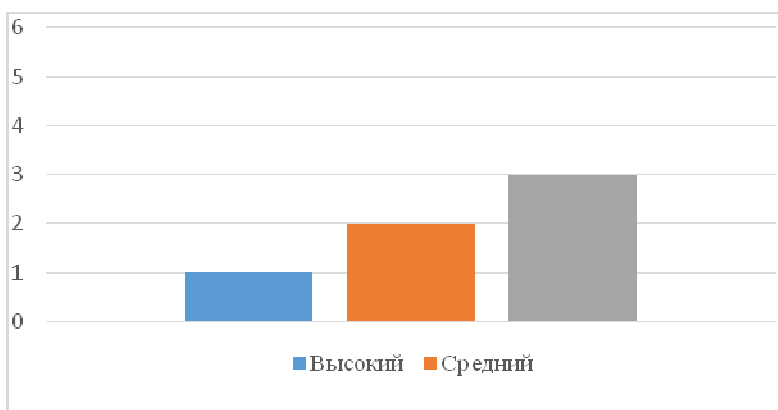


Рисунок 2. Результаты уровня развития по показателю «Способность воспринимать и анализировать картины с точки зрения цвета, колорита»

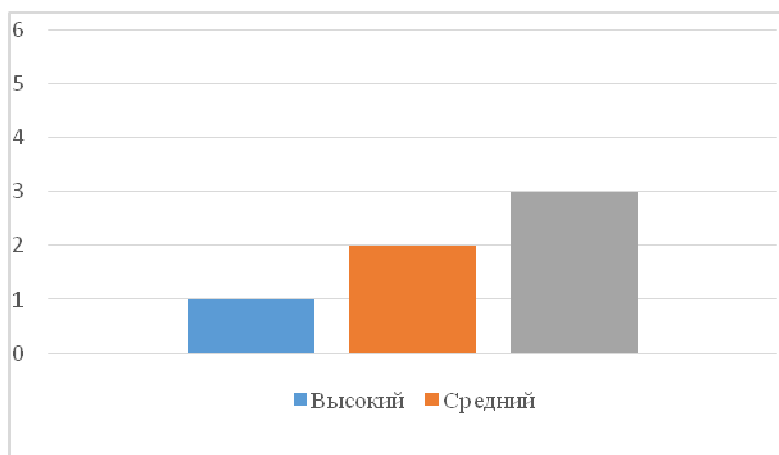


Рисунок 3. Результаты уровня развития по показателю «Способность обучающегося отражать и преобразовывать в художественный образ предметы и явления действительности посредством цветовых отношений, включая цветовой тон, светлость, насыщенность»

Исходя из итогов диагностики, можно сказать, что подростки второго класса детской школы искусств «Мечта» обладают средним уровнем развития цветовосприятия. Анализ результатов проведенной диагностики показал, что многие из обучающихся затруднялись с анализом колорита произведений для передачи эмоционального состояния, понимании соответствия цвета настроению. При выполнении первого диагностического задания все респонденты подобрали не более пяти ассоциативных пар, использовали оригинальные эмоциональные ассоциации, но не назвали разнообразные сложные оттенки. Отвечая на вопросы второго диагностического задания, почти учащиеся отметили, что первичные ощущения от картины совпадают с тем, что они видят на оригинале, но никак не объяснили свой ответ. Также стоит отметить, при выполнении творческого задания лишь двое учеников смогли создать интересный оригинальный художественный образ, гармонично сочетать оттенки для передачи состояния природы. Обучающиеся испытывали сложности в цветовосприятии, которые проявлялась в неспособности воспринимать и анализировать картины с точки зрения цвета и выражения своего отношения к ним, ошибках в использовании цвета как основного средства художественной выразительности.

Опираясь на результаты начальной диагностики можно сформулировать следующие задачи:

1. Необходимо дать обучающимся знания о способах восприятия и анализа картин с точки зрения цвета, колорита.
2. Развить у обучающихся понимание сущности понятия «цветовосприятие».
3. Стимулировать развитие интереса к живописи и соответствию цвета определенному эмоциональному состоянию в произведении изобразительного искусства.
4. Развить у обучающихся способность отражать и преобразовывать в художественный образ предметы и явления действительности посредством цветовых отношений, включая цветовой тон, светлость, насыщенность.

Приведем примеры реализации развития цветовосприятия младших подростков на занятиях по живописи в детской школе искусств.

Реализация метода анализа творческих работ обучающихся.

Тема урока: «Эмоциональное воздействие цвета».

В ходе реализации данного метода на занятии живописи, педагог может провести совместный с учениками просмотр натюрмортов с ярко выраженным настроением, выполненных на прошлом занятии. Рассматривая совместно с детьми их работы, учитель задает направляющие вопросы, помогая определить доминирующее настроение каждого натюрморта и способы его передачи, а также закрепить знания о эмоциональном значении цвета. Вопросы могут звучать так: «Как вы выбрали основные цвета? Почему именно эти?», «Есть ли в работе «главный» цвет? Что он делает: усиливает настроение, успокаивает?».

Реализация метода упражнения.

Тема урока «Эмоциональное воздействие цвета».

После просмотра и анализа шедевров мировой живописи «Крик» Эдварда Мунка и «Впечатление. Восходящее солнце» Клода Моне, где цвет является важнейшим инструментом формирования настроения, детям предлагается создать собственную памятку эмоционального значения цвета. Подобная таблица эмоциональных ассоциаций цветов будет служить подсказкой в будущей работе на занятиях живописи при создании яркого живописного образа. Учащиеся самостоятельно подбирают к основным цветам личные ассоциации с эмоциями или настроением, звуком, природой, предметами, временем года. Также ученики могут добавлять свои характеристики и цвета [4].

Реализация игровой формы.

Тема урока «Цветовой код. Тайна чужого выбора».

В начале занятия каждый из детей получает индивидуальную карточку, в которой указано описание персонажа, его предпочтения в творческих работах, эмоциональная характеристика. На основе данной информации учащимся необходимо проанализировать живописные произведения, представленные на слайде, и выбрать те, которые, по их мнению, понравились бы персонажу. Учащиеся должны не только сопоставить персонажа с картиной, но и аргументировать свой выбор с точки зрения характеристики цвета, его эмоционального звучания.

Реализация формы мини-выставка.

Тема урока «Цветовой код. Тайна чужого выбора».

После выполнения творческого задания, задачей которого являлось создание пейзажа в цветовой гамме, соответствующей эмоциональной характеристике их персонажа, дети размещают готовые работы на доске. Учащиеся не называют персонажа, для которого был создан пейзаж и обсуждают работы друг друга, пытаются отгадать, для кого из героев предназначена работа. Данная форма также позволяет детям взглянуть на свои работы со стороны, понять, удалось ли им создать пейзаж, соответствующий предпочтениям персонажа.

Выводы. Проведенная диагностика выявила у обучающихся средний уровень развития цветовосприятия на занятиях по живописи, что подтверждает необходимость корректировки педагогической работы по развитию данного качества подростков в детской школе искусств.

Аннотация. В рамках исследования был разработан диагностический инструментарий, направленный на оценку уровня цветовосприятия подростков в условиях детской школы искусств. Проведена начальная диагностика и интерпретация полученных результатов. Актуальность исследования обусловлена тем, что восприятие – это базовый когнитивный процесс, отвечающий за первичную обработку информации о внешнем мире [7]. На уроках живописи в детской школе искусств именно цветовосприятие помогает обучающимся в полной мере видеть красоту окружающей действительности и передавать свое отношение к ней в собственных живописных произведениях. В перенасыщенном цифровыми образами мире, способность к глубокому и осмысленному цветовосприятию становится редким и ценным творческим качеством талантливого ребенка. Именно цвет является важным средством эмоционально эстетической, художественно-образной выразительности. Целенаправленное развитие цветовосприятия у обучающихся, является главной задачей, достижение которой напрямую зависит от создания точного диагностического инструментария для объективной оценки данного качества на занятиях по живописи в детской школе искусств.

Ключевые слова: образное мышление, образ, младшие школьники, изобразительное искусство, диагностический инструментарий, метод творческого задания, метод мини-эссе, игровой метод.

Annotation. As part of the study, a diagnostic tool was developed to assess the level of color perception among adolescents in a children's art school. Initial diagnostics and interpretation of the results were conducted. The relevance of the study lies in the fact that perception is a fundamental cognitive process responsible for the initial processing of information about the external world [7]. In art classes at a children's art school, color perception plays a crucial role in helping students fully appreciate the beauty of their surroundings and express their emotions through their artwork. In a world oversaturated with digital images, the ability to perceive color deeply and meaningfully has become a rare and valuable creative quality for talented children. Color is an important means of emotional, aesthetic, and artistic expression. The purposeful development of color perception in students is a crucial task, and its achievement depends on the creation of accurate diagnostic tools for objective assessment of this quality in painting classes at a children's art school.

Key words: figurative thinking, image, primary school students, fine arts, diagnostic tools, creative task method, mini-essay method, game method.

Литература:

1. Виноградова, Н.В. Развитие художественного восприятия цвета у учащихся детских школ искусств на занятиях по живописи (на примере выполнения натюрморта): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Виноградова Наталья Владимировна. – М., 2009. – 222 с.
2. Гринь, А.О. Психология восприятия цвета: учеб. пособие / А.О. Гринь. – М.: Владос, 2017. – С. 16-20
3. Ипполитова, О.В. Цветовосприятие и цветоразличение у детей с нормальным речевым развитием и с ТНР / О.В. Ипполитова, Н.Г. Поташева. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsvetovospriyatie-i-tsvetorazlichenie-u-detey-s-normalnym-rechevym-razvitiem-i-s-tnr> (дата обращения: 17.03.2026)
4. Кузин, В.С. Психология живописи / В.С. Кузин. – М.: ОНИКС, 2005. – 304 с.
5. Неменский, Б.М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить: книга для учителей общеобразовательных учреждений / Б.М. Неменский. – Москва: Просвещение, 2012. – 240 с.
6. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» и сроку обучения по этой программе: утв. приказом Минобрнауки России от 09.11.2010 № 1161 (п. 3.4) [Электронный ресурс] // URL: <https://kachin.stv.muzkult.ru/media/2020/02/20/1250670235/FGT.pdf> (дата обращения: 15.03.2026)
7. Шабанов, Н.К. Художественно-педагогический словарь / Н.К. Шабанов. – М.: Академический проект, 2005. – 480 с.

УДК 378.2

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ПЕСЕН

*Антакова Анна Константиновна
бакалавр*

Вятский государственный университет (г. Киров);

Швецова Марина Геннадьевна

кандидат филологических наук, доцент

Вятский государственный университет (г. Киров)

Постановка проблемы. Владение грамматикой является фундаментом любой языковой компетенции и, следовательно, необходимым условием для эффективной коммуникации на иностранном языке. Тем не менее, грамматическая сторона речи традиционно представляет наибольшие трудности при освоении иностранного языка, что часто формирует у обучающихся негативное отношение к данному аспекту. Одной из приоритетных задач учителя становится поиск новых форм работы, способных повысить мотивацию учащихся. Эффективным инструментом формирования познавательного интереса учащихся при обучении грамматике может служить использование песен в качестве оригинального аутентичного материала. Однако песенный материал редко встречается в современных учебных пособиях и учебно-методических комплексах по немецкому языку. В связи с этим возникает необходимость разработки авторской методики, которая позволила бы эффективно использовать песенный материал для формирования грамматических навыков говорения.

Изложение основного материала исследования. В современной методике грамматика понимается не как самоцель, а как одно из ключевых средств обучения. В частности, Г.Ю. Крумм определяет грамматику как средство обучения коммуникативной компетенции [4].

Данная позиция позволяет сделать вывод о том, что в современной дидактике акцент сместился с изучения грамматики как научной дисциплины на ее практическое использование для реализации коммуникативных задач.

Е.И. Пассов и Н.Е. Кузовлева предлагают подход к обучению грамматике, основанный на функциональной стратегии формирования грамматических навыков [2]. Данная стратегия включает в себя шесть последовательных стадий:

1. Восприятие. На этой стадии важнейшую роль играет предваряющее слушание. Оно способствует зарождению речевого динамического стереотипа. Презентация модели должна демонстрировать ее функционирование в речи.
2. Имитация. Закладывается связь между слуховым и речедвигательным образом грамматической формы, происходит запоминание формальной стороны модели.
3. Подстановка. Начинается формирование операции оформления, зарождается осознание обобщенности модели.

4. Трансформация. Укрепляется операция оформления, начинается дифференциация связей, зарождается операция самостоятельного вызова модели.

5. Репродукция. Представляет собой направляемое, изолированное употребление, в ходе которого завершается установление ассоциации между формальной и функциональной сторонами модели.

6. Комбинирование. Ключевая стадия, на которой происходит целенаправленное «сталкивание» и совмещение усвоенной модели с другими, ранее изученными. Это способствует укреплению устойчивости навыка и формированию механизма выбора модели в зависимости от речевой задачи.

Авторы также предлагают сообщать правила не единым блоком до начала автоматизации, а определенными дозами (квантами) на протяжении всего процесса формирования навыка. Данный подход был назван квантованием.

Практическая реализация данной стратегии в учебном процессе невозможна без грамотного отбора форм обучения. Наибольшую ценность представляет применение аутентичных материалов, т.е. являющихся подлинным продуктом творчества носителей языка.

Статистические данные свидетельствуют о том, что актуальным является обращение к песенному материалу: около 82% подростков слушают музыку ежедневно, проводя за этим занятием в среднем до трех часов [5].

Согласно Ожегову, песней является «стихотворное и музыкальное произведение для исполнения голосом, голосами». Таким образом, песни представляют собой особую разновидность аутентичного материала, сочетающую вербальный текст с музыкальным сопровождением [3].

Использование песенных материалов в обучении грамматике имеет комплекс преимуществ, обуславливающих их дидактическую ценность:

– повышение мотивации: интеграция музыки, являющейся значимой частью повседневной жизни подростков, делает обучение более увлекательным и лично значимым, выходя за рамки традиционных шаблонных форм работы.

– формирование целостного восприятия языка: грамматика изучается в естественном контексте, что облегчает запоминание структур благодаря их ассоциации с конкретной мелодией, сюжетом и эмоциональным наполнением.

– создание благоприятной атмосферы: работа с песней способствует созданию позитивной, менее формальной обстановки на уроке, снижает тревожность и повышает познавательную активность.

– развитие языковой догадки и неосознанное усвоение: учащиеся приобретают новые лексические и грамматические знания практически неосознанно, через прослушивание и подпевание.

– интеграция видов речевой деятельности: песенный материал предоставляет возможности для развития аудирования, говорения (обсуждение, исполнение), чтения и письма (анализ, выполнение заданий на основе текста).

– социокультурная ценность: песни могут служить источником информации о менталитете, ценностях и культурных особенностях носителей языка.

Несмотря на высокий дидактический потенциал, песни редко используются в качестве дидактического инструмента при обучении грамматической стороне речи. С целью подтверждения данного утверждения мы обратились к учебно-методическому комплексу (УМК) «Horizonte 10» [1].

В ходе анализа УМК было установлено, что упражнения, предполагающие использование песенного материала, в первом модуле УМК полностью отсутствуют. Был выявлен ключевой недостаток представленных в модуле упражнений – отсутствие имитативных упражнений. Это затрудняет формирование первичных произносительных навыков и снижает эффективность этапа целостного восприятия речевого образца в речи. Использование песенного материала могло бы эффективно восполнить данный пробел.

Таким образом, подтверждается исходное положение о недостаточной представленности песен в традиционных учебных материалах и целесообразность разработки комплекса упражнений, интегрирующего песенный материал в процесс обучения грамматике немецкого языка.

На основе грамматического материала 1 модуля УМК «Horizonte 10», нами был разработан комплекс упражнений для формирования и совершенствования грамматических навыков говорения по теме «Fragewörter» в 10 классе.

В качестве песенного материала нами была выбрана песня Silbermond «Wofür». Выбор песни обусловлен её соответствием возрастным особенностям учащихся, наличием целевых грамматических конструкций (вопросительные слова Für wen?, Wofür?) и актуальностью тематики (поиск жизненных ориентиров, ценности, мотивация).

Теоретической основой предлагаемого нами комплекса упражнений служит функциональная стратегия Е.И. Пассова и Н.Е. Кузовлевой. Комплекс упражнений реализуется в рамках двух занятий по 45 минут. Первое занятие охватывает стадии восприятия, имитации, подстановки и трансформации; второе – репродукции и комбинирования.

Занятие 1:

1. Стадия восприятия:

Hört das Lied zu: Welche Fragewörter aus der Liste hört ihr?

Fragewörter: Was? Wer? Wo? Wie? Wann? Warum? Wofür? Wohin? Woher? Auf wen? Worauf? Für wen?

2. Введение правила:

Für wen? – вопрос об одушевленном существе

Ответ: für + Person = для кого? ради кого?

Wofür? – вопрос о цели / причине

Ответ: für + Sache = для чего? ради чего? зачем?

Für wen stellst du dich in den Sturm,

wofür würdest du alles hier riskiern'?

3. Стадия имитации:

1) Hört wir das Lied zu noch einmal. Achtet auf die Intonation und den Rhythmus in den Fragen.

2) Sprecht mir nach:

Warum? Warum schlägt dein Herz?

Was? Was zieht dich durch den Tag? Was ist dein größtes Glück?

Wer? Wer schaltet deine Kräfte ein? Wer macht dich aus? Wer führt dich ans Licht? Wer prägt deinen Plan vom Glück? Wer ist dein Rettungsschirm, dein Mond, dein Rückenwind?

Wie? Wie weit würdest du gehn', damit es hält?

Für wen? Für wen stellst du dich in den Sturm?

Wofür? Wofür würdest du alles hier riskier'n? Wofür bist du hier?

4. Стадия подстановки:

Findet alle Fragen mit «Für wen» und «Wofür». Ersetzt die Fragen nach eine Person durch Fragen nach Ziel und umgekehrt (ersetzt «für wen» durch «wofür?» und «wofür?» durch «für wen?»).

5. Имитация + подстановка:

Ersetzt das Fragewort, wo es falsch ist:

- 1) – Für wen kaufst du diese Tasse?
– Für meine Mutter. Sie liebt Kaffee.
- 2) – Wofür lernst du so lange?
– Für die Prüfung. Ich will sie gut bestehen.
- 3) – Für wen machst du diese Aufgabe sorgfältig?
– Für meinen Lehrer. Ich will eine gute Note bekommen.
- 4) – Für wen sparst du?
– Für ein neues Fahrrad. Mein altes ist kaputt.
- 5) – Wofür kochst du?
– Für meine beste Freundin. Sie hat heute Geburtstag.
- 6) – Für wen stehst du jeden Morgen um 6 Uhr auf und rennst?
– Für meine Gesundheit. Ich möchte fit bleiben.
- 7) – Wofür trägst du diese schweren Kisten?
– Für meine Tante. Sie zieht um.
- 8) – Wofür renovierst du deine ganze Wohnung?
– Für mehr Komfort. Und weil ich bald Besuch bekomme.

6. Стадия трансформации:

1) Erzählt das Lied, aber sprecht von verschiedenen Personen (seht auf die Bilder). Ersetzt sie durch Pronomen. Dann benutzt sie, um die Pronomen im Lied zu ersetzen.

Warum schlägt dein Herz? Was zieht dich durch den Tag? (das Mädchen, Monika → sie, es)

Wer schaltet deine Kräfte ein, wer macht dich aus? (der Junge, Hans → er)

Wer führt dich ans Licht, wer prägt deinen Plan vom Glück? (Monika und Hans → sie)

Wer ist dein Rettungsschirm, dein Mond, dein Rückenwind? (wir)

Sag, was ist dein größtes Glück,
wie weit würdest du gehn', damit es hält?

Ans Ende der Welt? (ihr)

Für wen stellst du dich in den Sturm,
wofür würdest du alles hier riskiern'?

Wofür bist du hier? (ich)

2) Macht die Aufgabe schriftlich. Seht auf die Antworten und stellt Fragen mit den Fragewörtern: Was? Wer? Warum? Wie? Wofür? Für wen?

Ich lerne Deutsch, weil mein Vorbild aus Deutschland kommt.

1. _____

Mein Vorbild ist ein berühmter Sänger.

2. _____

Er schreibt und singt Lieder zu verschiedenen Themen.

3. _____

Sie sind sehr tiefgründig und inspirierend.

4. _____

Ich finde sie inspirierend, weil sie mir helfen zu verstehen, was im Leben wichtig ist.

5. _____

Ich will das verstehen für meine persönliche Entwicklung.

6. _____

Ich brauche diese Entwicklung für mich selbst und für die Menschen, die mir wichtig sind.

Занятие 2:

7. Актуализация (Für wen? Wofür?):

Teilt euch in zwei Gruppen auf. Ich gebe euch Wörter und Wendungen. Welche Frage stellen wir ihnen: mit Wofür? oder mit Für wen? Verteilt diese Wörter in zwei Gruppen.

der Fußball
die Gesundheit
der Lehrer
die Prüfung
die Schwester
der Frieden
der Traumjob
meine Mutter
das neue Handy
mein bester Freund

8. Актуализация (für + Akk.):

1) Bildet Akkusativ mit den Wörtern:

für _____ Bruder (der)

für _____ Mutter (die)

für _____ Kind (das)

für _____ Eltern (die)

für _____ Erfolg (der)

für _____ Blume (die)

für _____ Studium (das)

für _____ Computer (die)

für _____ Freund (mein)

für _____ Oma (meine)

für _____ Haus (mein)

für _____ Schwestern (meine)

9. Стадия репродукции:

1) Beantwortet die Fragen aus dem Lied für euch persönlich:

Warum schlägt dein Herz?
Wer schaltet deine Kräfte ein?
Was ist dein größtes Glück?
Wie weit würdest du gehn', damit es hält?
Für wen würdest du alles hier riskieren?
Wofür bist du hier?

2) Arbeitet zu zweit. Person A denkt an einen berühmten Menschen (Sänger, Sportler, Schauspieler, YouTuber). Person B stellt 3 Fragen mit den Fragewörtern *Wer? Was? Wie? Warum?*, um zu erraten, wer es ist. Dann tauscht ihr die Rollen.

3) Stellt 2 Fragen an deinen Partner / deine Partnerin. Verwende *Für wen?* und *Wofür?*

11. Стадия комбинирования:

Schreibt einen neuen Strophen für den Song «Wofür». Das Thema: «Was ist euch wichtig im Leben / in der Schule / in der Freundschaft». Ihr habt 4 Minuten Zeit.

Benutzt die Fragewörter: warum, was, wer, wie, für wen, wofür.

Предлагаемый комплекс упражнений для обучения грамматической стороне говорения с использованием песенного материала обладает рядом преимуществ по сравнению с традиционными подходами:

1) Последовательная реализация шести стадий функциональной стратегии обеспечивает поэтапное формирование грамматического навыка, исключая «выпадение» отдельных этапов (в частности, имитативного), которое наблюдается в традиционных УМК.

2) Квантование правил-инструкций позволяет избежать когнитивной перегрузки учащихся и удерживать их внимание на речевой задаче, а не на отвлечённом грамматическом правиле.

3) Песенный материал, благодаря своей эмоциональной насыщенности и аутентичности, создаёт положительный эмоциональный фон, повышает мотивацию и снижает тревожность учащихся.

Предполагается, что реализация разработанной методики позволит зафиксировать положительную динамику в уровне сформированности грамматических навыков говорения: увеличение количества правильно используемых конструкций, сокращение числа интерференционных ошибок и повышение коммуникативной активности учащихся на занятиях.

Выводы. Таким образом, в современной методике грамматика понимается как необходимый инструмент формирования коммуникативной компетенции. Функциональная стратегия формирования грамматических навыков, предложенная Е.И. Пассовым и Н.Е. Кузовлевой позволяет эффективно интегрировать грамматический материал в процесс решения коммуникативных задач.

Одной из наиболее перспективных форм представления грамматического материала является песня. Разработанный комплекс упражнений, основанный на функциональной стратегии Е.И. Пассова и Н.Е. Кузовлевой, позволяет эффективно формировать грамматические навыки говорения на материале текстов песен.

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме поиска эффективных стратегий овладения учащимися грамматической стороной речи при обучении немецкому языку. В статье проводится современный подход к обучению грамматике. Изложена функциональная стратегия формирования грамматических навыков Е.И. Пассова и Н.Е. Кузовлевой. Также приводится определение понятия «песня» и обосновываются дидактические преимущества использования песен на уроках немецкого языка. В ходе анализа УМК «Horizonte 10» установлена целесообразность разработки комплекса упражнений для обучения грамматике немецкого языка с применением песен. Представлен комплекс упражнений, основанный на функциональной стратегии Е.И. Пассова и Н.Е. Кузовлевой. В статье подробно изложены шесть стадий работы над грамматическим материалом и его преимущества.

Ключевые слова: обучение, грамматика, немецкий язык, песни, упражнения.

Annotation. This article addresses the problem of finding effective strategies of mastering the grammatical aspects of speech in the process of teaching German. The article presents a modern approach to teaching grammar. It outlines the functional strategy for developing grammatical skills by E.I. Passov and N.E. Kuzovleva. The article also provides a definition of the concept of «song» and substantiates the didactic advantages of using songs in German lessons. An analysis of the teaching kit «Horizonte 10» revealed the feasibility of developing a set of exercises for teaching German grammar using songs. A set of exercises based on the functional strategy by E.I. Passov and N.E. Kuzovleva is presented. The article provides a detailed description of the six stages of working with grammatical material and their advantages.

Key words: teaching, grammar, German language, songs, exercises.

Литература:

1. Немецкий язык как второй иностранный. 10 класс (Horizonte) / Н.Н. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман. – Москва: Просвещение, 2019. – 168 с.

2. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Москва: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Российская академия наук, Институт русского языка, Российский фонд культуры. – Москва: Азъ, 1994. – 907 с.

4. Krumm, H.J. Kommunikationsfähigkeit – kommunikative Fertigkeiten (Aktuelles Fachlexikon) / H.J. Krumm // Fremdsprache Deutsch. – 1996. – № 14. – P. 20-32

5. The Common Sense Census: Media Use by Tweens and Teens, 2019. – URL: <https://www.common sense media.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-tweens-and-teens-2019> (дата обращения: 16.03.2026)

**ГЕОЛОКАЦИОННЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ
К ИЗУЧЕНИЮ ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЫ РОССИИ**

*Баврин Артём Эдуардович
студент*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени Константина Эдуардовича Циолковского» (г. Калуга);*

*Салтыкова Надежда Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени Константина Эдуардовича Циолковского» (г. Калуга)*

Постановка проблемы. Одним из важных аспектов процесса образования в современном университете становится формирование патриотизма у студентов. Неотъемлемой частью воспитательного процесса данного направления является развитие интереса к изучению истории и культуры России. Встает вопрос выбора методик для эффективной реализации воспитательного процесса, а именно развития интереса студентов к изучению истории и культуры России с учетом особенностей цифрового поколения. Целью данного исследования является изучение потенциала геолокационных игр как метода формирования патриотического воспитания студентов университета.

Изложение основного материала исследования. Патриотическое воспитание – это один из показателей высокого уровня подготовки современного выпускника высшего учебного заведения. Результатом такого воспитания должен быть процесс конструктивного взаимодействия педагогов, администрации учебного заведения и обучающихся, целью которого является формирование и развитие патриотических чувств, убеждений и норм патриотического поведения у молодого поколения [2].

В своем исследовании А.А. Алиев [1] отмечает, что основными формами работы по военно-патриотическому воспитанию в вузе являются: проведение лекций, семинаров, диспутов, кураторских часов, работа в социальных сетях, краеведческая и поисковая работа, посещение музеев, организация встреч с ветеранами, военными, волонтерская деятельность, спортивные соревнования. Все эти формы работы дополняют друг друга. Патриотическое воспитание служит формированию личности подрастающего поколения, и задача образовательных учреждений – уделять приоритетное внимание данному направлению воспитательной работы.

Следует отметить, что активные методы обучения и воспитания, независимо от уровня образования, всегда имели больший приоритет при организации внеаудиторной деятельности, поскольку эффективность методик с большей долей вовлеченности обучаемых в процесс познавательной деятельности и высокой долей интерактивности ни у кого не вызывает вопросов. Одним из активных методов является игра. Все большую популярность набирают квест-игры. Рассмотрим классификацию игр данного направления. Модели квест-игр представляют собой структуры, по которым строятся квесты, определяющие их логику, механику и способы взаимодействия игроков с игровым миром.

Квест-игры могут основываться на различных структурных моделях, таких как:

- линейная модель – игроки следуют строгой последовательности событий. Подходит для обучающих программ с четкой логикой;
- разветвленная модель – выбор игрока влияет на дальнейшие события, создавая вариативность сценария. Популярна в текстовых и графических квестах;
- открытый мир (Sandbox) – игроки могут свободно исследовать игровой мир и взаимодействовать с элементами без четкого маршрута;
- кооперативные квесты – игроки решают задачи вместе, что развивает навыки командной работы;
- ARG-модель – сочетание реальности и игровых механик, например поиски подсказок в соцсетях или геолокационные игры [3].

Остановимся подробнее на геолокационных играх в процессе формирования интереса к истории и культуре России.

В работе А.А. Мельникова выделены следующие особенности геолокационных игр:

- основными действующими лицами выступают, как правило, не какие-либо литературные или кинематографические герои, а сами игроки, которые в игровой форме сталкиваются с задачами интеллектуального плана;
- процесс прохождения характеризуется обширной вариативностью действий и высокой динамикой эмоциональной составляющей выполнения заданий;
- способствуют совершенствованию работы когнитивных, координационно-соматических и физиологических функций, позволяют снять напряжение и вместе с тем развивать некоторые личностные, интеллектуальные и физические качества [6].

С.В. Грабовых и В.Н. Потапова [4] в своем исследовании отмечают высокий уровень значимости цифровых сервисов и ресурсов в формировании патриотизма у современных студентов. Студенты все больше времени проводят, следя за происходящим экраном смартфонов, поэтому необходимо перестраивать традиционные методы воспитания с учетом привычек молодежи.

А.А. Донцов [5] в своем исследовании обращает внимание на перспективное направление для решения комплекса взаимосвязанных проблем современного урбанизированного общества. Недостаток физической активности в городской среде бывает связан не только с отсутствием инфраструктуры, но и с отсутствием мотивации к исследованию окружающего пространства. Так использование геолокационных игр не только в процессе обучения позволит решить еще одну важную задачу современного общества, а использование командных вариантов геолокационных игр будет способствовать развитию навыков командной работы и формированию коммуникативных навыков.

Обратимся к принципам формирования маршрутов для геолокационных игр. Выбор мест обусловлен исторической значимостью для конкретного региона России, так для города Калуги одним из центральных мест является Государственный музей истории космонавтики имени К.Э. Циолковского, поэтому целесообразно включить его в маршрут геолокационной игры (рис. 1).

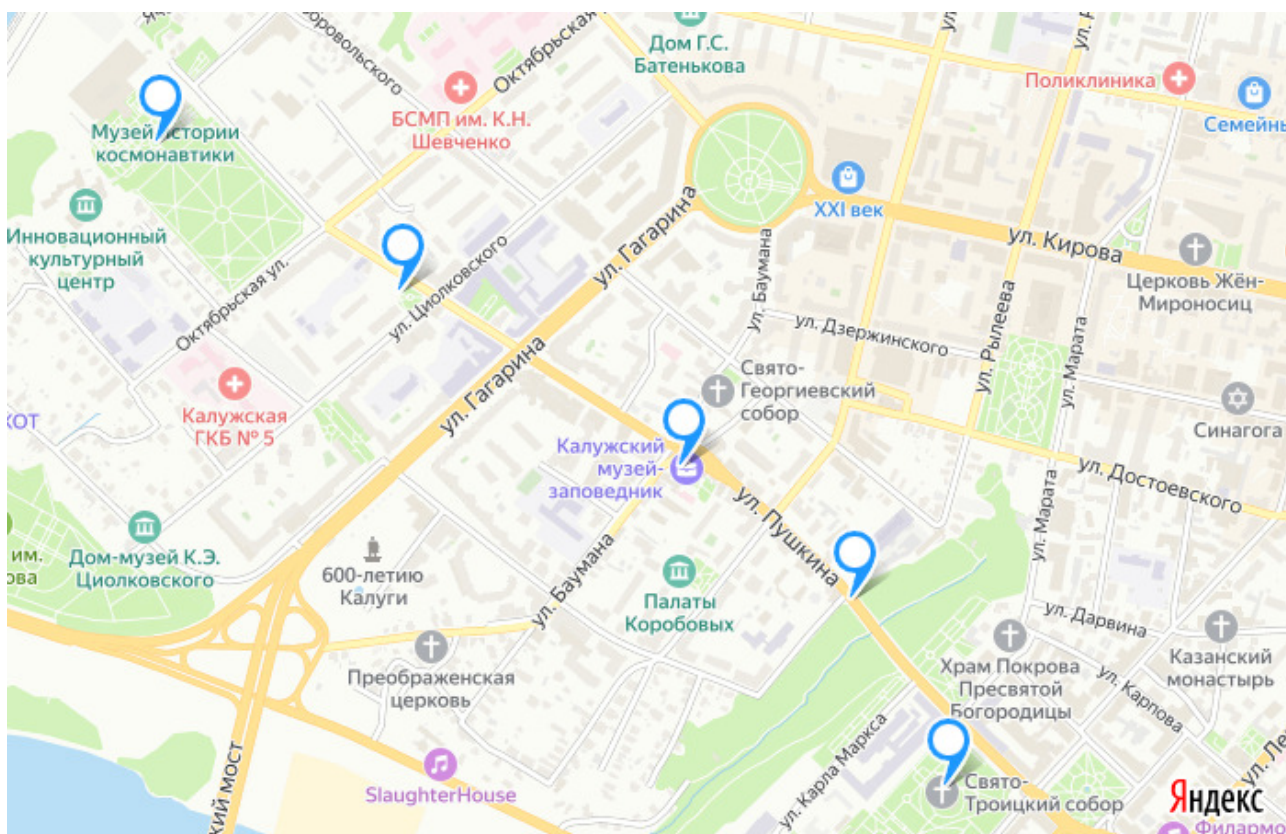


Рисунок 1. Маршрут геолокационной игры

При этом не стоит забывать о поисковой сложности следующего звена маршрута и добавлять менее известные элементы такие как памятные доски. Например, дополнить заданием о названиях многоместных кораблей-спутников командиром которых был Комаров В.М. (Надпись на памятной доске: «Улица названа в честь Комарова Владимира Михайловича дважды Героя Советского Союза, лётчика-космонавта СССР, почётного гражданина города Калуги. Командир первых многоместных кораблей-спутников "Восход" и "Союз-1"»).

Расположение и состав игровых составляющих зависит от направления воспитательной работы, в нашем случае реализовывалась командная форма работы с элементами соревнований, поскольку учебная группа была разделена на шесть команд по пять человек. В каждой команде был избран капитан, отвечающей за отправку ответов на конкретные вопросы по маршруту. Местом старта для каждой команды выступил Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского.

Основной задачей было не только развитие интереса к истории, но и культуре, помимо мест с космической составляющей города были включены такие места как Свято-Троицкий кафедральный собор, Каменный мост. Объекты являются не только визитной карточкой города, но и имеют большую историческую и культурную ценность. Студентам, независимо от того являются эти места им давно знакомыми или это их первое знакомство, важно не только увидеть памятники архитектуры, но и получить интересные факты о них в интерактивной форме. Это обеспечивается путем подбора заданий преподавателем.

Особенностью геолокационных игр является возможность добавлять задания, которые студент может решить только находясь в конкретном месте маршрута. Например, при перемещении к Каменному мосту был задан вопрос о схожести фонарей при входе в музейно-краеведческий комплекс «Усадьба Золотарёвых» с символом была, гостеприимства на Руси. Предусмотрена дифференциация заданий, так при выборе подсказки к данному заданию, появляется количество букв и гласные буквы ответа (_ а _ о _ а _).

Следует соблюдать и временные рамки, долгий маршрут может утомить не только физически, но и эмоционально, что повлечет за собой уменьшение активности и эффективности данного метода. В нашем случае длительность маршрута была рассчитана на 75 минут.

Выводы. Использование цифровых технологий при реализации патриотического воспитания является важной составляющей в современных условиях и позволяет повышать интерес студентов к изучению родного края. Включение студентов в разработку геолокационных маршрутов патриотической направленности говорит о более высоком уровне вовлеченности в воспитательный процесс.

Аннотация. В данной статье рассматривается геолокационная игра как средство реализации патриотического воспитания. Затрагиваются аспекты использования геолокационных маршрутов для знакомства с историей и культурой родного края. Акцентируется внимание на важности реализации воспитательного процесса в ходе получения образования в современном университете. Рассмотрена классификация игровых методов с использованием элементов цифровизации. Анализируется опыт реализации патриотического воспитания с учетом требований и особенностей поколения обучающихся. Приведен пример маршрута геолокационной игры для города Калуги. Даны рекомендации по использованию геолокационных игр в воспитательном процессе университета.

Ключевые слова: геолокационная игра, воспитание, патриотическое воспитание, интерес к истории и культуре.

Annotation. This article examines geolocation games as a means of implementing patriotic education. It explores the use of geolocation routes to introduce students to the history and culture of their native land. It emphasizes the importance of implementing this educational process during education at a modern university. A classification of game methods using digital elements is considered. The experience of implementing patriotic education is analyzed, taking into account the requirements and characteristics of the student population. An example of a geolocation game route for the city of Kaluga is provided. Recommendations for using geolocation games in the educational process at the university are provided.

Key words: geolocation game, education, patriotic education, interest in history and culture.

Литература:

1. Алиев, А.А. Военно-патриотическое воспитание студентов в вузе / А.А. Алиев // Актуальные проблемы воспитания и обучения: материалы Всероссийской научно-практической конференции обучающихся (Карачаевск, 16-17 октября 2024 года). – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2024. – С. 5-7. – EDN ZUNFEA
2. Бухтояров, Н.И. Патриотическое воспитание в вузе как одно из приоритетных направлений формирования личности студента / Н.И. Бухтояров, М.Н. Шахова, О.Н. Князева // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2020. – № 2. – С. 123-126. – EDN MOUWVK
3. Выборнова, В.А. Обучающая система по основам дизайна на основе квест-игры / В.А. Выборнова, Н.Е. Губенко // Инновационные перспективы Донбасса: сборник научных трудов 11-й Международной научно-практической конференции (Донецк, 27–29 мая 2025 года). – Донецк: Донецкий национальный технический университет, 2025. – С. 34-38. – EDN JAGGBX
4. Грабовых, С.В. О значении патриотического воспитания в формировании системы ценностей студентов юридического вуза / С.В. Грабовых, В.Н. Потапова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 89-3. – С. 140-143. – EDN ASYFFF
5. Донцов, А.А. Использование геоинформационных систем для геймификации построения персонализированных маршрутов в городском туризме / А.А. Донцов // Мавлютовские чтения: материалы XIX Всероссийской молодежной научной конференции (в 8 томах) (Уфа, 24-28 ноября 2025 года). – Уфа: Уфимский университет науки и технологий, 2025. – С. 722-724. – EDN IVGEAR
6. Мельников, А.А. Использование геолокационных игр в системе образования / А.А. Мельников // Научные труды Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского: материалы региональной университетской научно-практической конференции (Калуга, 17-18 апреля 2019 года). – Калуга: Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2019. – С. 442-445. – EDN FCTANP

UDC 378.14

VIRTUAL REALITY TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION

*Bekshaev Ilya Alekseevich
Lecturer, Department of Pedagogy
State University of Humanities and Technology (Orekhovo-Zuyevo)*

Problem statement. Professional pedagogical education occupies a unique niche in the higher education system. Its graduates are both subject specialists (technologists, engineers, economists) and educators, capable of conveying practical skills to other adults. The classic dilemma of such education has always been the gap between academic preparation and real-life teaching. A student may possess a brilliant understanding of industrial training theory but find themselves helpless when confronted with a conflict in a training workshop or when explaining a dangerous machine operation [2].

Over the past five years, Russia and the world have seen an explosive adoption of virtual reality (VR) technologies in corporate training and vocational education. However, in teacher education, this process is proceeding inconsistently. On the one hand, VR is viewed as a powerful didactic tool. On the other, the training of vocational teachers remains primarily verbal and contemplative. Future vocational training specialists observe demonstrations and watch video instructions, but rarely experience simulated critical teaching situations [1].

The problem is threefold. First, there's the technological aspect: most VR methods are developed for operator simulators (pilots, welders), not for pedagogical interactions. Second, there's a methodological vacuum: teachers of pedagogical disciplines lack clear algorithms for integrating VR into courses like «Methodology of Educational Work» or «Pedagogical Technologies». Third, there's an ethical and psychological aspect: immersing future teachers in a virtual classroom with virtual students (including «challenging» ones) raises questions about the limits of acceptable modeling and the risks of fostering a false sense of omnipotence.

Thus, the key contradiction today is between the proven effectiveness of VR for developing procedural skills and the lack of adapted pedagogical models for using VR in the training of professional educators. Resolving this contradiction requires not just purchasing headsets, but a rethinking of the didactic design of the entire professional and pedagogical cycle.

Outline of the main material of the study. Let's first consider the didactic potential of VR technologies for addressing the stated pedagogical challenges. In the context of professional pedagogical education, virtual reality technologies should be viewed not as a media supplement, but as a new type of learning environment—an immersive teaching practice. Unlike traditional simulations (role-playing games), where students act according to a scenario, VR allows for a sense of presence with physical involvement. For future teachers, this means the opportunity to experience leading a group in a setting that mimics real life, but with absolute safety for real students.

Let's highlight three key functions of VR in this context.

1. Rehearsal of complex pedagogical situations. Students can repeatedly practice engaging in conflict dialogue with a virtual «difficult» student, who responds to their words by changing their posture, facial expressions, and utterances. Dialogue branching algorithms (using simple AI) allow for the generation of different types of student responses—from passive ignorance to open aggression.

2. Decentering and reflection. Video recording of student actions in VR from multiple angles (including from the student's perspective) creates a unique opportunity for pedagogical reflection. The student sees not only their own speech but also how their gestures, tempo, and posture were perceived by the class.

3. Transmitting industrial culture. Since vocational training often involves dangerous or expensive operations (working at height, welding, electrical maintenance), VR allows future teachers to first safely navigate the risk zone themselves and then design a teaching methodology for their future students.

Architecture of a VR Pedagogical Simulator: From Technology to Meaning. An analysis of existing developments (e.g., the TeachLive project (UCF), Russian «Lesson at School» simulators, and Russian Railways' corporate simulators for instructors) allows

us to propose a conceptual architecture for a VR simulator for professional and pedagogical education. It should include four mandatory layers [3; 5]:

1) The physical environment layer – a model of a workshop, laboratory, or regular classroom with precise geometry, corresponding machines, tools, and furniture. The important thing is to detail the functional zones (the teacher's workstation, the machine's danger zone, the group work area) rather than photorealism;

2) The pedagogical agent layer consists of virtual students with a range of behavioral patterns: motivated, demonstrative, anxious, and aggressively dependent. Their reactions should be predictably variable, but not chaotic. A key requirement is feedback on key pedagogical actions (praise, criticism, ignoring, and delegation of responsibility);

3) The metrics layer is a system for collecting data on student actions: frequency of interactions with specific students, use of verbal and nonverbal techniques, pauses, and seating in the classroom. After the session, this data is visualized as a trajectory and a timeline of events;

4) The methodological designer layer is a tool for the teacher that allows him to change the parameters of the scenario: the noise level in the group, the time required to complete the task, the occurrence of an emergency situation (machine breakdown, injury to a virtual student).

Without such a multi-layered approach, VR remains simply a mere entertainment. In professional and pedagogical education, the controllability of the teaching experience is critical: teachers must be able to provide students with scenarios that they may not yet be able to solve, but are willing to try.

Let's consider the main models for integrating virtual reality technologies into the educational process. Experience from pilot implementations in technology and professional education faculties (for example, at RSPU and Moscow State Pedagogical University) shows that three models of VR integration are the most effective (Table 1) [4].

Table 1

The main models of integrating VR technologies into the educational process

Model name	Description and characteristics of the model
Model 1 Micro-situations in a pedagogical course	During a lecture on pedagogical conflictology, instead of analyzing a case on paper, the student enters VR for 5-7 minutes and makes one attempt to resolve the initial conflict. This doesn't replace theory, but it creates an emotional impact. After the session, there's a group analysis of the video recording. These «flash immersions» don't require high-performance equipment (standalone Oculus Quest 2/3 headsets are sufficient) and fit easily into a modular structure.
Model 2 VR training before pedagogical internship	Two to three weeks before their actual internship, students complete a series of 10 to 12 standard pedagogical situations in VR. This helps identify individual deficiencies (e.g., fear of public criticism, a tendency toward verbal aggression, or difficulty managing attention). The teacher receives an objective assessment, and the student has the opportunity to practice their weaknesses without risking harming the students. Important: VR is not a substitute for practical training, but rather a pre-training phase.
Model 3 Project-based activity: the student as the developer of a pedagogical VR scenario	This is the most promising level for a master's degree program. Future vocational education teachers themselves design dialogue trees and conditions for a virtual production situation. For example, they could create a VR simulator of a safety briefing on a milling machine, where a virtual student makes typical mistakes. This activity is meta-pedagogical: the student is forced to formalize their professional experience and anticipate the actions of the trainee.

However, there are certain limitations and risks to implementing VR in the educational process that must also be considered. A critical analysis reveals several serious limitations that cannot be ignored.

The «rubber learner» effect. Current levels of nonverbal communication in VR (facial expressions, gaze, distance) are still far from realistic. A virtual student always behaves more predictably and «compliantly» than a real one. A student trained on a VR simulator may experience a shock in real-life practice because a real student does not follow the algorithm. This requires special reflective work after each VR session: it is necessary to explicitly discuss where the model was too simple.

False competence syndrome. VR creates the illusion of ease in classroom management because it reduces sensory overload (there's no real workshop smell, no real noise, no uncontrolled movement). Students may overestimate their skills. A didactic rule: VR training should be more complex than reality, not easier. If students ignore the teacher too quickly in a simulation, it's a bad simulation.

Technological and organizational resistance. Teachers of pedagogical disciplines (mostly older ones) often experience fear of VR. Training tutors from among methodologists is a more complex task than purchasing equipment. Without changes to the teacher training system, VR headsets will remain unused in classrooms.

Ethical Limits. Simulating aggressive or traumatic behavior by virtual students toward a student teacher may cause psychological distress. A clear informed consent protocol and the ability to exit the simulation without explanation are essential. Virtual reality should not become a tool for psychological pressure on future teachers.

To assess the place of VR in the system of professional and pedagogical education, let us compare it with three traditional methods (Table 2).

Table 2

Comparison of virtual reality technologies with traditional teaching methods

Method	Strengths	Weaknesses	The value of virtual reality
Role-playing with classmates	Lively reaction, empathy	Conventionality (everyone knows the rules of the game), low repeatability, inability to stop time	Standardization of situations, precise repetition, recording of micro-actions
Video cases	Low cost, abundance of material	Passive observation, no action training	Active intervention in the situation, physical presence
Real teaching practice	Authenticity, high motivation	Risk for students, unpredictability, impossibility of repeating a rare situation	Safely practicing rare and dangerous scenarios (fight, refusal to work, attempted sabotage)

The table shows that VR does not replace, but rather complements, existing methods, addressing the specific area of deficiency – repeated training in controlled but challenging conditions.

Conclusions. The analysis allows us to formulate several general propositions.

VR is not a technology of the future for professional and pedagogical education, but a tool of the present, which requires a redesign of didactics. It makes no sense to integrate virtual reality into the old lecture-seminar logic. Hybrid modules must be created: theory – VR training in short sessions – collective reflection on video recordings – access to real-world practice. Without this reflection, VR becomes an expensive toy.

The key object of training in VR is not objective action, but pedagogical interaction in conditions of uncertainty. A future industrial training instructor should learn not to tighten the screw in VR, but to notice when a student is distracted, correct their posture, and answer questions without interrupting the flow of work. The emphasis is shifting from operator training to communication training.

The main risk is technological determinism, when the presence of helmets replaces pedagogical reflection. Only a teacher proficient in analyzing VR sessions (what exactly the student was doing: watching, moving, remaining silent, shouting) can transform tracking data into pedagogical growth. Without this, VR will reinforce existing, but unconscious, errors.

A future direction is the creation of open libraries of pedagogical VR situations for vocational education. Unlike school pedagogy, where conflicts are universal, industry-specific contexts are important in vocational training: the behavior of a welder who violates safety regulations differs from that of a programmer. Cooperation between pedagogical universities and industrial enterprises is required to create valid scenarios.

Ultimately, virtual reality technologies have the potential to fundamentally change vocational and pedagogical education, but only if they are applied methodologically soundly, reflectively, and ethically responsible. VR itself doesn't make a teacher a professional, but it does create a safe space for those trial-and-error processes that would be too costly in a real workshop or group. And this is its enduring didactic value.

Annotation. This article examines the potential of virtual reality technologies in professional and pedagogical education. The study examines the didactic potential of these educational technologies, which manifests itself in the ability of university professors to create pedagogical situations and tasks that are close to reality. Key models for integrating virtual reality technologies into university education (case studies from Russian universities) are presented. The article focuses not only on the positive (favorable) effects of virtual reality technologies but also on their disadvantages (potential risks). A comparative analysis of the impact of virtual reality technologies compared to traditional (most common) teaching methods at universities is provided. The study concludes that virtual reality technologies have the potential to significantly transform professional and pedagogical education, but only if they are applied methodologically soundly, reflectively, and ethically.

Key words: Virtual reality, innovative educational technologies, pedagogical education, higher education didactics, professional training.

Аннотация. Материалы статьи посвящены рассмотрению потенциала технологий виртуальной реальности в профессионально-педагогическом образовании. В работе изучается дидактический потенциал данных образовательных технологий, который проявляется в возможности создания преподавателями вузов приближенных к реальности педагогических ситуаций и задач. Приводятся основные модели интеграции технологий виртуальной реальности в образовательный процесс университета (кейсы российских вузов). Акцентируется внимание не только на положительных (благоприятных) эффектах технологий виртуальной реальности, но и на недостатках (возможных рисках). Приводится сравнительный анализ влияния технологий виртуальной реальности по сравнению с традиционными (наиболее распространенными) методами преподавания в университетах. По результатам проведенной работы установлено, что технологии виртуальной реальности способны качественно изменить профессионально-педагогическое образование, но только при условии их методически грамотного, рефлексивно-насыщенного и этически ответственного применения.

Ключевые слова: виртуальная реальность, инновационные образовательные технологии, педагогическое образование, дидактика высшей школы, профессиональная подготовка.

Reference:

1. Бекшаев, И.А. VR-технологии в профессионально-педагогическом образовании / И.А. Бекшаев // Актуальные вопросы развития науки, общества и образования: монография / под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. – Пенза: Наука и Просвещение, 2025. – С. 6-15
2. Дорожкин, Е.М. Методология профессионально-педагогического образования: теория и практика (теоретико-методологические основания профессионально-педагогического образования) / Е.М. Дорожкин, Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2014. – № 9(118). – С. 4-20
3. Ерофеева, А.А. Использование технологий виртуальной и дополненной реальности (VR/AR) как современный фактор для эффективной работы педагога / А.А. Ерофеева // Пермский педагогический журнал. – 2024. – № 15. – С. 52-54
4. Vaxriddinova, A.F. The impact of virtual reality on speaking performance in language education / A.F. Vaxriddinova, Q.A. Hakimov // Инновационные методики в обучении иностранным языкам: глобальные тенденции и опыт университетов шёлкового пути. – 2026. – № 1. – С. 403-405. – DOI: 10.24412/c1-37493-2026-1-403-405
5. Gorobets, D.V. Professional development of teacher as a component of the system of continuous professional and pedagogical education / D.V. Gorobets // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 5(108). – С. 257-259. – DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-257-259

UDC 378.14

A COMPETENCY-BASED APPROACH TO TRAINING TEACHERS IN RUSSIA IN THE 21ST CENTURY

*Bekshaev Ilya Alekseevich
Lecturer, Department of Pedagogy
State University of Humanities and Technology (Orekhovo-Zuyevo)*

Problem statement. Over the past two decades, the system of higher pedagogical education in Russia has been in a state of constant reform, driven by both external factors (the Bologna Process, digitalization, and changing technological paradigms) and societal demands for a fundamentally new type of teacher. The post-industrial era, characterized by uncertainty, information overload, and rapidly changing technologies, places demand on teachers that cannot be met within the classical knowledge-based paradigm. A graduate of a pedagogical university who possesses a wealth of subject-matter knowledge but is unable to solve professional problems in a dynamically changing school environment becomes a risk factor for institutions.

The central scientific and practical problem is the gap between the content of university training and the actual functions of the modern teacher. According to data from a monitoring study of the effectiveness of pedagogical universities (2021-2023), up to 65% of young professionals in their first three years of work experience persistent difficulties not in subject matter, but in communication, classroom management, student motivation, and project management [13]. This phenomenon has been dubbed the «crisis of pedagogical competence»: formal knowledge (knowing «what») fails to translate into operational skills (knowing «how»), much less into strategic readiness to act in atypical situations.

A competency-based approach in teacher education is positioned as the primary tool for bridging this gap. However, its implementation in Russian practice faces a number of systemic contradictions. First, there is a discrepancy between the discourse of the Federal State Educational Standards of Higher Education (FSES HE 3++) [7], which proclaim a competency-based model, and the actual teaching and methodological support, which often reproduces the logic of subject-centrism. Second, there remains a tension between the universalization of competencies (general cultural, general professional) and the uniqueness of a specific pedagogical context (a rural school, a school with a multi-ethnic composition, a school for children with disabilities). Third, valid assessment tools for competency development have not been sufficiently developed: traditional exams and tests primarily measure knowledge levels, but not the ability to apply them in simulated or real-life professional situations. Thus, the relevance of this study is determined by the need for a conceptual revision of the theoretical foundations and practical mechanisms for implementing a competency-based approach in the training of teachers in Russia in the 21st century, taking into account national specifics and global educational trends.

Outline of the main material of the study. The competency-based approach in global educational practice originates from the works of N. Chomsky (1960s) [10], who proposed a distinction between competence (language ability) and performance (speech activity), as well as in the research of D. Raven [15], who defined competence as «a motivated ability to perform meaningful activity». In Russian pedagogy, the active development of this paradigm began in the 2000s thanks to the works of E.F. Zeer [1], A.V. Khutorskoy [11], V.D. Shadrikov [12]. The key methodological solution was the distinction between the concepts of «competence» (a given normative requirement for training) and «competence» (an established personal quality manifested in activity).

When applied to pedagogical education, 21st-century teacher competencies take on a complex, hierarchical structure. At the level of the Federal State Educational Standard of Higher Education 3++ (major group 44.00.00 «Education and Pedagogical Sciences»), three main categories of competencies are distinguished [8]:

- universal (systemic and critical thinking, working with information, intercultural interaction, self-organization, leadership);
- general professional (legal and ethical foundations of pedagogical activity, organization of joint activities of students, psychological and pedagogical support, development of educational programs);
- professional (established by the educational program of the university based on the professional standard of the teacher, including subject-methodological and management functions).

However, the theoretical coherence of this model conflicts with its practical implementation. Research conducted under the supervision of E.I. Rogov (2022) [5] showed that in 43% of pedagogical universities, professional competencies are formulated as a direct copy of work actions from the professional standard, without their methodological operationalization. This leads to the phenomenon of «competency-based formalism», whereby the declaration of competencies is not accompanied by changes in the educational process.

The introduction of the professional standard «Teacher (teaching activity in preschool, primary general, basic general, and secondary general education)» (Order of the Ministry of Labor № 544n, 2013, updated in 2021) [4] was a crucial step in the normative consolidation of the competency-based approach. The standard describes not just knowledge and skills, but generalized work functions: training, education, development, professional competence in the field of ICT, as well as the ability to design individual educational trajectories.

However, an analysis of the standard's implementation in university practice reveals the following contradictions. First, the standard is oriented toward an ideal model of a teacher working in stable conditions, whereas the real school of the 21st century is characterized by turbulence (distance learning, hybrid formats, conflict situations in the digital environment). Second, the professional standard weakly takes into account regional and sociocultural differentiation: the requirements for teachers in a large city and in a small school are objectively different, yet the competency-based model remains unified. Third, the list of work activities (approximately 80 items for a subject teacher) are excessive, creating the risk of «patchwork» competence – a fragmented mastery of individual activities without a holistic pedagogical approach. Consequently, the competency-based approach in its current normative interpretation requires adaptation to the realities of the 21st century: a shift in emphasis from a list of discrete actions to integrated abilities – such as pedagogical design (designing the educational environment), tutoring, facilitation of group work, and reflective management of one's own professional development.

The unique nature of the 21st century means that key teacher competencies extend beyond the boundaries of teaching. Global trends-automation, widespread digitalization, and the spread of artificial intelligence-require the development of so-called «soft skills» and «digital competencies» in future teachers. In the context of the Russian pedagogical school, the concept of «trans-professional competencies», introduced by the Agency for Strategic Initiatives and the Atlas of New Professions, seems most appropriate [6].

Critically important trans-professional competencies for teachers include:

- 1) Systems thinking in conditions of uncertainty – the ability to structure the educational process in the absence of rigid algorithms, and to work with interdisciplinary connections and global challenges.
- 2) Communication and cooperation in a multicultural and digital environment – managing online interactions among students, including cyberbullying prevention and developing digital etiquette.
- 3) Emotional intelligence and stress resistance – the ability to self-regulate in the face of professional burnout, and empathetic interaction with students and parents in crisis situations.
- 4) Self-learning and attention management in the face of information noise – metacognitive competence that allows teachers to be agents of continuous learning, filtering and structuring information for students.

The digital transformation of education (the national project «Education,» the implementation of the «My School» Federal State Information System, and the development of AI technologies) [3] poses a fundamentally new challenge for the competency-based model: a shift from ICT competence as tool proficiency (working with an electronic journal, creating presentations) to digital pedagogical competence-the ability to integrate digital resources into the educational process while preserving personal development potential. This means that 21st-century teachers must be able to design hybrid educational environments, use big data analytics to individualize learning, and evaluate the performance of neural networks not as a threat, but as a tool for developing students' critical thinking.

However, empirical data reveals a significant gap: according to a study by the Russian Ministry of Education (2023), only 17% of students majoring in pedagogical specializations demonstrate a high level of digital pedagogical competence, while 58% possess

only basic office skills [9]. This indicates the need to revise the content of ICT disciplines in universities with an emphasis on the methodology of using digital tools in a specific subject area.

Bridging the gap between theory and practice in teacher training is impossible without transforming the organizational forms of training. The following models are recognized as the most productive in the Russian teacher education system:

The «Learning by Teaching» model. This is implemented through pedagogical practicums beginning in the first year, where students act as assistant teachers rather than observers, conducting portions of lessons. Empirical studies have proven that early immersion in a professional environment accelerates the development of operational competencies by 2,3 times compared to the traditional «theory-practice» model in senior years.

The «Case Study Model Based on Real Pedagogical Situations» involves analyzing video recordings of lessons, conflict situations, and fragments of parent-teacher meetings. Unlike abstract tasks, cases capture latent aspects of activity: discipline management, nonverbal communication, and time management in the classroom. The «Pedagogical Residency» model (an internship at a school with mentoring). A student is assigned to a specific school for a period of three to six months as a junior teacher and is assigned to a mentor teacher (a practitioner of best practices). The key outcome is the development of situational, rather than subject-specific, competence (the ability to act appropriately in a unique context).

A critical condition for the effectiveness of these models is a change in the assessment system. A competency-based approach requires abandoning the five-point scale as the primary tool and implementing a portfolio of achievements, a demonstration-type exam (according to WorldSkills Russia standards, the «Teaching in Primary Schools» / «School Education» competency), and a project-based exam, in which the student presents and defends their own educational module, lesson, or extracurricular activity program.

The weakest link in the implementation of the competency-based approach remains the lack of valid, reliable, and technologically advanced assessment tools. Traditional test questions, achievement tests, and even written examinations primarily capture the cognitive component of competence (I know), rather than the activity-based (I can) or axiological (I accept the value of teaching). As A.K. Markova rightly notes, competence is demonstrated only in a real or quasi-real professional situation that requires the mobilization of personal resources [2].

Introduction of independent assessment centers for qualifications that conduct professional examinations in pedagogical specialties using video recordings of lessons. However, this tool is expensive and not scalable for ongoing monitoring.

Development of standardized pedagogical cases with open answers (situational problem format), where not only the correctness of the solution is assessed, but also the argumentation, variability, and consideration of ethical standards. The use of digital simulators (for example, the virtual school environment «ClassSim»), where students interact with avatars of other students, demonstrating management and communication skills.

However, a dissonance persists in most pedagogical universities today: the curricula define competencies, while assessment tools are focused on knowledge testing. Without overcoming this dissonance, the competency-based approach remains declarative.

A comparison of the Russian model of competency-based teacher training with international standards (European Digital Competence Framework for Educators – DigCompEdu [14], UNESCO ICT Competency Framework for Teachers [16]) reveals both points of convergence and unique features. A common thread is the recognition of the priority of soft skills, digital literacy, and a focus on results – the ability of graduates to initiate positive changes in the educational environment.

The Russian specificity is determined by several factors:

- Maintaining a high status of fundamentality – in contrast to narrowly pragmatic models (for example, American «teacher training»), the Russian tradition requires a balance between academic knowledge (fundamental training in a profile) and competence-based tools;

- Value dimension – Federal State Educational Standard Higher Education 3++ includes universal competencies related to citizenship, patriotism, and the development of an all-Russian identity. This places responsibility on the teacher not only for academic, but also for ideological results;

- High degree of centralization – in contrast to decentralized systems (Finland, Canada), the Russian system of teacher education is strictly regulated, which complicates local innovation, but ensures the unity of the educational space.

Consequently, adapting the competency-based approach to 21st-century Russia cannot be a mechanical replication of Western models. A synthesis is needed: maintaining fundamental subject-based training, supplemented by meta-subject and cross-professional competencies, with mandatory practice-oriented internships and valid competency-based assessment.

Conclusions. The conducted analysis allows us to formulate the following generalizations and directions for the development of a competency-based approach in teacher training for 21st-century Russia.

The competency-based approach has proven its heuristic value as a methodological alternative to the knowledge-centered paradigm. However, its implementation in the current Russian teacher education system remains incomplete and fragmented. The main contradiction lies between the normative declaration of competencies and the persistent assessment practice focused on knowledge reproduction.

A key trend in the 21st century is the expansion of the teacher competency model to include supra-professional (flexible) and digital pedagogical competencies. The new generation of teachers must not simply convey subject content but also design educational environments, manage hybrid learning, and develop students' emotional intelligence and critical thinking. The professional standard for teachers requires updating in terms of describing job functions related to work in the context of digital transformation. Effective implementation of a competency-based approach is impossible without a radical transformation of the practice-oriented component of the educational process: early immersion in the profession (from the first and second years), the introduction of case studies using real-world materials, a «school-university» mentoring system, and a demonstration exam as a form of final assessment. Traditional lectures and seminars should be supplemented with project-based seminars, pedagogical workshops, and internships.

The creation of a valid set of competency assessment tools is a priority scientific and methodological task. A shift from achievement tests to contextual tasks, pedagogical cases, portfolios, and digital simulators is necessary. Only with adequate diagnostics can we talk about the manageability of the process of developing the competence of future teachers.

The training of 21st-century Russian teachers must be built on the principles of continuity (teacher education as part of lifelong learning), openness (employer participation in program design and evaluation), and fundamentality, understood not as a sum of knowledge, but as the ability to reflect on methodologies and generate new knowledge in professional practice.

Thus, a competency-based approach in teacher education is not a passing fad, but a timely imperative. Its full implementation requires systemic changes: from revising curricula and teaching methods to transforming the mentality of university professors and mentor teachers. Only by meeting these conditions will Russian schools receive teachers capable of responding to the challenges of the 21st century – uncertainty, digitalization, and value diversity.

Annotation. This article examines the evolution of the competency-based approach as a dominant methodological pillar of higher pedagogical education in the Russian Federation in the context of the global challenges of the 21st century. It analyzes the

origins of the concepts of «competence» and «competency» as they apply to teaching. Key contradictions between the traditional (knowledge-oriented) paradigm and the requirements of professional teacher standards are identified. It proposes ways to modernize the training of future teachers by integrating academic, professional, and supra-professional competencies.

Key words: Competency-based approach, pedagogical education, professional teacher standards, universal competencies, meta-subject skills, digital transformation of education, practice-oriented learning.

Аннотация. В статье рассматривается эволюция компетентностного подхода как методологической доминанты системы высшего педагогического образования в Российской Федерации в контексте глобальных вызовов XXI века. Анализируется генезис понятий «компетенция» и «компетентность» применительно к педагогической деятельности. Выявляются ключевые противоречия между традиционной (знаниево-ориентированной) парадигмой и требованиями профессионального стандарта педагога. Предлагаются направления модернизации содержания подготовки будущих учителей на основе интеграции академических, профессиональных и надпрофессиональных компетенций.

Ключевые слова: компетентностный подход, педагогическое образование, профессиональный стандарт педагога, универсальные компетенции, метапредметные навыки, цифровая трансформация образования, практико-ориентированное обучение.

Reference:

1. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к образованию / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 27-40
2. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
3. Национальный проект «Образование». – URL: <https://национальныепроекты.рф/projects/obrazovanie/> (дата обращения: 14.03.2026)
4. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями и дополнениями). – URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 14.03.2026)
5. Профессиональные представления: электронный сборник научных трудов / под ред. Е.И. Рогова. – № 14. – Ростов-на-Дону: Фонд науки и образования, 2022. – 202 с.
6. Технологии формирования надпрофессиональных компетенций студентов в условиях неопределенности будущего мира профессий: монография / А.В. Пеша, М.Н. Шавровская, М.А. Николаева [и др.]; под общ. ред. А.В. Пеша. – Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский государственный экономический университет. – Казань: Бук, 2022. – 240 с.
7. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата. – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (дата обращения: 19.03.2026)
8. ФГОС ВО 3++ (укрупненная группа 44.00.00 «Образование и педагогические науки»). – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94> (дата обращения: 19.03.2026)
9. Ходырева, Е.А. Оценка цифровых компетенций будущих педагогов в условиях трансформации педагогического образования / Е.А. Ходырева // Вестник ВятГУ. – 2023. – № 4(150). – С. 59-70
10. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский; пер. В.А. Звегинцева. – Москва: Издательство МГУ, 1972.
11. Хуторской, А.В. Модель компетентностного образования / А.В. Хуторской // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 12. – С. 9-16
12. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31
13. Школьные учителя в изменяющихся условиях: адаптивность и готовность к инновациям: информационный бюллетень / С.И. Заир-Бек, К.М. Анчиков. – Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – Москва: НИУ ВШЭ, 2022. – 44 с.
14. Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). – URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en (дата обращения: 15.03.2026)
15. Raven, J. Competence in modern society – Its identification, development and release / J. Raven. – London: H.K. Lewis, 1984. – 251 p.
16. UNESCO's ICT Competency Framework for Teachers. – URL: <https://www.unesco.org/en/digital-competencies-skills/ict-cft> (дата обращения: 15.03.2026)

УДК 378.1

О ЗНАЧЕНИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

*Варфоломеева Светлана Васильевна
доцент кафедры общеобразовательных дисциплин, кандидат педагогических наук, доцент
Северо-Кавказский филиал Федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Краснодар)*

Постановка проблемы. Критическое мышление – это не просто дополнительный навык, – это не просто дополнительный навык, а фундаментальная основа математической грамотности в XXI веке. В условиях быстро меняющегося мира, где технологии и информация становятся всё более сложными, способность анализировать, оценивать и создавать новые знания становится ключевой компетенцией. Математическое образование, ориентированное на развитие критического мышления, готовит студентов не только к решению учебных задач, но и к адаптации в профессиональной среде, принятию взвешенных решений и инновационной деятельности.

Изложение основного материала исследования. Сложность и многогранность вопроса о том, почему у современных студентов так слабо развито критическое мышление, вопроса, который активно обсуждается педагогами, психологами и социологами, обусловлена наличием ряда факторов в современной среде, которые могут создавать препятствия для систематического развития этого навыка у значительной части молодежи.

Ключевыми из них являются информационная среда и цифровая социализация. Клиповое мышление опирается на фрагментацию внимания. Постоянный поток короткого, яркого контента (TikTok, Reels, YouTube Shorts) тренирует быструю смену фокуса, но может затруднять глубокое погружение в сложные темы, требующие длительной концентрации.

Триггером, безусловно, являются и, так называемые, алгоритмические пузыри. Социальные сети и поисковые системы показывают контент, который согласуется с уже сформированными взглядами пользователя. Это ограничивает столкновение с альтернативными точками зрения, необходимыми для критической оценки. Также неотъемлемой частью современного социума является культура немедленного ответа («гугление»): Доступ к готовым ответам в один-два клика может снижать мотивацию к самостоятельному долгому размышлению, построению гипотез и терпеливому поиску решения.

Преобладание визуального контента над текстовым транслирует, конечно, возможности для развития некоторых форм интеллекта, но также может влиять на способность к анализу сложных текстовых аргументов, построению логических цепочек. Общеизвестно, что в современном образовании часто делается акцент на тестирование и стандартизацию: Во многих системах образования главная цель заключается в успешной сдаче экзамена (ЕГЭ, ОГЭ и аналогов). Это часто поощряет натаскивание на конкретные типы задач и заучивание шаблонов, а не развитие исследовательского интереса, умения ставить под сомнение и доказывать.

Очевидным в этой связи становится дефицит времени на «неспешное» мышление. Перегруженные программы могут оставлять мало пространства для дискуссий, споров, проб и ошибок в классе – всего того, что составляет основу критического мышления. Маркером современной системы образования является также ригидность некоторых педагогических подходов. Доказано практикой, что если учитель или преподаватель выступает исключительно как носитель единственно верной истины, а не как модератор дискуссии, это не формирует навык сомнения и поиска аргументов.

Среди социально-психологических аспектов данной проблемы, в первую очередь, следует назвать страх ошибки и перфекционизм. Культура успеха в социальных сетях, где демонстрируются идеальные результаты, может порождать боязнь ошибиться публично. А ошибка является неотъемлемой частью процесса критического мышления и успешного обучения. Современный социум – это пространство поляризации общественного дискурса. В интернете сложные вопросы часто сводятся к бинарным оппозициям («за/против»), что не учит видеть нюансы, взвешивать «за» и «против» внутри одной позиции. На приоритетные позиции, соответственно, выдвигается ценность скорости, ее превосходство над глубиной: В культуре, где ценится быстрая реакция, «хайп» и тренды, глубокий анализ может восприниматься как что-то медлительное и «неэффективное».

У поколения Z развиты другие компетенции: Они прекрасно ориентируются в цифровом пространстве, быстро фильтруют большие объемы информации (хоть и поверхностно), ценят инклюзивность и экологичность. Их мышление может быть более нелинейным и сетевым. А критическое мышление – это навык, а не врожденное качество. Его можно и нужно развивать в любом возрасте. Проблема не в том, что «поколение Z неспособно», а в том, что современная среда часто не создает оптимальных условий для его тренировки, а иногда даже подавляет его.

Развивать критическое мышление в современных условиях можно в разных ипостасях. На уровне образования можно использовать внедрение методов проблемного и проектного обучения, где нет одного правильного ответа, а есть исследование; активное применение дебатов, дискуссий и скептического анализа источников (медиаграмотность) на учебных занятиях. Смещение акцента должно быть сделано с оценки конечного результата на оценку процесса мышления, на алгоритм, в котором раскрывается, как ученик пришел к выводу, какие аргументы использовал, какие альтернативы рассмотрел [1, С. 65].

На уровне семьи и саморазвития процесс педагогического воздействия на личность должен представлять собой обсуждение, а не наставление. Задавать детям и подросткам открытые вопросы: «Как ты думаешь, почему это так?», «Какие могут быть другие точки зрения?», «Откуда мы это знаем? Насколько надежен этот источник?» Практика осознанного потребления информации должна стать обязательным этапом переработки поступающей информации, через совместную проверку фактов, анализ рекламы, обсуждение новостей с разных сторон. Должно поощряться чтение длинных, сложных текстов (художественных и научно-популярных), которые требуют удержания внимания и построения логических связей. Таким образом, может быть создана такая среда, где ошибка – это нормальная часть обучения, а не катастрофа.

Необходим совершенно новый уровень цифровой гигиены. Осознанное «взламывание» алгоритмической ленты может быть достигнуто посредством подписки на людей и издания с противоположными взглядами для расширения кругозора, выделения времени на глубокую работу без уведомлений и постоянного переключения между вкладками. Использовать технологии можно во благо: есть множество приложений и курсов (например, на Coursera, Khan Academy) по развитию логики и критического мышления.

Утверждение, что у всего поколения Z слабо развито критическое мышление, – это упрощение и стереотип. Скорее, можно говорить о том, что цифровая эпоха создала новые, беспрецедентные вызовы для формирования этого навыка. Мозг человека адаптируется к среде, и среда сегодня часто поощряет скорость, эмоциональный отклик и конформность, а не медленный, рациональный анализ.

Однако, сама эта ситуация порождает и запрос на изменение. Многие представители Z осознают эти проблемы и активно ищут пути к более глубокому пониманию мира. Задача общества – не критиковать, а создать обновленные инструменты и пространства (в школах, университетах, медиа), которые помогут молодому поколению развить сильное критическое мышление, необходимое для навигации в сложном XXI веке. Их врожденная адаптивность к технологиям, при правильном направлении, может стать основой для мощного синтеза – цифровой грамотности, помноженной на глубину аналитического ума.

Критическое мышление в образовании определяется как способность: анализировать проблему, выделять её компоненты и связи; оценивать аргументы, данные и методы решения; формулировать логические выводы на основе доказательств; развивать альтернативные подходы и творческие решения; критически оценивать собственные мыслительные процессы (метакогниция). В математике эти компоненты трансформируются в проверку корректности условий теоремы; анализ логической структуры доказательства; оценку применимости математических моделей к реальным задачам; выявление ошибок в вычислениях или рассуждениях. В этой связи интеграция критического мышления в математическое образование в вузе очевидна.

В проблемном поле успешности изучения математики в вузе очевидной становится потребность в преодолении поверхностного обучения. Студенты, не развивающие критическое мышление, часто сосредотачиваются на механическом запоминании алгоритмов (например, решения дифференциальных уравнений или вычисления интегралов). Это приводит к «ситуативному знанию», которое не применяется в новых контекстах. Критическое мышление, в свою очередь, позволяет не только понимать происхождение математических концепций (например, почему метод Лагранжа работает в оптимизации), но и связывать разделы математики (алгебру, анализ, дискретную математику) в единую картину.

Математические задачи в вузе часто требуют от обучающихся выбора подходящего метода среди нескольких альтернатив, который нужно распознать и обосновать; адаптации известных подходов к нестандартным условиям; интерпретации результатов (например, в математической статистике или численных методах). Критическое мышление

обеспечивает структурированный подход к таким задачам, снижает вероятность ошибок и повышает эффективность решения [2, С. 38-39].

В курсах высшей математики (например, реальный анализ, линейная алгебра, топология) доказательства составляют основу обучения. И только критическое мышление позволяет студентам реконструировать доказательства, понимать каждый логический шаг; а также критически оценивать корректность доказательств, предлагаемых в учебниках или лекциях.

Студент с критическим мышлением способен строить собственные доказательства, избегая логических пробелов, а также подготавливаться к исследовательской деятельности. Для студентов, планирующих заниматься научной работой в математике или смежных областях, критическое мышление является основным инструментом формулирования гипотез, критического анализа литературных источников, разработки новых методов или улучшения существующих. В ряде исследований в области педагогики и психологии образования, подтверждается связь между уровнем критического мышления и успеваемостью в математике:

Студенты с высоким уровнем критического мышления демонстрируют лучшие результаты в решении задач, требующих трансфера знаний (перехода от одной области к другой). В экспериментальных группах, где обучение математике интегрировало упражнения на развитие критического мышления, наблюдался рост средних оценок и снижение уровня «математической тревожности». Критическое мышление коррелирует с долгосрочным сохранением математических знаний после окончания курса.

Методы развития критического мышления в математическом образовании весьма разнообразны. Для эффективного формирования критического мышления у студентов математических специальностей необходимы целенаправленные педагогические стратегии. К ним относятся, например, проблемно-ориентированное обучение. Студентам предлагаются комплексные, неструктурированные задачи, не имеющие единственного правильного решения (например, моделирование реальных процессов с помощью дифференциальных уравнений). Это стимулирует самостоятельный поиск информации, анализ допущений и оценку результатов.

Особую популярность на фоне прогрессирующего интеллектуального аутизма в молодежной среде приобретает метод Сократа и дискуссии на семинарах. Преподаватель задаёт наводящие вопросы: «Почему эта теорема верна?», «Что произойдёт, если изменить условие?», «Где может быть скрытая ошибка в этом рассуждении?». Групповые обсуждения доказательств и решений развивают способность аргументировать и подвергать сомнению чужие идеи.

Популярными с точки зрения современной дидактики стали такие дидактические приемы, как: работа с ошибками и «неправильными» решениями. Можно использовать в данном формате работы не только анализ типичных студенческих ошибок (логических, вычислительных) как ценный учебный материал, но и конструирование контрпримеров для проверки гипотез и границ применимости теорем, кросс-рецензирование. Программы для компьютерной алгебры (Maple, Mathematica) и статистики (R, SPSS) позволяют экспериментировать, проверять гипотезы и визуализировать абстрактные понятия. Критическая интерпретация выходных данных программ развивает аналитические навыки.

Например, написание эссе и рефлексивных отчётов, в которых студентам предлагается описать процесс решения задачи, проанализировать возникшие трудности и альтернативные пути, развивает метакогницию через осознание ими собственных мыслительных процессов.

Несмотря на очевидную пользу, интеграция критического мышления в учебный процесс сталкивается с препятствиями, обусловленными дефицитом времени, т.к. плотная программа технических вузов часто делает упор на передачу большого объёма знаний, а не на развитие навыков. Традиционные методы оценки, при которых стандартизированные экзамены часто проверяют воспроизведение знаний, а не умение мыслить критически, также являются якорем в данном процессе.

Необходимо учитывать и разный уровень подготовки студентов. Не все обладают базовыми навыками логического мышления, необходимыми для развития навыков критического мышления. Недостаточная подготовка преподавателей тоже является серьезной проблемой. Не все педагоги владеют методиками целенаправленного развития критического мышления в рамках математических курсов.

Выводы. Критическое мышление является неотъемлемым и жизненно важным компонентом успешного изучения математических дисциплин в высшей школе. Оно трансформирует пассивное усвоение информации в активный, осознанный и глубокий процесс познания. Студент, развивающий навыки критического мышления, не просто запоминает теоремы и алгоритмы, а понимает их суть, границы применимости и взаимосвязи. Это позволяет ему эффективно решать сложные, нестандартные задачи, строить корректные логические рассуждения и доказательства, гибко применять математические знания в будущей профессиональной и исследовательской деятельности, стать автономным, самостоятельным и адаптивным специалистом.

Таким образом, развитие критического мышления должно быть признано одной из ключевых целей современного математического образования в вузе. Для её достижения требуется пересмотр учебных программ, внедрение активных методов обучения и переориентация системы оценки с формального воспроизведения на демонстрацию понимания и способности к анализу.

Для преподавателей очевидной становится потребность в умении внедрять в лекции и семинары элементы проблемного обучения и сократических диалогов, разрабатывать задания, требующие сравнения методов, оценки оптимальности решений и анализа ошибок, создавать на занятиях такую атмосферу, где вопрос «почему?» ценится выше, чем ответ «что?».

Пересмотра в этой связи требуют учебные планы, в которых должно быть выделено время на задания, развивающие критическое мышление, а не только на освоение объёмов информации. Необходимо внедрять в учебный процесс междисциплинарные проекты, где математика применяется для решения задач из других областей (экономика, биология, инженерия), что стимулирует анализ и синтез знаний. Должна быть разработана такая система оценивания, которая поощряет не только правильный ответ, но и качество рассуждений, умение аргументировать и находить альтернативные подходы. Нужна организация курсов повышения квалификации для преподавателей по методикам развития критического мышления в математическом образовании.

Аннотация. Целенаправленное развитие критического мышления в математическом образовании - это инвестиция в будущее студентов, которая позволит им стать не просто исполнителями, а творческими и самостоятельными мыслителями, способными вносить вклад в науку, технологию и общество в целом. Перспективы дальнейших исследований по данной проблеме очевидны. Интеграция критического мышления в математическое образование остаётся областью для активных исследований. Перспективные направления включают не только изучение эффективности цифровых инструментов (искусственный интеллект, интерактивные платформы) в развитии критического мышления. Также актуализируется потребность в разработке диагностических методик для оценки уровня критического мышления у студентов математических специальностей. Довольно остро в академическом сообществе ставится вопрос о необходимости исследования влияния культурных и образовательных контекстов на формирование критического мышления. Анализ

долгосрочного воздействия критического мышления на профессиональную карьеру выпускников тоже сохраняет свою значимость для современного социума.

Ключевые слова: критическое мышление, преподавание математики, цифровые инструменты, компетентность педагога, умение анализировать, логика, мыслительные операции, информационная среда, цифровая социализация.

Annotation. The targeted development of critical thinking in mathematics education is an investment in students' future, enabling them to become not just performers but creative and independent thinkers capable of contributing to science, technology, and society as a whole. The prospects for further research on this issue are evident. Integrating critical thinking into mathematics education remains an area for active exploration. Promising directions include not only studying the effectiveness of digital tools (artificial intelligence, interactive platforms) in developing critical thinking but also addressing the growing need to develop diagnostic methods for assessing the level of critical thinking among students in mathematics-related disciplines. The academic community is increasingly raising the question of researching the influence of cultural and educational contexts on the formation of critical thinking. Analyzing the long-term impact of critical thinking on graduates' professional careers also retains its significance for contemporary society.

Key words: critical thinking, teaching mathematics, digital tools, teacher competence, analytical skills, logic, mental operations, information environment, digital socialization.

Литература:

1. Волохова, Г.В. Особенности использования электронных образовательных ресурсов в процессе преподавания математики в юридическом вузе / Г.В. Волохова, С.В. Варфоломеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-1. – С. 63-66

2. Пармузина, М.С. О формировании критического мышления студентов технического вуза на занятиях по математике / М.С. Пармузина, М.Г. Рочева, Е.А. Терентьева // Вестник Сыктывкарского университета. Серия 1. Математика. Механика. Информатика. – 2024. – № 3(52). – С. 36-51

УДК 37.013

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

*Везетиу Екатерина Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

Постановка проблемы. Система образования, как и любая другая система, состоящая совокупности компонентов, может развиваться посредством разработки и внедрения мер, улучшения деятельности структурных подразделений и создания условий, способствующих повышению показателей работоспособности ее сотрудников. Благодаря этому повышается качество обучения и воспитания учащихся, а также управление самим образовательным учреждением. Для достижения этой цели предпринимаются действия, направленные на развитие образовательного учреждения с использованием доступных возможностей, ресурсов, средств и т.д. [2].

Изложение основного материала исследования. Изучение тематических литературных источников в сфере педагогического менеджмента позволяет сделать вывод о том, что развитие образовательного учреждения в общем виде подразумевает под собой закономерное, целесообразное положительно ориентированное изменение его целей, содержания, методов, форм, организации обучения и воспитания учащихся для повышения эффективности этих процессов. Результатом развития образовательного учреждения является успешное достижение качественно новых результатов, способствующих всестороннему развитию подрастающего поколения в ходе их обучения и воспитания [1].

Целесообразно сделать акцент на том, что развитие образовательного учреждения – это комплексный процесс, для которого характерно проявление совокупности аспектов, отражающих его содержание и специфику. Среди этих аспектов можно выделить:

- Изменение направленности обучения и воспитания учащихся в образовательной среде;
- Расширение перечня и улучшение качественных характеристик разрабатываемых и реализуемых образовательных программ, это же относится и к предоставляемым населению образовательным услугам;
- Внесение изменений, оказывающих положительное влияние на улучшение содержательной части образовательного процесса;
- Разработка и внедрение инновационных технологий, применяемых в рамках обучения и воспитания учащихся;
- Изменение характера взаимодействия субъектов образовательного процесса;
- Обеспечение сбалансированности учебной нагрузки и продолжительности уроков, лекций, практических занятий;
- Повышение уровня квалификации педагогических работников.

Также руководство образовательного учреждения разрабатывает или дополняет нормативные документы, призванные внести положительные изменения в процесс функционирования всех структурных подразделений [3, С. 211-212].

Представление об эффективности развития образовательного учреждения формируется на основе совокупности показателей, среди них можно выделить:

- Динамические изменения, затрагивающие результаты, полученные учащимися по итогам обучения и воспитания на базе образовательного учреждения;
- Предоставление возможности для получения образования всем категориям учащихся, включая тех, кто имеет ограничения по здоровью;
- Доступность секций, кружков, студий для всех категорий учащихся, включая тех, кто имеет ограничения по здоровью;
- Наличие оборудования, помещений, канцелярских принадлежностей и других компонентов материально-технической базы образовательного учреждения, необходимых для организации и реализации процесса обучения, воспитания учащихся;
- Разработка и внедрение инновационных технологий в образовательный процесс, осуществление инновационной деятельности;

- Продуктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленное на достижение намеченных образовательных целей;
- Финансирование деятельности образовательного учреждения;
- Высокие оценки качества обучения и воспитания учащихся [4, С. 26].

Одним из показателей развития образовательного учреждения выступает корпоративная культура, представляющая собой систему ценностей, норм, правил и традиций, одобряемых и принимаемых всеми сотрудниками, а также учащимися. Корпоративная культура, как считают исследователи, является фактором, предопределяющим действия сотрудников, учащихся, так как именно на них распространяются принятые нормы, правила и ценности. В контексте корпоративной культуры у субъектов образовательного процесса формируется чувство общности со школой, вузом или университетом, благодаря этому повышается продуктивность, что в свою очередь, способствует развитию образовательной организации.

Значимость корпоративной культуры как одного из показателей развития образовательного учреждения находит свое выражение в следующих аспектах:

- Благоприятный психологический климат в учебном и трудовом коллективе. В таких условиях субъекты образовательного процесса продуктивно взаимодействуют, внося вклад в развитие образовательного учреждения;
- Мотивация и участие родителей. Если образовательное учреждение формирует комфортную для учителей и учащихся атмосферу, то это располагает родителей к тому, чтобы становиться непосредственными участниками проводимых мероприятий, поддерживать педагогов и мотивировать ребенка достигать успехов в учебе;
- Конкурентоспособность образовательного учреждения. Система ценностей, правил и норм подчеркивает индивидуальность школы, вуза, университета, позволяя сохранять позиции на рынке образовательных услуг;
- Разрешение конфликтных ситуаций. Сотрудники, разделяющие систему ценностей, правил, норм и традиций, при возникновении конфликта, быстрее разрешают его без негативных последствий для вовлеченных сторон [5].

Исходя из этого, становится понятным, что формирование корпоративной культуры в образовательном учреждении может способствовать его развитию. Это должно стать одной из задач, требующих оперативного разрешения с вовлечением субъектов образовательного процесса (учителей, учащихся) и принятием необходимых управленческих решений, нормативных документов и т.д.

Выводы. Основываясь на всем вышесказанном, можно сделать несколько выводов:

- Развитие образовательного учреждения способствует повышению качества образовательного процесса, что делает это направлением одним из приоритетных для руководства при разработке и принятии управленческих решений.
- Корпоративная культура выступает в качестве одного из показателей развития образовательного учреждения, так как создает условия, оказывающие положительное влияние на успешное достижение поставленных образовательных целей. Достигается результат за счет продуктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса, разделяющих общие для всех ценности, нормы и правила.
- Формирование корпоративной культуры в долгосрочной перспективе может стать фактором, способствующим развитию образовательного учреждения, если удастся выработать систему ценностей, норм и правил, одобряемых и принимаемых как учителями, так и учащимися.

Аннотация. Статья посвящена анализу корпоративной культуры в контексте развития образовательного учреждения как показателя, оказывающего положительное влияние на совершенствование отдельных аспектов деятельности школы, вуза, университета, связанных, в первую очередь, с управлением человеческими ресурсами. Выделены показатели развития образовательного учреждения, создающих условия для повышения эффективности его функционирования в рамках решения поставленных задач. Изучена корпоративная культура, выступающая в качестве показателя развития образовательного учреждения и оказывающая положительное влияние на повышение качества обучения и воспитания через систему ценностей, норм и правил, одобряемых и разделяемых субъектами образовательного процесса.

Ключевые слова: показатели развития образовательного учреждения, корпоративная культура, образовательная учреждение, педагогика высшего образования, педагогический менеджмент.

Annotation. The article is devoted to the analysis of corporate culture in the context of the development of an educational institution as an indicator that has a positive impact on the improvement of certain aspects of school, university, and university activities related primarily to human resource management. The indicators of the educational institution's development are highlighted, creating conditions for improving the efficiency of its functioning within the framework of solving the tasks set. The article examines the corporate culture, which acts as an indicator of the development of an educational institution and has a positive impact on improving the quality of education and upbringing through a system of values, norms and rules approved and shared by the subjects of the educational process.

Key words: educational institution development indicators, corporate culture, educational institution, higher education pedagogy, pedagogical management.

Литература:

1. Гетман, Н.А. Педагогические условия развития корпоративной культуры образовательной организации / Н.А. Гетман, В.В. Котенко, Е.Н. Котенко, В.В. Русаков, Л.И. Сукач // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 12-1. – С. 148-152
2. Еремина, О.Ю. Эффективность деятельности образовательной организации: критерии, показатели, прогнозы / О.Ю. Еремина // Журнал российского права. – 2015. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-deyatelnosti-obrazovatelnoy-organizatsii-kriterii-pokazateli-prognozy?ysclid=m9iy9k5hv0967554961>
3. Инновационные технологии в современном образовании: VI Международная научно-практическая интернет-конференция «Инновационные технологии в современном образовании»: сборник научных трудов. – Москва: Научный консультант, 2019. – 788 с. – ISBN 978-5-907196-64-3. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/219830> (дата обращения: 09.03.2026)
4. Николаева, С.В. Стратегия развития образовательного учреждения / С.В. Николаева. Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 11 (115). – С. 877-879. – URL: <https://moluch.ru/archive/115/30939/> (дата обращения: 11.03.2026)
5. Сальникова, А.О. Влияние корпоративной культуры на эффективность деятельности специализированной образовательной организации / А.О. Сальникова // «Актуальные исследования». – 2023. – №47 (177). – URL: <https://apni.ru/article/7512-vliyanie-korporativnoj-kulturi-na-effektiv?ysclid=m9iyitqi2394436611>

Веретенникова София Михайловна

бакалавр

Вятский государственный университет (г. Киров);

Швецова Марина Геннадьевна

кандидат филологических наук, доцент

Вятский государственный университет (г. Киров)

Постановка проблемы. Проблема развития устной речи остаётся одной из центральных в методике преподавания иностранных языков. Особенно это касается монологической речи, которая требует от школьников не только знания лексики и грамматики, но и умения логично, связно и самостоятельно выражать свои мысли. На практике ученики часто сталкиваются с трудностями: не хватает слов, страшно ошибиться, сложно удержать последовательность. В таких случаях на помощь приходят опоры – тексты, схемы, картинки, планы. Помимо роли обучения монологу в статье анализируется, как часто встречаются упражнения на развитие умений монологической речи и какие опоры для этого используются в УМК «Горизонты» для 8 класса.

Изложение основного материала исследования. Устноречевое общение – главный показатель владения языком. Проблема развития устной речи давно в центре внимания методистов. Говорение – многогранный процесс, связанный с другими видами речевой деятельности. Это форма устного общения, где люди обмениваются информацией, устанавливают контакт, влияют друг на друга. Язык работает, когда и говорящий, и слушающий пользуются одной системой [3, С. 113].

Цель обучения говорению – научить школьников общаться в разных ситуациях. К концу школы ученики должны уметь реагировать на устные высказывания и понятно рассказывать о себе и прочитанном, выражая своё отношение.

У говорения есть свои признаки. Во-первых, ситуативность. Слово или интонация влияют на ход общения, и если фраза не подходит к ситуации, ответной реакции не будет. Во-вторых, мотивированность. Люди говорят не просто так, у них есть повод. В учебном процессе важен именно ситуативный интерес: контекст подталкивает к речи. Третий признак – это эвристичность. Устную речь нельзя запрограммировать – каждый раз контекст разный, и нельзя выучить все фразы на все случаи жизни. Четвёртый – самостоятельность. В новой ситуации клише не всегда работают, и человек строит высказывание сам. Пятый – активность. Говорящие не просто передают информацию, но и анализируют услышанное, размышляют, выражают своё отношение. Шестой признак – целенаправленность. У любой реплики есть цель: доказать, сообщить, объяснить. Предпоследним признаком является связь с личностью. Через речь человек показывает свои эмоции и отношение, поэтому в обучении нельзя задействовать только память. Восьмой – темп. Слишком медленная или слишком быстрая речь мешает общению [2, С. 190].

В методике выделяют три компонента содержания обучения говорению. Лингвистический – это набор языковых единиц, которые ученики осваивают в учебных ситуациях по определённым темам. Психологический – развитие механизмов речевой памяти, быстрой реакции, самоконтроля. Мало знать слова и правила, нужно уметь вовремя извлечь их из памяти. Методологический – умение использовать опоры и самостоятельно планировать высказывание, выстраивать логику. Сначала опоры даёт учитель, но постепенно школьники должны научиться обходиться без них.

Е.И. Пассов рассматривает монологическое высказывание как определенный отрезок речи, находящийся между двумя соседними высказываниями и обладающий определенными особенностями. Монологическое высказывание является основным компонентом процесса общения вне зависимости от его уровня, будь то парный, групповой или массовый. Цель обучения – сформировать умение логично, связно и правильно выражать свои мысли в устной форме, в естественном темпе, без долгих пауз. Прежде чем начать произносить монолог в реальной жизни, человек должен хорошо понимать, зачем он это делает [1, С. 142].

Е.П. Пассов выделяет следующие задачи обучения монологу: научить высказываться к конкретному лицу, выражать законченную мысль, говорить логично и связно, в достаточном темпе без неоправданных пауз. Система упражнений включает языковые и коммуникативно-речевые.

У монолога несколько функций. Информационная – передача новых сведений. Воздействующая функция – убедить слушателя. Эмоционально-оценочная функция – показать своё отношение. Экспрессивная – усилить выразительность. По задачам монологи бывают: описание, сообщение, повествование, рассуждение, убеждение. Последний тип чаще встречается в старших классах.

Эффективность обучения монологу зависит от трёх факторов: возрастных особенностей (мотивация, концентрация), качества материалов (интересно и по возрасту) и условий занятий (техника, работа в парах, регулярная проверка результатов). Если эти условия не соблюдаются, возникают проблемы. Ученики молчат, потому что им не хватает материала, они не понимают задачу или им неинтересно. Частая проблема – страх ошибок. В классе говорят несколько человек, остальные отмачиваются или переходят на родной язык. Задача учителя – создать доброжелательную атмосферу и терпимость к ошибкам.

По этапам обучение выглядит следующим образом. Со 2 по 5 класс – элементарные лексические и грамматические навыки, простые речевые образцы, много наглядности и игры. С 5 по 8 класс – школьники уже могут запрашивать информацию, составлять монологи, обосновывать позицию, но опора на наглядность ещё остаётся. С 8 по 9 класс – развёрнутые монологи, описания, рассуждения, диалоги-информирования. Важны не только правильность, но и логика, плавность, уместная реакция. В 10-11 классах – дискуссии, интервью, полемика, ученики уточняют и обобщают информацию, применяют эмоционально-оценочные конструкции.

Выделяют четыре уровня продуцирования монолога: уровень отдельной фразы, уровень сверхфразового единства, то есть несколько связанных фраз, уровень развёрнутого высказывания, который включает комбинацию разных типов речи, уровень свободной неподготовленной речи.

Е.П. Пассов также делит процесс на три этапа. Первый – устное опережение: новый материал показывают и закрепляют через проговаривание, без письменного текста. Учитель доводит произношение, лексику и грамматику до автоматизма. Второй этап – вводится письменный текст с уже закреплённым материалом. Ученики учатся выражать своё мнение и комбинировать речевые образцы. Текст нужен не для заучивания, а для варьирования и видоизменения пройденного. Третий этап – применение материала в новых условиях. Текст, план, ключевые слова заменяются на наглядные опоры. Ученики переходят к развёрнутому сообщению, комбинируя описание, рассуждение и повествование [4, С. 96].

Существует два пути обучения монологу. Индуктивный способ или «снизу вверх»: начинают с отдельного предложения, потом связывают фразы, затем строят развёрнутое сообщение с оценкой и аргументацией. Учитель использует картинки, схемы, таблицы, ассоциативные карты. Дедуктивный путь или «сверху вниз»: за основу берут

готовый текст. Сначала ученики разбирают его содержание, находят ключевые слова и речевые обороты, составляют план. Потом выполняют репродуктивные упражнения и в конце делают самостоятельные высказывания в изменённом контексте.

Под опорами в методике понимают помощь, которая позволяет ученику переходить от управления к самоуправлению. Опора – это модель программы высказывания, она даёт возможность вариативно использовать языковые средства. Опоры делятся на содержательные (информация развёрнута: текст, план, схема) и смысловые (информация сжата: ключевые слова, афоризмы, цифры, таблицы). Первые задают тему и факты, вторые – смысл, причинно-следственные связи и отношение к предмету.

При выборе опор учитывают возраст и уровень учеников, речевую ситуацию, характер задания, индивидуальные особенности. Опоры обычно носят временный характер – учитель должен вовремя понять, когда их пора убирать.

Обучение монологической речи сложно из-за её структуры. Ученику нужно чётко выражать мысль, соблюдать грамматику и логику. Основные препятствия: психологический барьер (страх ошибки), плохое произношение, волнение, бедный словарь, нехватка практики, низкая мотивация. Кроме того, при создании монолога трудно раскрыть тему, удержать логику и выбрать языковые средства связи.

В учебнике «Горизонты» для 8 класса мы проанализировали упражнения на развитие монологической речи по семи модулям. Всего в модулях 231 упражнение. Из них на монологическую речь направлено 18 упражнений, что составляет 7,8% от общего числа.

Модуль 1 (Sport und Unfälle)

№	Формулировка задания	Наличие опоры	Путь
с 8, 5 с	Such dir eine Person aus und stell sie der Klasse vor, aber sag den Namen nicht. Können die anderen raten?	Текст (биографии Арнольда, Шумахера, Федерера)	СНВ
с 11, 10	Hattest du schon mal einen Unfall! Fragt euch gegenseitig.	Схема (Wo? Wann? Was ist passiert? Ergebnis)	СНВ

Модуль 2 Schüleraustausch (стр. 15-21)

№ упр.	Формулировка задания	Наличие опоры	Путь
после с. 14, 3	Vergleiche euer Land mit Deutschland: Verkehr, Wohnen, Essen, Schule, Freizeit ...	Текст (примеры с sondern)	СНВ
С. 16, 4	Sprechen üben – Mach dir keine Sorgen!	Визуальная опора (пример ответа)	СВН
С. 18, 11b	Erkläre ein Wort auf Deutsch. Die anderen raten, welches Wort ihr ausgewählt habt	–	СНВ

Модуль 3 Unsere Feste (стр. 23-29)

№ упр.	Формулировка задания	Наличие опоры	Путь
С. 24, 5b	Erfinde vier Aussagen über Feste bei euch. Zwei «richtige» und zwei «falsche»	Схема (Redemittel: Das stimmt/Das stimmt nicht, weil...)	СНВ
С. 27, 8	Projekt: Feste in Deutschland, Österreich und der Schweiz oder bei euch. Stellt euer Fest der Klasse vor	Схема (Wo? Wann? Was? Wie lange?)	СВН

Модуль 4 Berlin – eine Stadt (стр. 35-41)

№ упр.	Формулировка задания	Наличие опоры	Путь
С. 35, 1 b	Was wisst ihr über Berlin! Sammelt in der Klasse	–	СВН
С. 35, 3 с	Was weißt du noch über Mauer? Sammle Information	Текст	СВН
С. 39, 11 b	Wohin möchtet ihr gerne gehen? Diskutiert und begründet	Текст	СВН

Модуль 5 Welt und Umwelt (стр. 43-49)

№ упр.	Формулировка задания	Наличие опоры	Путь
С. 43, 2 b	Vorteile und Nachteile. Sammelt an der Tafel	Схема (Tabelle: Stadt – Dorf – Meer – Berge – Wüste)	СНВ
С.46, 7 с	Stelle Sätze mit trotzdem	Варианты ответа	СНВ
С. 46, 9 с	Und eure Tipps? Sammelt in der Klasse	Текст	СНВ

Модуль 6 Reisen am Rhein (стр. 51-57)

№ упр.	Формулировка задания	Наличие опоры	Путь
С.51, 2 с	Welchen Ort möchtest du am liebsten besuchen? Warum?	Пример ответа	СНВ
С. 52, 3	Beschreibe einen Ort aus deiner Region oder einen aus Horizonte. Die anderen raten	Текст-образец	СВН
С. 55, 10 (проект)	Reiseplan. Plant eine kurze Reise: Reiseziele, Reiseformen, Aktivitäten und euer Gepäck	Слова	СВН

Модуль 7 Abschiedsparty (стр. 59-65)

№ упр.	Формулировка задания	Наличие опоры	Путь
С. 58, 1	Mit den Eltern ins Ausland gehen. Sammelt Meinungen in der Klasse. Wie viele Argumente findet ihr!	Пример ответа	СНВ
С.59, 4	Wem kann man was schenken? Sammelt in der Klasse	Картинки	СНВ

Сводная таблица по всем модулям

Модуль	Всего упр. в модуле	Упр. на МР	% МР	Наличие опор
1	30	2	6,7%	Текст, схема
2	36	3	8,3%	Текст, схема, картинка
3	30	2	6,7%	Схема
4	36	3	8,3%	Текст
5	36	3	8,3%	Схема
6	36	3	8,3%	Текст, схема
7	30	2	6,7%	Текст, картинки
Всего	231	18	7,8%	

Выводы. Доля упражнений на монологическую речь в УМК «Горизонты» для 8 класса составляет всего 7,8% от общего числа заданий. При этом не каждое такое упражнение включает опоры. Без опор большинству восьмиклассников построить развернутое высказывание на немецком языке очень трудно. Подросткам нужна структура и наглядность: опоры помогают удерживать логику, подсказывают слова и обороты, снижают страх ошибки. Опоры становятся не просто вспомогательным материалом, а необходимым условием для того, чтобы ученик вообще решился говорить. Без них многие школьники просто молчат или переходят на родной язык. Однако столь малый процент заданий на монолог может говорить о том, что учителю придётся дополнять учебник своими упражнениями, особенно если цель – вывести учеников на уровень неподготовленной спонтанной речи.

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения монологической речи на уроках немецкого языка в 8 классе. Анализируются психологические особенности подросткового возраста, которые влияют на развитие устной речи: потребность в общении со сверстниками, становление логического мышления, повышенная эмоциональность и утомляемость. Раскрываются основные характеристики говорения как вида речевой деятельности: ситуативность, мотивированность, эвристичность, самостоятельность, активность, целенаправленность, связь с личностью и темп. Описываются функции и типы монологической речи, этапы её формирования. Особое внимание уделяется опорам как средству обучения: приводится классификация опор по Е.И. Пассову. В практической части статьи представлен анализ УМК «Горизонты» для 8 класса: из 231 упражнения лишь 18 (7,8%) направлены на развитие монологической речи, при этом не все они содержат опоры. Делается вывод о том, что малый процент заданий требует от учителя дополнительной работы для вывода школьников на уровень неподготовленной спонтанной речи.

Ключевые слова: монологическая речь, опоры, говорение, УМК «Горизонты», немецкий язык, 8 класс, подростковый возраст, обучение иностранному языку, классификация опор, методика преподавания.

Annotation. The article discusses the problem of teaching monologue speech in German lessons in the 8th grade. The psychological features of adolescence that affect the development of oral speech are analyzed: the need to communicate with peers, the formation of logical thinking, increased emotionality and fatigue. The main characteristics of speaking as a type of speech activity are revealed: situationality, motivation, heuristic, independence, activity, purposefulness, connection with personality and tempo. It describes the functions and types of monologue speech, the stages of its formation. Special attention is paid to supports as a means of teaching: the classification of supports according to E.I. Passov is given. The practical part of the article presents an analysis of the Horizons curriculum for 8th grade: out of 231 exercises, only 18 (7,8%) are aimed at developing monologue speech, while not all of them contain supports. It is concluded that a small percentage of assignments require additional work from the teacher to bring students to the level of unprepared spontaneous speech.

Key words: monologue speech, learning supports, speaking, Horizons textbook, German language, 8th grade, adolescence, foreign language teaching, classification of supports, teaching methodology.

Литература:

1. Ариян, М.А. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты: учебное пособие / М.А. Ариян, А.Н. Шамов. – Москва: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 224 с.
2. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебник / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – Москва: Академкнига, 2013. – 336 с.
3. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: книга для учителя / И.А. Зимняя. – Москва: Просвещение, 1985. – 160 с.
4. Пассов, Е.И. О методике как науке будущего / Е.И. Пассов // Региональное образование: современные тенденции. – 2015. – 137 с.

УДК 37.013

ОСОБЕННОСТИ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Вовк Екатерина Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент
Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)*

Постановка проблемы. В современных реалиях корпоративная культура стала неотъемлемым компонентом в структуре управления компанией, оказывающая большое влияние на эффективность функционирования организации посредством выработки и закрепления системы ценностей, правил и норм, разделяемых всеми сотрудниками, которые регламентируют их действия на рабочем месте. Корпоративная культура как явление, актуальное для коммерческих организаций, компания, нашло свое применение и в системе образования, в данном случае речь идет о высших учебных заведениях, осуществляющих подготовку специалистов для разных сфер деятельности.

Изложение основного материала исследования. В современном вузе корпоративная культура выступает в качестве стратегического ресурса, создавая условия, способствующие развитию вуза и повышению его конкурентоспособности на рынке образовательных услуг с ориентиром на долгосрочную перспективу. Корпоративная культура высшего

образовательного учреждения оказывает большое формирование его имиджа, который может быть позитивный или негативный, в зависимости от этого будет повышаться или понижаться престиж вуза [3].

Среди составных частей корпоративной культуры высшего учебного заведения можно выделить:

- Репутация первого лица – руководителя вуза, принимающего управленческие решения и представляющего высшее учебное заведение в общественном пространстве;
- Квалифицированность преподавателей, организующих и реализующих образовательный процесс в ходе обучения и воспитания студентов;
- Престижность работы и обучения в высшем учебном заведении;
- Наличие инвестиций и спонсорских средств, используемых для финансирования образовательных проектов, инициатив, улучшения материально-технической базы, внедрения инновационных технологий [2].

Корпоративная культура вуза, как показывает практика, заметно упрощает процесс адаптироваться к новым условиям и полноценно интегрироваться в структуру учебного заведения. Разделяя систему ценностей, норм, традиций и правил, принятых в вузе, сотрудники в лице педагогов, работников берут на себя ответственность за действия и поступки, которые могут оказать влияние на них и их коллег.

Целесообразно сделать акцент на том, что для корпоративной культуры современного вуза характерна своя специфика. Она обусловлена постоянно меняющимся контингентом студентов, завершающих освоение образовательной программы и поступающих на первый курс. При этом все студенты являются носителями разных культур. В этом контексте корпоративная культура выполняет две основные функции:

- Способствует развитию инновационного компонента функционирования высшего учебного заведения;
- Обеспечивает сохранность идентичности высшего учебного заведения, подчеркивающей его индивидуальность [5].

Формирование корпоративной культуры современного вуза – это комплексный процесс, предполагающий проведение работы по нескольким мероприятиям. В первую очередь, транслирование ценностей корпоративной культуры, актуальных для коммерческих компаний и организаций, руководством вуза, что позволит добиться увеличения финансирования за счет привлечения дополнительных средств. Их можно использовать для развития вуза, реализации образовательных проектов, внедрения инноваций и т.д.

Еще одним важным аспектом в контексте формирования корпоративной культуры современного вуза является создание культурных традиций, для этого нужно организовывать и проводить мероприятия для сотрудников и студентов на регулярной основе физкультурно-оздоровительной, творческой направленности. Это будет оказывать положительное влияние на развитие корпоративной идентичности, и формировать чувство общности у преподавателей, сотрудников и студентов вуза.

Студенты также должны принимать активное участие в процессе формирования и поддержания корпоративной культуры высшего учебного заведения, добиться положительных результатов в этом направлении можно за счет внедрения и развития системы студенческого самоуправления как одного из субъектов в вузе.

Налаживание и поддержание связи со студентами, завершившими обучение в вузе, мониторинг их карьерного пути для формирования представления об эффективности работы преподавателей и сотрудников. Также это поможет насыщать корпоративную культуру и формировать чувство общности с вузом у выпускников, обучающихся студентов и преподавателей.

В рамках развития корпоративной культуры вуза рекомендуется уделять особое внимание формированию хорошей репутации учебного заведения в общественном пространстве и уникального корпоративного стиля, отражающего индивидуальность вуза [4].

Среди особенностей корпоративной культуры в системе высшего профессионального образования можно выделить:

- Двойственная природа. Корпоративная культура высшего учебного выражения находит свое выражение в достижении интересов на рынке образовательных услуг и сохранении гуманистических ценностей;
- Социально-ценностная ориентированность. Корпоративная культура ставит одной из своих целей удовлетворение потребности человека во всестороннем развитии, создание условий, способствующих успешному осуществлению творческой деятельности, формированию у учащихся гражданской позиции и конкурентоспособности;
- Комплексный подход. Его применение на практике в масштабах вуза позволяет создать корпоративную культуру и изменять ее, результатом этого является формирование принадлежности к организации;
- Наличие корпоративного стиля. Среди неотъемлемых компонентов корпоративной культуры высшего учебного заведения можно выделить корпоративный стиль, это может быть логотип или одежда, что оказывает положительное влияние на формирование чувства принадлежности к учебному заведению;
- Взаимосвязь с результатами образовательной деятельности. Корпоративная культура дает студентам возможность проявлять инициативу, принимать участие в жизни вуза, что способствует развитию учащихся в профессиональном и творческом плане.

Перечисленные особенности подчеркивают специфику корпоративной культуры высшего учебного заведения [1].

Выводы. Основываясь на всем вышесказанном, можно сформулировать следующие выводы:

- Корпоративная культура современного высшего учебного заведения – это система ценностей, норм, правил и традиций, являющихся обязательными с точки зрения соблюдения, разделяемыми и одобряемыми всеми сотрудниками, в том числе студентами и преподавателями.
- Корпоративная культура вуза включает в себя совокупность компонентов, определяющих ее содержательную часть, к ним можно отнести репутацию, квалифицированность преподавателей, престижность работы и обучения в вузе, инвестиции, то есть финансирование, предоставленное организациями или частными лицами для развития высшего учебного заведения.
- Особенности корпоративной культуры высшего учебного заведения определяют и раскрывают индивидуальность вуза, затрагивая результаты образовательного процесса, корпоративный стиль, ориентированность на достижение социальных целей.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности корпоративной культуры в системе высшего профессионального образования как компонента, оказывающего большое влияние эффективность функционирования учебного заведения и результативность его образовательной деятельности. Выделены и проанализированы составные части корпоративной культуры высшего учебного заведения: репутация, квалификация, престижность и инвестиции. Изучены особенности корпоративной культуры в системе высшего профессионального образования, отражающие специфику системы ценностей, традиций, правил и норм, оказывающих большое влияние на поведение субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: корпоративная культура, система образования, высшая школа, профессиональное образование, педагогический менеджмент.

Annotation. The article examines the features of corporate culture in the system of higher professional education as a component that greatly influences the effectiveness of the functioning of an educational institution and the effectiveness of its educational activities. The components of the corporate culture of a higher education institution are identified and analyzed: reputation, qualifications, prestige and investments. The features of corporate culture in the system of higher professional education are studied, reflecting the specifics of the system of values, traditions, rules and norms that have a great influence on the behavior of subjects of the educational process.

Key words: corporate culture, education system, higher education, professional education, pedagogical management.

Литература:

1. Корпоративная культура вуза: учебно-методическое пособие / К.В. Синегубова, С.В. Инешина, Ф.С. Рагимова [и др.]. – Кемерово: КемГУ, 2021. – 78 с. – ISBN 978-5-8353-2817-8. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/233351> (дата обращения: 20.03.2026)
2. Острикова, С.А. Формирование корпоративной культуры вуза на основе использования компетенций бережливого производства / С.А. Острикова, А.В. Андросова, А.С. Дубская // Научный результат. Экономические исследования. – Т. 5. – №1. – 2019. – С. 43-51
3. Троцук, И.В. Корпоративная культура как инструмент повышения конкурентоспособности вуза / И.В. Троцук, Д.В. Суховерова // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. – № 11. – С. 44-54
4. Чистюхина, Ю.С. Корпоративная среда как условие формирования корпоративной культуры вуза / Ю.С. Чистюхина. Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2011. – № 11 (34). – С. 193-197
5. Щербакова, М.В. Корпоративная культура вуза как фактор профессионального воспитания студентов / М.В. Щербакова // Вестник Волгоградской академии МВД России. – 2012. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korporativnaya-kultura-vuza-kak-faktor-professionalnogo-vospitaniya-studentov?ysclid=m9r7quwlg2955874163>

УДК 376

ОСОБЕННОСТИ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

*Горбунова Лада Эдуардовна
студент факультета педагогики и психологии
Вятский государственный университет (г. Киров);
Шешукова Наталья Николаевна
доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Вятский государственный университет (г. Киров)*

Постановка проблемы. Развитие активного словаря признаков является одной из ключевых задач речевого развития в старшем дошкольном возрасте. Именно в этот период происходит активное развитие лексической стороны речи. Однако у детей с задержкой психического развития (ЗПР) этот процесс существенно запаздывает и искажается, а поиск эффективных методов и средств является необходимым для практикующих логопедов.

Изложение основного материала исследования. Развитие лексикона у дошкольников, имеющих задержку психического развития, относится к числу наиболее сложных и до конца не решённых вопросов коррекционной педагогики. Имена прилагательные, или, как их часто называют в методической литературе, словарь признаков, выполняют особую функцию в познавательной деятельности ребёнка. Именно эта часть речи позволяет перейти от названия конкретного объекта к его характеристике, сравнению с другими предметами и выражению собственного отношения [3, 8].

У детей с ЗПР формирование словаря признаков происходит в особых условиях, обусловленных сочетанием когнитивной незрелости и речевых нарушений системного характера [9]. Слабость аналитико-синтетической деятельности, присущая данной категории воспитанников, приводит к тому, что даже при относительно сохранном понимании значений многих прилагательных их актуализация в собственных высказываниях оказывается крайне затруднительной. Исследователи (Р.И. Лалаева, Е.В. Мальцева, Н.В. Серебрякова) неоднократно отмечали, что у дошкольников с ЗПР страдает не столько накопление слов, сколько способность к их отбору и точному употреблению в соответствии с коммуникативной ситуацией [5; 6]. Прилагательные, обозначающие отвлечённые качества, материал изготовления или принадлежность, усваиваются с большим трудом и часто заменяются упрощёнными грамматическими конструкциями [1].

Несмотря на наличие ряда работ, посвящённых лексической стороне речи при ЗПР, многие аспекты, касающиеся именно активного словаря признаков, остаются недостаточно изученными. В частности, требует уточнения соотношение между качественными, относительными и притяжательными прилагательными в речи современных дошкольников с задержкой развития, а также особенности усвоения синонимических и антонимических отношений. Практическая значимость подобных исследований определяется возможностью на их основе проектировать адресные программы логопедического воздействия, учитывающие выявленные трудности [5].

Целью представленной работы являлось выявление специфических черт объёма и качественного состава активного словаря имён прилагательных у старших дошкольников с ЗПР. Для её достижения были сформулированы следующие задачи: 1) разработать диагностический комплекс; 2) осуществить количественный и качественный анализ собранных эмпирических данных; 3) на основании полученных результатов определить ключевые направления логопедической коррекции.

Экспериментальная часть работы реализовывалась на базе Муниципального казённого дошкольного образовательного учреждения №189 города Кирова. В констатирующем этапе приняли участие 20 воспитанников старшего дошкольного возраста (6–7 лет), в медицинских картах которых имелось заключение психолого-медико-педагогической комиссии о наличии задержки психического развития. У всех детей отмечались те или иные проявления речевого недоразвития, что отражено в диагностических картах логопедического кабинета.

При построении программы обследования авторы опирались на фундаментальные принципы психолого-педагогического изучения детей с отклонениями в развитии, сформулированные в трудах Л.С. Выготского, В.И. Лубовского, С.Д. Забражной [2; 4; 7]. Во-первых, соблюдался принцип качественного анализа деятельности. Во-вторых, диагностика рассматривалась как неотъемлемая часть единого коррекционного процесса, что соответствует принципу единства диагностики и коррекции. В-третьих, учитывалось положение о зонах актуального и ближайшего

развития [2]. Наконец, динамический подход требовал учёта индивидуального темпа деятельности и возрастных особенностей каждого испытуемого.

Процедура обследования носила индивидуальный характер и проводилась в игровой форме, соответствующей ведущему виду деятельности дошкольников. Диагностический комплекс состоял из трёх содержательных блоков, каждый из которых включал серию заданий с опорой на предметные и сюжетные картинки.

Первый блок был направлен на изучение объёма и качества употребления прилагательных разных лексико-грамматических разрядов.

– Для оценки *качественных прилагательных* ребёнку демонстрировались изображения хорошо знакомых предметов. Требовалось назвать объект и подобрать к нему не менее трёх определений, отвечающих на вопросы «какой?», «какая?», «какое?».

– При обследовании *относительных прилагательных* акцент делался на материале и вкусовых характеристиках. Инструкция звучала так: «Посмотри на картинку. Из чего сделан этот стакан? Значит, он какой? А варенье из клубники – оно какое по вкусу и по составу?».

– *Притяжательные прилагательные* исследовались через называние частей тела животных и предметов, принадлежащих человеку. Например, показывая изображение дерева, экспериментатор спрашивал: «Это ствол берёзы. Чей это ствол? А это ветка – чья она?». Аналогично предъявлялись картинки с лисьим хвостом, медвежьей лапой, маминной сумкой.

Каждое полностью верно выполненное задание оценивалось в 3 балла. На основе суммы баллов определялся уровень развития активного словаря признаков: высокий (9-12 баллов), средний (5-8 баллов) или низкий (0-4 балла). Качественная интерпретация каждого уровня представлена в таблице 1.

Таблица 1

Критерии оценки выполнения заданий первого блока

Уровень	Характеристика проявлений
Высокий	Ребёнок без затруднений называет не менее трёх прилагательных к каждому предмету, точно отражая цвет, форму, размер, материал и вкус. Свободно образует относительные прилагательные по наглядной опоре и на слух. Владеет продуктивными суффиксами притяжательных прилагательных (-ин-, -ов-, -ий-) и активно использует их в речи.
Средний	Активный словарь ограничен, преобладают простые признаки (цвет, размер, оценка «хороший/плохой»). Относительные прилагательные образуются с опорой на картинку или подсказку взрослого, часты замены на качественные («красное варенье» вместо «клубничное»). Притяжательные прилагательные понимаются, но в собственной речи заменяются формами родительного падежа («уши зайца»).
Низкий	Словарь крайне беден. Самостоятельно признаки не называются, после стимуляции – лишь самые очевидные (цвет). Относительные прилагательные отсутствуют, вместо них – существительное с предлогом («кораблик из бумаги»). Притяжательные прилагательные встречаются только в заученных сочетаниях, чаще используются конструкции «у лисы хвост».

Второй блок был посвящён изучению синонимических связей. Сначала оценивался пассивный запас: из нескольких разложенных карточек ребёнок должен был выбрать картинку, близкую по значению к образцу («грустный – печальный»). Затем проверялся активный словарь: логопед называл слово, а испытуемый подбирал к нему синоним без зрительной опоры. Максимальная оценка за обе части – 6 баллов. Уровни распределялись следующим образом: высокий (5-6 баллов), средний (3-4 балла), низкий (0-2 балла).

Третий блок имел аналогичную структуру, но был нацелен на выявление возможностей оперирования антонимами. Сначала ребёнок находил картинку с противоположным значением («высокий – низкий»), затем подбирал антоним к произнесённому слову. Критерии балльной оценки и уровневой дифференциации совпадали с теми, что использовались для синонимов.

Максимально возможная сумма баллов по всем трём блокам составляла 24. Для удобства анализа результаты переводились в процентное выражение успешности выполнения, что позволило соотнести каждого ребёнка с одним из трёх выделенных уровней развития активного словаря признаков.

Обработка полученных данных позволила составить целостное представление о состоянии словаря прилагательных у детей с ЗПР, принявших участие в эксперименте. Прежде всего, обращает на себя внимание тот факт, что ни один из 20 обследованных дошкольников не достиг высокого уровня ни по одному из диагностируемых параметров. Это свидетельствует о том, что к концу дошкольного возраста у детей с задержкой психического развития спонтанное овладение словарём признаков происходит крайне медленно и не достигает возрастной нормы [6]. Количественные показатели по первому блоку методик систематизированы в таблице 2.

Распределение детей по уровням развития качественных, относительных и притяжательных прилагательных (N=20)

Разряд прилагательных	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Качественные	0 чел. (0%)	12 чел. (60%)	8 чел. (40%)
Относительные	0 чел. (0%)	9 чел. (45%)	11 чел. (55%)
Притяжательные	0 чел. (0%)	11 чел. (55%)	9 чел. (45%)
Общий показатель по блоку	0 чел. (0%)	11 чел. (55%)	9 чел. (45%)

Детальный качественный анализ ответов детей раскрывает глубину имеющихся трудностей. При выполнении заданий на подбор качественных прилагательных большинство испытуемых ограничивались одним-двумя определениями, чаще всего называя цвет («лимон жёлтый») и общую оценку («красивый», «вкусный»). Прилагательные, характеризующие форму («овальный лимон»), размер («маленький цветок») или тактильные ощущения («шершавый ствол», «мягкое пирожное»), появлялись в речи лишь после наводящих вопросов экспериментатора. Восемь детей (40%) фактически не справились с заданием: их ответы сводились к повтору названия предмета или молчанию. Например, рассматривая изображение цветка, ребенок после долгой паузы произнёс: «Он... ну... растёт», а на просьбу сказать, какой цветок, добавил: «Красный». Подобрать ещё два признака мальчик не смог даже с помощью.

Наибольшие сложности у дошкольников с ЗПР вызвало образование относительных прилагательных. Здесь низкий уровень зафиксирован у 11 человек (55%). Характер ошибок был довольно типичным. Вместо требуемой формы дети часто использовали существительное с предлогом: на вопрос «Стакан из стекла – он какой?» следовал ответ «из стекла» или «стеклянный стакан» с неправильным ударением. Нередко относительное прилагательное заменялось качественным: «вкусный суп» вместо «грибной суп», «сладкое варенье» вместо «вишнёвое варенье». Отмечались и случаи неверного словообразования: «бумаговая кораблик», «металловая ложка». Лишь немногие дети при направляющей помощи логопеда («Подумай, если сделан из дерева – значит...») могли исправить ошибку и дать верный ответ.

Притяжательные прилагательные также оказались слабо сформированными. Хотя 55% испытуемых попали в категорию среднего уровня, этот результат был достигнут в основном за счёт узнавания и показа соответствующих картинок, тогда как активное использование данных форм в речи оставалось крайне ограниченным. В спонтанных высказываниях дети предпочитали грамматически более простую конструкцию «у лисы хвост», избегая слов «лисий», «медвежий». При попытках образовать притяжательное прилагательное наблюдались разнообразные аграмматизмы: «зайчиковые уши», «волчачья лапа», «медведкин нос». Лишь в единичных случаях, касающихся хорошо знакомых бытовых понятий («мамина шапка», «папин телефон»), ответы были правильными и быстрыми, что говорит о механическом запоминании этих форм, а не о сознательном владении словообразовательной моделью [8].

Перейдём к результатам исследования лексико-семантических отношений. Количественные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

Уровни развития словаря синонимов и антонимов у старших дошкольников с ЗПР

Параметр	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Активный словарь антонимов	0 чел. (0%)	12 чел. (60%)	8 чел. (40%)
Активный словарь синонимов	0 чел. (0%)	10 чел. (50%)	10 чел. (50%)

Как видно из таблицы 3, подбор антонимов оказался несколько более доступным для детей, чем поиск синонимов. Тем не менее и здесь высокий уровень не был зафиксирован ни у кого. Основная масса испытуемых (12 человек, 60%) справилась с заданием на пассивное узнавание противоположных по значению картинок, но при переходе к вербальному предъявлению («скажи наоборот») темп деятельности резко замедлялся, увеличивалось количество пауз и отказов. Иногда дети использовали отрицательную частицу «не»: «невесёлый» вместо «грустный», «недлинный» вместо «короткий», что указывает на незрелость операций сравнения и обобщения [4].

Подбор синонимов вызвал ещё более выраженные затруднения. Ровно половина группы (10 человек) показала низкий уровень, остальные десять – средний. В процессе выполнения задания дети часто демонстрировали непонимание самой сути синонимии. Вместо близкого по значению слова они называли слово из той же тематической группы, но не являющееся синонимом. Так, к прилагательному «красивый» давались ответы «красный», «платье», «цветок» [9].

Для более детального анализа мы выделили отдельные тематические группы признаков, чтобы понять, какие именно характеристики предметов наиболее страдают в активном словаре детей с ЗПР. Результаты этого анализа отражены в таблице 4.

Успешность называния различных групп прилагательных-признаков

Группа признаков	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Цвета и оттенки	1 чел. (5%)	13 чел. (65%)	6 чел. (30%)
Формы	0 чел. (0%)	14 чел. (70%)	6 чел. (30%)
Величина / вес	0 чел. (0%)	11 чел. (55%)	9 чел. (45%)
Вкус / тактильные ощущения	0 чел. (0%)	10 чел. (50%)	10 чел. (50%)
Высота / толщина / длина	0 чел. (0%)	8 чел. (40%)	12 чел. (60%)

Полученные сведения наглядно демонстрируют неравномерность усвоения разных категорий прилагательных. Наиболее благополучная ситуация наблюдается в назывании цветов и форм. Это объясняется тем, что данные сенсорные эталоны целенаправленно формируются в процессе воспитания и обучения на протяжении всего дошкольного детства [2]. Однако даже здесь высокий уровень показал лишь один ребёнок из двадцати, что говорит о значительном отставании от нормативных показателей.

Значительно хуже обстоят дела с прилагательными, обозначающими величину, вес, вкус и тактильные свойства. Здесь доля детей с низким уровнем достигает 45-50%. Эти понятия требуют более сложных перцептивных действий (сравнения, измерения, анализа ощущений), которые у детей с ЗПР развиты недостаточно. Самые низкие результаты зафиксированы в категории «высота / толщина / длина», где 12 человек (60%) не смогли самостоятельно употребить соответствующие прилагательные. Даже с опорой на наглядность многие путали «высокий» и «длинный», «толстый» и «широкий», что указывает на несформированность пространственных представлений и соответствующего лексикона [10].

Выводы. Обобщая результаты проведённого констатирующего эксперимента, можно сформулировать следующие основные положения, характеризующие особенности активного словаря признаков у старших дошкольников с задержкой психического развития:

- Активный словарь имён прилагательных у данной категории детей отличается выраженной бедностью и качественным своеобразием. Объём пассивного словаря существенно превышает объём активного, что свидетельствует о трудностях актуализации уже имеющихся в памяти языковых единиц.
- Наиболее грубые нарушения обнаруживаются при образовании относительных и притяжательных прилагательных. Дошкольники с ЗПР избегают использования данных грамматических форм, заменяя их более простыми синтаксическими конструкциями или качественными прилагательными.
- Установлены значительные трудности в овладении синонимическими и антонимическими отношениями. Подбор слов, близких или противоположных по значению, вызывает у большинства детей серьёзные затруднения.
- Выявлена неравномерность в усвоении различных семантических групп прилагательных. Относительно лучше дети владеют названиями цветов и простых форм, тогда как прилагательные, обозначающие размерные, весовые и осязательные характеристики, а также параметры высоты и толщины, остаются для них малодоступными.
- Несмотря на выраженные трудности, дошкольники с ЗПР демонстрируют восприимчивость к направляющей помощи взрослого. При предъявлении наглядных опор, использовании подсказок и наводящих вопросов качество выполнения заданий заметно улучшается.

Аннотация. В публикации рассматриваются итоги экспериментальной работы, нацеленной на определение объёма и качественного своеобразия лексики признаков у детей 6-7 лет, имеющих заключение «задержка психического развития». Диагностическая программа включала три направления: обследование качественных, относительных и притяжательных прилагательных, а также проверку способности к подбору синонимов и антонимов. Полученные сведения указывают на существенное отставание в развитии активного словаря признаков: ни один ребёнок не достиг высокого уровня, более половины испытуемых продемонстрировали средние и низкие показатели. Выявлены стойкие затруднения в словообразовании, бедность семантических связей и разрыв между пониманием слов и их использованием в спонтанной речи. На основе анализа сформулированы направления логопедического сопровождения, учитывающие специфику дефекта при ЗПР.

Ключевые слова: активный словарь, имена прилагательные, задержка психического развития (ЗПР), старшие дошкольники, логопедическая диагностика, словообразование, синонимы, антонимы.

Annotation. The article discusses the results of experimental work aimed at determining the volume and qualitative uniqueness of the vocabulary of attributes in children aged 6-7 years with a diagnosis of mental development delay. The diagnostic program included three areas: examination of qualitative, relative and possessive adjectives, as well as testing the ability to select synonyms and antonyms. The obtained data indicate a significant lag in the development of the active vocabulary of attributes: no child reached a high level, more than half of the subjects showed average and low indicators. Persistent difficulties in word formation, poverty of semantic connections and a gap between word comprehension and their use in spontaneous speech were revealed. Based on the analysis, directions for speech therapy support are formulated, taking into account the specifics of the defect in MDD.

Key words: active vocabulary, adjectives, mental development delay (MDD), senior preschoolers, speech therapy diagnostics, word formation, synonyms, antonyms.

Литература:

1. Артемьева, С.Б. Развитие лексики признаков у детей с ЗПР средствами игровой деятельности / С.Б. Артемьева // Дошкольная педагогика. – 2023. – №4. – С. 45-48
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Национальное образование, 2016. – 368 с.
3. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2011. – 320 с.

4. Забрамная, С.Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей / С.Д. Забрамная. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 115 с.
5. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева. – СПб.: Союз, 2001. – 224 с.
6. Лубовский, В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В.И. Лубовский. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.
7. Мальцева, Е.В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития / Е.В. Мальцева // Дефектология. – 1990. – №6. – С. 10-18
8. Петрова, А.В. Особенности словообразования прилагательных у дошкольников с задержкой развития / А.В. Петрова // Специальное образование. – 2022. – №1. – С. 112-119
9. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития / Е.С. Слепович. – Минск: Народная асвета, 1989. – 64 с.
10. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

УДК 376

НАРУШЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ПРЕДЛОЖЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Городилова Светлана Александровна
доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Вятский государственный университет (г. Киров);
Бакина Дарья Владимировна
студент факультета педагогики и психологии
Вятский государственный университет (г. Киров)*

Постановка проблемы. Формирование грамматически правильной фразовой речи является одной из ключевых задач речевого развития в старшем дошкольном возрасте. Именно в этот период происходит активное овладение синтаксическими конструкциями – от простых нераспространенных предложений до сложных с придаточными причины, времени и цели. Однако у детей с задержкой психического развития (ЗПР) этот процесс существенно запаздывает и искажается, а поиск эффективных методов и средств является необходимым для практикующих логопедов.

Изложение основного материала исследования. Многочисленные исследования (Т.А. Власова, К.С. Лебединская, Р.И. Лалаева, Е.В. Мальцева, Е.С. Слепович) показывают, что при ЗПР страдают не только лексическая и фонетическая стороны речи, но и грамматический строй, особенно синтаксис [6; 8]. Дети с ЗПР испытывают трудности в построении развернутых высказываний, пропускают важные члены предложения, нарушают порядок слов, неправильно используют предлоги и падежные окончания [9, С. 112-115]. Несформированность синтаксической структуры предложений, в свою очередь, препятствует развитию связной речи, затрудняет обучение в школе и социальную коммуникацию.

Несмотря на значительное количество работ по проблеме ЗПР, многие вопросы коррекции именно синтаксических нарушений у старших дошкольников остаются недостаточно разработанными. Данная статья представляет собой анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования, а также описание разработанной на их основе системы коррекционной работы.

Экспериментальное исследование проводилось на базе дошкольного образовательного учреждения г. Кирова. В исследовании приняли участие 20 старших дошкольников (5-6 лет) с задержкой психического развития. Диагноз ЗПР у всех испытуемых подтвержден заключением психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). На момент обследования дети посещали группы компенсирующей направленности.

Для диагностики нарушений синтаксической структуры предложений использовались две методики: беседа-знакомство (для оценки спонтанной диалогической речи) и методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей Р.И. Лалаевой [4, С. 72], включающая задания на составление предложений по сюжетным картинкам и подбор предметных картинок к сюжету. Оценка результатов проводилась на основе выделения четырех уровней сформированности синтаксической структуры предложений: высокий (26-32 балла), средний (20-25 баллов), ниже среднего (12-19 баллов), низкий (0-11 баллов).

В ходе констатирующего эксперимента было установлено, что высокий уровень сформированности синтаксической структуры предложений не выявлен ни у одного ребенка. Распределение детей по уровням представлено в таблице 1.

Таблица 1

Распределение старших дошкольников с ЗПР по уровням сформированности синтаксической структуры предложений (n=20 человек)

Уровень	Количество детей	Процентное соотношение
Высокий	0	0%
Средний	8	40%
Ниже среднего	12	60%
Низкий	0	0%

Средний уровень (40% респондентов) показали дошкольники, которые строили преимущественно простые распространенные предложения из 3-4 слов. Сложные синтаксические конструкции использовали только после наводящих вопросов и показа схемы предложения. В речи наблюдались единичные аграмматизмы: нарушения согласования в роде, пропуски предлогов. Так, например, при предъявлении задания 1 на составление предложения по сюжетной картинке («Мальчик ест суп»), ребенок отвечал: «Мальчик ест» (пропуск прямого дополнения). С картинкой «Стрекоза летит» также наблюдались трудности: ребенок называл только «Стрекоза», опуская глагол. При описании картинке «Девочка дает корм кошке» ребенок сказал: «Девочка кормит кошку» (упрощение лексико-грамматической структуры, замена глагола). При выполнении задания 2 (подбор предметных картинок к сюжетной) дети подбирали не все картинки, что свидетельствует о трудностях установления синтаксических связей.

Уровень ниже среднего (60% детей) характеризовался тем, что дети строили преимущественно простые нераспространенные предложения из 2-3 слов. Отмечались стойкие аграмматизмы: нарушения падежных окончаний, пропуски глаголов, нарушения порядка слов. В частности, при предъявлении картинки «Девочка кладет книгу в рюкзак» ребенок ответил: «Девочка с книгой» (замена целостной синтаксической конструкции предложно-падежной формой, пропуск глагола и обстоятельства места). На картинку «Девочка гладит платье утюгом» ребенок не смог составить предложение, ответил «Девочка...» и замолчал, так как не владеет словом «гладить». При предъявлении картинки «Мальчик везет санки на горку» ребенок сказал: «Мальчик катается» (замена глагола, нарушение синтаксической модели). Самостоятельно старшими дошкольниками с ЗПР сложные синтаксические конструкции не продуцируются.

Результаты беседы-знакомства подтвердили, что выявленные нарушения проявляются не только в специально организованных диагностических пробах, но и в спонтанной диалогической речи. Дети со средним уровнем отвечали на вопросы простыми распространенными предложениями, дети с уровнем ниже среднего – однословно либо простыми нераспространенными предложениями из 2 слов, с длительными паузами и поиском слова.

Таким образом, у старших дошкольников с ЗПР выявлены стойкие нарушения синтаксической структуры предложений, что определяет необходимость разработки и реализации дифференцированной системы коррекционной работы.

На основе результатов констатирующего эксперимента, а также с учетом данных психолингвистических и логопедических исследований Р.И. Лалаевой [3, С. 224], Н.В. Серебряковой [5, С. 45] была разработана система работы по коррекции нарушений синтаксической структуры предложений у старших дошкольников с ЗПР. Коррекционная работа реализуется в форме индивидуальных занятий, что позволяет обеспечить индивидуальный темп и объем усвоения материала.

Формирование синтаксической структуры предложений строится как последовательное освоение шести моделей, от простых к сложным. Каждая модель отрабатывается на отдельном этапе, переход к следующему этапу осуществляется после устойчивого усвоения предыдущей модели не менее чем на 80% [4].

Этап 1. Модель «Субъект – предикат» (подлежащее + глагольное сказуемое).

Цель: формирование навыка построения двусловного предложения по модели «кто? + что делает?». Используются вопросы «кто это?», «что делает?», реальные действия, предметные и сюжетные картинки. Логопед предъявляет предметные карточки (корова, собака, кошка) и задает вопросы: «Кто это? Что делает?». Ребёнок составляет двусловное предложение: «Корова мычит», «Собака лает».

Этап 2. Модель «Субъект – предикат – объект» (с прямым дополнением в винительном падеже).

Цель: распространение предложения до трехсловного путем добавления объекта действия (кого? что?). Используются парные картинки (субъект + объект), вопросы «что делает?», «кого/что?». Используются парные картинки «Кто что ест?» (заяц и морковь, кошка и рыба). Логопед спрашивает: «Кто? Что делает? Что ест?». Ребёнок отвечает: «Заяц ест морковь», «Кошка ест рыбу».

Этап 3. Модель «Субъект – предикат – локатив» (с обстоятельством места).

Цель: введение в предложение конструкций с предлогами «в», «на», «под», «над», «из». Используются реальные перемещения предметов и картинки с пространственным расположением объектов. По серии картинок «Где спряталась собака?» (собака у будки, за будкой) логопед предлагает сказать по схеме: «Кто + что делает + где». Ребёнок проговаривает: «Собака сидит у будки», «Собака стоит за будкой».

Этап 4. Модель «Субъект – предикат – объект – локатив» (с прямым дополнением и обстоятельством места).

Цель: построение четырехсловных предложений, объединяющих объект действия и его пространственную локализацию. Логопед предъявляет сюжетную картинку «Мальчик кладёт яблоко в вазу» и даёт инструкцию: «Посмотри на картинку и расскажи всё по порядку: кто, что делает, что кладёт, куда кладёт». Ребёнок составляет предложение: «Мальчик кладёт яблоко в вазу».

Этап 5. Модель «Субъект – предикат – объект – объект» (с косвенным дополнением в дательном падеже).

Цель: освоение конструкций со значением адресата действия (кому?). По парным картинкам (мальчик даёт девочке куклу, мама читает сыну книгу) логопед спрашивает: «Кто кому что даёт (читает)?». Ребёнок отвечает: «Мальчик даёт девочке куклу», «Мама читает сыну книгу».

Этап 6. Модель «Субъект – предикат – объект – объект» (с косвенным дополнением в творительном падеже со значением орудия действия).

Цель: освоение конструкций со значением орудия действия (чем?). По картинкам (мальчик рисует кистью дом, девочка пишет ручкой письмо) логопед даёт инструкцию: «Скажи полное предложение: кто что делает и чем делает». Ребёнок проговаривает: «Мальчик рисует кистью дом», «Девочка пишет ручкой письмо».

На основе разработанных и апробируемых конспектов была выстроена типовая структура индивидуального занятия продолжительностью 20–25 минут, включающая следующие этапы:

Организационный этап (2 мин) – создание положительного эмоционального настроения, объявление темы в игровой форме, мотивация.

Актуализация опорных знаний (3-5 мин) – повторение ранее усвоенных моделей, как правило, через игру, например, «Кто как голос подает?» или ответы на вопросы по картинкам.

Основная часть (12-15 мин) – включает 3-4 типа упражнений на отработку целевой синтаксической модели.

Физкультминутка (3-4 мин) – двигательная пауза с сопряженным проговариванием действий (имитация движений животных, персонажей с одновременным названием).

Итог занятия (2-3 мин) – рефлексия (что учились делать? что получилось?), поощрение.

В таблице 2 представлены основные виды упражнений, используемых в коррекционной работе.

Основные виды упражнений по формированию синтаксических моделей

Цель	Вид упражнения	Пример (на модели «субъект-предикат-объект»)
Формирование навыка самостоятельного продуцирования	Составление предложения по парным картинкам	«Заяц ест морковку»
Отработка постановки дополнения в нужной форме	Завершение предложения (логопед начинает, ребенок заканчивает)	Логопед: «Кошка ловит...» Ребенок: «...мышку»
Развитие языкового контроля и коррекции	Исправление «неправильного» предложения	Логопед: «Кошка ловит книгу» Ребенок: «Нет, кошка ловит мышку»
Связь речи с моторной деятельностью	Составление предложения по реальному действию	Ребенок выполняет действие (рисует) и комментирует: «Я рисую дом»
Формирование линейного синтаксического анализа	Восстановление деформированного предложения	Логопед называет слова вразбой: «Морковку, ест, заяц»

Данные виды упражнений реализуются на каждом этапе с нарастанием сложности речевого материала. Критерием усвоения модели является самостоятельное составление предложения без опоры на наводящие вопросы и визуальные подсказки.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента данные согласуются с исследованиями других авторов, отмечающих, что при ЗПР нарушения синтаксиса носят системный характер и затрагивают как продукцию, так и восприятие сложных грамматических конструкций [1; 7]. Отсутствие высокого уровня ни у одного ребенка подтверждает, что старший дошкольный возраст с ЗПР является сенситивным периодом для целенаправленной логопедической работы по формированию синтаксической структуры предложений.

Характер ошибок (пропуски глаголов и предлогов, нарушения порядка слов, упрощение конструкций) указывает на несформированность у детей с ЗПР внутреннего программирования высказывания [2]. Это проявляется в трудностях удержания всех компонентов предложения в оперативной памяти и их линейного развертывания.

Разработанная система коррекционной работы учитывает эти особенности: поэтапное введение синтаксических моделей (от 2 до 4 слов), опора на наглядность и реальное действие, многократное повторение с варьированием лексического материала. Важной особенностью предлагаемой системы является включение заданий на языковой контроль («исправь ошибку»), что способствует развитию не только речевой продукции, но и речевой рефлексии.

Выводы. Проведенное исследование показало, что у старших дошкольников с задержкой психического развития наблюдаются выраженные нарушения синтаксической структуры предложений. 60% детей показали уровень ниже среднего, 40% – средний, тогда как высокий уровень не выявлен. Наиболее типичными нарушениями являются: преобладание простых нераспространенных предложений, нарушения согласования и управления, пропуски значимых членов предложения, нарушения порядка слов, трудности построения сложных предложений.

На основе полученных данных разработана и апробируется система логопедической работы, включающая последовательное формирование шести синтаксических моделей (от двусловного предложения до конструкций с творительным падежом орудия действия). Коррекционная работа реализуется в форме индивидуальных занятий по типовой структуре с использованием следующих видов упражнений: составление по картинкам, завершение предложений, исправление деформированных конструкций, комментирование реальных действий.

Перспективой дальнейшего исследования является проведение контрольного эксперимента для оценки эффективности разработанной системы коррекционной работы.

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования грамматически правильной фразовой речи у старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР), а именно нарушения синтаксической структуры предложений. Цель работы – анализ результатов констатирующего эксперимента и описание системы коррекционной работы, направленной на поэтапное освоение детьми с ЗПР синтаксических моделей. Исследование проводилось на базе дошкольного учреждения г. Кирова с участием 20 детей 5-6 лет с подтвержденным диагнозом ЗПР, использовались методики беседы и психолингвистической диагностики Р.И. Лалаевой. В ходе констатирующего этапа установлено, что высокий уровень сформированности синтаксической структуры не выявлен ни у одного ребенка; средний уровень показали 40% детей, уровень ниже среднего – 60%. Основные нарушения включают пропуски глаголов и дополнений, нарушения порядка слов, замену сложных конструкций простыми, стойкие аграмматизмы в спонтанной речи. На основе полученных данных разработана система логопедической работы, предполагающая последовательное освоение шести синтаксических моделей – от двусловного предложения «субъект – предикат» до четырехсловных конструкций с творительным падежом орудия действия. Коррекционная работа реализуется на индивидуальных занятиях по типовой структуре (организационный этап, актуализация, основная часть с 3-4 упражнениями, физкультминутка, рефлексия), с использованием составления предложений по картинкам, завершения фраз, исправления деформированных конструкций и комментирования реальных действий. Выводы автора подчеркивают необходимость дифференцированного подхода к формированию синтаксиса у дошкольников с ЗПР и определяют перспективу дальнейшего контрольного эксперимента для оценки эффективности предложенной системы.

Ключевые слова: задержка психического развития (ЗПР), старшие дошкольники, синтаксическая структура предложения, аграмматизмы, логопедическая коррекция, синтаксические модели.

Annotation. The article examines the problem of the formation of grammatically correct phrasal speech in older preschoolers with mental retardation, namely, violations of the syntactic structure of sentences. The purpose of the work is to analyze the results of the ascertaining experiment and describe the system of correctional work aimed at the gradual development of syntactic models by children with ASD. The study was conducted on the basis of a preschool institution in Kirov with the participation of 20 5-6-year-old children with a confirmed diagnosis of ASD, using the methods of conversation and psycholinguistic diagnostics by R.I. Lalayeva. During the ascertaining stage, it was found that no child had a high level of syntactic structure formation; 40% of children showed an average level, and 60% showed a lower-than-average level. The main violations include omissions of verbs and additions, violations of word order, replacement of complex constructions with simple ones, persistent agrammatism in spontaneous speech. Based on the data obtained, a system of speech therapy has been developed that involves the consistent development of six syntactic models – from the two-word sentence «subject-predicate» to four-word constructions with the creative case of the instrument of action. Correctional work is carried out in individual classes according to a typical structure (organizational stage, actualization, main part

with 3-4 exercises, physical education minute, reflection), using making suggestions based on pictures, completing phrases, correcting deformed structures and commenting on real actions. The author's conclusions emphasize the need for a differentiated approach to syntax formation in preschoolers with ASD and determine the prospect of further control experiments to evaluate the effectiveness of the proposed system.

Key words: mental retardation, older preschoolers, syntactic sentence structure, agrammatisms, speech therapy correction, syntactic models.

Литература:

1. Власова, Т.А. Дети с временными задержками развития / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – Москва: Педагогика, 1971. – 120 с.
2. Глухов, В.П. Особенности формирования связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – Москва: Издательство МГОУ, 2006. – 168 с.
3. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева. – Москва: Владос, 2001. – 224 с.
4. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р.И. Лалаева. – Москва: Издательство МСГИ, 2003. – 72 с.
5. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: Союз, 2001. – 160 с.
6. Лебединская, К.С. Клиническая систематика задержки психического развития / К.С. Лебединская // Актуальные проблемы задержки психического развития / под редакцией К.С. Лебединской. – Москва: Педагогика, 1982. – С. 25-40
7. Мальцева, Е.В. Особенности нарушений речи у детей с задержкой психического развития / Е.В. Мальцева // Дефектология. – 1990. – № 6. – С. 18-25
8. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития / Е.С. Слепович. – Минск: Народная асвета, 1989. – 128 с.
9. Ульяновская, У.В. Дети с задержкой психического развития / У.В. Ульяновская. – Нижний Новгород: НГПУ, 1994. – 230 с.
10. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – Москва: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

UDC 377.1

FEATURES OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A CHEMISTRY TEACHER IN A MODERN SCHOOL

Goryacheva Olga Aleksandrovna
Candidate of Biological Sciences, Associate Professor
State Humanitarian-Technological University (Orekhovo-Zuyevo);
Korotkov Oleg Vladimirovich
Candidate of Biological Sciences, Associate Professor
State Humanitarian-Technological University (Orekhovo-Zuyevo)

Problem statement. With the implementation of updated Federal State Educational Standards (FSES) and the rapid development of science and technology, the role of the chemistry teacher is undergoing significant changes. From a simple transmitter of knowledge, they are evolving into a navigator in the world of scientific information, an organizer of research activities, and a projector of the future for students. Effective performance of their professional responsibilities is impossible without a scientifically organized workflow, which optimizes the teacher's time, intellectual, and emotional resources, improves the quality of the educational process, and maintains professional health.

The work of a chemistry teacher is a complex, holistic, and dynamic type of professional pedagogical activity. While maintaining the general characteristics of a subject teacher, it has a distinct scientific, natural, and practice-oriented focus, stemming from the unique nature of chemistry as a fundamental science of substances, their transformations, and the laws governing these transformations [1].

Outline of the main material of the study. The essential specifics of a chemistry teacher's work are determined by the following aspects:

1. Dual subject-method competence.

A chemistry teacher must possess both deep and relevant subject knowledge: not only the school curriculum, but also an understanding of modern scientific advances (nanochemistry, supramolecular chemistry, bioorganic chemistry) in order to demonstrate living, developing science, rather than a set of dogmas.

2. Specific chemistry teaching methods: mastery of special techniques and technologies appropriate to the nature of chemical knowledge. This includes methods for developing chemical concepts (atom, molecule, element, substance, reaction), which are often abstract and difficult to understand; methods for teaching chemical language (formulas, equations, nomenclature) as a unique symbolic system; and, most importantly, methods for conducting school chemistry experiments.

3. Mastery of chemical experiment methodology. An experiment is not just an illustration, but a source of knowledge, a teaching method, and an object of study. This creates specific vectors of activity: cognitive (research), where the teacher organizes the experiment as a model of scientific research; practical (technological), where students develop specific practical skills and abilities in working with laboratory equipment and substances, conducting measurements and observations; ideological, where the materiality of the world and its knowability are demonstrated through experimentation, establishing the connection between phenomenon and essence; educational, where the experiment instills scientific integrity, precision, accuracy, teamwork, and, most importantly, a culture of safety.

4. High level of responsibility for safety. Working with chemical reagents, many of which can be flammable, toxic, and caustic, places a special legal and moral responsibility on the teacher. Their activities necessarily include: continuous instruction and monitoring of compliance with safety regulations; organizing the safe storage of reagents and waste disposal; developing and implementing alternative (micromethods, virtual laboratories) and safe experiments without losing their educational value.

5. A strong integrative and applied focus. The chemistry teacher constantly acts as a «conduit» for connections: with other sciences, such as physics (atomic structure, kinetics), biology (biochemistry, photosynthesis), geography (geochemistry), and ecology; with real-life and technology, such as explaining the chemical principles of cooking, medicine, materials production, and environmental issues (the greenhouse effect, acid rain). This requires the teacher to be able to find and adapt relevant examples.

6. The need to overcome the «cognitive barrier». Many key chemical concepts (mole, valence, oxidation-reduction) relate to the microlevel and cannot be directly perceived by the senses. The teacher's work is aimed at developing students' abstract, theoretical, and symbolic thinking, which is one of the most complex pedagogical tasks.

The work of a chemistry teacher is a synthesis of science, methodology, practice, and safety. Their work is clearly creative and exploratory in nature (searching for new demonstrations, developing contextual problems) and simultaneously demands a high level of executive discipline and organizational precision, especially in experimental work. This duality and multidimensionality make the profession uniquely complex and significant, and the need to structure and optimize all of these aspects directly leads to the need for a scientific organization of their work.

Analysis of the Main Functions of a Chemistry Teacher.

The professional activity of a chemistry teacher is realized through a system of interconnected and interdependent functions. Each function represents a sustainable direction for the application of their professional efforts. The interaction of these functions can be represented as a dynamic system, where the gnostic and diagnostic functions form the basis for the design and constructive functions, which, in turn, are realized through the organizational and communicative functions, and together they are aimed at realizing the developmental and educational functions [2]. Let us consider each of these functions, taking into account the subject specifics of chemistry.

1. The gnostic function (cognitive and research).

This is the foundation of professional competence. Constantly monitoring developments in chemical science. Teachers must stay abreast of modern discoveries (new materials, synthesis methods, environmental technologies) to bring the curriculum to life. For example, when discussing the allotropy of carbon, they should mention not only graphite and diamond, but also fullerenes, graphene, and carbon nanotubes. New pedagogical technologies, teaching materials, and digital resources (virtual labs, simulators) are studied and critically evaluated. Analysis: which resource is best suited for modeling protein structure, and which for safely studying the reactions of alkali metals with water? Studying age-related and individual differences in students' perception of abstract chemical concepts. Understanding why the topic «Atomic Structure» is difficult for eighth-graders and searching for adequate explanatory models. Self-analysis of one's teaching activities.

2. Design and constructive functions (from strategy to tactics).

These functions translate knowledge into an action plan. They are often divided into the design phase, which involves developing a general concept and the constructive phase, which involves the detailed development of elements. Development of a chemistry curriculum, where it is important to balance time between theory and practice, taking into account the material and technical resources of the classroom. Designing a system of lessons on a broad topic, defining the logic of progression from the properties of simple substances to their compounds, integrating demonstration and student experiments, and planning checkpoints. Designing individual educational trajectories for gifted children (preparing for Olympiads) and for children experiencing difficulties. Designing lesson objectives in a unified manner, combining three aspects: subject-specific (learn to formulate equations for ion exchange reactions), meta-subject (develop the ability to formulate hypotheses based on experimental observation), and personal (develop responsibility when working in a chemistry lab). Developing a supporting lesson plan on the topic of "Electrolysis," creating an algorithm for solving problems involving mixtures, and preparing a lab instruction card with clear steps and assessment criteria. Consideration of every step: choosing a demonstration (spectacular and safe), preparing reagents and equipment, formulating tasks for observation and drawing conclusions.

3. Organizational function (project implementation).

This is the function of managing the educational process in real time. For a chemistry teacher, it is extremely important and intensive.

Organizing a safe learning environment: Arranging desks in the classroom to ensure a clear view of the demonstration table, monitoring student seating during practical work, and strictly enforcing the issuance and return of reagents.

Organizing various activities: Managing face-to-face discussions, small group work on solving an experimental problem, and individual work with a digital model.

Organizing a chemical experiment: This is the culmination of the organizational function.

Demonstration experiment: The teacher acts as a virtuoso demonstrator, accompanying the actions with clear comments, drawing attention to key points, and ensuring visibility for everyone.

Student experiment (laboratory work, practical exercises): The teacher becomes the conductor: giving the start, moving between groups, coordinating, providing targeted assistance, strictly monitoring safety compliance, and managing time.

Organizing project and research activities: Assisting in choosing a topic (e.g., «Analyzing the quality of drinking water in our area»), guiding the stages of the research, consulting on analytical methods and presenting the results.

4. Communicative function (the basis of interaction).

Permeates all other functions. It has special emphasis in chemistry.

Establishing psychological rapport and trust: Without this, work in the potentially dangerous laboratory environment is impossible. The student must be confident that the teacher is monitoring the process and ensuring their safety. Verbal and nonverbal communication in explanations: Ability to clearly explain complex abstract concepts using analogies (comparing chemical bonds to the «attraction» between people), without oversimplifying science.

Specific «chemical» language: Teaching the precise use of terms («gas» not «steam»; «dissolution» not «disappearance»). Developing the skill of «reading» chemical equations as a narrative of a process.

Experimental communication: Clear, concise, imperative commands at critical moments. Encouraging, guiding dialogue during research.

Interacting with colleagues (physicists, biologists) to integrate knowledge and with parents to foster an appropriate attitude toward the subject (explaining the importance and safety of the school curriculum).

5. The developmental and educational functions are strategic goals, through the prism of which the subject «Chemistry» becomes a full-fledged part of the general education of an individual, going beyond the scope of narrow subject knowledge. The developmental aspect consists of the consistent movement of the student's thinking from concrete-figurative perception through the observation of experience to the abstract-logical construction of theories, as well as the formation of critical thinking, allowing the analysis of pseudoscientific myths such as the advertising of «miracle» products. This also develops creative abilities through the development of their own problems and hypotheses and the design of experiments, as well as the formation of practical intelligence for the application of knowledge in everyday situations, for example, to understand the dangers of mixing cleaning products or choosing a detergent based on its pH. The educational aspect is aimed at the formation of a system of values, central to which is a scientific worldview with an understanding of the material unity and knowability of the world. No less important are environmental education, based on the awareness of personal responsibility and an understanding of the chemical essence of global problems; the cultivation of an internal culture of safety as a personal trait; aesthetic education of chemical processes and symmetry in the structure

of matter; and, finally, patriotic education, which naturally follows from studying the history of the great discoveries of Russian and Soviet scientists who laid the foundations of modern chemical science.

6. The diagnostic and assessment functions serve as a feedback and correction mechanism for the learning process. Assessments are aimed at identifying not only superficial knowledge gaps but also underlying difficulties in thinking, such as the inability to transition from micro- to macro-level understanding, as well as deficiencies in practical skills, including carelessness in work or disregard for safety rules. Assessment and control in chemistry require the use of diverse and subject-specific forms. The highest form of assessment is experimental tasks, where students must, for example, identify substances in test tubes, testing the holistic application of knowledge. Laboratory reports are subject to systematic evaluation, focusing not only on the correctness of their presentation but also on the depth of their conclusions and the analysis of their own errors. Modern tools include tests involving the interpretation of graphs reflecting chemical patterns, as well as the presentation of mini-projects demonstrating research competence. At the same time, direct observation of student work in the laboratory remains the most important method of ongoing assessment, allowing for an objective assessment of the development of practical skills and, crucially, an internal safety culture.

The functions of a chemistry teacher represent a holistic and hierarchical system in which subject specificity acts as a powerful modifying factor. Each function is imbued with a specific, «chemical» content. Success is determined not so much by the sequential execution of these functions as by their synergy and integration at every moment of pedagogical interaction: when designing a lesson (design), the teacher draws on their knowledge (gnostic) and plans the organization of the experiment (organizational), considering how, through communication (communicative), they will develop scientific thinking (developmental) and foster accuracy (educational), and then evaluate the results (diagnostic). Understanding this complex multidimensionality is key to the effective organization of the teacher's entire work. Today's chemistry teacher is also a tutor (supporting individual educational trajectories), a moderator (organizing discussions on controversial scientific and ethical issues, such as GMOs and cloning), and a digital navigator (teaching how to work with scientific databases and chemical software for molecular modeling).

The work of a modern chemistry teacher takes place in a context of dynamic sociocultural and technological change. This requires not only improvement within traditional functions, but also a qualitative transformation of their professional role identity. From a «source of information» and «demonstrator of experiments», they become an architect of the educational environment, a moderator of cognitive activity, and a mentor in a world of complex knowledge. This evolution is driven by a number of key challenges.

The key challenges of today define fundamentally new roles for chemistry teachers. The information challenge, the essence of which lies in the contradiction between an overabundance of data and a deficit of meaning, requires teachers to become digital navigators and critical curators. In this role, they teach not just memorization, but also information hygiene-finding reliable sources, distinguishing science from myth, and working with professional databases. At the same time, the technological challenge generated by digital laboratories and virtual environments transforms the teacher into an integrator of digital and real-world practices, skillfully combining live experiments with the modeling of complex processes and using automation to free up time for creativity. The motivational challenge, expressed in chemophobia and the question of the meaning of studying chemistry, turns the teacher into a contextualizer and meaning-maker, weaving science into the fabric of everyday life and revealing its human face through stories of discovery. The challenge of differentiation in an inclusive classroom transforms the teacher into a tutor, developing individualized routes and offering a «menu» of educational activities. Finally, the ethical and humanitarian challenge, which places chemistry at the center of pressing societal dilemmas, requires educators to moderate discussions, fostering systems thinking and an understanding of scientific responsibility. The synthesis of these roles crystallizes in the image of a teacher-methodologist and researcher who experiments with new formats, reflects on their practice, and serves as a link between the school and mainstream science, transforming the educational process into a living exploration.

Conclusions. Thus, the professional profile of a 21st-century chemistry teacher is becoming more complex and enriched. A complex set of roles is added to traditional functions: they become a navigator in an ocean of information, a technology integrator, a creator of meaning, a tutor, a moderator, and a researcher. The ability to flexibly shift between these roles while remaining a profound subject matter expert and a sensitive educator is the essence of the modern challenge. This, in turn, fundamentally changes the requirements for the scientific organization of their work: it must be flexible and technologically advanced enough to free up time and intellectual resources specifically for this high-level creative and organizational work, rather than wasting them on overcoming routine and organizational chaos.

Annotation. This article examines the professional work of a chemistry teacher. It explores the multifunctional nature of a teacher's work in a modern school and the specifics of their work organization. The work of a chemistry teacher in a modern school is complex and multifaceted. Its effectiveness is largely determined by the teacher's time, intellectual, and emotional investment, which form the basis of their work. The article explores the specifics of a chemistry teacher's professional work, including dual subject-method competence, mastery of chemistry teaching methods and chemical experiments, responsibility for safety, a significant integrative and applied focus, and more. It also presents an analysis of the main functions of a chemistry teacher.

Key words: professional activity, chemistry teacher, work organization, teacher's functions.

Аннотация. В статье рассмотрены особенности профессиональной деятельности учителя химии. Раскрыта многофункциональность деятельности учителя в современной школе и особенности организации его труда. Деятельность учителя химии в современной школе является сложной и многогранной. Её эффективность во многом определяется временными, интеллектуальными и эмоциональными затратами педагога, которые составляют основу его трудовой деятельности. В статье раскрыта специфика профессиональной деятельности учителя химии: двойственная предметно-методическая компетентность, владение методикой преподавания химии и химического эксперимента, уровень ответственности за безопасность, существенная интегративная и прикладная направленность и другие. Также, представлен анализ основных функций учителя химии.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, учитель химии, организация труда, функции учителя.

Reference:

1. Козлова, Т.Л. Формирование профессиональной компетентности учителей химии / Т.Л. Козлова // Преподаватель XXI век. – 2019. – № 2-1. – С. 101-107. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kompetentnosti-uchiteley-himii> (дата обращения: 17.03.2026)
2. Кучер, Б.Д. Формирование профессиональной компетентности учителей естественно-научного цикла: сущность, структура и функции / Б.Д. Кучер // Концепт. – 2024. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kompetentnosti-uchiteley-estestvenno-nauchnogo-tsikla-suschnost-struktura-i-funktsii> (дата обращения: 17.03.2026)

*Деаб Ясмينا Мохамедовна
студентка*

ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);

Лепишкова Елизавета Ахияевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры германской филологии

ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

Постановка проблемы. Рассмотрим методы, критерии и показатели диагностики умений и навыков работы с художественным текстом. С появлением нейросетевых технологий возник вопрос о вероятности их эффективного использования для перевода художественных трудов.

В современной лингвистике и переводоведении диагностика рассматривается как процесс выявления уровня сформированности методов, умений и навыков работы с текстом, а также оценки качества интерпретации и передачи смыслового содержания. Диагностика позволяет определить, насколько адекватно воспринимается текст, сохраняется его смысловая структура и передаются художественные особенности [1, С. 107].

Особую проблему представляет буквальный перевод образных выражений, который разрушает художественный эффект текста. Например, перевод идиом без учета их переносного значения может привести к комическому или абсурдному результату.

С развитием технологий машинного перевода возникает необходимость адаптации критериев диагностики к анализу автоматических переводов. Нейросетевые системы демонстрируют высокую точность передачи базового смысла, однако их результаты требуют дополнительных методов оценки с точки зрения художественной выразительности и культурной адекватности.

Изложение основного материала исследования. Художественный текст является трудным объектом передачи, так как он имеет не только информацию, но и передает эстетику, эмоции и культуру описываемого народа. В отличие от научных или технических текстов, где главной является точность передачи реальной информации, художественный перевод должен сохранять образность, стилистическую индивидуальность автора, культурные реалии и эмоциональное воздействие на читателя. Виноградов В.С. пишет, что особенно тяжело работать с окказиональной лексикой.

В контексте переводческой деятельности метод диагностики направлен на оценку соответствия перевода оригиналу с точки зрения смысла, стилистики, прагматической функции и культурной адекватности. Особую значимость метод диагностики приобретает при анализе художественного перевода, поскольку именно в этом типе текстов важна не только точность передачи информации, но и сохранение эстетического воздействия.

Метод диагностического анализа включает: выявление смысловых соответствий; оценку логической связности; анализ стилистической адекватности; определение сохранности художественных образов; выявление интерпретационных ошибок [2, С. 501].

Таким образом, метод диагностики выступает инструментом объективной оценки качества работы с текстом.

Одним из ключевых аспектов метода диагностики является оценка уровня понимания текста. Адекватное понимание предполагает правильное восприятие смыслового содержания, логических связей и коммуникативного намерения автора.

Рассмотрим некоторые традиционные методы анализа перевода.

Оценка качества перевода художественного текста традиционно осуществляется с использованием комплекса методов, позволяющих выявить степень соответствия перевода оригиналу и определить уровень сохранения смысловых и художественных характеристик текста. Эти методы сформировались в рамках переводоведения и широко применяются в образовательной и профессиональной практике. Методам перевода посвятили свои труды А.В. Федоров, Я.И. Рецкер, А.Д. Швейцер, Л.С. Бархударов, В.Н. Комиссаров, В.С. Виноградов, Р.К. Миньяр-Белоручев и многие другие лингвисты [3, С. 143].

Одним из базовых методов является сравнительный анализ, предполагающий сопоставление оригинального текста и перевода на разных уровнях:

- лексическом (оценивается точность выбора слов, адекватность передачи значений и сохранение стилистической окраски);

- синтаксическом (рассматривается структура предложений, сохранение логики построения фраз и естественность синтаксических конструкций);

- семантическом (анализируется сохранение смысловых связей и передача подтекста);

- стилистическом (оценивается сохранение художественной выразительности и авторского стиля. Данный метод позволяет выявить смысловые потери, искажения и отклонения от авторского стиля) [4, С. 134].

Сравнительный анализ является одним из наиболее эффективных методов диагностики качества перевода. Он основан на детальном сопоставлении исходного текста и его перевода с целью выявления соответствий и расхождений.

Сравнительный анализ позволяет выявить как явные ошибки перевода, так и более тонкие смысловые потери, связанные с утратой образности или эмоционального оттенка текста.

Важную роль играет функциональный анализ, который направлен на оценку того, выполняет ли перевод ту же коммуникативную функцию, что и оригинал. В художественном тексте это особенно важно, поскольку произведение должно оказывать аналогичное эмоциональное и эстетическое воздействие на читателя.

Также применяется стилистический анализ, позволяющий определить степень сохранения авторской манеры письма, ритма, интонации и выразительных средств языка.

Эти методы остаются актуальными и при анализе нейросетевого перевода, поскольку позволяют объективно оценить его качество [5, С. 196].

Недостаточное понимание текста приводит к смысловым потерям и нарушению целостности перевода. Художественная выразительность является ключевой характеристикой литературного текста.

Проанализируем методы выявления смысловых потерь.

Смысловые потери являются одной из основных проблем перевода художественных текстов. Они могут возникать вследствие буквального перевода, неправильной интерпретации контекста или невозможности точной передачи культурно обусловленных элементов [6, С. 199].

Для выявления смысловых потерь используются следующие методы:

- Контекстуальный анализ (позволяет определить, насколько адекватно передан смысл выражений в конкретной ситуации).

– Анализ ключевых смысловых элементов (выявляет утрату важных смысловых деталей, влияющих на понимание текста).

– Семантическое сопоставление (позволяет обнаружить искажения или упрощения содержания).

– Анализ подтекста (помогает определить, сохранён ли скрытый смысл произведения).

В автореферате лингвиста Лепшоковой Елизаветы Ахияевны утверждается, что особенно часто смысловые потери возникают при переводе метафор, идиом и культурных реалий [7, С. 17].

Эти методы активно применяются в работе с художественным текстом, в различных областях человеческой деятельности: в интернациональной коммуникации, образовании, бизнесе, научной работе и бытовом общении.

Нынешние нейросетевые переводчики показывают значительную скорость обработки текста и более верную передачу смысла текста. Это делает их значимым инструментом интернациональной согласованности.

Рассмотренный выше комплекс методов, позволяет наиболее точно перевести содержание и определить уровень сохранения смысловых и художественных характеристик текста. К основным критериям верности перевода текста относятся: смысловая точность, логическая связность, контекстуальное понимание, прагматическая адекватность [8, С. 150].]

С развитием технологий машинного перевода возникает необходимость адаптации критериев диагностики к анализу автоматических переводов. Применение комплекса методов, помогает повысить степень соответствия перевода оригиналу и сохранить смысловые и художественные характеристики текста. Они содействуют высокой точности передачи базового смысла.

Нейросетевые системы часто успешно справляются с передачей общего содержания текста, но могут допускать ошибки в передаче подтекста, символики и эмоциональных оттенков. Применение комплекса методов, позволяет устранить эти ошибки.

Е.А. Лепшокова в своей статье «Сопоставительные методологии обучения иностранным языкам» пишет, что машинный перевод может выступать эффективным инструментом первичного анализа текста и создания чернового варианта перевода, который затем дорабатывается человеком-переводчиком [9, С. 167].

Выводы. Итак, установлено, что оценка качества перевода художественного текста традиционно осуществляется с использованием комплекса методов, позволяющих выявить степень соответствия перевода оригиналу и определить уровень сохранения смысловых и художественных характеристик текста. Эти методы сформировались в рамках переводоведения и широко применяются в образовательной и профессиональной практике, так как художественный текст представляет собой особый тип текста, характеризующийся образностью, эмоциональностью и наличием подтекста. Использование комплекса методов способствует верному восприятию художественного текста, развитию умений и навыков работы с текстом, включая когнитивные и эмоциональные процессы, требующие интерпретации культурного контекста [10, С. 200].

Определено, что использование комплекса методов работы с художественным текстом способствует точности и эффективности перевода. Особая роль в процессе перевода принадлежит переводчику, который умело использует всевозможные методы перевода как интерпретатор культурных и художественных смыслов.

Рассмотрены типичные ошибки интерпретации художественного текста, способные привести к утрате художественной ценности произведения. Особое внимание уделено использованию комплекса методов диагностики машинного перевода, который требует дополнительной оценки с точки зрения выразительности и культурной адекватности [11, С. 232].

Аннотация. В данной статье освещаются методы, критерии и показатели диагностики умений и навыков работы с текстом. Актуальность темы обуславливается тем, что за последние годы развитие цифровых технологий значительно поменяло способы обрабатывания, передачи и трактовки информации. Одним из самых важных достижений в сфере языковедческих технологий стало возникновение нейросетевых систем компьютерного перевода. Они основаны на принципах искусственного интеллекта. Практической значимостью является то, что информационные технологии быстро развиваются. Из-за этого меняются и потребности людей. Эти системы активно применяются в различных областях человеческой деятельности: в интернациональной коммуникации, образовании, бизнесе, научной работе и бытовом общении. Нынешние нейросетевые переводчики показывают значительную скорость обработки текста и более верную передачу смысла текста. Это делает их значимым инструментом интернациональной согласованности. Цель статьи проанализировать методы нейросетевого перевода в работе с художественными произведениями. Определение качества перевода художественного текста обычно реализуется с применением комплекса методов, дающих возможность определить уровень соответствия перевода оригиналу и определить степень сохранения смысловых и художественных характеристик текста. Именно поэтому методы перевода художественного текста обычно считаются одними из наиболее трудных сфер переводческой деятельности.

Ключевые слова: нейросетевые переводчики, эстетика, эмоции культура, образность, стилистическая индивидуальность, реалии, эмоциональное воздействие, читатель.

Annotation. This article discusses methods, criteria, and indicators for assessing text processing skills. The relevance of this topic stems from the fact that in recent years, the development of digital technologies has significantly changed the methods of processing, transmitting, and interpreting information. One of the most significant advances in linguistic technology has been the emergence of neural network computer translation systems. They are based on the principles of artificial intelligence. Their practical significance lies in the rapid development of information technology, leading to changing human needs. These systems are actively used in various areas of human activity: international communication, education, business, research, and everyday communication. Modern neural network translators demonstrate significant text processing speed and a more accurate conveyance of the text's meaning. This makes them a valuable tool for international consistency. The purpose of this article is to describe the application of neural network translation in literary translation methods. Determining the translation quality of a literary text is usually accomplished using a combination of methods that make it possible to determine the translation's level of conformity to the original and determine the degree to which the semantic and artistic characteristics of the text are preserved. This is why literary translation methods are generally considered to be one of the most difficult areas of translation activity.

Key words: neural network translators, aesthetics, emotions, culture, imagery, stylistic individuality, cultural realities, emotional impact, reader.

Литература:

1. Каракотова, С.А. Цели и основные задачи модернизации образования / С.А. Каракотова, А.М. Алиева // Инновационные процессы в системе образования: теория и практика: сборник трудов конференции. – Карачаевск: Издательство КЧГУ, 2017. – С. 106-110

2. Койчуева, Л.М. Социально-психологические и конфликтное поведение молодежи в обществе / Л.М. Койчуева, Р.С. Акбашева, А.И. Аджиева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 12. – С. 500-503

3. Лепшокова, Е.А. Значимость дистанционного обучения в условиях самоизоляции / Е.А. Лепшокова // Клычевские чтения – 2020: материалы научно-практической конференции с международным участием. – Карачаевск, 2020. – С. 140-144

4. Лепшокова, Е.А. Фразеологические единицы и история их развития / Е.А. Лепшокова // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2013. – № 6(32). – С. 133-137
5. Лепшокова, Е.А. Использование учебной игры на уроках иностранного языка / Е.А. Лепшокова, С.Я. Карасова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 7(197). – С. 195-198
6. Лепшокова, Е.А. Методы исследования роли музыки в изучении иностранного языка / Е.А. Лепшокова, С.Я. Карасова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-1. – С. 198-200
7. Лепшокова, Е.А. Формирование творческих способностей у подростков на уроках английского языка в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Лепшокова. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет, 2004. – 20 с.
8. Лепшокова, Е.А. Использование сети интернет в формировании учебно-познавательной потребности у школьников / Е.А. Лепшокова, С.Я. Карасова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-7. – С. 149-156
9. Лепшокова, Е.А. Сопоставительные методологии обучения иностранным языкам / Е.А. Лепшокова // Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания: XVIII Кирилло-Мефодиевские чтения: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Карачаевск, 2022. – С. 166-170
10. Миньяр-Белоручев, Р.К. Теория и методы перевода / Р.К. Миньяр-Белоручев. – Москва: Московский лицей, 1996. – 207 с.
11. Тоторкулова, К.А. Компьютеры в образовании / К.А. Тоторкулова // Традиции и инновации в системе образования: международный сборник научных статей. – Карачаевск, 2019. – С. 231-234

УДК 378.874

ДИАГНОСТИКА ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

*Емельянова Наталья Олеговна
студентка 4 курса направления подготовки
«Педагогическое образование» профиль «Изобразительное искусство»
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
Овсянникова Оксана Александровна
кандидат педагогических наук, доцент
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

Постановка проблемы. Проблема развития образного мышления на протяжении длительного времени привлекала внимание философов, психологов и педагогов, поскольку именно мышление выступает важнейшей основой познавательной и творческой деятельности человека. В отечественной психолого-педагогической науке, в частности в трудах Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна, подчеркивается значимость образного мышления как необходимого звена в переходе от чувственного восприятия к понятийному обобщению [3, С. 413], [9, С. 302]. Исследователи отмечают, что полноценное познание действительности предполагает не только развитие логических операций, но и способность ребенка создавать, удерживать и преобразовывать образы, лежащие в основе понимания окружающего мира.

В современном образовании особое внимание уделяется формированию логического мышления, тогда как развитию образного мышления нередко уделяется недостаточное внимание. Между тем именно образное мышление обеспечивает связь между восприятием, воображением и творческим преобразованием действительности. Оперирование образами представляет собой сложный и целенаправленно формируемый процесс, требующий систематического педагогического сопровождения, наблюдения, развитого воображения и способности соотносить реальные предметы и явления с внутренними представлениями.

Наиболее благоприятные условия для развития образного мышления создаются на занятиях по изобразительному искусству. В процессе художественной деятельности ребенок не только осваивает изобразительные средства, но и учится видеть, осмысливать и передавать окружающую действительность в форме художественного образа. При этом развиваются творческое мышление, воображение, эстетическое восприятие, эмоциональная отзывчивость и способность к самовыражению. Разработанная в рамках данной работы диагностика дает возможность определить уровень сформированности образного мышления у детей на данном этапе их развития, позволяет выявить индивидуальные особенности обучающихся и на этой основе выстраивать дальнейшую работу с учетом их творческого потенциала. Следовательно, разработка и применение диагностических методик на занятиях в детской школе искусств являются важным условием эффективного художественного обучения и развития личности младшего школьника в дальнейшем. Исходя из этого, можно сделать вывод, что диагностика образного мышления у младших школьников на занятиях в детской школе искусств является актуальной и педагогически значимой.

Изложение основного материала исследования. По мнению Т.В. Черниговской, мышление детей и взрослых имеет существенные различия: если у взрослых преимущественно доминирует логическое мышление, то у детей ведущую роль нередко играет образное мышление, основанное на ассоциациях, представлениях и зрительных образах [11]. Вместе с тем представление о том, что образное мышление необходимо исключительно представителям творческих профессий, является некорректным. Еще Аристотель подчеркивал неразрывную связь мышления и образа, отмечая, что «нет мышления без образа» [1, С. 65]. Аналогичную значимость воображения и интуиции подчеркивал А. Эйнштейн, указывая на их приоритет по отношению к накопленным знаниям. Следовательно, образное мышление выступает не дополнительным, а необходимым компонентом познавательной деятельности человека наряду с логическим мышлением.

Для раскрытия сущности образного мышления необходимо обратиться к понятию «образ». В толковом словаре С.И. Ожегова образ в искусстве определяется как обобщенное художественное отражение действительности, воплощенное в форме конкретного индивидуального явления [7, С. 671]. Таким образом, образ представляет собой не простое визуальное впечатление, а особую форму отражения реальности, в которой обобщение соединяется с индивидуальной выразительностью. В данном контексте возникает необходимость рассмотреть в диагностике уровень развития способности оперировать образами и уровень развития формы отражения реальности через индивидуальную выразительность, для дальнейшей разработки методик, направленных на развитие образного мышления.

Понятие «мышление» имеет длительную историю изучения и восходит к философской традиции античности. Так, Р. Декарт сформулировал известное положение: «Я мыслю, следовательно, я существую» [4, С. 214], тем самым обозначив

мышление как основу человеческого существования и познания. В дальнейшем Д. Локк, развивая эмпирическую линию философии, связывал происхождение идей с чувственным опытом и ощущениями [5, С. 211], [6, С. 34]. Тем самым подчеркивалось, что мышление опирается на данные чувственного восприятия и преобразует их в идеальные формы познания.

Согласно С.И. Ожегову, мышление представляет собой высшую ступень познания и процесс отражения объективной действительности в представлениях, суждениях и понятиях [7, С. 510]. В Большом энциклопедическом словаре, мышление представляет собой высшую форму познавательной деятельности человека, обеспечивающую обобщённое и опосредованное отражение действительности [2, С. 952]. Следовательно, мышление не сводится только к логическим операциям, но включает и образный компонент, обеспечивающий связь между чувственным опытом, представлением и понятийным обобщением. В этом смысле образ и понятие выступают как взаимосвязанные формы познания, необходимые для полноценного интеллектуального и творческого развития личности.

Итак, на основе анализа понятий «образ» и «мышление», с учетом специфики занятий по изобразительному искусству, основной на двух формах эстетической деятельности, было сформулировано понятие «развитие образного мышления на занятиях по изобразительному искусству» как процесс, направленный на развитие способности воспринимать окружающую действительность в форме образов, и способности отражения этой действительности в художественном образе при создании творческой работы.

На базе МАОУ ДО ДШИ «Мечта» была проведена начальная диагностика, в которой исследовался уровень развития образного мышления у младших школьников на занятиях изобразительного искусства.

На основе уточненного нами понятия были выделены следующие показатели: «способность воспринимать окружающую действительность в форме образов» и «способность отражения действительности в художественном образе при создании творческой работы».

Для каждого из показателей были определены диагностические методы: мини-эссе и творческое задание. Обратимся к описанию диагностических заданий.

Первое диагностическое задание направлено на выявление уровня показателя: «способность воспринимать окружающую действительность в форме образов». Учащимся предлагается на основе воспринимаемой ими природы написать мини-эссе «Осенний пейзаж», отображая свое отношение к осени, 5-7 предложений.

Для данного показателя были определены уровни.

Способность воспринимать окружающую действительность в форме образов (3 балла). Обучающийся способен ярко и красочно отразить образ осени, передавая богатство и многообразие окружающего мира и прослеживая свое настроение и отношение через созданный образ в мини-эссе.

Способность воспринимать окружающую действительность в форме образов (2 балла). Обучающийся способен частично отразить образ осени, используя шаблонные фразы для описания окружающего мира, и очевидность его явлений, относительно передавая свое настроение и отношение через созданный образ в мини-эссе.

Способность воспринимать окружающую действительность в форме образов (1 балл). Обучающийся не способен отразить образ осени и не способен передать свое настроение и отношение через созданный образ в мини-эссе.

Написание мини-эссе дети отреагировали по-разному, кому-то это задание далось более-менее легко, и ребенок быстро сориентировался и начал писать, кому-то из детей было сложнее – ребенок долго думал над тем, что можно написать и только через продолжительное время начал выполнять задание.

В целом дети справились неплохо с прохождением первого задания. Большая часть детей выдержала предложенный в начале объем мини-эссе, было показано отношение к осени. Образ осени также читался в мини-эссе детей, но в основном они использовали шаблонные фразы и в качестве описания осени – ее очевидные природные явления и ограниченность ее палитры, не передавая богатство и многообразие природы, что их окружает, и не показывая яркости какого-либо настроения и отношения к ней.

Несмотря на это дети подошли к написанию мини-эссе ответственно и старались его писать вдумчиво. Было видно, что детям интересно отображать собственные мысли от впечатлений от осени.

Благодаря выполнению и анализу диагностического задания, выяснился важный аспект, который требует дальнейшей работы – необходимость улучшения способности воспринимать окружающую действительность в форме образов, что является значимой частью для развития образного мышления.

Второе диагностическое задание направлено на выявление уровня показателя «способность отражения действительности в художественном образе при создании творческой работы». Здесь требовалось от детей через творческую работу на основе мини-эссе «Осенний пейзаж» изобразить осень, максимально передавая то содержание и то отношение к осени, которое было прописано в мини-эссе.

По показателю «Способность отражения действительности в художественном образе при создании творческой работы» были сформулированы следующие уровни:

Способность отражения действительности в художественном образе при создании творческой работы (3 балла). Обучающийся способен точно передать содержание мини-эссе в своей творческой работе, ярко и живописно отражая свое отношение к осени с помощью художественных средств выразительности и используя многообразие красок в палитре.

Способность отражения действительности в художественном образе при создании творческой работы (2 балла). Обучающийся способен частично передать содержание мини-эссе в своей творческой работе, клишировано отражая образ осени и свое отношение к ней с помощью художественных средств выразительности, используя ограниченность и стандартность палитры цветов в своей работе.

Способность отражения действительности в художественном образе при создании творческой работы (1 балл). Обучающийся не способен визуализировать и передавать содержание мини-эссе в своей творческой работе, не способен отразить свое отношение к осени с помощью художественных средств выразительности, использует ограниченность палитры, не удерживает колорит.

Результаты по показателю «Способность отражения действительности в художественном образе при создании творческой работы» показали, что дети испытывают некоторые трудности в передаче отношения к осени через отражение написанного, а именно – имеют небольшое представление об окружающем мире, нет насмотренности, из-за чего образ получается довольно шаблонным, деревья похожи, небо и земля одинаковы, нет каких-то сложных элементов в виде животных или необычной растительности, отношение к осени у детей кажется одно – умиротворённое и сухое, колорит красок выдержан неплохо и отражает суть осени. При работе над рисунком дети проявляли интерес, и старались ответственно подойти к нарисованному.

Если рассматривать результаты диагностики в целом, можно сделать вывод, что у младших школьников, обучающихся в детской школе искусств, есть потенциал для развития образного мышления. Дети, при выполнении диагностических заданий, проявляли интерес к заданиям творческого характера, охотно включались в работу и показывали желание не

просто выполнить задание, а найти более выразительное, необычное и интересное решение. Это свидетельствует о наличии внутренней мотивации к художественной деятельности и стремлении к самовыражению. Тем не менее, были и сложности, о которых было сказано при анализе выполнения каждого диагностического задания.

Таким образом, на этапе начальной диагностики были определены следующие результаты уровня развития образного мышления у младших школьников на занятиях по изобразительному искусству.

Показатель: «Способность воспринимать окружающую действительность в форме образов» составил: В (высокий уровень) – 20%, С (средний уровень) – 60%, Н (низкий уровень) – 20%.

Показатель: «Способность отражения действительности в художественном образе при создании творческой работы» составил: В (высокий уровень) – 20%, С (средний уровень) – 60%, Н (низкий уровень) – 20%.

Выводы. Результаты исследования свидетельствуют о том, что образное мышление является важным элементом познавательного и творческого развития младших школьников. Для детей данного возраста характерны опора на яркие зрительные образы, эмоционально-образное восприятие действительности, склонность к ассоциативному и творческому осмыслению окружающего мира. Вместе с тем полученные данные показывают, что уровень развития образного мышления у обследованных обучающихся остается недостаточно высоким, что подтверждает необходимость его дальнейшего целенаправленного развития. Полученные результаты согласуются с выводами современных исследований. Так, К.Д. Ушинский утверждал, что «воспитание должно развивать не только рассудок, но и воображение, чувство красоты, способность к сопереживанию» [10, С. 231]. Г.А. Пичугина подчёркивает, что развитие образного мышления не только способствует художественному самовыражению, но и повышает общую познавательную активность учащихся, улучшает способность к решению нестандартных задач и стимулирует интерес к обучению [8, С. 20].

В связи с этим особую значимость приобретает подбор эффективных способов обучения, ориентированных на развитие образного мышления. Наиболее перспективными направлениями являются систематическое использование наглядных средств, выполнение развивающих заданий, работа с художественным образом, а также применение выразительных средств и разнообразных приемов изображения. Целенаправленная педагогическая работа в данном направлении будет способствовать не только расширению образного опыта обучающихся, но и развитию их воображения, творческой самостоятельности и способности к художественному самовыражению.

Аннотация. В современном образовании приоритетное внимание уделяется формированию у обучающихся логического мышления, навыков анализа и умения делать выводы. Вместе с тем проблема развития образного мышления остается недостаточно разработанной, что связано с ограниченным использованием методов, направленных на развитие воображения, креативности и художественного восприятия. В статье рассматривается диагностика образного мышления у младшего школьного возраста, обучающихся в детской школе искусств. Актуальность исследования обусловлена значимостью образного мышления как важной основы художественного восприятия, воображения и творческой деятельности детей. Особое внимание уделяется разработке и проведению диагностических заданий, направленных на выявление уровня сформированности образного мышления у обучающихся младшего школьного возраста. В качестве диагностических методов использовались мини-эссе и творческая работа.

Ключевые слова: образное мышление, образ, младшие школьники, изобразительное искусство, метод творческого задания, метод мини-эссе.

Annotation. In modern education, priority is given to the development of students' logical thinking, analytical skills, and the ability to draw conclusions. At the same time, the problem of developing figurative thinking remains insufficiently explored, which is associated with the limited use of methods aimed at developing imagination, creativity, and artistic perception. The article examines the diagnosis of figurative thinking in younger school-aged children studying in a children's art school. The relevance of the study is determined by the significance of figurative thinking as an important foundation for children's artistic perception, imagination, and creative activity. Special attention is paid to the development and implementation of diagnostic tasks aimed at identifying the level of formation of figurative thinking in younger school-aged students. Mini-essays and creative work were used as diagnostic methods.

Key word: figurative thinking, image, primary school students, fine arts, creative assignment method, mini-essay method.

Литература:

1. Аристотель. О душе / Аристотель; предисл. В.К. Сережникова, пер. и прим. П.С. Попова. – М.: Соцэкгиз, 1937. – 179 с.
2. Большой энциклопедический словарь / сост. А.М. Прохоров, А.А. Гусев. – М.: Советская энциклопедия, 1991. – 1632 с.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология: науч. пособие для психологов и педагогов / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 533 с.
4. Декарт, Р. Рассуждение о методе: хрестоматия / Р. Декарт; пер. В.И. Пикова, С.Я. Шейнман-Топштейн; сост., предисл., преамбула к текстам Н. Карпицкий. – М.: ООО Издательство АСТ, 2022. – 416 с.
5. Канке, В.А. Основы философии: учеб. пособие для студентов высших и средних специальных учебных заведений / В.А. Канке. – М.: Логос, 2008. – 272 с.
6. Локк, Д. Сочинения в трех томах: философское наследие / Д. Локк; ред. И.С. Нарский, А.Л. Субботин; пер. с англ. А.Н. Савина. – М.: Мысль, 1985. – 621 с.
7. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: А ТЕМП, 2006. – 944 с.
8. Пичугина, Г.А. Роль образного мышления в повышении уровня образования / Г.А. Пичугина // Наука об образовании. – 2020. – № 4. – С. 20-23
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: науч. пособие для психологов и педагогов / С.Л. Рубинштейн; сост., послесл. А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. – Екатеринбург: Питер, 2000. – 685 с.
10. Ушинский, К.Д. Педагогика. Избранные работы : науч. пособие для психологов и педагогов / К.Д. Ушинский. – 2-е изд., стер. – М.: Юрайт, 2017. – 284 с.
11. Черниговская, Т.В. Как формируется мозг и мышление ребенка? [Видеозапись] / Т.В. Черниговская. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=am-d0y6SEdU> (дата обращения: 18.03.2026)

Иванов Сергей Меркурьевич

кандидат педагогических наук, доцент

*Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования
«Военная академия Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого»*

Министерства обороны Российской Федерации (г. Балашиха);

Пучкин Сергей Иванович

преподаватель кафедры физической подготовки

*Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования
«Военная академия Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого»*

Министерства обороны Российской Федерации (г. Балашиха)

Постановка проблемы. Коллективизм в армии представляет собой важный фактор, способствующий формированию профессионально-важных качеств у курсантов военных вузов. Основным элементом воспитания коллективизма является осознание курса, что подразумевает понимание роли воинского коллектива и его ценности для успешного выполнения служебных задач. В рамках этого процесса курсантам важно развивать чувство принадлежности к коллективу, что включает в себя готовность поддерживать товарищей, действовать на благо общего дела и получать удовлетворение от жизни в команде [1, С. 117].

Развитие коллективизма осуществляется через совместные учебные и служебные действия, что позволяет формировать сплоченные группы, в которых позитивные межличностные отношения подчеркивают значимость каждого участника. Болеельщики в таком окружении ощущают поддержку, что положительно сказывается на их мотивации и готовности к учебе. Наличие благоприятного социально-психологического климата и взаимопонимания в курсантских коллективах непосредственно влияет на успехи в учёбе и личностный рост курсантов [1, С. 118].

Одним из ключевых инструментов для достижения этого является эффективная организация педагогического процесса, направленного на формирование моральных и этических норм, необходимых для будущих военных специалистов. Сопровождение этой программы разнообразными физическими активностями может усиливать укоренение ценностей коллективизма, так как такие занятия часто требуют совместной работы, согласованных действий и усиливают доверие между курсантами.

Сильный уровень коллективизма не только повышает показатели успеваемости, но и способствует более качественной социализации курсантов. Это приводит к формированию более крепких межличностных связей, готовности выполнять поставленные задачи в команде и преодолению различных трудностей вместе. Ощущение сплоченности способствует также психологической устойчивости курсантов, что делает их более готовыми к выполнению служебных обязанностей в условиях высокой нагрузки и стресса [3, С. 118].

Важно, чтобы образовательные учреждения использовали разнообразные методики для повышения уровня коллективизма. Это может включать как традиционные формы занятий, так и более современные методы, такие как проектная деятельность, командные игры и спортивные соревнования, способствующие развитию дружеских и товарищеских уз между курсантами [6, С. 44]. Таким образом, воспитание коллективизма в условиях военного вуза становится неотъемлемой частью процесса формирования профессионально важных качеств, способствующих успешной службе в армии.

Изложение основного материала исследования. Формирование профессионально важных качеств у курсантов военных вузов требует применения специфических педагогических технологий. Одной из таких технологий является реализация интерактивных методов обучения, включая лекции-дискуссии и кейс-методы. Эти подходы активизируют учебный процесс, способствуя развитию навыков критического мышления и ситуации принятия решений, что особенно актуально в условиях военной службы [4, С. 25]. Использование кейс-методов помогает курсанту понять реальные сценарии, с которыми он может столкнуться на практике, что в свою очередь стимулирует усвоение теоретических знаний через практическое применение [4, С. 27].

Важным аспектом является создание благоприятной педагогической среды, способствующей самореализации курсантов. Условия, в которых будущие военные специалисты могут осознать значимость своих профессий и переоценить накопленный опыт, оказывают огромное влияние на формирование личностных качеств. Это включает в себя создание групповой динамики, где взаимодействие со сверстниками становится природным элементом обучения [8, С. 168]. Педагогическая фасилитация, направленная на поддержку в процессах саморазвития, является одним из ключевых подходов к формированию профессиональной субъектности у курсантов [8, С. 169].

Кроме того, формирование профессиональных компетенций у курсантов должно базироваться на комплексном подходе, который включает как теоретические знания, так и практическое обучение. Педагогические технологии, считающиеся традиционными, должны адаптироваться под современные реалии, что обеспечит более эффективное усвоение материала. В этом контексте применяются активные методы, как, например, малые группы для совместного решения задач, что повышает вовлеченность и ответственность курсантов за результаты командной работы [7, С. 117].

Процесс обучения в военных вузах также не обходит стороной категорию личностных качеств. Формирование таких качеств, как лидерство и ответственность, тесно связано с физической подготовкой. Физическая активность не только укрепляет тело, но и формирует характер, способствуя развитию уверенности в себе и способности к быстрой адаптации к меняющимся условиям [9, С. 107]. Сочетание физического развития с педагогическими технологиями позволяет значительно повысить уровень профессиональной подготовки курсантов.

Внедрение современных педагогических технологий и методов взаимодействия в рамках физической подготовки создаёт уникальное пространство для формирования профессионально важных качеств курсантов. Это не только способствует более глубокому усвоению материала, но и развивает ключевые личностные способности, необходимые для успешной службы в вооруженных силах [2, С. 64]. Показателем успешности этого процесса будет не только уровень физической подготовки, но и наличие сформированных профессиональных компетенций, необходимых для выполнения служебных задач на высоком уровне.

Актуальные подходы к совершенствованию процесса физической подготовки курсантов военных вузов включают в себя ряд рекомендаций, направленных на развитие их профессионально важных качеств. Индивидуализация тренировочного процесса, принимающая во внимание психологические особенности курсантов и специфику их будущей службы, должна стать краеугольным камнем методологии физической подготовки [2, С. 65]. Например, для курсантов

танковых и десантных подразделений нужно разрабатывать специальные программы, сфокусированные на повышении выносливости и быстроты реакции в условиях, приближенных к боевым.

Внедрение новых методик тренировок, таких как интервальные и соревновательные формы обучения, может значительным образом повысить эффективность подготовки курсантов [5, С. 43]. Проведение тренировок в полной боевой экипировке должно занять особое место в тренировочном процессе, так как это максимально приближает условия к реальной службе. Данный подход обеспечит эффективное формирование необходимых физически и психологически профессиональных навыков, что существенно повысит готовность курсантов к выполнению служебных задач [5, С. 44]. Еще одна важная рекомендация заключается в необходимости тщательного планирования уроков и рационального распределения времени на занятия. Это позволит не только повысить их эффективность, но и обеспечить комфортную адаптацию курсантов к различным климато-географическим условиям, что критично для их будущей службы [6, С. 45]. Уровень физической нагрузки, который предоставляется во время занятий, следует адаптировать так, чтобы он мог постепенно повышаться. Это обеспечит необходимую адаптацию организма курсантов к интенсивным физическим нагрузкам, характерным для службы в вооруженных силах [1, С. 120].

Использование современных технологий, таких как методы дистанционного обучения и цифровые платформы, также может улучшить процесс обучения. Внедрение интерактивных тренировочных программ и преподавание физических дисциплин с применением мультимедийных источников позволяет более эффективно донести информацию до курсантов и повысить их заинтересованность в процессе [8, С. 170].

Таким образом, в комбинации с внедрением специализированных методик, необходимо также развивать у курсантов навыки самостоятельной работы. Это подразумевает не только физическую подготовку, но и развитие личной ответственности за своё здоровье и карьеру. Такой подход будет способствовать формированию устойчивых профессиональных качеств, необходимых для успешной службы в армии.

Выводы. Одним из важных аспектов, выявленных в ходе исследования, является влияние коллективизма и товарищества на формирование профессиональных качеств. Командные занятия и совместные тренировки способствуют укреплению связей между курсантами, формированию доверия и взаимопомощи, что, в свою очередь, положительно сказывается на их профессиональной подготовке.

В результате анализа педагогических технологий были предложены рекомендации по улучшению процесса физической подготовки курсантов. Важно внедрять инновационные подходы, такие как игровые методы, тренировки на основе симуляций боевых действий и использование современных технологий, что позволит сделать занятия более интересными и эффективными.

Таким образом, можно сделать вывод, что физическая подготовка является важным инструментом в формировании профессионально важных качеств у курсантов военных вузов. Эффективная реализация предложенных методов и технологий позволит значительно повысить уровень подготовки будущих военнослужащих, что, в свою очередь, будет способствовать повышению боеспособности вооруженных сил страны.

Аннотация. В статье раскрывается вопрос о формировании профессионально-важных качеств у курсантов военных вузов. В статье направляется послы на то, что физическая подготовка является важным инструментом в формировании профессионально важных качеств у курсантов военных вузов. Констатируется то, что развитие коллективизма осуществляется через совместные учебные и служебные действия, что позволяет формировать сплоченные группы. Рассматриваются направления исследований разработанной системы эффективной организации педагогического процесса, направленного на формирование моральных и этических норм, необходимых для будущих военных специалистов. Выделяются структурные компоненты реализации интерактивных методов обучения, включая лекции-дискуссии и кейс-методы. Разбираются набор качеств, навыков и проявлений, которые необходимы для проявления профессиональной успешности будущего офицера. Кроме этого, осмысливаются проявления обладания высоким уровнем мотивации к реализации профессиональной успешности, готовых к решению профессиональных задач. Ставится задача осмысления преимуществ формирования профессионально-важных качеств и создание благоприятной педагогической среды, способствующей самореализации курсантов. Раскрываются особенности военно-профессионального педагогического процесса и её специфика, а также уровень физической подготовки будущих офицеров, что, в свою очередь, будет способствовать повышению боеспособности вооруженных сил страны.

Ключевые слова: профессионально-важные качества, военно-учебное заведение, курсант, система обучения, военно-профессиональная подготовка, личностные качества, индивидуал, комплексный подход, физическая подготовка.

Annotation. In article the question of formation of professional and important qualities at cadets of military higher education institutions reveals. In article the message goes to the fact that physical training is the important tool in formation of professionally important qualities at cadets of military higher education institutions. The fact that development of collectivism is carried out through joint educational and office actions that allows to form united groups is noted. The directions of researches of the developed system of the effective organization of the pedagogical process directed to formation of the moral and ethical standards necessary for future military experts are considered. Structural components of realization of interactive methods of training, including lectures discussions and a case methods are allocated. A set of qualities, skills and manifestations which are necessary for manifestation of professional success of future officer understand. Besides, manifestations of possession of the high level of motivation to realization of professional success, professional tasks, ready to the decision, are comprehended. The task of judgment of advantages of formation of professional and important qualities and creation of the favorable pedagogical environment promoting self-realization of cadets is set. Features of military and professional pedagogical process and its specifics and also level of physical training of future officers are revealed that, in turn, will promote increase in fighting capacity of armed forces of the country.

Key words: professional and important qualities, military school, cadet, system of training, military vocational training, personal qualities, individual, integrated approach, physical training.

Литература:

1. Бобков, О.Б. Военно-профессиональное развитие личности курсантов в условиях военного вуза / О.Б. Бобков // Вестник Вятского государственного университета. – 2015. – № 10. – С. 116-122
2. Бобровик, А.П. Тенденции и перспективы развития блочно-модульной системы боевой подготовки курсантов вузов силовых структур / А.П. Бобровик, Л.В. Никулин, О.А. Чудинова // Вестник Сибирского юридического института МВД России. – 2010. – № 2. – С. 63-66
3. Буткова, Т.А. Использование педагогических технологий в формировании профессиональных компетенций курсантов образовательных учреждений Министерства внутренних дел Российской Федерации / Т.А. Буткова // Философия права. – 2014. – № 1. – С. 117-119
4. Волненко, Ю.В. Технология физической подготовки курсантов военного вуза, направленная на повышение уровня готовности к профессиональной деятельности / Ю.В. Волненко // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2008. – № 8. – С. 25-27

5. Дементьев, К.Н. Современные тенденции повышения эффективности физической подготовки курсантов в военном вузе / К.Н. Дементьев, А.А. Борисов, Р.Е. Булат, О.В. Пристав // Теория и практика физической культуры. – 2016. – № 9. – С. 42-44
6. Жужгов, А.И. Совершенствование методики формирования профессионально важных физических качеств курсантов военного института на основе мониторинга физического здоровья / А.И. Жужгов, В.А. Назаренко // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2015. – № 4. – С. 43-46
7. Коровин, Р.В. Система профессионально-педагогической подготовки курсантов военных вузов / Р.В. Коровин // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2013. – № 28. – С. 114-119
8. Кривошекова, О.Н. Содержание физической подготовки курсантов военного вуза / О.Н. Кривошекова, С.Е. Бебинов, В.В. Сумина // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. – 2019. – № 4. – С. 167-171
9. Моськин, С.А. Роль физической подготовки в профессиональном обучении курсантов и слушателей для практической деятельности в ОВД / С.А. Моськин // Наука-2020. – 2018. – № 1-1. – С. 104-110

УДК 378.2

МОДЕЛЬНЫЕ ДИАЛОГИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Кабанова Елена Алексеевна
бакалавр*

Вятский государственный университет (г. Киров);

Швецова Марина Геннадьевна

кандидат филологических наук, доцент

Вятский государственный университет (г. Киров)

Постановка проблемы. Современные требования к обучению иностранному языку в школе акцентируют необходимость формирования у учащихся коммуникативной компетенции, ядром которой является диалогическая речь. Однако, как показывает практика, у школьников 14-15 лет сохраняются типичные трудности, такие как ограниченный словарный запас, страх говорить на иностранном языке, неумение переносить изученные речевые образцы в новые ситуации общения. Анализ учебно-методического комплекса «Horizonte 7» показал, что задания, направленные на самостоятельное, развернутое диалогическое высказывание, представлены недостаточно. В связи с этим возникает проблема: как организовать работу с модельными диалогами таким образом, чтобы обеспечить не просто запоминание реплик, а постепенное наращивание объема диалогического высказывания, позволяя учащимся увидеть собственный прогресс.

Изложение основного материала исследования. Диалогическая речь в методике преподавания иностранных языков понимается как форма устного речевого взаимодействия, основанная на обмене взаимосвязанными, и ситуативно обусловленными репликами, направленными на достижение коммуникативной цели, взаимопонимания и сотрудничества между участниками общения [1, С. 45; 2, С. 118]. Её ключевыми характеристиками являются ситуативность, спонтанность, парность реплик и активное использование невербальных средств [3, С. 92]. Особую значимость развитие диалогической речи приобретает в подростковом возрасте. Как отмечают психологи и методисты, для семиклассников характерны: потребность в общении со сверстниками, стремление к самостоятельности, неустойчивость внимания и эмоциональная возбудимость. При этом многие подростки испытывают неуверенность в себе и боятся публичных ошибок, что может существенно снижать их речевую активность на уроках иностранного языка [9]. Эти особенности диктуют необходимость использования таких методических средств, которые с одной стороны, дают четкую опору, а с другой – постепенно снимают психологический барьер и позволяют перейти к свободному общению [10].

Эффективным средством, отвечающим данным требованиям, выступают модельные диалоги. В методике под ними понимаются специально созданные образы речевого взаимодействия, отражающие типичные коммуникативные ситуации [8, С. 142]. Е.И. Пасов определяет их как «дидактический инструмент, обеспечивающий переход от имитации к спонтанному речевому взаимодействию» [7, С. 54]. Е.Н. Соловова подчёркивает, что модельные диалоги обладают двойной функцией: с одной стороны, они облегчают овладение лексико-грамматическим материалом, с другой – создают у учащихся ощущение реальной коммуникативной ситуации [3]. Зарубежные исследователи также обращаются к понятию модельных диалогов. Так, Дж. Ричардс и Т. Роджерс считают их важнейшим инструментом коммуникативного обучения, так как именно через моделирование типовых ситуаций школьники приобретают умение адаптировать языковые структуры к новым контекстам [4, С. 73]. Д. Браун подчеркивает, что модельные диалоги снимают психологический барьер, так как позволяют учащимся действовать по образцу, не испытывая страха перед ошибкой [5]. У. Литтлвуд рассматривает их как часть поэтапного подхода к обучению: от контролируемой практики к свободному взаимодействию [6, С. 92]. В рамках настоящего исследования мы работаем с модельными диалогами, что позволяет обеспечить плавный переход учащихся от воспроизведения готовых речевых образцов к самостоятельному творческому использованию языкового материала.

Такой подход особенно важен для семиклассников, так как он создает психологически комфортную среду обучения, снижает страх перед ошибкой и способствует формированию устойчивых навыков диалогического взаимодействия.

В качестве решения обозначенной проблемы предлагается методика, основанная на принципе постепенного расширения коммуникативной ситуации от узкой, конкретной темы к более широкой, обобщающей. Данный принцип многие называют «методом матрёшки», поскольку каждая последующая тема логически включает предыдущую, дополняет и расширяет её. Основная идея заключается в том, чтобы вместо изучения изолированных диалогов на темы «Моя комната/Mein Zimmer», «Мой дом/Mein Haus», «Мой район/Mein Stadtteil», «Мой город/Meine Stadt», «Моя страна/Mein Land», мы выстраиваем единую линию диалогов, где каждый следующий диалог является не новым, а расширенной версией предыдущего. Учащиеся не просто заучивают новые слова и реплики, они видят, как их диалог «растет», от 2-3 реплик о комнате до развернутой беседы о их жизни.

На первом занятии учащиеся учатся описывать свою комнату и задавать вопросы по комнате собеседника. Это самый конкретный и близкий ученикам уровень, позволяющий использовать знакомую лексику (мебель, цвета, размеры) и простые грамматические конструкции. Типичный диалог на этом этапе выглядит следующим образом: один ученик спрашивает о комнате другого, а тот описывает её, называя основные предметы обстановки и давая общую характеристику. На этом этапе диалог включает 2-3 реплики с каждой стороны и носит преимущественно описательный характер.

Пример диалога:

Ученик А: Wie ist dein Zimmer?

Ученик Б: Mein Zimmer ist klein, aber gemütlich. Ich habe ein Bett, einen Tisch und einen Schrank.

На втором уроке коммуникативная ситуация расширяется: теперь к описанию комнаты добавляется информация о доме или квартире, в которой эта комната находится. Учащиеся осваивают лексику, связанную с этажами, наличием лифта, количеством комнат в квартире, типом дома. Диалог на этом этапе включает все реплики предыдущего урока (о комнате) и дополняется 2-3 новыми вопросами и ответами о доме. Таким образом, диалог не начинается с нуля, а «достраивается» на уже знакомой основе.

Пример диалога:

Участник А: In welchem Stock wohnst du?

Участник Б: Ich wohne im dritten Stock. Unser Haus hat einen Aufzug.

Третий урок выводит учащихся за пределы дома и знакомит с лексикой, необходимой для обсуждения района проживания. Ученики учатся спрашивать и рассказывать о том, что находится рядом с их домом: магазины, парки, школы, остановки общественного транспорта, спортивные площадки и другие объекты инфраструктуры. На этом этапе диалог сохраняет все элементы предыдущих двух уроков (комната + дом) и обрывается новым блоком вопросов о районе. Учащиеся уже не просто описывают своё жилое пространство, но и обсуждают его связь с окружающей средой.

Пример диалога:

Участник А: Gibt es einen Supermarkt in deiner Gegend?

Участник Б: Ja, und auch einen Park. Wir gehen oft dorthin.

На четвёртом уроке горизонт обсуждения расширяется до масштабов города. Учащиеся осваивают лексику, связанную с городскими достопримечательностями (музеи, театры, кинотеатры, памятники), видами общественного транспорта, ориентацией в городе. Диалог на этом этапе включает все предыдущие блоки (комната → дом – район) и добавляет новый слой - обсуждение города в целом. Учащиеся уже могут поддержать беседу о том, что можно посмотреть в их городе, как добраться до того или иного места, чем их город знаменит.

Пример диалога:

Участник А: Was kann man in deiner Stadt besichtigen?

Участник Б: Es gibt ein Museum und ein Kino. Mit dem Bus fährt man 10 Minuten.

Заключительный урок серии поднимает обсуждение на самый высокий уровень – уровень страны.

Учащиеся учатся говорить о природных особенностях своей страны, крупных городах, климате, национальных традициях и культурных особенностях. На этом этапе диалог аккумулирует всё, что было освоено на предыдущих четырёх уроках, и завершается обсуждением страны в целом.

Обучающиеся могут не только сообщить о своей комнате, доме, районе и городе, но и вписать их в более широкий контекст – рассказать, в какой стране всё это находится, чем эта страна отличается от других.

Пример диалога:

Участник А: Was ist für dein Land typisch?

Участник Б: Russland ist groß. Wir haben viele Wälder und lange Winter. Meine Stadt liegt an der Wolga.

Таким образом, к концу обучения по данной серии уроков учащийся способен построить развёрнутый диалог, в котором он последовательно описывает место своего проживания - от самой маленькой единицы (комнаты) до самой большой (страны). При этом каждый последующий диалог органично включает в себя содержание предыдущего, что создает у школьников ощущение прогресса и позволяет им увидеть, как их речевые возможности расширяются от урока к уроку.

На каждом из пяти этапов сохраняется единый алгоритм работы, основанный на классической поэтапности, но с ключевым отличием: каждый новый диалог строится на базе предыдущего.

Алгоритм занятия (на примере перехода от «Комнаты/Mein Zimmer» к «Дому/Mein Haus»):

Первым делом идет актуализация материала. Учащиеся в парах воспроизводят диалог о комнате, который они выучили на прошлом уроке. Учитель фиксирует, какие фразы используются уверенно, а какие нет. Далее проходит постановка новой задачи. Учитель может сказать ученикам: «Вы уже умеете рассказывать о своей комнате. А что, если ваш друг спросит вас не только о комнате, но и о доме, в котором вы живёте? Давайте научимся отвечать и на эти вопросы/ Ihr könnt schon über euer Zimmer erzählen. Aber wenn, wenn euer Freund euch nicht nur nach dem Zimmer, sondern auch nach dem Haus fragt, in dem ihr wohnt? Dann lernen wir, auch auf diese Frage zu antworten.». После этого идет презентация расширенного модельного диалога. На этом этапе учитель предьявляет новый диалог, который включает все реплики из диалога о комнате плюс 2-3 новые реплики о доме. Учащиеся сначала имитируют новый диалог целиком, затем выполняют трансформационные упражнения, например, заменяют этаж, количество этажей в доме, предметы в комнате. На последнем этапе учащиеся получают задание. Им надо составить свой диалог, в котором они сначала описывают свой дом, а потом говорят про свою комнату. Таким образом строится работа над модельными диалогами, которая помогает в дальнейшем обучающимся говорить в диалоге.

Выводы. Теоретический анализ подтверждает, что модельные диалоги являются эффективным средством формирования диалогической речи. В методической литературе (И.Л. Бим, Е.И. Пассов, Н.Д. Гальскова) они рассматриваются как инструмент, обеспечивающий поэтапный переход от имитации готовых образцов к творческому построению диалога. Исследования доказывают, что работа с модельными диалогами способствует усвоению языкового материала, преодолению психологического барьера и подготовке к спонтанному общению, что особенно значимо для подростков 14-15 лет, нуждающихся в речевых опорах.

Предложенная методика, основанная на принципе постепенного расширения коммуникативной ситуации, позволяет:

1. обеспечить системность и преемственность при изучении лексических тем;
2. сформировать у учащихся 7 класса целостное умение вести диалог;
3. наглядно продемонстрировать школьникам их собственный прогресс, что повышает мотивацию и снижает речевой барьер;
4. преодолеть разрыв между репродуктивными и продуктивными упражнениями за счет того, что мы добавляем новый материал к уже изученному.

Данная методика также может быть адаптирована для других сквозных тем.

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования диалогической речи у учащихся 7 класса на уроках немецкого языка. Авторы анализируют сущность диалогической речи, её роль в развитии коммуникативной компетенции, а также психологические особенности подростков 14-15 лет, определяющие выбор методических приёмов. Обосновывается эффективность использования модельных диалогов как средства, обеспечивающего постепенный переход от имитации речевых образцов к самостоятельному диалогическому высказыванию. На основе теоретического анализа и изучения УМК «Horizonte 7» предлагается методика, построенная на принципе постепенного расширения коммуникативной ситуации: от описания комнаты к рассказу о доме, районе, городе и, наконец, о стране. Демонстрируется, как каждый последующий диалог органично включает в себя содержание предыдущего, что позволяет учащимся не только усвоить новый

лексический материал, но и осознать собственный речевой прогресс. Статья адресована учителям немецкого языка, студентам педагогических специальностей и всем интересующимся проблемами обучения иноязычной диалогической речи в общеобразовательной школе.

Ключевые слова. диалогическая речь, модельный диалог, коммуникативная компетенция, обучение немецкому языку, подростковый возраст, принцип расширения коммуникативной ситуации, имитативные упражнения, продуктивные упражнения, речевые клише, рефлексия прогресса.

Annotation. The article deals with the problem of forming dialogic speech in 7th grade students at German lessons. The authors analyze the essence of dialogic speech, its role in the development of communicative competence, as well as the psychological characteristics of adolescents aged 14-15, which determine the choice of methodological techniques. The effectiveness of using model dialogues as a means of ensuring a gradual transition from imitating speech patterns to independent dialogic utterance is substantiated. On the basis of theoretical analysis and study of the teaching and learning complex "Horizonte 7", the authors propose a methodology built on the principle of gradual expansion of the communicative situation: from describing a room to talking about a house, a district, a city, and finally about a country. It is demonstrated how each subsequent dialogue organically incorporates the content of the previous one, which allows students not only to master new lexical material, but also to realize their own speech progress. The article is addressed to German language teachers, students of pedagogical specialties and anyone interested in the problems of teaching foreign language dialogic speech in secondary school.

Key words. dialogic speech, model dialogue, communicative competence, teaching German, adolescence, principle of expanding the communicative situation, imitative exercises, productive exercises, speech clichés, reflection of progress.

Литература:

1. Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И.Л. Бим. – Москва: Просвещение, 1988. – 223 с.
2. Верещагин, Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Москва: Индрик, 2005. – 1040 с.
3. ВЦИОМ: официальный сайт. – Москва. – URL: <https://wciom.ru> (дата обращения: 16.03.2026)
4. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – Москва: Академия, 2006. – 336 с.
5. Институт стратегии развития образования РАО: официальный сайт. – Москва. – URL: <https://ru.ruwiki.ru/wiki/> (дата обращения: 16.03.2026)
6. Миролубов, А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / А.А. Миролубов. – Москва: Просвещение, 2010. – 287 с.
7. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – Москва: Просвещение, 1991. – 223 с.
8. Сафонова, Т.Г. Обучение диалогической речи в средней школе / Т.Г. Сафонова. – Москва: Просвещение, 2003. – 176 с.
9. Nsportal.ru: образовательный методический портал. – URL: <https://nsportal.ru/> (дата обращения: 16.03.2026)
10. Schoolrate.ru: образовательный портал. – URL: <https://schoolrate.ru> (дата обращения: 16.03.2026)

УДК 372.874

ДИАГНОСТИКА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНИК ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

*Кормина Екатерина Сергеевна
студентка 4 курса*

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);*

*Овсянникова Оксана Александровна
кандидат педагогических наук, доцент*

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

Постановка проблемы. Одной из ключевых задач современной образовательной системы является создание условий для всестороннего развития личности, что отражено в национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года. В соответствии с указом Президента Российской Федерации одной из таких целей является «реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности». Эта цель определяет приоритетность мер, направленных на поддержку и развитие способностей детей и молодёжи, включая сферу искусства и культуры [9, П. 1].

В Федеральных государственных требованиях указан минимум содержания программы «Живопись», он должен «обеспечивать целостное художественно-эстетическое развитие личности и приобретение ею в процессе освоения образовательной программы художественно-исполнительских и теоретических знаний, умений и навыков... навыков самостоятельно применять различные художественные материалы и техники» [8, С. 15]. Данный документ подтверждает актуальность исследования, так как в нём акцентируется внимание на важности развития у обучающихся навыков работы с разнообразными художественными материалами и техниками, что полностью соответствует поставленной цели – развитию художественных навыков через освоение широкого спектра техник изобразительного искусства. Использование художественных техник на занятиях изобразительного искусства способствует развитию профессиональных навыков и творческой компетентности [2, С. 224]. В изобразительном искусстве выделяют три основные группы техник: живописные, графические и смешанные, именно на них мы будем опираться в данном исследовании [4, С. 208].

В современной педагогике искусства наблюдается противоречие между необходимостью развития у школьников художественных навыков и недостаточной разработанностью диагностического инструментария для оценки уровня развития этих навыков с помощью художественных техник.

Изложение основного материала исследования. Прежде чем понять, что из себя представляет термин «художественные навыки», необходимо обратиться к рассмотрению понятия «навык». В толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой «навык» трактуется как «умение, выработанное упражнениями, привычкой» [7, С. 203]. В психологическом контексте термин «навык» трактуется как полностью автоматизированный, близкий к инстинкту компонент умения, реализуемый на уровне бессознательного контроля. Если рассматривать действие как часть деятельности, обладающую чётко сформулированной сознательной целью, то навык может быть определён как автоматизированный компонент этого

действия [6, С. 576]. Термин «художественный» рассматривается как относящийся к искусству и произведениям искусства; связанный с деятельностью в области искусства [1, С. 935]. Таким образом, можно сказать, что художественный навык – это автоматизированный компонент создания художественного образа с помощью определённых средств выразительности.

В кратком словаре терминов изобразительного искусства «техника» в контексте изобразительного искусства трактуется как «совокупность специальных навыков, способов и приемов, посредством которых исполняется художественное произведение» [3, С. 163]. Также отмечается, что особенности конкретной художественной техники определяются многими факторами, такими, как, например, изобразительными задачами произведения, уровнем исполнительского мастерства художника и свойствами выбранного материала. Маторин В.Н. определяет художественные техники как совокупность приемов работы с материалом, обеспечивающих создание художественного образа с учетом его свойств и изобразительных возможностей [5, С. 288]. В изобразительном искусстве выделяют три основные группы художественных техник: живописные, графические и смешанные, каждая из которых обладает своими особенностями. В терминах мы видим, что художественные техники тесно связаны с художественными навыками, также в источниках упоминается, что особенность художественных техник во многом зависит от выбранного материала для ее реализации в работе.

Из этих определений видно, что художественные техники неразрывно связаны с навыками: они опираются на умение владеть материалом, подбирать приемы под задачу для создания художественного образа. Таким образом, понятие «Развитие художественных навыков обучающихся с помощью различных техник на занятиях изобразительного искусства» мы трактуем как процесс развития навыка работы с различными материалами и техниками, навыка передачи настроения с помощью целесообразных ему материалов и техник путем освоения определенных техник изобразительного искусства.

Исследование осуществлялось в ходе опытно-поисковой работы на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «СОШ № 73 «Лира» с углублённым изучением предметов искусств города Тюмени.

На основе уточнённого понятия, нами были выделены следующие показатели: «навык работы с различными материалами и техниками» и «навык передачи настроения с помощью целесообразных ему материалов и техник».

Были разработаны диагностические инструментарий по определению данных показателей у старших подростков на занятиях по изобразительному искусству.

На занятиях обучающимся было предложено выполнить два задания. Первым было упражнение, целью которого было установить уровень показателя «Навык работы с различными материалами и техниками». Заданием было изобразить на листе А5 три работы на тему «Состояние грусти» в трех техниках: сквозная печать, лессировка и смешанная техника. Также в задании было прописано, какими материалами им стоит воспользоваться при выполнении.

Для данного показателя были разработаны диагностические задания с учетом возрастных особенностей обучающихся старшего школьного возраста.

Уровни показателя «навык работы с различными материалами и техниками»:

Высокий уровень (3 балла) – при создании индивидуальной творческой работы обучающийся демонстрирует свободное владение разнообразными художественными техниками (сквозная печать, лессировка, смешанная техника), присутствует оригинальное понимание художественного образа, его полнота и глубина. Обучающийся использует в своей работе художественные техники с пониманием их особенностей, использует характерные для техники эффекты.

Средний уровень (2 балла) – при создании индивидуальной творческой работы обучающийся демонстрирует владение разнообразными художественными техниками (сквозная печать, лессировка, смешанная техника), но не так свободно, понимание художественного образа стандартное, широко распространённое. Обучающийся использует в своей работе художественные техники без глубокого понимания их особенностей. Техники внедряются в работу эпизодически, без полного раскрытия характерных для них эффектов.

Низкий уровень (1 балл) – при создании индивидуальной творческой работы учащийся не владеет художественными техниками (сквозная печать, лессировка, смешанная техника). Затрудняется в понимании художественного образа. Художественные техники используются некорректно. Обучающийся не понимает особенности работы с данными техниками, не использует характерные для данных техник эффекты.

В ходе выполнения данного задания у детей чаще всего возникал вопрос: «А что, если я не знаю как работать в данной технике?». Знание данных техник не являлось обязательным условием для выполнения задания, но данный факт свидетельствует об общем уровне знаний различных художественных техник. Общий средний уровень по классу был выявлен как низкий. Большинство работ было выполнено без знания, как использовать техники, данные в задании.

На втором занятии обучающимся предлагалось выполнить творческое задание. Целью было выявить уровень по показателю «Навык передачи настроения с помощью целесообразных ему материалов и техник». Заданием было нарисовать работу на формате А4 на тему «Настроение зимы». Ученикам давались на выбор три техники: «По-сырому», «Гризайль», «Монотипия». Задача обучающихся была выявить, какая техника, по их мнению, была самой подходящей для данной темы и выполнить творческую работу.

Уровни показателя «Навык передачи настроения с помощью целесообразных ему материалов и техник»:

Высокий уровень (3 балла) – обучающийся гармонично передаёт заданное настроение в художественном образе, использует технику верно, использует ее для передачи заданного настроения. Выбор материалов соответствует выбранной технике. Работа эмоционально выражена, степень овладения художественными материалами и техникой высокая. Выбранная техника позволяет передать настроение в художественном образе.

Средний уровень (2 балла) – обучающийся гармонично передает заданное настроение в художественном образе, но не правильно использует технику для передачи заданного настроения, выбор материалов соответствует выбранной технике, но не раскрывает эмоциональную глубину. Работа имеет эмоциональный окрас, но степень овладения художественными материалами и техникой средняя. Выбранная техника не в полной мере позволяет передать настроение в художественном образе.

Низкий уровень (1 балл) – обучающийся затрудняется в работе при использовании выбранной техники, выбор материалов случаен, работа эмоционально не выразительна, зачастую повторяет шаблоны и шаблонные решения, овладение художественными материалами и техникой не выражено. Выбранная техника не позволяет передать настроение в художественном образе.

Данное задание было выполнено на низком уровне. Обучающимся было сложно выполнять данное задание, они испытывали трудности в создании творческой работы, многие ученики не знали, как использовать данные техники, и большинство выбрали технику, которая не позволяет в полной мере передать соответствующее настроение в художественном образе.

Таким образом, старшие школьники средней общеобразовательной школы № 73 «Лира» с углублённым изучением предметов искусств обладают низким уровнем развития художественных навыков с помощью техник изобразительного искусства. У обучающихся возникли определённые затруднения при выполнении как упражнения, так и творческого

задания. Значительная часть учеников впервые столкнулась с предложенными техниками, что обусловило сложности в их грамотном применении в ходе работы.

Таким образом, на этапе начальной диагностики были определены следующие результаты уровня развития навыков работы с различными материалами и техниками и передачи настроения с помощью целесообразных ему материалов и техник.

Показатель «Навык работы с различными материалами и техниками» составил: высокий уровень – 0%, средний уровень – 12,5%, низкий уровень – 87,5%.

Показатель «Навык передачи настроения с помощью целесообразных ему материалов и техник» составил: высокий уровень – 0%, средний уровень – 25%, низкий уровень – 75%.

Выводы. Результаты начальной диагностики уровня развития художественных навыков у обучающихся старших классов средней общеобразовательной школы № 73 «Лиры» свидетельствуют о недостаточном уровне развития данного качества, оно доминирует на низком уровне. В связи с этим требуется разработка и внедрение специальных педагогических способов его развития, направленных на системное развитие художественных навыков с помощью техник изобразительного искусства.

Литература:

1. Большой толковый словарь русского языка: 200 000 слов и фразеологических выражений / [С.А. Кузнецов]; 3-е изд. под ред. С.А. Кузнецова. – СПб.: Норма, 2004. – 944 с.
2. Загворский, В.С. Изобразительное искусство и художественное образование / В.С. Загворский. – Москва: Просвещение, 1985. – 224 с.
3. Краткий словарь терминов изобразительного искусства / [Г.Г. Обухов]; под редакцией Г.Г. Обухова. – Москва: Изд-во Советский художник, 1961. – 166 с.
4. Кузин, В.С. Основы обучения изобразительному искусству в школе: пособие для учителей / В.С. Кузин. – Москва: Просвещение, 1977. – 208 с.
5. Маторин, В.Н. Изобразительное искусство в школе / В.Н. Маторин. – Москва: Просвещение, 1975. – 288 с.
6. Немов, Р.С. Психология. Книга 1. Общие основы психологии / Р.С. Немов. – «ВЛАДОС», 2004. – 576 с.
7. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. 4-е изд. / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Москва: Азбуковник, 2004. – 378 с.
8. Российская Федерация. Приказы Минкультуры. Об утверждении Федеральных государственных требований к дополнительным предпрофессиональным общеобразовательным программам в области искусств: Приказ Минкультуры РФ № 125: [зарегистрирован Минюстом РФ 25.03.2013 № 28111]. – Москва: Минкультуры России, 2013. – 42 с.
9. Российская Федерация. Указы Президента. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: Указ Президента Российской Федерации № 309: [подписан Президентом РФ 07 мая 2024 г.]. – Москва: Администрация Президента России, 2024. – 12 с.

УДК 378.2

ФУНКЦИИ УЧЕБНО-ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Коротких Юлия Олеговна
бакалавр
Вятский государственный университет (г. Киров)
Швецова Марина Геннадьевна
кандидат филологических наук, доцент
Вятский государственный университет (г. Киров)*

Постановка проблемы. Обучение грамматике иностранного языка требует многократного повторения, что часто приводит к снижению мотивации и утомляемости учащихся [3, С. 7]. Вместе с тем именно грамматические навыки являются фундаментом коммуникативной компетенции: без правильного оформления высказывания даже богатый лексический запас не обеспечивает полноценного общения. Проблемой является недостаточное использование игровых приемов в школьной практике при обучении грамматике, что связано с непониманием учителями их функционального потенциала. Как показывает анализ УМК, количество игр, направленных на формирование грамматических навыков, невелико, а их назначение не всегда очевидно. В связи с этим в статье систематизируются функции учебно-игровых приемов и иллюстрируются примерами из практики обучения английскому языку.

Изложение основного материала исследования. Эффективность учебно-игровых приемов имеет глубокое психологическое обоснование. Игра опирается на естественные механизмы познания:

- произвольное запоминание;
- эмоциональную вовлеченность;
- снижение тревожности.

Л.С. Выготский подчеркивал, что в игре «ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего повседневного поведения; в игре он как бы на голову выше самого себя» [2, С. 224]. В контексте обучения иностранному языку это означает, что учащийся может оперировать грамматическими структурами, которые еще не полностью автоматизированы, но уже используются в условно-речевых ситуациях. Кроме того, игра реализует дидактические принципы наглядности, доступности и посильности, создавая опоры в виде правил, визуальных образов и предметных действий.

В методической литературе разграничивают понятия «игра» и «учебно-игровой прием». Игра рассматривается как форма деятельности в условной ситуации, специально созданной для закрепления и активизации языкового материала в различных коммуникативных контекстах [1, С. 74]. Прием, согласно М.В. Ляховицкому, – это «элементарный методический поступок, направленный на решение конкретной задачи преподавателя на определенном этапе занятия» [4, С. 32]. Соответственно, учебно-игровой прием – это конкретное действие или операция учащегося, цель которых – сообщение грамматических знаний, формирование и совершенствование продуктивных и рецептивных грамматических навыков, а также стимулирование учебной деятельности для решения речевых задач [1, С. 211].

Обобщая работы Г.К. Селевко [6], Е. И. Пассова [5] и других авторов, можно выделить семь основных функций игры в образовательном процессе. Ниже каждая функция описывается и иллюстрируется примером из практической работы (на материале авторских комплексов упражнений для 4 класса по УМК «Spotlight 4»).

1. Обучающая функция.

Игра выступает инструментом формирования конкретных умений и навыков: тренировки произвольного внимания, развития слухового восприятия, мнемических способностей. Она позволяет в ненавязчивой форме отработать грамматическую структуру. При изучении предлогов места (Prepositions of place) использовалась подвижная игра: учитель давал указания, куда ученику нужно встать:

behind the door, in front of the desk, between two chairs.

Учащийся выполнял действие, одновременно проговаривая или показывая предлог. Двигательная активность усиливала запоминание, а игровая форма снижала утомление.

2. Коммуникативная функция.

Игра моделирует ситуации реального общения, в которых учащиеся взаимодействуют друг с другом, договариваются, совместно решают задачи. Общая цель стимулирует коллективные усилия, а игровая атмосфера помогает установить доверительные отношения. Игра «Present Continuous Mimes»: учащиеся работали в парах. Один получал карточку с действием (I am swimming), показывал его без слов, другой задавал вопросы (Are you swimming?). Парная работа требовала постоянной речевой реакции, активного слушания и формулирования вопросов.

3. Диагностическая функция.

В игре учитель может ненавязчиво оценить уровень сформированности знаний и умений, выявить типичные ошибки, не создавая у учащихся стрессовой ситуации контроля.

Настольная игра «What did you do...» с фишками и кубиками (Past Simple regular) позволяла учителю наблюдать, кто из учеников правильно образует форму -ed, кто путает произношение [t]/[d]/[ɪd], а кто испытывает трудности с построением вопроса. Полученные данные использовались для последующей коррекции.

4. Мотивирующая (развлекательная) функция.

Опора на естественную любознательность и стремление к новизне делает игру мощным мотивационным ресурсом. Соревновательный элемент, неожиданные повороты поддерживают интерес на протяжении всего урока.

Игра «But now...» (сопоставление Present Simple и Present Continuous). Класс делился на группы, каждая получала набор карточек с предложениями в двух временах. Нужно было как можно быстрее и правильнее сопоставить пары. Эмоциональный подъем, желание победить способствовали высокой речевой активности.

5. Релаксационная функция.

Учитывая высокую интенсивность урока и риск переутомления, игра позволяет сменить вид деятельности, снять физическое и эмоциональное напряжение, восстановить работоспособность.

Игра с мячом (Past Simple regular): учитель кидал мяч и называл глагол в настоящем времени (work), ученик ловил мяч и называл прошедшую форму и отрицание (worked, didn't work). Быстрая смена вопросов, движение по классу – все это способствовало разрядке и одновременно продолжало тренировку грамматического навыка.

6. Функция самореализации.

Игровая ситуация снижает психологические барьеры, помогает стеснительным учащимся высказываться, проявлять творчество и фантазию без страха осуждения со стороны сверстников.

При описании картинки (Present Continuous) учащимся предлагалось придумать необычные действия для персонажей. Даже самые тихие ученики охотно включались в эту игру, так как не было жесткого «правильного» ответа, а поощрялась оригинальность.

7. Коррекционная функция.

Игра помогает замкнутым, тревожным детям преодолеть коммуникативные трудности, включиться в коллективное взаимодействие, получить положительный эмоциональный опыт.

Здесь применялась игра на отработку модального глагола have to / don't have to. Каждый ученик получал карточку с частью предложения и должен был найти партнера с подходящей второй частью, передвигаясь по классу. Для замкнутого ребенка участие в общем движении, необходимость обратиться к другому – это мягкий тренинг социальных навыков.

Различные авторы предлагают классификации игр, которые пересекаются с описанными функциями. М.Ф. Стронин делит игры на подготовительные (формирующие навыки, в том числе грамматические) и творческие (развивающие речевые умения) [6, С. 55]. Первые, как правило, реализуют обучающую и тренировочную функции, вторые – коммуникативную, самореализационную, коррекционную.

Г.К. Селевко выделяет игры по характеру педагогического процесса: обучающие, тренировочные, контролируемые, обобщающие; познавательные, воспитательные, развивающие; репродуктивные, продуктивные, творческие; коммуникативные, диагностические [6, С. 59].

Чтобы игровой прием действительно выполнял заявленные функции, необходимо соблюдать критерии эффективности:

– целесообразность (соответствие игры учебной задаче и этапу урока);

– методическая ценность (наличие четкого языкового задания);

– адекватность возрасту и уровню подготовки, технологичность (понятные правила и временные рамки), коммуникативная направленность [7, С. 206]. Нарушение этих условий превращает игру в развлечение с минимальной учебной отдачей.

Выводы. Результаты анализа имеют практическое значение для методики преподавания иностранного языка. Они помогают учителю осознанно отбирать игровые приемы в зависимости от этапа формирования грамматического навыка и поставленных задач.

Изучение функций учебно-игровых приемов не только углубляет понимание их роли в образовательном процессе, но и способствует повышению эффективности обучения грамматике. Системное использование игр, опирающееся на знание их функционального потенциала, позволяет повысить мотивацию учащихся, снизить утомляемость и сформировать устойчивые грамматические навыки, необходимые для развития коммуникативной компетенции.

Аннотация. В статье рассматриваются функции учебно-игровых приемов при обучении грамматической стороне иноязычной речи. Актуальность исследования обусловлена недостаточным использованием игровых приемов в школьной практике при обучении грамматике, что связано с непониманием учителями их функционального потенциала. На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы (Л.С. Выготский, Е.И. Пассов, Г.К. Селевко, М.Ф. Стронин) выделены семь основных функций игры: обучающая, коммуникативная, диагностическая, мотивирующая, релаксационная, самореализационная и коррекционная. Каждая функция проиллюстрирована конкретными примерами из практики обучения английскому языку в начальной школе. В статье также представлена классификация игр по М.Ф. Стронину (подготовительные и творческие) и по Г.К. Селевко (по характеру педагогического процесса), а также сформулированы критерии эффективности использования игровых приемов на уроке. Показано, что понимание функционального назначения игровых приемов позволяет учителю целенаправленно отбирать их на разных этапах формирования грамматического навыка. В заключении делается вывод о том, что системное использование игр, опирающееся на знание их функций, способствует повышению мотивации учащихся и формированию устойчивых грамматических навыков.

Ключевые слова: игра, учебно-игровые приемы, функции игры, обучение грамматике, иностранный язык, мотивация, коммуникативная компетенция.

Annotation. The article examines the functions of educational game techniques in teaching the grammatical aspect of foreign language speech. The relevance of the study is due to the insufficient use of game techniques in school practice when teaching grammar, which is associated with teachers' misunderstanding of their functional potential. Based on the analysis of psychological, pedagogical and methodological literature (L.S. Vygotsky, E.I. Passov, G.K. Selevko, M.F. Stronin), seven main functions of the game are identified: teaching, communicative, diagnostic, motivating, relaxation, self-realization and corrective. Each function is illustrated with specific examples from the practice of teaching English in primary school. The article also presents a classification of games according to M.F. Stronin (preparatory and creative) and according to G.K. Selevko (according to the nature of the pedagogical process), as well as formulates criteria for the effectiveness of using game techniques in the classroom. It is shown that understanding the functional purpose of game techniques allows the teacher to purposefully select them at different stages of the formation of a grammatical skill. The conclusion is that the systematic use of games, based on knowledge of their functions, helps to increase student motivation and the formation of stable grammatical skills.

Key words: game, educational game techniques, functions of the game, teaching grammar, foreign language, motivation, communicative competence.

Литература:

1. 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.
2. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – Москва: ЭКСМО, 2004. – 512 с.
3. Зайцев, В.С. Игровые технологии в профессиональном образовании: учебно-методическое пособие / В.С. Зайцев. – Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2019. – 23 с.
4. Ляховицкий, М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам / М.В. Ляховицкий // Общая методика обучения иностранным языкам. – Москва: Русский язык, 1991. – С. 28-37.
5. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассов. – Москва: Просвещение, 1988. – 206 с.
6. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – Москва: Народное образование, 1998. – С. 57-59.
7. Стронин, М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка / М.Ф. Стронин. – Москва: Просвещение, 1984. – 55 с.

УДК 378.2

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ СВЕРСТНИКОВ К ДЕТЯМ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ

*Кубекова Камилла Халитовна
студентка 2 курса*

*ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);
Лепшкова Елизавета Ахияевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры германской филологии
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)*

Постановка проблемы. В актуальной коррекционной педагогике термин «толерантность» испытал большие изменения. В рамках инклюзивного образования толерантность понимается не как терпимое или вынужденное сострадание к ребенку с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а как открытое принятие всего человеческого спектра индивидуальности [1, С. 143].

Изложение основного материала исследования. В обстановке быстрой динамики общества вопрос о сохранении распространения ценностей выходит на важный уровень. Ведь нужно не потерять социокультурную индивидуальность. Хороший результат такого процесса зависит от совместной работы семьи и педагога.

Научные работники отмечают три уровня толерантности в воспитательном пространстве:

Первый, когнитивный уровень, который содержит в себе информацию о том, что сверстники уже знают об особенностях развития их друзей. Им это дает понимание того, что какие-либо отличия не носят в себе признак «неполноценности», а лишь показывают другую сторону жизни.

Второй, эмоционально-оценочный уровень, что основывается на формировании базовой эмпатии. Это неотъемлемое чувство, которое должно быть у каждого ребенка, чтобы уметь сопереживать и ощущать психологическое состояние сверстника с ОВЗ [2, С. 196].

Третий, поведенческий уровень, который раскрывается при определенном умении взаимоотношения, например: подготовленность к оказанию помощи, пригласить сверстника с ОВЗ в коллективную игру или образовательный процесс. Не менее важно умение разрешать конфликты разумным путем.

Коррекционная педагогика выделяет, что толерантность имеет «обоюдное движение». Во-первых, это открытость среды принять детей с ОВЗ, а во-вторых – это динамика адаптивных способностей самого ребенка с ОВЗ для вхождения в коллектив.

Важно выделить то, с какими психологическими барьерами сталкиваются сверстники с детьми с ОВЗ.

Эти трудности мешают процессу становления крепких межличностных взаимоотношений и образуют социальное разобщение.

Рассмотрим основные виды таких препятствий:

1) информационно-познавательный барьер. Ребята часто боятся того, чего не знают и то, с чем раньше не сталкивались. Такое незнание производит ложную информацию о заболевании другого ребенка. Также они могут присваивают ребенку с ОВЗ свойства, которыми он не обладает;

2) барьер неопределенности. При взаимодействии с ребенком, у которого есть определенные отклонения в поведении, например, РАС (расстройство аутистического спектра), другие дети при общении могут испытывать беспокойство. Такие волны тревоги могут вызвать реакцию организма в виде агрессии и неприязни;

3) барьер эстетического восприятия. Какие-либо физические или поведенческие дефекты часто вызывают у сверстников чувство брезгливости или растерянность. Отсутствие особой педагогической и психологической ?? сильно влияет на отношение сверстников по отношению к детям с ОВЗ;

4) коммуникативный барьер. При наличии нарушения речи или умственной отсталости у ребенка с ОВЗ заменяет ход обмена информацией. Другие дети начинают быстро терять интерес к дальнейшему продолжению диалога, когда не видят привычного вербального отклика. Это приводит к тому, что ребенок с ОВЗ отличается от остальной группы детей;

5) стереотипный барьер. Негативное воздействие общества и взрослых часто формируют у маленького поколения стереотип о том, что люди с ограниченными возможностями являются жертвами. В итоге мы имеем абсолютное отсутствие внимания детям с ОВЗ.

Особенно важно то, какое влияние оказывает профессиональная интервенция педагога в жизнь ребенка, которая лежит на основе изменения его поведения, мировоззренческие установки и на как таковое развитие личности [3, С. 200].

Сейчас, в педагогическом сотрудничестве, такое воздействие педагога на жизнь ребенка анализируется как взаимодействие, в котором ученик является не инертным объектом, а активным субъектом действия. Результативность такого действия выявляется не интенсивностью воздействия педагога, а тем, насколько представленные способы стимулируют эмоциональную реакцию ребенка к саморазвитию. Данные методы воздействия делятся на три группы:

1. а) методы формирования сознания личности: лекция и рассказ. Последовательное повествование подготовленного материала, которое помогает создать теоретическую базу;

б) воспитательный диалог. Данная форма помогает обучающемуся самостоятельно достичь правильных моральных умозаключений при помощи обсуждения определенных ситуаций;

в) метод примера. Применение облика взрослого или сверстника как идеала для имитации поведения.

2. Методы развития опыта поведения и управления деятельностью. Целью этого будет превратить убеждения в определенные привычки:

а) Педагогическое требование. предоставление определенного порядка поведения в прямой форме, что является указанием или косвенной форме, что является советом.

б) Упражнение и привитие навыка. частое повторение правил для укрепления способностей культурного поведения и учебного предмета.

в) Воспитывающее положение. преднамеренно созданная обстановка, в которой ребенку нужно сделать независимый от педагога выбор, продемонстрировав свои нравственные качества [4, С. 16].

3. Методы воздействия и мотивации, контроль поведения:

1. Один из важных элементов такого метода является поощрение. Похвала и одобрение развивают самоуверенность в ребенке, что позволяет ему не стесняться себя и укреплять хорошие черты поведения.

2. Соперничество является также неотъемлемой частью контроля поведения. Ведь соревнование с другими детьми побуждает его к еще лучшим успехам.

3. Порицание: Выражение возмущения поведением ребенка, которое будет побуждать его к осознанию последствий его поступка, а не вызывать моральное подавление [5, С. 150].

Существует три формы учебно-воспитательной работы:

1. Персональные формы: индивидуальные беседы «тет-а-тет», репетиторское воздействие. Эти процессы важны в коррекционной педагогике при работе с детьми, которые находятся в стрессовых ситуациях.

2. Групповые формы: работа в группах, внеурочная деятельность, экспериментальные площадки. Данное воздействие проходит через процессы коллективного развития.

3. Фронтальные формы: школьные мероприятия, семинары, уроки. Они помогают в доступной форме распространять общие ценности на большое количество детей сразу.

Семья есть и является главным звеном в жизни каждого человека, в котором образуются основы личности. Воздействие уникального духовного семейного отличия заключается в его эмоциональной насыщенности [6, С. 320].

Рассмотрим то, чем окружает семья своих детей:

1. Система подражания. уже в маленьком возрасте ребенок начинает осваивать ценности и нормы поведения не через определенный шаблон, а через слежение за бытовой жизнью родителей. Выполнение своих обязанностей, умение сопереживать – все эти качества формируются бессознательно [7, С. 256].

2. Традиции и особые обычаи. проведение совместного досуга, упорядочение совместного быта и другое развивают в ребенке смысл ответственности и хранения долга.

3. Абсолютное принятие. в противовес от школы, где детей расценивают по его успехам, семья выступает в роли своеобразного защитного купола, в котором ребенок принимается любым. Только на таком отношении доверия ребенок будет готов принять любые родительские принципы как подлинные [8, С. 352].

Не смотря на такое хорошее положение в современном обществе, семья зачастую предстает перед кризисом воспитательной функции. Занятость на работе родителей меняется непрерывным контентом из социальных сетей ребенком, в котором всегда всегда фигурирует «идеальная семья». Нельзя не упомянуть про сотрудничество семьи и школы и про препятствия в их отношениях. Высочайшая производительная демонстрация ценностей происходит тогда, когда семья и школа работают в слажено. Если педагоги и семья будут противоречить друг другу, то ребенок окажется в такой ситуации, когда он не сможет выбрать между двумя этими системами. Это приведет к тому, что ребенок будет иметь двойные стандарты, или к эмоциональной отстраненности [9, С. 224].

Для того, чтобы успешно передавать ценности и нормы поведения детям нужно перейти от модели «уведомление родителей» к модели «трудовое партнерство». Данная схема будет включать в себя общественно полезные программы, добровольческую деятельность, интеллектуальные общества, в которых педагоги и родители смогут дискутировать на важные вопросы [10, С. 128].

Выводы. В заключение, мы можем сказать, что сплоченность семьи и школы - это не просто механизм результативного обучения, но и фундамент, на котором формируются ценности у детей. Когда семья ребенка и школа работают сообща, ребенок принимает четкие сигналы и эмоциональную поддержку, что позволяет ему развивать ответственность и энергичность. Если такая взаимосвязь не будет поддерживаться, то это наоборот приведет к негативным последствиям. Поэтому важно соблюдать такую систему: систематические встречи, планирование учебного сотрудничества, обеспечение гласности, системы социального контроля, и, конечно, активное участие самого ребенка. Результативность данных мер нужно оценивать по успеваемости, благополучию ребенка и его поведению. В будущем важно продвигать и внедрять успешные схемы такого взаимодействия, приспособив это взаимодействие под определенные ситуации, увеличивая их влияние на школы и сообщества.

Аннотация. В данной статье исследуются насущные вопросы образования ценностных ориентиров у подрастающего поколения в рамках непрерывной социокультурной динамики современного общества. Особое место занимает вопрос об анализе взаимоотношений образовательных организаций и семьи. Выделена особая роль семейного круга в закладке эмоциональной основы и первоначальных нравственных норм ребенка. Также, в работе показывается профессиональная задача педагога, выступающего посредством умственного путеводителя в обществе со множеством идеалов и ценностных

ориентиров. Кроме того в статье анализируются препятствия, которые мешают продуктивному партнерству педагогов и родителей. Детально рассматривается влияние цифровой культуры на ход передачи традиционных ценностей, и выдвигаются различные способы сведения к минимуму давления деструктивного материала на психику детей. В итоге аргументируется потребность создания целого ценностно-смыслового среды, который будет основан на единстве сил семьи и образовательных учреждений для гарантии гармоничного и спокойного развития личности ребенка.

Ключевые слова: ценностные ориентиры, динамика, нравственные нормы, семья, образовательные учреждения, единство, личность, психика.

Annotation. This article explores pressing issues of developing value orientations in the younger generation within the context of the ongoing sociocultural dynamics of modern society. A key focus is on analyzing the relationship between educational institutions and families. The crucial role of the family in laying the emotional foundation and initial moral standards of a child is highlighted. The work also explores the professional role of the teacher, acting as an intellectual guide in a society with its many ideals and value orientations. Furthermore, the article analyzes the obstacles that hinder productive partnerships between teachers and parents. The influence of digital culture on the transmission of traditional values is examined in detail, and various methods for minimizing the impact of destructive material on children's psyches are proposed. Ultimately, the need to create a holistic value-based environment is argued, based on the unity of family and educational institutions to ensure the harmonious and peaceful development of the child's personality.

Key words: value guidelines, dynamics, moral norms, family, educational institutions, unity, personality, psyche.

Литература:

1. Лепшокова, Е.А. Значимость дистанционного обучения в условиях самоизоляции / Е.А. Лепшокова // Клычевские чтения – 2020: материалы научно-практической конференции с международным участием. – Карачаевск, 2020. – С. 140-144
2. Лепшокова, Е.А. Использование учебной игры на уроках иностранного языка / Е.А. Лепшокова, С.Я. Карасова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург, 2021. – № 7(197). – С. 195-198
3. Лепшокова, Е.А. Методы исследования роли музыки в изучении иностранного языка / Е.А. Лепшокова, С.Я. Карасова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – № 76-1. – С. 198-200
4. Лепшокова, Е.А. Формирование творческих способностей у подростков на уроках английского языка в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Лепшокова. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет, 2004. – 16 с.
5. Лепшокова, Е.А. Использование сети интернет в формировании учебно-познавательной потребности у школьников / Е.А. Лепшокова, С.Я. Карасова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2017. – № 56-7. – С. 149-156
6. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / сост. О.А. Карабанова. – Москва: Гардарики, 2018. – 320 с.
7. Рожков, М.И. Организация воспитательного процесса в школе / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – Москва: Владос, 2020. – 256 с.
8. Сухомлинский, В.А. Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский. – Москва: Концептуал, 2021. – 352 с.
9. Харчев, А.Г. Современная семья и ее проблемы / А.Г. Харчев, М.С. Мацковский. – Москва: Статистика, 2017. – 224 с.
10. Шемшурин, А.И. Этические диалоги с учениками / А.И. Шемшурин. – Москва: Школьная Пресса, 2019. – 128 с.

УДК 376.3

СФОРМИРОВАННОСТЬ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА: ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Медведева Елена Юрьевна

кандидат психологических наук, доцент

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

Флегонтова Анастасия Николаевна

студент

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

Постановка проблемы. Формирование грамматического строя речи является одним из ключевых направлений логопедической работы с младшими школьниками, имеющими нарушение интеллекта [5; 6; 9]. Грамматическая сторона речи обеспечивает не только правильное оформление высказывания, но и возможность точного отражения пространственных, временных и логико-семантических отношений, что имеет существенное значение для развития связной речи и успешного усвоения учебного материала [2; 3]. В структуре грамматического строя особое место занимают предложно-падежные конструкции, выступающие важнейшим средством выражения пространственных отношений и организации синтаксической структуры предложения [5].

В логопедической практике у младших школьников с нарушением интеллекта нередко выявляются стойкие трудности в понимании и употреблении предложных конструкций [6; 8]. Дети испытывают затруднения в осмыслении пространственных отношений, допускают ошибки в выборе предлогов и падежных форм, а также нарушают синтаксическую организацию высказываний [6]. Указанные трудности отрицательно отражаются на понимании учебных инструкций, формировании письменной речи и развитии коммуникативных навыков в целом [9].

Актуальность изучения предложно-падежных конструкций у младших школьников с нарушением интеллекта обусловлена тем, что данные языковые структуры опираются не только на сформированность грамматических навыков, но и на развитие когнитивных и нейропсихологических механизмов, в частности пространственных представлений и процессов анализа и синтеза [1; 7]. Недостаточная сформированность этих механизмов приводит к системным нарушениям предложных конструкций, которые сохраняются на протяжении всего младшего школьного возраста и требуют своевременного выявления [4; 8].

Несмотря на наличие исследований, посвящённых особенностям речевого развития детей с нарушением интеллекта, проблема сформированности предложно-падежных конструкций у младших школьников остаётся недостаточно освещённой в диагностическом аспекте [4; 6]. В научной литературе преимущественно рассматриваются общие характеристики грамматического строя речи, в то время как структура и уровни сформированности предложных конструкций требуют более детального анализа [5]. Это определяет необходимость проведения целенаправленного

диагностического исследования, направленного на выявление особенностей понимания и употребления предложно-падежных конструкций у данной категории детей.

Цель исследования - изучить уровень сформированности предложно-падежных конструкций у младших школьников с нарушением интеллекта и выявить характер типичных затруднений в их понимании и употреблении.

Изложение основного материала исследования. Формирование предложно-падежных конструкций является важнейшим компонентом развития грамматического строя речи и представляет собой сложный многоуровневый процесс, опирающийся на взаимодействие языковых, когнитивных и нейропсихологических механизмов [2; 5]. Предложные конструкции обеспечивают выражение пространственных, временных и логико-семантических отношений между объектами и действиями, выступая средством организации синтаксической структуры высказывания и условием формирования связной речи [3; 5]. В младшем школьном возрасте их значение существенно возрастает в связи с усложнением учебной деятельности и увеличением объема вербальных инструкций, требующих точного понимания и использования пространственных отношений [3].

У детей с нарушением интеллекта формирование предложно-падежных конструкций протекает в условиях замедленного и искажённого развития когнитивных процессов, что приводит к стойким и системным нарушениям грамматического строя речи [4; 8]. Для данной категории детей характерны трудности в понимании пространственных отношений, ограниченность переносов усвоенных языковых моделей, нестабильность употребления предлогов и выраженные ошибки предложного управления [6; 8]. Предлоги нередко воспринимаются как элементы фиксированных речевых стереотипов, без осознания их категориального значения, что препятствует их самостоятельному и осмысленному использованию в речи [4].

С позиций нейропсихологического подхода, сформулированного А.Р. Лурией, зона теменно-височно-затылочного (ТРО) перекрытия играет ключевую роль в организации сложных форм символической деятельности, включая понимание пространственных отношений и их вербализацию [7]. Именно в данной зоне осуществляется переход от наглядно-образных представлений к их обобщённому, знаковому выражению в языке [7]. Для овладения предложно-падежными конструкциями ребёнку необходимо не только воспринимать пространственные характеристики объектов, но и соотносить их с соответствующими языковыми средствами, что возможно лишь при достаточной зрелости механизмов межанализаторной синтеза [1; 7].

Недостаточная сформированность функций зоны ТРО приводит к нарушению процесса преобразования пространственного опыта в грамматически оформленное высказывание [1; 7]. В таких случаях дети могут адекватно ориентироваться в пространстве и выполнять предметные действия, однако испытывают выраженные трудности при словесном обозначении пространственных отношений. Пространственные предлоги усваиваются фрагментарно, их значение остаётся ситуативным и не приобретает уровня языкового обобщения, необходимого для устойчивого использования в различных речевых контекстах [4; 6].

Таким образом, формирование предложно-падежных конструкций у младших школьников с нарушением интеллекта следует рассматривать как процесс, опирающийся на взаимодействие лингвистических и нейропсихологических механизмов [1; 7].

Исследование уровня сформированности предложно-падежных конструкций у младших школьников с нарушением интеллекта проводилось в условиях констатирующего эксперимента на базе ГКОУ «Школа № 86», реализующей адаптированную основную общеобразовательную программу для обучающихся с нарушением интеллекта (вариант 1).

В экспериментальном исследовании приняли участие 12 младших школьников, обучающихся в 1-2 классах. Возраст обследуемых детей составлял от 7 до 8 лет. Все участники имели официальное заключение психолого-медико-педагогической комиссии о наличии нарушения интеллекта и не имели выраженных нарушений слуха и зрения, препятствующих проведению речевого обследования [9]. Диагностика проводилась индивидуально, в условиях логопедического кабинета, с соблюдением единых требований к предъявлению инструкций и фиксации результатов, что обеспечило сопоставимость полученных данных.

Для диагностики были использованы взаимодополняющие методики, позволяющие комплексно оценить рецептивный, продуктивный, грамматический и синтаксический компоненты предложно-падежных конструкций [9].

Обработка результатов исследования осуществлялась с использованием качественного и количественного анализа. Количественный анализ включал подсчёт правильных и ошибочных выполнений заданий и распределение детей по уровням сформированности предложно-падежных конструкций. Качественный анализ был направлен на выявление типичных и устойчивых ошибок, определение структуры нарушений и их связи с особенностями пространственных представлений и грамматических механизмов.

Анализ рецептивного компонента показал, что понимание пространственных предлогов у большинства обследованных детей сформировано недостаточно и отличается выраженной неустойчивостью. Высокий уровень понимания был выявлен лишь у 16,7% детей, которые уверенно выполняли задания как с простыми, так и с более сложными пространственными предлогами без опоры на наглядность. Средний уровень продемонстрировали 41,6% обучающихся, при этом правильность выполнения заданий во многом зависела от повторения инструкции и наличия зрительной опоры. Низкий уровень понимания пространственных предлогов был зафиксирован у 41,6% детей; в этих случаях понимание носило ситуативный характер и опиралось преимущественно на предметное действие, а не на словесную инструкцию.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у более чем 80% младших школьников с нарушением интеллекта понимание пространственных предлогов не является устойчивым и в значительной степени зависит от условий предъявления задания, что указывает на недостаточную сформированность пространственных представлений и их языкового обобщения.

Анализ продуктивного компонента показал, что употребление предложно-падежных конструкций в самостоятельной речи является наиболее проблемной областью. Высокий уровень был выявлен только у 8,3% детей, которые могли самостоятельно использовать предложные конструкции в развернутых предложениях. Средний уровень отмечался у 33,3% обучающихся и характеризовался использованием предлогов преимущественно в знакомых речевых ситуациях, часто по подражанию взрослому, с отдельными ошибками. У большинства обследованных детей (58,4%) был выявлен низкий уровень употребления предложно-падежных конструкций, проявлявшийся в пропусках предлогов, их заменах и значительном упрощении синтаксической структуры высказываний.

Сопоставление данных рецептивного и продуктивного компонентов показало, что у большинства детей уровень самостоятельного употребления предложно-падежных конструкций значительно отстаёт от уровня их понимания. Даже при относительной сохранности понимания пространственных отношений дети испытывали существенные затруднения при включении предлогов в собственное высказывание. Это указывает на недостаточную сформированность навыков языкового программирования и переноса усвоенных грамматических средств в самостоятельную речь.

Анализ грамматического компонента выявил выраженную нестабильность предложного управления и падежного оформления. Относительно сформированное грамматическое оформление было отмечено у 16,7% детей, частично сформированное – у 33,3%, в то время как у половины обследованных (50%) грамматическое оформление предложно-падежных конструкций оказалось несформированным.

Наиболее типичными ошибками являлись неправильный выбор падежной формы существительного, отсутствие согласования и разрушение структуры словосочетания. Ошибки носили устойчивый характер и сохранялись даже при повторном предъявлении заданий. В ряде случаев дети правильно выбирали предлог, однако допускали грубые ошибки в падежном оформлении, что подтверждает системный характер нарушений и недостаточную сформированность грамматических обобщений.

Исследование синтаксической организации предложений с предложно-падежными конструкциями показало, что у 75% детей уровень синтаксической сформированности является низким. Для речи обследованных характерны фрагментарность высказываний, нарушение последовательности слов, пропуски значимых компонентов предложения и распад предложной конструкции. Средний уровень синтаксической сформированности был выявлен лишь у 25% обучающихся.

Недостаточная сформированность синтаксического компонента существенно осложняет использование предложно-падежных конструкций в речи, особенно при необходимости построения развернутых высказываний или включения нескольких пространственных отношений в одно предложение. В подобных ситуациях дети либо резко упрощали высказывание, либо отказывались от выполнения задания, что указывает на высокую когнитивную и речевую нагрузку, связанную с использованием предложных конструкций.

Сравнительный анализ показателей обучающихся 1 и 2 классов выявил положительную динамику по всем исследуемым компонентам. Обучающиеся 2 класса демонстрировали более устойчивое понимание пространственных предлогов и более осознанное их использование в речи. Однако даже при наличии положительной динамики уровень сформированности предложно-падежных конструкций у второклассников оставался недостаточным, особенно в области грамматического оформления и синтаксической организации высказываний.

Это свидетельствует о том, что формирование предложно-падежных конструкций у детей с нарушением интеллекта требует длительной и системной работы и не может быть обеспечено исключительно за счёт увеличения образовательного опыта.

Полученные результаты подтверждают, что у младших школьников с нарушением интеллекта предложно-падежные конструкции сформированы преимущественно на низком и среднем уровнях и характеризуются системными нарушениями, затрагивающими все компоненты речевой деятельности. Наиболее выраженные трудности выявлены в области самостоятельного употребления предлогов, грамматического оформления и синтаксического планирования высказывания.

Выявленное расхождение между уровнем понимания пространственных отношений и уровнем их продуктивного использования указывает на недостаточную сформированность механизмов межанализаторного синтеза и языкового программирования речи. Это согласуется с теоретическими положениями о роли зоны теменно-височно-затылочного перекрытия в обеспечении перехода от наглядно-образных представлений к их языковому оформлению.

Таким образом, результаты исследования позволяют рассматривать нарушения предложно-падежных конструкций у младших школьников с нарушением интеллекта как проявление комплексной несформированности лингвистических и нейропсихологических механизмов, что необходимо учитывать при диагностике уровня речевого развития данной категории детей.

Выводы. Проведённое исследование показало, что предложно-падежные конструкции у младших школьников с нарушением интеллекта сформированы преимущественно на низком и среднем уровнях, что свидетельствует о системной недостаточности грамматического строя речи у данной категории детей. Установлено, что понимание пространственных предлогов у большинства обследованных детей носит неустойчивый, ситуативный характер и в значительной степени зависит от формы предъявления задания и наличия наглядной опоры. Наиболее выраженные трудности выявлены в области самостоятельного употребления предложно-падежных конструкций в речи. Анализ грамматического оформления предложно-падежных конструкций показал выраженную несформированность механизма предложного управления. Синтаксическая организация высказываний характеризуется упрощённостью, фрагментарностью и нестабильностью. Положительная динамика наблюдается по мере увеличения образовательного опыта, однако значительные трудности сохраняются. Нарушения предложно-падежных конструкций обусловлены совокупностью лингвистических и нейропсихологических факторов, включая недостаточную сформированность пространственных представлений и механизмов межанализаторного синтеза.

Таким образом, исследование уровня сформированности предложно-падежных конструкций у младших школьников с нарушением интеллекта позволило выявить характерные особенности и закономерности их нарушения, что подчёркивает значимость диагностического изучения данных языковых структур в системе логопедического сопровождения детей данной категории.

Аннотация. В статье представлены результаты исследования сформированности предложных конструкций у младших школьников с нарушением интеллекта. Рассматриваются особенности понимания и употребления предложно-падежных конструкций в устной речи детей данной категории. Описана организация диагностического обследования и использованные методы исследования. Приведены результаты качественного и количественного анализа. Анализ полученных данных позволил выявить типичные ошибки в употреблении предлогов, а также определить уровень сформированности предложных конструкций у обследуемых детей.

Ключевые слова: младшие школьники, нарушение интеллекта, предложные конструкции, предложно-падежные формы, речевое развитие, логопедическая диагностика.

Annotation. The article presents the results of a study of the formation of prepositional constructions in primary school students with intellectual disabilities. The article examines the features of understanding and using prepositional-case constructions in the oral speech of children in this category. The article describes the organization of the diagnostic examination and the research methods used. The article presents the results of qualitative and quantitative analysis. The analysis of the obtained data allowed for the identification of typical errors in the use of prepositions, as well as for determining the level of formation of prepositional constructions in the examined children.

Key words: younger schoolchildren, intellectual disability, prepositional constructions, prepositional-case forms, speech development, speech therapy diagnostics.

Литература:

1. Ахутина, Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения / Т.В. Ахутина. – Москва: В. Секачев, 2016. – 352 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва: Лабиринт, 2018. – 352 с.

3. Жукова, Н.С. Логопедия: преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Москва: Просвещение, 2016. – 320 с.
4. Иншакова, О.Б. Развитие грамматического строя речи у детей с интеллектуальными нарушениями / О.Б. Иншакова. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2020. – 210 с.
5. Лалаева, Р.И. Формирование грамматического строя речи у детей / Р.И. Лалаева. – Санкт-Петербург: Речь, 2016. – 240 с.
6. Лопатина, Л.В. Логопедическая работа при нарушениях грамматического строя речи у детей / Л.В. Лопатина. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2018. – 224 с.
7. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – Москва: Академия, 2013. – 384 с.
8. Мастюкова, Е.М. Развитие речи детей с интеллектуальными нарушениями / Е.М. Мастюкова. – Москва: Академия, 2017. – 212 с.
9. Стребелева, Е.А. Дети с интеллектуальными нарушениями: обучение и развитие / Е.А. Стребелева. – Москва: Академкнига, 2019. – 200 с.
10. Филичева, Т.Б. Основы логопедии / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – Москва: Просвещение, 2017. – 312 с.

УДК 378.2

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Мельникова Софья Алексеевна
бакалавр
Вятский государственный университет (г. Киров);
Швецова Марина Геннадьевна
кандидат филологических наук, доцент
Вятский государственный университет (г. Киров)

Постановка проблемы. Работа над лексикой иностранного языка является основополагающей, так как без овладения лексическим навыком обучающиеся не смогут выполнять разные виды речевой деятельности. Тема исследования обусловлена сложившимся противоречием между традиционными формами проведения урока английского языка и необходимостью перехода на качественно новый уровень обучения. Анализ учебно-методических комплексов свидетельствует о наличии упражнений, предназначенных для отработки лексических навыков, немного, а их цель не всегда очевидна. В педагогической и методической литературе представлен широкий спектр различных подходов к работе над лексикой, из которых педагогу предстоит отобрать наиболее оптимальные. В статье предоставлены ключевые этапы работы над лексическим материалом, а также приведены образцы условно-речевых упражнений, используемых в процессе обучения лексике иностранного языка.

Изложение основного материала исследования. Обучение лексике иностранного языка представляет собой процесс расширения словарного запаса, включающий в себя три основных этапа: 1) ознакомление с новым лексическим материалом (семантизация слов и словосочетаний); 2) тренировка в употреблении лексических единиц (первичное закрепление); 3) речевая практика (активное включение изученных слов в речевую деятельность). Необходимо не только ознакомиться с новой лексической единицей, но и также проиллюстрировать ее значение в разнообразных примерах и ситуациях, что в дальнейшем поможет беспрепятственно употреблять слова в собственной речи учащегося.

Расширение лексического запаса должно осуществляться на каждом занятии по иностранному языку, а педагогу следует уделять пристальное внимание методике освоения данного аспекта. В свою очередь, учащимся предстоит усвоить установленный школьной программой лексический минимум и надёжно его закрепить. Это позволит им свободно применять эти единицы как активный словарь в любой коммуникативной ситуации. К числу наиболее распространенных методов, применяемых в школе при обучении иностранному языку, относят демонстрацию, объяснение и систему упражнений. Сегодня наиболее активно развивается также направление, которое связано с использованием технических средств в процессе преподавания иностранных языков. Универсальными и увлекательными считаются интерактивные методы и формы работы: они способствуют динамичности и содержательной насыщенности урока, тем самым формируя у учащихся позитивный эмоциональный настрой.

Этапами формирования навыков называют «отрезки времени, отличающиеся друг от друга по своим задачам и способам обучения» [3].

В работах методистов встречается характеристика двух этапов формирования лексических навыков: введение (презентация) и активизация «умений использовать слова и словосочетания для построения высказываний, при восприятии сообщений, использование лексики в речевом общении» [1, С. 83]. Вслед за Р.К. Миньяр-Белоручевым мы предлагаем три этапа формирования лексических навыков: [2].

1. Ознакомительный этап. Предполагает введение и семантизацию новых лексических единиц.

2. Ситуативная тренировка. Ориентирован на формирование устойчивых лексических и речевых связей в рамках однотипных речевых ситуаций.

3. Варьирующий ситуативный. Предполагает формирование динамических лексических связей, обучение умению комбинировать знакомые элементы в разнообразных контекстах, что означает выведение лексики в речь посредством коммуникативных упражнений.

Все этапы формирования лексических навыков образуют единое целое. Ключевым же звеном всего процесса выступает тренировка, обеспечивающая создание прочных лексических связей. Ввиду недостаточного количества упражнений, нацеленных именно на формирование лексического навыка говорения, было разработано пять комплексов условно-речевых упражнений для 3-го класса. Ниже представлена краткая характеристика каждого комплекса.

1. Модуль «School days!». Лексика: *school bag, pen, pencil, rubber, ruler, book, exercise book, pencil case*, речевой образец: «It is...».

Учитель озвучивает рассказ, в котором функционируют все лексические единицы.

Listen and try to understand me!



Hello, my name is Misha. I am 10 years old. I am a pupil. I go to school every day. I have a lot of friends. I take my school bag every morning. There is always a pencil case in his school bag. There is a pen, a pencil, a rubber and a ruler in a pencil case. I write down my homework in a notebook. I like to read! I take a book and read with my friend Ivan after school. После введения текста и семантизации через зрительную наглядность учащиеся хором повторяют слова за учителем, затем выполняют упражнение на выбор из двух предметов.

Look at the board and choose the right answer!



Следующее подготовительное упражнение заключается в сопоставлении изображений и слов. **Now try to match the words to the pictures!**

Guys, let's play! I say a word, for example: school bag. You say a new word and the previous one. Используется метод «Снежный ком». Учитель произносит первое слово, после чего каждый следующий ученик последовательно воспроизводит все ранее названные слова в том порядке, как они вводились в игру, и добавляет к ним одно новое слово.

Далее следует перейти на этап формирования лексического навыка говорения. Учитель предлагает ситуацию и просит отреагировать на нее. **Agree with me if I'm right!**



Ученики отвечают, опираясь на поставленный речевой образец. В следующем упражнении на экран выводятся картинки. **Correct me, if I'm wrong.** Ученикам необходимо не согласиться с утверждением, опираясь на поставленный образец. В следующем упражнении детям предложено представить, что в этом помещении очень громко, и ученики не слышат его. **Imagine that it is very loud here and you can't hear me. Ask me again!** Ученики трансформируют предложение и задают вопрос. В последующем упражнении предлагается ситуация. **It is Masha and she's showing her sister what is in her bag. Tell me what things do you see!** После этого ученики строят собственные предложения своему партнеру с использованием речевого образца и новых слов. **Tell your partner what's on your desk. Use new words.**

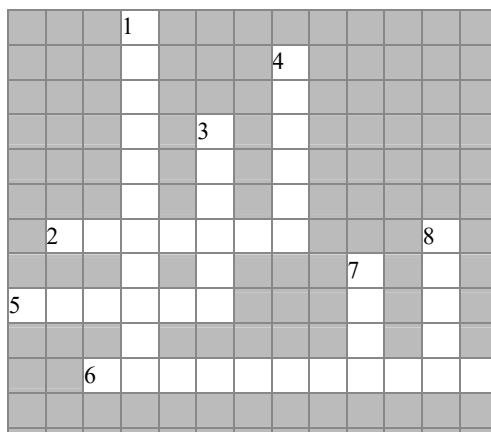
2. Модуль «Family moments!». Лексика: *mother, father, sister, brother, uncle, aunt, grandmother, grandfather*, речевой образец: «It is...». Аналогичная структура: текст о семье, хоровое проговаривание, выбор слова, кроссворд, затем условно-речевая тренировка: согласие/возражение по образцу, переспрос, составление рассказа о своей семье в паре.



Hello! My name is Jack. I live in a big house with my family. My family is big. I have a mom, a dad, a brother, and a sister. My grandmother and grandfather live in the village. They spend a lot of time in the garden. My mother is 30 years old and she is a

teacher. My father is 35 years old and he is a policeman. Bob is my brother. I like to play games with Bob. Jessie is my sister. She goes to the university. I also have an aunt and an uncle. They are doctors. **Repeat after me!**

Choose the right answer! Is it a mother or a sister?



По горизонтали:	По вертикали:
2. брат	1. бабушка
5. мама	3. папа
6. дедушка	4. сестра
	7. тётя
	8. дядя

Tell your partner who is in your family. Use new words!

3. Модуль «All the things I like!». Лексика: *chicken, vegetables, ice cream, chocolate, water, lemonade, pizza, eggs, sandwiches, burgers*, речевой образец: «This is...».



*«Chicken with fresh vegetables,
Strawberry ice cream and chocolate,
Water and sweet lemonade –
Yummy! I love it!
Eggs in my sandwiches,
Burgers with crispy chips:
These are the best of
My tasty things!».*

На первом этапе лексические единицы вводятся посредством песни. Далее следует этап отработки с использованием кубиков: учащийся бросает кубик и называет то слово, которое выпало. **Children, these are cubes.** You can see the pictures from all sides. Each of you rolls a cube and pronounces the word you see. Условно-речевые упражнения включают в себя согласие, возражение, переспрос и диалог в паре о том, что находится в холодильнике. **Tell your partner what is in your fridge. Use new words!**

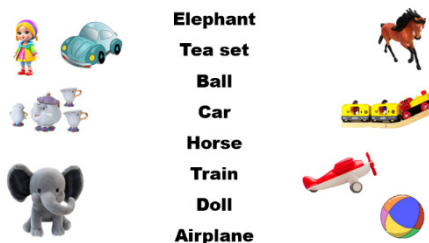
4. Модуль «Come in and play!». Лексика: *tea set, horse, doll, elephant, ball, train, airplane, car*, речевой образец: «This is...».

Hi! My name is Adriana. I am 10 years old and I really like to play with toys. I have my own room. There are a lot of toys here. This is my favorite tea set, I like to drink tea with my dolls. There is an elephant and a horse in the next basket. There is a ball next to

them. I like to play ball outside. My brother has his own room too. He doesn't have many toys. There's only a train, an airplane and a car here.



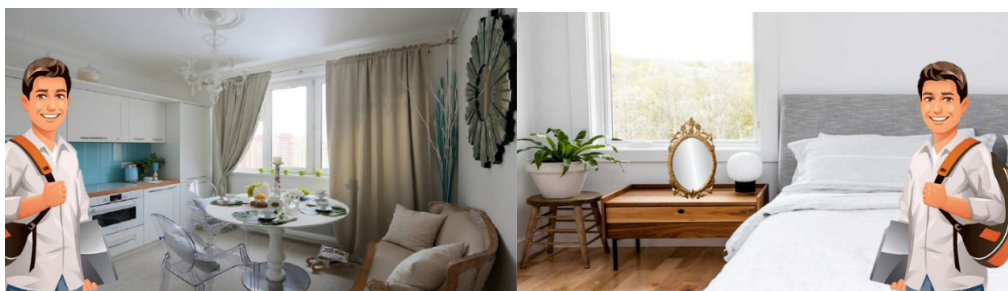
Затем предлагаются следующие шаги: введение через рассказ, фонетическая отработка, сопоставление, имитативные, подстановочные и трансформационные упражнения в режимах согласия/возражения и переспроса.



Завершается комплекс парной работой – описание игрушек в своей комнате. **Tell your partner what toys are in your room. Use new words!**

5. Модуль «My house!». Лексика: *fridge, cooker, sofa, table, mirror, cupboard, bed, lamp*, речевой образец: «This is...».

Hi, my name is Oliver! I'm a student. I'm finally in a new flat! Look how beautiful it is here! We are in the kitchen now. There are a fridge and a cooker next to the window. There is a large sofa and a table. There is a lamp over the table. You can also see the cupboard. There is a tea set inside this cupboard. Let's go to the bedroom! Of course, there is a large bed here. There is a mirror next to the bed and a small table with a flower on it. Do you like my flat?



После введения текста и фонетической зарядки проводится игра на развитие памяти («Какое слово пропало?»).



Далее стандартный набор упражнений: согласие, возражение, переспрос, а затем монологическое высказывание в паре о мебели в своей комнате.

Таким образом, разработанные комплексы упражнений, предназначенные для формирования лексического навыка говорения у третьеклассников, органично дополняют рассмотренный нами учебно-методический комплекс по английскому языку. Тематическое содержание всех заданий соответствует программным требованиям для 3-го класса, что позволяет внедрить их в образовательный процесс.

Выводы. Полученные в ходе анализа результаты значимы для совершенствования методики обучения иностранному языку. Они позволяют педагогу целенаправленно подбирать типы упражнений в строгом соответствии с конкретным этапом работы над лексикой и характером речевой задачи. Глубокое понимание функционального назначения каждого приёма способствует более эффективному выстраиванию урока, а регулярное применение игровых и условно-речевых заданий, адаптированных к психофизиологическим особенностям младших школьников, обеспечивает устойчивую мотивацию, снижает утомляемость и закладывает прочную основу лексических навыков, служащих важным условием для формирования коммуникативной компетенции.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения лексике иностранного языка в начальной школе. Актуальность исследования обусловлена недостаточным количеством упражнений для формирования лексического навыка говорения в современных учебно-методических комплексах. Это требует от учителя разработки дополнительных материалов. На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы (Р.К. Миньяр-Белоручев, Н.Д. Гальскова, Г.В. Рогова, Е.Н. Соловова, А.Н. Шукин) выделены три основных этапа работы с лексикой: ознакомление, тренировка и употребление в речи. Каждый этап проиллюстрирован конкретными примерами условно-речевых упражнений из практики обучения английскому языку в начальной школе. Понимание функционального назначения каждого типа упражнений позволяет учителю целенаправленно выстраивать процесс обучения лексике на разных этапах формирования навыка. В заключении делается вывод о том, что системное использование разработанных комплексов упражнений, адаптированных к психофизиологическим особенностям младших школьников. Это, в свою очередь, способствует повышению мотивации учащихся и формированию устойчивых лексических навыков говорения.

Ключевые слова: иностранный язык, обучение лексике, начальная школа, упражнения, этапы, коммуникативная компетенция.

Annotation. The article examines the features of teaching foreign language vocabulary in primary school. The relevance of the study is due to the insufficient number of exercises for developing lexical speaking skills in modern teaching and learning packages. This necessitates the development of supplementary materials by the teacher. Based on an analysis of psychological-pedagogical and methodological literature (R.K. Minyar-Beloruchev, N.D. Galskova, G.V. Rogova, E.N. Solovova, A.N. Shchukin), three main stages of working with vocabulary are identified: introduction, practice, and use in speech. Each stage is illustrated with specific examples of conditional-communicative exercises drawn from the practice of teaching English in primary school. Understanding the functional purpose of each type of exercise allows the teacher to purposefully structure the process of teaching vocabulary at different stages of skill formation. The conclusion states that the systematic use of developed exercise complexes, adapted to the psychophysiological characteristics of primary school children, enhances students' motivation and fosters stable lexical speaking skills.

Key words: foreign language, teaching vocabulary, primary school, exercises, stages, communicative competence.

Литература:

1. Бабинская, П.К. Практический курс методики преподавания иностранных языков: учебное пособие / П.К. Бабинская, Т.П. Леонтьева, [и др.]. – Минск: Тетра-Системс, 2003. – 284 с.
2. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методика обучения французскому языку: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Иностранный язык» / Р.К. Миньяр-Белоручев. – Москва: Просвещение, 1990. – 224 с.
3. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебное пособие / Г.В. Рогова. – Москва: Просвещение, 1991. – 287 с.

УДК 378

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ
В СФЕРЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Михеева Дарья Олеговна
студентка 4 курса*

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);

*Блохина Алена Алексеевна
студентка 4 курса*

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);

*Белаи Виктория Юрьевна
кандидат педагогических наук, доцент*

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

Постановка проблемы. Исходя из особенностей мотивации студентов, перед педагогом среднего профессионального образования (СПО) стоит важнейшая задача: как преобразовать абстрактные академические знания в практические действия, имеющие смысл для обучающегося. Решение этой проблемы ложится на плечи профессионально ориентированных задач.

Изложение основного материала статьи. В современной психолого-педагогической науке вопросам мотивации уделяется особое внимание, поскольку именно мотив выступает прямым внутренним стимулом к осуществлению деятельности и одновременно её смысловым основанием. Под мотивацией в широком понимании подразумевается комплекс внутренних и внешних факторов, оказывающих влияние на поведение человека, направляя его на достижение определённых целей.

На основе анализа работ таких исследователей, как Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.К. Маркова, можно выделить следующие ключевые аспекты [1; 4; 5; 6]:

- Мотив – это конкретизированная потребность, ради которой осуществляется та или иная деятельность.
- Сфера мотивации не статична, она развивается и представляет собой сложную структуру, включающую потребности, интересы, стремления, идеалы, эмоциональные состояния.

В контексте обучения рассматривается учебная мотивация – вид мотивации, интегрированной в процесс обучения. Позитивная (положительная) учебная мотивация характеризуется:

- Осознанной значимостью учёбы для самореализации личности;
- Устойчивым интересом к процессу получения знаний, а также к отдельным предметам;
- Доминированием внутренних причин, побуждающих к обучению (желание стать компетентным, любовь к выбранной профессии), по сравнению с внешними (нежелание получить плохую оценку, необходимость получить документ о высшем образовании);
- Эмоциональным комфортом во время занятий, удовлетворением от преодоления возникающих трудностей.

Таким образом, позитивная мотивация представляет собой не просто фактор эффективного освоения программы, но и важный итог воспитания, свидетельствующий о формировании зрелой, социально адаптированной личности студента [3].

Образовательная система среднего профессионального образования отличается своей спецификой, что существенно различает мотивационную сферу студентов колледжа от мотивации учащихся старших классов школы или студентов вузов. Основной характеристикой является профессиональная направленность всей образовательной системы.

В то время как в школе главной деятельностью считается учебно-познавательная, где знания чаще всего воспринимаются как абстрактное достояние, в колледже центральное значение приобретает учебно-производственная деятельность. Ученик колледжа (в частности, на последних курсах) уже воспринимает себя как будущего специалиста.

Мотивационная структура обучающихся в учреждениях СПО, согласно данным психолого-педагогических исследований (включая труды Э.Ф. Зеера), складывается по следующей иерархической схеме [2]:

1. Профессиональные мотивы – основная категория. Отражают стремление освоить определённую профессию, стать компетентным работником или специалистом среднего звена, соответствовать требованиям рынка труда. Ученик спрашивает себя: «Применю ли я этот материал для становления качественным сварщиком, технологом, программистом?».

2. Прагматические (утилитарные) мотивы – тесно взаимосвязаны с профессиональными. Обучение воспринимается как текущая обязанность, аналогичная работе. К ним относятся ожидание финансового успеха в будущем, уверенность в трудоустройстве, необходимость получения диплома как условия доступа к профессиональной самореализации.

3. Социальные мотивы – стремление занять заметное положение среди сверстников, получить признание со стороны мастеров ШПК и преподавателей, стать образцом для подражания.

4. Академические (познавательные) мотивы – интерес к знаниям ради самих знаний, удовольствие от умственной деятельности. Однако в условиях колледжа они редко являются доминирующими. Активизируются лишь тогда, когда обучение напрямую связано с решением профессиональных задач.

Студент колледжа – прежде всего прагматик. Его заинтересованность повышается, когда он замечает актуальную или перспективную связь изучаемого материала с будущей профессией. Пренебрежение данной особенностью влечёт формальное усвоение информации и снижение мотивации к обучению («зачем это нужно, если на деле не пригодится?»).

Под профессионально ориентированной задачей (в рамках преподавания информатики) понимается учебная ситуация, содержание которой, подходы к решению и конечный результат имитируют типичные производственные процессы, характерные для выбранной профессии обучающегося, а также предполагают применение навыков и знаний по информатике для достижения результата [7; 8].

Влияние подобных задач на развитие позитивной мотивации имеет комплексный характер:

1. Связь теории с практикой: Подобные задания становятся связующим звеном между абстрактными знаниями (например, основами алгоритмизации, работой в табличных процессорах) и реальными действиями. Ученик перестаёт лишь механически выполнять расчёты – он составляет смету закупок материалов; вместо простого оформления текста создаёт комплект документов, необходимый для трудоустройства.

2. Формирование опережающего профессионального опыта: Решая практические задачи, студент предварительно проникает в сферу своей будущей профессии, ещё до начала практики. Он перестаёт быть пассивным слушателем и становится участником рабочего процесса, что способствует развитию профессионального самосознания.

3. Ответ на прагматические запросы обучающихся: Каждое задание даёт чёткий, понятный результат: «Зачем это нужно?». Оно показывает, как информатика используется для решения настоящих задач из профессиональной жизни, что значительно усиливает ценность дисциплины в восприятии студентов.

4. Активизация мыслительной деятельности за счёт эмоционального включения: Профессиональная направленность задач придаёт им значимость для самого ученика. Испытывая интерес к решению актуальных, жизненных проблем, студент стремится найти решение не ради оценки, а из желания разобраться и получить полезный результат.

5. Оценка профессиональной пригодности и развитие мягких навыков: Типовые задачи требуют аналитического мышления, умения находить информацию, принимать решения в условиях неопределённости. Это позволяет оценить уровень подготовленности студента, а также сформировать ключевые качества современного специалиста – инициативность, ответственность, компетентность в работе с данными.

Итак, профессионально ориентированные задания по информатике выполняют не только обучающую функцию, но и служат мощным стимулом к обучению. Они переводят внешнюю мотивацию в личную заинтересованность, формируя устойчивую заинтересованность в учебе и последующей профессиональной деятельности.

Для того чтобы теоретические принципы формирования мотивации обрели практическое воплощение, необходимо наполнить содержание учебной дисциплины «Информатика» заданиями, моделирующими будущую профессиональную деятельность студентов. Рассмотрим конкретные примеры использования прикладных программ, адаптированные под специальность 07.02.01 «Архитектура».

Восприятие текстовых процессоров будущими архитекторами часто сводится к простому набору текста. Профессионально ориентированное задание меняет этот взгляд, показывая, что текстовый редактор – это инструмент для создания пояснительных записок к проектам и официальной документации.

Задача: «Составление пояснительной записки к архитектурному проекту». Студент получает задание разработать (или доработать) эскиз индивидуального жилого дома. Ему необходимо подготовить пояснительную записку к проекту в соответствии с требованиями СП (Свод правил) и ГОСТов.

Ход работы:

1. Создание структуры документа: использование стилей для заголовков разделов (архитектурно-планировочные решения, конструктивные решения, технико-экономические показатели).

2. Автоматическое формирование оглавления.

3. Вставка в документ отсканированных или созданных в CAD-программах чертежей с правильным оформлением подписей («Рисунок 1 – Фасад здания»).

4. Создание списка используемой литературы и нормативной документации (СНиПы, ГОСТы) с помощью инструмента «Список литературы».

5. Оформление рамки и штампа (основной надписи) в соответствии с требованиями СПДС (Система проектной документации для строительства) с использованием колонтитулов или встроенных шаблонов.

Результат: Студент перестаёт воспринимать текстовый процессор как «машинку для печати». Он видит, что от качества оформления текстовой части зависит восприятие его проекта комиссией или работодателем. Формируется понимание неразрывной связи графической части проекта и её текстового сопровождения.

Архитектор ежедневно сталкивается с расчётами: от площадей помещений до спецификаций материалов. Электронные таблицы становятся здесь незаменимым помощником, превращая рутинные операции в автоматизированный процесс.

Задача: «Расчет технико-экономических показателей (ТЭП) и создание экспликации помещений». На основе разработанного плана этажа студенту необходимо рассчитать основные показатели проекта и автоматически сформировать ведомость отделки помещений.

Ход работы:

1. Создание таблицы с исходными данными (номера помещений, их назначение, площадь, периметр, тип отделки стен/пола/потолка).

2. Использование формул для автоматического подсчёта общей площади здания, жилой площади, площади каждого типа отделки.

3. Применение функций (например, СУММЕСЛИ, СЧЁТЕСЛИ) для группировки данных: автоматический подсчет, сколько помещений имеют, например, натяжные потолки или керамическую плитку.

4. Построение диаграммы, наглядно демонстрирующей соотношение площадей различного назначения (жилая, вспомогательная, летние помещения). Это готовит студента к созданию визуальных презентационных материалов.

5. Создание сводной таблицы для быстрого формирования «Ведомости отделки помещений» – документа, который напрямую идёт в производство работ.

Результат: Студент убеждается, что владение электронными таблицами напрямую экономит его рабочее время. Вместо того чтобы вручную считать и перепроверять цифры, он создаёт интеллектуальную модель, которая моментально пересчитывает показатели при изменении исходных данных.

Выводы. Внедрение подобных профессионально ориентированных задач в курс информатики для студентов-архитекторов позволяет преодолеть разрыв между абстрактным изучением офисных программ и реальными потребностями профессии. Выполняя эти задания, студент не просто осваивает инструментарий, а проживает ситуацию, близкую к реальной рабочей практике: от расчётов и оформления документации до защиты собственного проекта. Это наполняет обучение личностным смыслом, формирует позитивную устойчивую мотивацию и закладывает основы профессионального мастерства будущего архитектора.

Аннотация. Статья посвящена теоретическим основам формирования позитивной мотивации у студентов среднего профессионального образования (СПО) и практическим способам её развития через применение профессионально ориентированных задач. Рассматривается понятие мотивации в трудах ведущих отечественных психологов и педагогов (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.К. Маркова), анализируются особенности мотивационной сферы обучающихся в колледже, где доминирующее положение занимают профессиональные и прагматические мотивы. Особое внимание уделяется роли профессионально ориентированных задач по информатике как эффективного средства, объединяющего учебный процесс с будущей профессиональной деятельностью. Показано, что такие задачи способствуют формированию опережающего профессионального опыта, активизируют познавательную деятельность и переводят внешнюю мотивацию во внутреннюю личностную заинтересованность. В практической части статьи представлен комплекс профессионально ориентированных заданий по работе в программах MS Office (Word, Excel, PowerPoint), разработанный специально для студентов-первокурсников специальности 07.02.01 «Архитектура».

Ключевые слова: мотивация, позитивная мотивация, учебная мотивация, среднее профессиональное образование (СПО), студенты колледжа, профессионально ориентированные задачи, информатика, архитектура, профессиональные мотивы, практико-ориентированное обучение.

Annotation. The article is devoted to the theoretical foundations of the formation of positive motivation among students of secondary vocational education (SPE) and practical ways of its development through the application of professionally oriented tasks. The concept of motivation is considered in the works of leading Russian psychologists and educators (L.I. Bozhovich, A.N. Leontiev, S.L. Rubinstein, A.K. Markova), the features of the motivational sphere of college students, where professional and pragmatic motives occupy a dominant position, are analyzed. Special attention is paid to the role of professionally oriented computer science tasks as an effective means of combining the educational process with future professional activities. It is shown that such tasks contribute to the formation of advanced professional experience, activate cognitive activity and translate external motivation into internal personal interest. The practical part of the article presents a set of professionally oriented tasks for working in MS Office programs (Word, Excel, PowerPoint), designed specifically for first-year students of the specialty 02/07/2011 «Architecture».

Key words: motivation, positive motivation, academic motivation, secondary vocational education (SVE), college students, professionally oriented tasks, computer science, architecture, professional motives, practice-oriented learning.

Литература:

1. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 400 с.
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие / Э.Ф. Зеер. – Москва: Академия, 2017. – 352 с.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Москва: Юрайт, 2020. – 409 с.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2016. – 352 с.
5. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 2018. – 312 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 713 с.
7. Скаун, В.А. Методика преподавания специальных и общетехнических предметов (в схемах и таблицах): учебное пособие / В.А. Скаун. – Москва: Академия, 2009. – 125 с.
8. Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н.В. Бордовской. – Москва: КРОНУС, 2010. – 432 с.

Назметдинова Ирина Сайрановна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры социологии и медиакоммуникаций
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение инклюзивного высшего образования
«Российский государственный университет социальных технологий» (г. Москва),
доцент кафедры общегуманитарных наук и межкультурных коммуникаций
АНОВО «Московский Международный Университет» (г. Москва);*

*Цибирева Ирина Вячеславовна
главный редактор Восточного Регионального Телеканала (г.о. Электросталь),
магистрант группы ЗМЖ-0224*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение инклюзивного высшего образования
«Российский государственный университет социальных технологий» (г. Москва)*

Постановка проблемы. Ни для кого сегодня не является секретом тот факт, что цифровая трансформация – это новая реальность редакторской профессии. И поэтому рассказывать об этом только теоретически не имеет смысла. Возникает необходимость адаптации занятий в вузе на профильных факультетах под новый формат: офлайн/онлайн лекция «вдвоём» (бинарная лекция), которая проводится совместно преподавателем вуза и практикующим журналистом для студентов направления подготовки 42.03.02 «Журналистика» на основе данных по особенностям использования современных медиатехнологий. В ходе занятия моделируются ситуации погружения в теорию и практику профессиональной деятельности журналиста-редактора. Информация для студентов поступает и эксплицитно при преподнесении готового текста-анализа медиатехнологий, и имплицитно при решении проблемных вопросов с привлечением обучающихся к обсуждению, когда готового ответа нет.

Как мы считаем, подготовка студентов-журналистов должна включать не только знакомство с традиционными приемами работы редактора ТРК, но и анализ новых медиатехнологий в его работе. В нашем вузе стало традиционным приглашать для проведения совместных занятий журналистов, которые дают информацию практико-направленную и необходимую обучающимся, или проводить совместные занятия на базе места практики. Во время занятий в обязательном порядке обсуждаются основные проблемные моменты выступлений.

Изложение основного материала исследования. На занятиях по дисциплинам «Введение в современные медиатехнологии», «Введение в медиажурналистику», «Современные цифровые средства массовой информации» и др. мы обращаем внимание студентов на анализ текстовой информации и на используемые в практической деятельности технологии.

Работу начинаем с обозначения нашей эпохи как времени цифровой трансформации медиаиндустрии. Студентам предлагается понимание того, что современный редактор телерадиокомпании (далее ТРК) уже не тот специалист, который десять лет назад работал исключительно с линейными монтажными комплексами и бумажными сценариями. Эта профессия претерпела изменения. Цифровая трансформация медиаиндустрии привела к радикальному переосмыслению редакторских функций: сегодняшней профессионал должен сочетать творческое видение с глубокими техническими компетенциями, управляя сложными технологическими экосистемами [6; 7]. По оценкам экспертов, к 2026 году около 40% редакторских задач уже автоматизированы или существенно ускорены за счет искусственного интеллекта (ИИ), что кардинально меняет не только скорость работы, но и саму суть профессии [1]. Телерадиокомпании (ТРК) активно внедряют новые технологии, чтобы оставаться конкурентоспособными, повышать качество контента и оптимизировать рабочие процессы [2; 3]. Редакторы, как ключевые участники производственного цикла, сталкиваются с необходимостью освоения и адаптации к новым инструментам. Однако описательные номинации по указанным позициям отсутствуют в учебниках по журналистским дисциплинам, поэтому в данной статье рассматриваются основные медиатехнологии, используемые редакторами ТРК, анализируется их влияние на скорость, качество и объем производимого контента [1, 6]. Как мы отметили выше, чтобы информация была воспринята студентами из первых уст, мы организуем онлайн и офлайн встречи с профессиональным сообществом, журналистами-практиками ведущих изданий Москвы и Подмосковья. В ходе занятия теория чередовалась с практикой. На опыте работы главного редактора Восточного Регионального Телеканала г.о. Электросталь мы в живом общении выясняли, как ИИ трансформирует системы редактирования, какие современные медиатехнологии есть в арсенале редакторов ТРК.

Сначала мы обратились к анализу полученной информации. Представим её описание, рассмотрим каждый блок по отдельности, как и было предложено студентам для анализа.

Системы нелинейного монтажа (NLE) – системы нового поколения: от монтажа к интеллектуальной обработке. От монтажа к сотворчеству:

Adobe Premiere Pro, Final Cut Pro, Avid Media Composer.

Современные нелинейные системы редактирования (NLE – Non-Linear Editing) совершили эволюционный скачок: от инструментов механической склейки кадров они превратились в интеллектуальных соавторов, встроенных непосредственно в творческий поток. Adobe Premiere Pro с ИИ-движком Adobe Sensei, DaVinci Resolve с нейросетевым Neural Engine и Avid Media Composer с функцией PhraseFind AI уже сегодня меняют саму суть профессии видеоредактора — смещая фокус с рутинных операций на авторское решение [1; 4; 5].

Функции, особенности работы и эффект для редактора системы нелинейного монтажа

Функция	Как работает	Эффект для редактора
Автоматический анализ контента	Нейросети мгновенно сканируют часы отснятого материала: распознают лица, эмоции (радость, напряжение), ключевые объекты, смены ракурсов и даже качество звука	Сокращение времени на предварительный просмотр и логирование на 60-80% – редактор сразу переходит к композиции, минуя «просмотр вхолостую»
Интеллектуальная цветокоррекция	Neural Engine в DaVinci Resolve анализирует настроение сцены и предлагает цветовые решения, соответствующие эмоциональному посылу (например, «тёплый закат» или «холодное напряжение»)	Базовая градация выполняется за секунды; редактор сохраняет полный контроль для тонкой авторской доводки
Умная аудиообработка	ИИ изолирует речь от фоновых шумов, автоматически выравнивает громкость между дублями, убирает эхо и даже восстанавливает повреждённые аудиодорожки	Отпадает необходимость в отдельном этапе звукорежиссуры для базовых задач – чистый звук «из коробки»

Источник: на основе анализа литературы [1; 4; 5; 8; 9].

Как можно заметить по данным таблицы, использование современных технологий меняет индустрию, так как даёт временную свободу редактору и возможность проявлять творчество в авторских решениях. Студентам был дан ряд заданий: 1) отсмотреть отснятый материал и отредактировать композицию, 2) соотносить громкость между дублями и исправить погрешности записи, 3) убрать эхо и восстановить повреждённые дорожки, 4) провести мониторинг отраслевых исследований и сделать вывод.

Как выяснили студенты при выполнении 4 задания, по данным отраслевых исследований (включая отчёты IABM и Adobe Creative Cloud Survey 2024), интеграция ИИ в монтажные системы даёт измеримые результаты:

- Сокращение общего цикла постпродакшена на 25-35% при сохранении качества.
- Рост продуктивности редактора: до 40% времени высвобождается для творческих решений вместо рутины.
- Упрощение входа в профессию: начинающие редакторы быстрее осваивают сложные задачи благодаря ИИ-ассистентам [7; 8].

Студенты в ходе занятий узнали, что далее ожидается интеграция генеративного ИИ: автоматическая генерация переходов под ритм сцены, синтез недостающих кадров для ремастеринга, адаптация контента под вертикальный формат соцсетей «одним кликом». Однако ядро профессии остаётся неизменным: рассказывать истории через движение, свет и звук – задача, где человек остаётся незаменимым автором.

Современный видеоредактор – уже не «склейщик кадров», а режиссёр монтажа, управляющий мощной ИИ-экосистемой для воплощения творческого замысла с беспрецедентной скоростью и точностью.

Облачные платформы и совместная работа – демократизация производства

Frame.io, Dropbox Replay, Google Workspace.

Облачные решения трансформируют телепроизводство в России: редакторы получают возможность работать над проектами удалённо, синхронизировать правки в реальном времени и оперативно получать обратную связь от коллег и заказчиков без привязки к студийному оборудованию [1; 4; 5].

Интерес и популярность данных современных облачных платформ в том, что они позволяют начать монтаж в офисе, продолжить его в дороге на планшете и завершить работу дома на ноутбуке – при этом все изменения мгновенно сохраняются в едином проекте. Это особенно востребовано в условиях распределённых команд и федеральных медиахолдингов с региональными подразделениями.

Выделим ключевые преимущества облачного производства:

- Гибкое масштабирование – подключение дополнительных вычислительных мощностей для рендеринга в пиковые периоды без капитальных затрат на оборудование.
- Удалённая коллаборация – одновременная работа нескольких специалистов над одним проектом из разных локаций, что ускоряет согласование и минимизирует простои.
- Переход от CAPEX к OPEX – оплата ресурсов по факту использования делает профессиональное производство доступным для региональных телекомпаний с ограниченным бюджетом.
- Работа с крупными файлами – отсутствие необходимости физической передачи материалов благодаря хранению контента в защищённом облаке на территории РФ (например, Яндекс Облако, СберОблако).

Российские облачные платформы, такие как Яндекс Cloud Video и решения на базе СберОблако, обеспечивают полный цикл работы с видеоконтентом – от хранения и обработки до хостинга – с соблюдением требований к локализации данных [1; 4; 5; 9].

Всё сказанное выше, как поняли студенты, создаёт основу для цифровой трансформации медиапроизводства в условиях импортозамещения технологий.

Искусственный интеллект и автоматизация. ИИ-ассистенты: от автоматизации рутины к креативному партнерству. Российские разработки в этой сфере представлены решениями на базе технологий Сбера, Яндекса и отечественных медиахолдингов, адаптированных под требования локализации данных и нормативные ограничения [4; 5].

Российские медиакомпании активно внедряют ИИ-решения для автоматизации транскрибации, генерации субтитров и ускорения монтажа. Технологии на базе машинного обучения позволяют обрабатывать аудио с точностью до 95% и предлагать варианты композиции на основе анализа видеоряда [8].

Студенты активно пользуются ИИ при создании своих медиапродуктов: ведут сайт вуза, наполняют информацией вузовские чаты и страницы, устраняют/заглушают технический шум и выравнивают громкость аудиодорожек. 12 ноября 2025 года в нашем вузе был дан официальный старт вещанию первой в РФ молодежной инклюзивной интернет-радиостанции #ЗАОДНО Радио, в течение дня ребята осуществляют три часовых выпуска, которые идут в прямом эфире. К каждому надо тщательно готовиться, и, конечно, студенты-редакторы могут обращаться к помощи ИИ. Но о том, как его использовать в профессиональной деятельности, что подвергать сомнению, а что оставлять, какие промты, в какой последовательности «закладывать», какие задачи и как решать, мы говорим на практических занятиях, а основное задание для студентов по сгенерированному тексту – критически оценить предложенные ответы-варианты и отредактировать их. Современные ИИ-инструменты решают задачи трёх уровней:

Уровень 1: Автоматизация рутины.

- Транскрибация интервью и автоматическая генерация субтитров.
- Удаление технических шумов и выравнивание громкости аудиодорожек.
- Базовая цветокоррекция по заданным параметрам.

Уровень 2: Интеллектуальная поддержка.

- Распознавание ключевых моментов в снятом материале для ускорения логирования.
- Анализ визуального контента для предложения монтажных переходов.
- Автоматическая синхронизация видео с субтитрами и графикой.

Уровень 3: Генеративные возможности.

- Создание простых графических элементов по текстовому описанию.
- Генерация промежуточных кадров для плавного изменения скорости воспроизведения.
- Синтез голоса для оперативной озвучки информационных материалов с соблюдением требований законодательства [2; 3].

По данным исследования Ассоциации независимых региональных телекомпаний (АНРТ, 2024), внедрение ИИ-инструментов позволяет сократить время на подготовку новостных сюжетов на 30-40%, высвобождая ресурсы редакторов для творческих задач. При этом ключевое решение о финальной версии материала остаётся за человеком – ИИ выступает инструментом усиления, а не замены профессиональной экспертизы [7; 8].

И именно этому мы учим студентов-журналистов. В ходе занятий они могут дискутировать: «ИИ – это способ, инструмент, путь, генератор, орудие или креативный деятель?», «ИИ обладает развитым творческим потенциалом и может мыслить неординарно?» и т.д.; приходят к выводу, что работы, сделанные ИИ, лишены уникальности, в них отсутствует индивидуальный стиль. И, как бы банально ни звучало, но творческая деятельность журналиста в руках, в таланте самого журналиста. Задания данного этапа направлены на создание уникальных материалов.

Системы управления медиаактивами (МAM) – цифровая основа современного телепроизводства, нервная система телекомпании.

Dalet, Avid Interplay, Cantemo.

Системы управления медиаактивами (МAM – Media Asset Management) стали центральным звеном цифровой экосистемы телекомпаний. Если ранее архивы представляли собой физические носители в стеллажах, то сегодня МAM обеспечивает полный цикл управления контентом: от приёма и автоматической каталогизации до поиска, совместной работы и долгосрочного хранения с соблюдением требований к локализации данных [1; 4; 5].

Ключевые возможности для редактора:

- Семантический поиск – мгновенный поиск фрагментов по ключевым словам, распознанным лицам или объектам благодаря встроенным ИИ-алгоритмам, без ручного просмотра часов архивного материала;
- Версионность и совместная работа – все правки фиксируются с привязкой к автору и времени, что позволяет нескольким специалистам одновременно работать над проектом без конфликтов версий;
- Интеграция с монтажными системами – прямая связь с редакторскими платформами позволяет импортировать материалы в проект без промежуточной конвертации и потери качества [6].

По данным Ассоциации независимых региональных телекомпаний (АНРТ), внедрение современных МAM-систем позволяет сократить время на поиск и подготовку архивных материалов в среднем на 40–60% при работе с фондами объёмом свыше 10 тысяч часов. В условиях импортозамещения российские медиахолдинги активно тестируют отечественные решения на базе СберОблако и платформ Ростелекома, адаптированные под требования цифрового суверенитета и хранения данных на территории РФ [7; 8].

В настоящее время рассматривается вопрос открытия банка/фонда архивных материалов и вузовского телеканала, но пока информацию по телевещанию студенты изучают на лекционных, семинарских занятиях и на практике в ТРК.

Выводы. В ходе проведения занятий на факультете социологии и журналистики используется так называемая лекция «вдвоём» (или бинарная лекция), совместное преподавание представителя вуза и представителя профессионального сообщества, в данном случае практикующего журналиста, студенты знакомятся с особенностями современных медиатехнологий в арсенале редакторов ТРК, определяют плюсы и минусы внедрения ИИ-инструментов, отмечают черты влияния технологий на эффективность редакторской работы, среди которых:

1) скорость производства. Внедрение автоматизированных систем сокращает время подготовки эфирных материалов на 30-40%. Цифровизация позволяет редакторам сместить фокус с рутинных операций на творческие задачи, хотя организационные процедуры согласования зачастую сдерживают потенциальный прирост скорости;

2) качество контента. Цифровизация стандартизировала технические параметры эфира по всей стране. Вместе с тем исследования отмечают: технологии сами по себе не повышают содержательное качество – решающее значение сохраняют профессиональная подготовка редактора и редакционная политика;

3) объём производства. Рост объёмов контента обусловлен преимущественно расширением присутствия на цифровых платформах и требованиями регулятора, тогда как технологии выступали условием возможности такого расширения, а не его прямым драйвером [1; 6].

На основе подобных занятий у студентов формируются профессиональные навыки, они более спокойные и уверенные выходят на практику и уже на втором курсе начинают работать в разных ТРК Москвы и Подмосковья.

Аннотация. В данной статье рассматривается опыт проведения занятий на факультете социологии и журналистики при использовании лекции «вдвоём» (or a binary lecture) совместное преподавание представителя вуза и представителя профессионального сообщества, в данном случае практикующего журналиста, студенты знакомятся с особенностями современных медиатехнологий в арсенале редакторов ТРК, определяют плюсы и минусы внедрения ИИ-инструментов, отмечают черты влияния технологий на эффективность редакторской работы. Основные медиатехнологии, используемые редакторами ТРК. Как отмечают авторы, цифровая трансформация медиаиндустрии приводит к радикальному переосмыслению редакторских функций. В статье представлено описание современных медиатехнологий в арсенале редакторов ТРК (эффективности и особенности). Каждый блок рассматривается отдельно. Отмечается, что редакторы, как ключевые участники производственного цикла, сталкиваются с необходимостью освоения и адаптации к новым инструментам. Современный профессионал должен сочетать творческое видение с глубокими техническими компетенциями, управляя сложными технологическими экосистемами.

Ключевые слова: проведения занятий, лекции «вдвоём» (или практики «вдвоём»), современные медиатехнологии, цифровая трансформация медиаиндустрии, переосмысление редакторских функций.

Annotation. This article discusses the experience of conducting classes at the Faculty of Sociology and Journalism using the «two-person» lecture (or «two-person» practice), the joint teaching of a university representative and a representative of the professional community, in this case, a practicing journalist. Students learn about the features of modern media technologies in the

arsenal of TV channel editors, identify the advantages and disadvantages of implementing AI tools, and note the impact of technology on the effectiveness of editorial work. The article highlights the main media technologies used by TV channel editors. According to the authors, the digital transformation of the media industry is leading to a radical rethinking of editorial functions. The article provides a description of modern media technologies in the arsenal of TRK editors (effectiveness and features). Each block is considered separately. It is noted that editors, as key participants in the production cycle, face the need to master and adapt to new tools. Today's professional must combine a creative vision with deep technical competencies, managing complex technological ecosystems.

Key words: modern media technologies, digital transformation of the media industry, and rethinking of editorial functions.

Литература:

1. Белова, В.А. Содержание профессии редактора телекомпании в условиях цифровой трансформации / В.А. Белова. – URL: https://elib.sfu-kras.ru/bitstream/handle/2311/141933/belova_v.a.pdf (дата обращения: 20.02.2026)
2. ВГТРК выбрала ответственные решения для автоматизации новостного производства и эфирного вещания // Телеспутник. – 2024. – URL: <https://telesputnik.ru/materials/tech/news/vgtrk-vybral-otchestvennye-resheniya-dlya-avtomatizacii-novostnogo-proizvodstva-i-efirnogo-veschaniya> (дата обращения: 20.02.2026)
3. МедиаПрофи. Этапы технического перевооружения регионального вещания ВГТРК. – 2017. – URL: <https://mediaprofi.org/mastership/technology/item/8138-vgtrk-efimov> (дата обращения: 20.02.2026)
4. Медiateкст в новой технологической среде: цифровая трансформация коммуникации // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. – 2024. – № 3. – URL: <https://vestnik.journ.msu.ru/books/2024/3/> (дата обращения: 20.02.2026)
5. Мельник, Г.С. Новые технологии медиапроизводства: достижения и издержки / Г.С. Мельник. – 2020. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-tehnologii-mediaproizvodstva-dostizheniya-i-izderzhki> (дата обращения: 20.02.2026)
6. Слободянюк, А.А. Функционал телевизионного редактора в федеральной телерадиокомпании / А.А. Слободянюк. – 2025. – URL: <https://istina.fnkcr.ru/publications/article/804204660/> (дата обращения: 20.02.2026)
7. Сумская, А.С. Роль журналистики в межпоколенческом трансфере коммуникативно-культурной памяти: дис. ... д-ра филол. наук / А.С. Сумская. – Челябинск: Челябинский государственный университет, 2024. – 655 с.
8. Цифровая трансформация медиаиндустрии: отчёт о внедрении ИИ-решений. Минцифры России. 2024-2025. – URL: <https://rtmag.ru/2025/05/19/rejting-czifrovizaczii-i-vnedreniya-ii-v-regionah-rossii-yanvar-aprel-2025-goda/> (дата обращения: 20.02.2026)
9. Цифровизация шагает по стране: масштабный проект модернизации филиалов ВГТРК // Тракт.ру. – 2015. – URL: <https://www.tract.ru/ru/press-center/articles/221-digitisation-vgtrk.html> (дата обращения: 20.02.2026)

УДК 796.011

МЕТОДИКА СИЛОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ С УЧЕТОМ ФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ В СЕКЦИИ ОБЩЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

*Никитина Анастасия Алексеевна
преподаватель*

Нижегородский государственный инженерно-экономический университет (Княгининский университет) (г. Княгинино)

Постановка проблемы. Всесторонний анализ научно-методической литературы, а также собственный опыт показывают, что в современной системе профессионального образования, у студентов имеется невысокий уровень заинтересованности и мотивации к занятиям физической культурой и спортом. Негативными факторами, способствующими данной тенденции, по нашему мнению, и мнению ряда авторов, являются: высокая учебная и внеучебная нагрузка студентов, повышение уровня самостоятельности и критического мышления, а также содержание учебной дисциплины «Физическая культура» и внеучебной работы по физическому воспитанию в вузе [1; 3]. В частности, можно говорить о том, что студентам нравится широкий спектр двигательной активности, что, к сожалению, не всегда возможно в рамках содержания, предлагаемого рабочими программами вуза [2; 4].

Исследование посвящено повышению уровня силовой подготовленности юношей, обучающихся в вузе, с учетом их физического состояния, занимающихся секции общей физической подготовки. Внимание на силовых способностях мы заострили не случайно, с каждым годом увеличивается количество молодых людей, которые в плане физического развития отстают от нормального и даже выполнение, предусмотренных вузовской программой по дисциплине «Физическая культура» контрольных испытаний, вызывает у них трудности. Для развития силовых способностей в предлагаемой и работе методике, мы использовали самые популярные и эффективные методы, чтобы добиться наибольшего прироста спортивного результата. Новизна исследования заключается в использовании традиционных, представленных в научной и методической литературе средств и методов в развитии силовых способностей, реализуемых в тренировочном процессе на основе учета физического состояния студентов, занимающихся в секции ОФП в вузе.

Изложение основного материала исследования. Целью исследования явилось разработка и экспериментальное обоснование методики силовой подготовки студентов 18-21 года, занимающихся в секции ОФП с учетом физического состояния в секции общей физической подготовки.

Для достижения поставленной цели решались задачи исследования по анализу специальной литературы, освещающей вопросы физического воспитания студентов в вузе, разнообразии подходов к общей физической подготовке юношей 18-21 года, а также особенности физического развития и физической подготовленности молодых людей.

Антропометрические методы исследования включали измерение длины и массы тела. На основании полученных данных рассчитывался индекс массы тела (далее ИМТ). Диагностика соматотипа производилась с целью определения типа телосложения у юношей. Тип телосложения определялся с помощью формулы индекса Пинье. Результат больше 30 – это эктоморф, от 10 до 30 – мезоморф, меньше 10 – эндоморф.

Для обоснования эффективности разработанной методики производилось тестирование, в которое входило 2 педагогических теста, такие как: подтягивания из виса на высокой перекладине, поднимание туловища из положения лежа на спине за 60 секунд, а также два упражнения из программы силового троеборья (жим лежа и приседание).

Для решения поставленных задач использовался метод педагогического эксперимента. Экспериментальную группу составили группа юношей с численностью 12 человек, занимающиеся в секции ОФП при студенческом спортивном клубе. В данном клубе занимались юноши, обучающиеся в вузе. В связи с тем, что контингент для исследования был не однороден

по возрасту (юноши 18-21 года), весоростовым показателям, подбор такого же контингента для сравнительного анализа был невозможен, нами был проведен формирующий эксперимент на одной группе в динамике.

Методика силовой подготовки в экспериментальной группе состояла из упражнений, на основе использования метода непредельных отягощений, метода предельных отягощений, метода статических усилий и метода динамических усилий. Нагрузки, используемые, в тренировочном процессе, соответствовали уровню физической подготовленности занимающихся. Задача стояла не только в повышении уровня силовых способностей, но и в подготовке участников эксперимента, обучающихся в школе к выполнению испытаний ВФСК ГТО, касаемо силовых дисциплин.

Суть методики заключалась в следующем, в самом начале тренировочного цикла упражнения, которые выполняли юноши были направлены на развитие самых больших мышечных групп, таких как грудные мышцы, мышцы спины и ног. Так же подбирались упражнения, которые являлись обще-подготовительными и специально-подготовительными, направленные на развитие меньших мышечных групп. В середине 4-х месячного макроцикла рабочий вес отягощений составлял около 50% от предельно максимального.

Также упражнения силовой направленности планировались на блочных тренажерах. Параметры нагрузок тренировки на блочных устройствах и выполнения упражнений со свободными отягощениями, направленные на развитие силовых способностей, определялись в зависимости от типа телосложения испытуемых. Содержание тренировочного процесса для юношей экспериментальной группы было разработано на 4 месяца. Именно, данный срок, по мнению многих авторов позволяет сформировать у спортсменов долговременную адаптацию и повысить результаты физической подготовленности.

Подготовка юношей занимала 4 месяца и состояла из 5 микроциклов каждый. Микроцикл строился с учетом исходных данных юноши, его физического состояния, эмоционального состояния и уровня физической подготовленности. Для построения грамотного и правильного тренировочного процесса в начале исследования определялся тип телосложения каждого испытуемого и с учётом полученных данных строился тренировочный процесс [4].

Тренировки включали в себя как базовые упражнения, такие как жим штанги лёжа, становая тяга и приседания, так и упражнения на изолированные мышечные группы. В начале каждой тренировки обязательно выполнялась аэробная нагрузка, а также комплекс общеразвивающих упражнений, для втягивания, и активизации всех систем организма и его подготовки к предстоящей работе. 1 и 2 мезоциклы включают в себя занятия с весом собственного тела и весом отягощений около 50 % от максимального. Приведем пример содержания нагрузок в первом (втягивающем) и втором (базовом) мезоциклах, которые состояли из 4-х недельных микроциклов.

1 неделя. Втягивающий микроцикл.

Понедельник.

1. Жим штанги лёжа на горизонтальной скамье.

1 подход – разминочный пустым грифом.

2 подход – вес, соответствующий 30% собственного и выполняется на 20-25 повторений.

3 по 6 подходы выполняются весом соответствующим 30-40% от собственного на 18-20 повторений (отдых между подходами 2-3 минуты).

2. Французский жим.

1 подход – разминочный пустым w образным грифом.

2-4 подходы весом 20% от собственного на 15-20 повторений (отдых между подходами 2-3 минуты).

3. Разгибания рук на блоке с канатной ручкой.

3 подхода с маленьким весом на 25-30 повторений.

4. Пресс на наклонной скамье.

4 подхода по 25-30 повторений с отдыхом 2-3 минуты.

Вторник.

1. Кросс 3 км (темп ниже среднего).

Среда.

1. Становая тяга (классическая – ноги на ширине плеч).

1 подход – разминка пустым грифом.

2 подход – вес 40% от собственного на 12-15 повторений.

3-6 подходы вес 50% от собственного на 10-12 повторений (отдых между подходами 2-3 минуты).

2. Пуловер (блин 10 кг).

3 подхода по 12-15 повторений.

3. Подтягивания из вися на высокой перекладине.

5 подходов по 10 повторений. (отдых 3-4 минуты).

4. Армейский жим.

4 подхода вес, который смогут сделать на 10-12 повторений (отдых между подходами 2-3 минуты).

Четверг.

Отдых.

Пятница.

1. Приседания со штангой (ноги на ширине плеч).

1 подход – разминка пустым грифом.

2 подход – вес 40% от собственного на 12-15 повторений.

3 – 6 подходы – вес 40 – 50% от собственного на 10-12 повторений (отдых между подходами 2-3 минуты).

2. Подъем штанги на бицепс стоя прямым грифом.

4 подхода пустым грифом на 15-20 повторений (отдых между подходами 2-3 минуты).

3. Приседания со штангой и статическое удержание, угол 90 градусов.

1 подход – пустым грифом удержание статического положения 20 секунд.

2 – 4 подходы – вес 30% от максимального, удержание статического положения 20 секунд. (отдых между подходами 2 – 3 минуты)

4. Разгибания ног в тренажере.

4 подхода вес, который смогут сделать на 15-20 повторений.

5. Сгибания ног в тренажере.

4 подхода вес, который смогут сделать на 15-20 повторений.

Суббота.

1. Восстановительные процедуры – любые спортивные игры, плавание, сауна, массаж.

2 неделя. Базовый микроцикл.

Понедельник.

1. Жим штанги лёжа на горизонтальной скамье.
1 подход – разминочный пустым грифом.
2 подход – вес, соответствующий 35% собственному, выполняется на 20-25 повторений.
3 по 6 подходы выполняются весом соответствующим 35-40% от собственного на 18-20 повторений (отдых между подходами 2-3 минуты).

2. Французский жим.

1 подход – разминочный пустым w образным грифом.

2-4 подходы весом 20% от собственного на 15-20 повторений (отдых между подходами 2-3 минуты).

3. Разгибания рук на блоке с канатной ручкой.

3 подхода с маленьким весом на 25-30 повторений.

4. Пресс на наклонной скамье.

4 подхода по 25-30 повторений с отдыхом 2-3 минуты.

Вторник.

1. Кросс 3 км (темп ниже среднего).

Среда.

1. Становая тяга (классическая – ноги на ширине плеч).

1 подход – разминка пустым грифом.

2 подход – вес 45% от собственного на 12-15 повторений.

3-6 подходы вес 55% от собственного на 10-12 повторений (отдых между подходами 2-3 минуты).

2. Пуловер (блин 10 кг).

3 подхода по 12-15 повторений.

3. Подтягивания из виса на высокой перекладине.

5 подходов по 10 повторений. (отдых 3-4 минуты).

4. Армейский жим.

4 подхода вес который смогут сделать на 10-12 повторений (отдых между подходами 2-3 минуты).

Четверг.

Отдых.

Пятница.

1. Приседания со штангой (ноги на ширине плеч).

1 подход – разминка пустым грифом.

2 подход – вес 45% от собственного на 12-15 повторений.

3-6 подходы – вес 45-55% от собственного на 10-12 повторений (отдых между подходами 2-3 минуты).

2. Подъем штанги на бицепс стоя прямым грифом.

4 подхода пустым грифом на 15-20 повторений (отдых между подходами 2-3 минуты).

3. Приседания со штангой и статическое удержание, угол 90 градусов.

1 подход – вес 5% от максимального, удержание статического положения 20 секунд.

2-4 подходы – вес 35% от максимального, удержание статического положения 18 секунд. (отдых между подходами 2-3 минуты)

4. Разгибания ног в тренажере.

4 подхода вес, который смогут сделать на 15-20 повторений.

5. Сгибания ног в тренажере.

4 подхода вес, который смогут сделать на 15-20 повторений.

Суббота. Восстановительные процедуры – любые спортивные игры, плавание, сауна, массаж.

Как показали результаты медико-биологических методов в начале исследования, у обследованных юношей масса тела повышена в среднем на 4-7 кг, весо-ростовой индекс Кетле отстает от нормы в худшую сторону на 12,11%. Так, в начале исследования средний показатель массы тела юношей составил 176,73 кг, а, индекс Кетле – 25,5 усл.ед.

Методика силовых способностей оказала положительное влияние не только на рост силовых способностей, но и на улучшение физического состояния юношей. В результате проведения педагогического эксперимента достоверные различия от начала эксперимента к его концу обнаружены по показателям массы тела и индекса Кетле на 8,77%.

После применения в течение 4-х месяцев методики, направленной на повышение силовых способностей юношей на основе учета типа телосложения, были выявлены достоверные различия от начала исследования к его концу. На слайде представлены результаты силовых способностей и специальных упражнений силового троеборья. Так, результат в приседании со штангой у юношей в начале эксперимента составил $84,2 \pm 11,3$ кг, в в конце эксперимента – $89,2 \pm 2,3$ кг, различия достоверны, $p < 0,05$. Результат в упражнении жим лежа у юношей в начале эксперимента составил – $55,2 \pm 7,7$ кг, экспериментальной – $59,32 \pm 2,1$ кг, различия достоверны. Также достоверные различия обнаружены и в показателях собственно силовых способностей, в упражнении подтягивание в висе на высокой перекладине, сгибание и разгибание рук в упоре лежа и поднимание туловища из положения лежа на спине за 60 секунд.

Выводы. Таким образом, полученные результаты позволяют заключить, что разработанная методика развития силовых способностей оказала положительное влияние на уровень силовых способностей юношей, позволила подготовить их к испытаниям ВФСК ГТО в силовых упражнениях и выполнения ряда контрольных испытаний в рамках промежуточной аттестации по дисциплине «Физическая культура». Учет типологических особенностей позволил дифференцировать нагрузку, в зависимости от развития мышечного корсета и исходного физического состояния юношей и способствовал улучшению его улучшению, что выразилось в показателе индекса Кетле.

Аннотация. Статья посвящена проблеме силовой подготовки студентов, занимающихся в секции общей физической подготовки. Обоснована необходимость повышения силовой подготовленности юношей, обучающихся в вузе на основе учета из физического состояния. Целью исследования явилось разработка и экспериментальное обоснование методики силовой подготовки студентов 18-21 года, занимающихся в секции ОФП с учетом физического состояния в секции общей физической подготовки. В процессе исследования разработана и экспериментально обоснована методика силовой подготовки студентов, занимающихся в секции общей физической подготовки на основе типа телосложения и физического состояния. Приведены примеры втягивающего и базового микроциклов тренировочного процесса, направленного на развитие силовых способностей. Для проверки эффективности предлагаемой методики использованы антропометрические и педагогические методы исследования. В результате внедрения экспериментальной методики в тренировочный процесс секции общей физической подготовки выявлены достоверные различия от начала эксперимента к его концу в показателях силовых способностей и упражнения силового многоборья у студентов.

Ключевые слова: студенты вуза, силовая подготовка, секция общей физической подготовки, физическое состояние, соматотип.

Annotation. This article examines the issue of strength training for students enrolled in the general physical training section. The need to improve the strength fitness of young men studying at a university, taking into account their physical condition, is substantiated. The aim of the study was to develop and experimentally validate a strength training methodology for 18-21-year-old students enrolled in the general physical training section, taking into account their physical condition in the general physical training section. During the study, a strength training methodology for students enrolled in the general physical training section was developed and experimentally validated based on their body type and physical condition. Examples of introductory and basic microcycles of the training process aimed at developing strength abilities are provided. Anthropometric and pedagogical research methods were used to test the effectiveness of the proposed methodology. As a result of the implementation of the experimental methodology in the training process of the general physical training section, reliable differences in strength ability indicators and strength all-around exercises in students were revealed from the beginning to the end of the experiment.

Key words: university students, strength training, general physical training section, physical condition, somatotype.

Литература:

1. Ежова, А.В. Педагогическое обеспечение эффективности процесса физического воспитания в вузе / А.В. Ежова, С.С. Артемьева, О.Н. Крюкова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2017. – № 3. – С. 37-39

2. Крюковских, А.И. Формирование и развитие государственной политики в сфере физической культуры и спорта / А.И. Крюковских // Молодой ученый. – 2022. – № 21(416). – С. 306-308

3. Стафеева, А.В. Особенности организации и подготовки студенческой команды по баскетболу в вузе (на примере ДМСБВК «СПАРТА») / А.В. Стафеева, С.С. Иванова, И.С. Веденеев // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. – 2022. – № 75(1). – С. 164-167

4. Чикляев, Е.Г. Перспективы развития современного студенческого спорта / Е.Г. Чикляев, М.С. Бойченко // Молодой ученый. – 2022. – № 1(396). – С. 68-69. – URL: <https://moluch.ru/archive/396/87559/> (дата обращения: 13.03.2026)

УДК 372.874

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ

*Овсянникова Оксана Александровна
кандидат педагогических наук, доцент
Тюменский государственный университет (г. Тюмень);
Зинатулина Аделина Альбертовна
студент 4-го курса
Тюменский государственный университет (г. Тюмень)*

Постановка проблемы. Актуальность решения этой проблемы находит отражение в государственных документах и проектах. В рамках Национального проекта «Молодежь и дети» обозначена цель: «реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности» [4, С. 1].

Обращение к Федеральным государственным требованиям по дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программе в области изобразительного искусства «Живопись» позволяет отметить, что развитие пространственного мышления рассматривается как один из ключевых компонентов художественного образования. Освоение данной программы предполагает формирование у обучающихся «знаний способов передачи большого пространства, движущейся и постоянно меняющейся природы, законов линейной перспективы, равновесия, плановости; умения изображать окружающую действительность, передавая световоздушную перспективу и естественную освещенность» [3, С. 5].

Для уточнения понятия «развитие пространственного мышления подростков в детской художественной школе», нужно сориентироваться в понятиях «пространственное мышление», «пространственное мышление в изобразительном искусстве» и специфике занятий изобразительным искусством в детской художественной школе.

Проблема развития пространственного мышления рассматривалась в трудах различных исследователей.

В определении И.С. Якиманской «пространственное мышление» характеризуется как «умственная деятельность, обеспечивающая создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения практических и теоретических задач» [6, С. 8].

Л.А. Буровкина рассматривает «пространственное мышление» как «способность мысленно создавать, удерживать и преобразовывать пространственные образы объектов, включая их форму, взаимное расположение и масштаб» [2, С. 117].

Н.Ф. Четверухин определяет «пространственное мышление» инженера, как способность к анализу и синтезу пространственных форм и отношений по их проекционным изображениям [5, С. 10].

В определении пространственного мышления в изобразительном искусстве, Ю.А. Бекешина делает акцент на динамическом, деятельностном аспекте. Мышление представлено не как «статичная способность», а как активный процесс с образами в специально создаваемом мысленном пространстве, имеющий четкую цель» [1, С. 32].

Занятия изобразительным искусством в детской художественной школе имеют свои особенности: они направлены на освоение формы, объема, пропорциональных соотношений, светотеневых эффектов и принципов композиционного построения – то есть всего, что связано с развитием пространственного восприятия и мышления.

Из этого следует, что «художественное образование становится важной платформой для развития когнитивных и визуально-конструктивных способностей обучающихся» [2, С. 118].

Таким образом, развитие пространственного мышления подростков в детской художественной школе мы рассматриваем как процесс развития у обучающихся способности мысленно представлять конструкцию объектов реальности, их вращение, изменение в окружающем пространстве, и способности преобразовывать плоские многофигурные композиции в объемные с учетом законов перспективы и композиции, а также способности понимать организацию композиции художественного произведения, определять планы и композиционный центр.

Изложение основного материала исследования. С целью определения уровня развития пространственного мышления у подростков, обучающихся в детской художественной школе, был создан и апробирован специальный диагностический инструментарий. В проведенном экспериментальном исследовании приняли участие 13 учащихся в возрасте 11-12 лет.

На основе уточненного понятия, нами были выделены следующие показатели: «способность мысленно представить конструкцию объектов реальности их вращение, изменение в окружающем пространстве», «способность понимать организацию художественного произведения, определять планы и композиционный центр», «способность преобразовывать плоские многофигурные композиции в объемные с учетом законов перспективы и композиции».

Для каждого из показателей были определены диагностические методы: тестирование, метод анализа художественных произведений и упражнение.

Первое диагностическое задание направлено на выявление уровня показателя «способность мысленно представить конструкцию объектов реальности их вращение, изменение в окружающем пространстве». Обучающимся были выданы бланки для выполнения заданий. Всего было три задания, основанных на методе тестирования, анализа художественных произведений и упражнения. В первом вопросе необходимо было рассмотреть фигуру, состоящую из некоторого числа кубов, которое надо было записать в ответ в виде числа. Второй вопрос состоял в определении проекции вида сверху фигуры, изображенной фронтально, выбрав один из трех вариантов ответа. Ответом на третий вопрос была одна из трех предложенных фигур, которая была правильно собрана из двух частей, которые, в свою очередь, предлагалось мысленно соединить друг с другом. В четвертом вопросе важно было определить фигуру вертикального сечения цилиндра, выбрав один из трех вариантов ответа.

По данному показателю, было определено три уровня: высокий, каждый из которых оценивался в баллах. Максимально за данные задания можно было получить 4 балла.

4 балла (приравниваются к 3 баллам), (высокий) – обучающийся способен мысленно представить конструкцию геометрических фигур; правильно определяет проекцию фигуры (вид сверху); способен мысленно сопоставлять геометрические фигуры друг с другом; правильно определяет фигуру осевого сечения объемной фигуры.

3 балла (приравниваются к 2 баллам), (средний) - обучающийся способен мысленно представить конструкцию геометрических фигур; не правильно определяет проекцию фигуры (вид сверху); способен мысленно сопоставлять геометрические фигуры друг с другом; не правильно определяет фигуру осевого сечения объемной фигуры.

2-1 балла (приравнивается к 1 баллу), (низкий) - обучающийся не способен мысленно представить конструкцию геометрических фигур; не правильно определяет проекцию фигуры (вид сверху); способен не мысленно сопоставлять геометрические фигуры друг с другом; не правильно определяет фигуру осевого сечения объемной фигуры.

Чтобы определить степень развития показателя «способность понимать организацию композиции художественного произведения, определять планы и композиционный центр», во втором диагностическом задании используется метод анализа художественного произведения. В рамках выполнения задания обучающимся было предложено не просто ознакомиться, а детально и вдумчиво рассмотреть картину Ф.П. Решетникова «Опять двойка», обратить внимание на особенности её композиционного построения, после чего дать развернутый ответ на поставленный вопрос и выполнить практическое упражнение.

Вопрос направлен был на определение планов картины и описания, изображаемого на каждом из планов и звучал так: «Напиши, сколько планов ты видишь на картине и опиши, что изображено на каждом». Также предлагалась выполнить упражнение, которое состояло в составлении обучающимися композиционной схемы анализируемой картины из простых геометрических фигур с выделением композиционного центра.

Для установления развития показателя «способность понимать организацию композиции художественного произведения, определять планы и композиционный центр», определены следующие уровни.

Высокий уровень (3 балла) – обучающийся способен правильно определить планы на картине, описывает, что находится на каждом из них; способен представить композицию картины в виде простых геометрических фигур, выделяет главенствующие объекты, избегает излишней детальности; правильно определяет композиционный центр.

Средний уровень (2 балла) – обучающийся способен правильно определить планы на картине, описывает, что находится на каждом из них; способен представить композицию картины в виде простых геометрических фигур, прибегает к излишней детальности, не выделяя главные объекты; не правильно определяет композиционный центр.

Низкий уровень (1 балл) – обучающийся способен частично правильно определить планы на картине, затрудняется в описании планов; не способен представить композицию картины в виде простых геометрических фигур, прибегает к излишней детальности, не выделяя главные объекты; не правильно определяет композиционный центр.

Следующее задание по диагностике направлено на выявление уровня развития показателя «способность преобразовывать плоские многофигурные композиции в объемные с учетом законов перспективы и композиции».

В ходе данного диагностического задания обучающимся было предложено выполнить упражнение, преобразовав плоскую композицию из геометрических тел в объемную. Композиция состояла из трех фигур: квадрата, треугольника и круга. Для объемного изображения надо было выбрать ракурс, при котором было бы видно несколько граней объемной фигуры, при этом не смещать фигуры относительно друг друга. Важным было выяснить, смогут ли обучающиеся представить плоские фигуры такие как круг не в виде шара, а других объемных тел, основанием которого является круг, что свидетельствовало бы о высоком уровне понимания представления объемных тел в различных проекциях.

По данному показателю были определены три уровня.

Высокий уровень (3 балла) – обучающийся способен преобразовывать плоскую композицию из геометрических фигур в объемную с учетом перспективы; способен, меняя ракурс, изображать фигуры объемными; не меняет расположение фигур относительно друг друга, сохраняет целостность композиции.

Средний уровень (2 балла) – обучающийся старается изображать фигуры в перспективе, или делает это частично некорректно; не меняет ракурс, но пытается изобразить объем; меняет расположение фигур относительно друг друга, не сохраняет целостность композиции.

Низкий уровень (1 балл) – обучающийся не старается изображать фигуры в перспективе, или делает это некорректно; не меняет ракурс, не изображает объем; меняет расположение фигур относительно друг друга, не сохраняет целостность композиции.

Анализ диагностики позволил получить следующие результаты.

Данные по показателю «Способность мысленно представить конструкцию объектов реальности их вращение, изменение в окружающем пространстве», «Способность понимать организацию композиции художественного произведения, определять планы и композиционный центр», «Способность преобразовывать плоские многофигурные композиции в объемные с учетом законов перспективы и композиции» отражены в рисунках 1, 2, 3 соответственно.



Рисунок 1. Результаты по показателю «Способность мысленно представить конструкцию объектов реальности их вращение, изменение в окружающем пространстве»

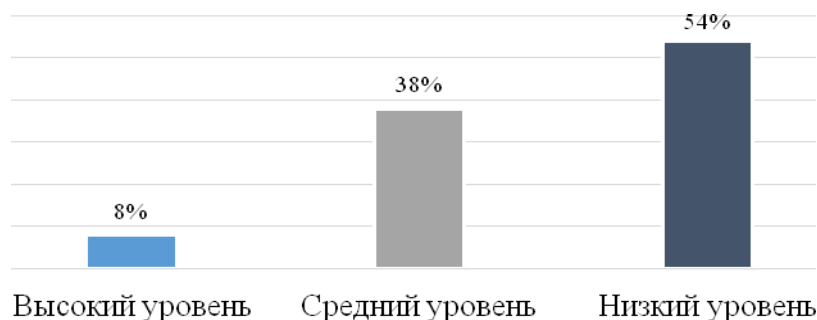


Рисунок 2. Результаты по показателю «Способность понимать организацию композиции художественного произведения, определять планы и композиционный центр»

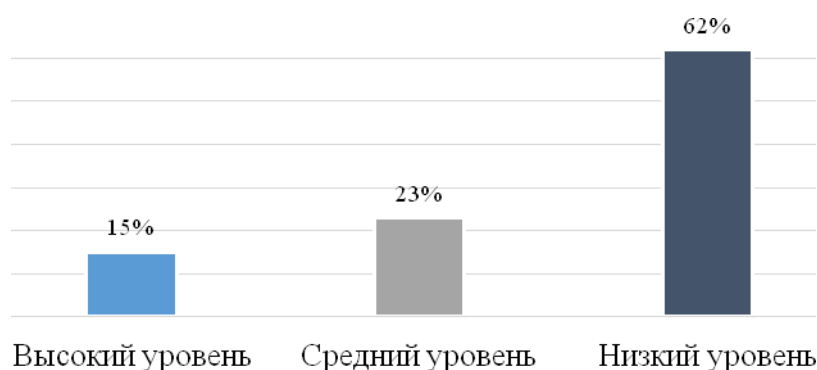


Рисунок 3. Результаты по показателю «Способность преобразовывать плоские многофигурные композиции в объемные с учетом законов перспективы и композиции»

Исходя из результатов проведённой диагностики, можно заключить, что у подростков первого класса детской художественной школы имени А.П. Митинского уровень развития пространственного мышления находится преимущественно на низком уровне.

Результаты проведённой диагностики выявили, что у обучающихся детской художественной школы возникают трудности при мысленном оперировании объёмными формами, понимании композиционной организации художественного произведения, а также при преобразовании плоскостных изображений в объёмно-пространственные композиции. Это указывает на недостаточное развитие знаний и умений в области композиции и перспективы. Анализ полученных результатов позволил определить исходный уровень их подготовки, а также обозначить основные направления для последующей педагогической коррекции и развития данного вида мышления.

Выводы. Таким образом, на этапе первичной диагностики были зафиксированы конкретные показатели уровня развития пространственного мышления у обучающихся подросткового возраста. Анализ полученных результатов позволил определить исходный уровень их подготовки.

В связи с выявленными затруднениями представляется необходимым целенаправленное педагогическое воздействие, направленное на развитие данного качества у обучающихся.

Аннотация. В статье исследуется проблема теоретического обоснования и апробации способов развития пространственного мышления у подростков на занятиях в художественной школе. Разработан диагностический инструментарий для исследования уровня развития пространственного мышления обучающихся, проведения начальной диагностики и ее анализа. Пространственное мышление необходимо для успешной деятельности в повседневной жизни, ориентации в окружающем мире и решения практических задач, что особенно важно в художественной практике. В современном мире у подростков чаще наблюдается низкий уровень развития данного качества из-за доминирования плоских, клиповых цифровых образов и сокращения практики ручного взаимодействия с физическим миром. Целенаправленное развитие пространственного мышления, основанное на активизации мотивационно-познавательной сферы, является главной задачей, достижение которой зависит от создания точного диагностического инструментария для объективной оценки данного качества в детской художественной школе.

Ключевые слова: пространственное мышление, подростки, детская художественная школа, изобразительное искусство, диагностика.

Annotation. The article explores the problem of theoretical justification and testing of methods for developing spatial thinking in adolescents during classes at an art school. A diagnostic tool has been developed to assess the level of spatial thinking development among students, as well as to conduct initial diagnostics and analyze the results. Spatial thinking is essential for successful daily activities, orientation in the environment, and solving practical problems, which is particularly important in the field of art. In today's world, adolescents often have a low level of spatial thinking development due to the dominance of flat, clip-based digital images and a decrease in manual interaction with the physical world. The purposeful development of spatial thinking, based on the activation of the motivational and cognitive sphere, is the main task, the achievement of which depends on the creation of an accurate diagnostic tool for the objective assessment of this quality in children's art.

Key words: spatial thinking, teenagers, children's art school, fine arts, diagnostics.

Литература:

1. Бекешина, Ю.А. Формирование пространственного мышления у детей среднего звена общеобразовательной школы на уроках изобразительного искусства и черчения: дис. ... магистра / Ю.А. Бекешина. – Тольятти, 2016. – 115 с. – URL: https://dspace.tltsu.ru/bitstream/123456789/7207/1/Бекешина%20Ю.А._ХОМ_1602a.pdf (дата обращения: 17.03.2026)
2. Буровкина, Л.А. Развитие пространственного мышления на уроках изобразительного искусства / Л.А. Буровкина, Э.Г. Уранчикова // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2025. – Т. 8. – № 4. – С. 115-125. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82752071> (дата обращения: 17.03.2026)
3. Российская Федерация. Министерство культуры. Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» и сроку обучения по этой программе: приказ Министерства культуры РФ от 12.03.2012 № 156 (ред. от 26.03.2013). – URL: <https://minjust.consultant.ru/special/documents/document/51195> (дата обращения: 17.03.2026)
4. Российская Федерация. Президент. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2024. – № 20. – Ст. 2584. – URL: https://minobrnauki.gov.ru/open_ministry/gossluzhba/entry/files/Указ%20Президента%20РФ%20от%2007.05.2024%20N%20309%20%20О%20национальных%20целях.pdf (дата обращения: 17.03.2026)
5. Четверухин, Н.Ф. Курс начертательной геометрии / Н.Ф. Четверухин, В.С. Левицкий, З.И. Прянишникова [и др.]. – Москва: Гостехиздат, 1956. – 435 с. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005888683> (дата обращения: 04.03.2026)
6. Якиманская, И.С. Развитие пространственного мышления школьников / И.С. Якиманская. – Москва: Педагогика, 1980. – 240 с. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001007544> (дата обращения: 17.03.2026)

УДК 371.3:004.8

ПРИМЕНЕНИЕ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ ПЕДАГОГОМ

*Пичужкина Дарья Юрьевна
аспирантка*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
Тимофеева Ксения Олеговна*

*аспирантка
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)*

Постановка проблемы. Цифровая трансформация образования актуализирует задачу оптимизации подготовки методических материалов. Визуализация контента становится ключевым фактором повышения познавательной активности обучающихся, однако традиционная подготовка презентаций остается трудоемким процессом, требующим от педагога времени на дизайн, структурирование и подбор материалов. Технологии генеративного искусственного интеллекта предлагают инструменты автоматизации рутинных задач педагога, позволяя по текстовому запросу генерировать структуру, текст и оформление презентаций. Внедрение ГИИ в образовательную практику затрудняется в связи с отсутствием методических материалов, которые обеспечивают баланс между эффективностью автоматизации и педагогической целесообразностью.

Изложение основного материала исследования. В условиях цифровизации образования педагог сталкивается с возрастающим объемом рутинных задач. Рост информационной нагрузки и необходимость визуализации информации требуют от педагога не только предметных знаний, но и навыков быстрого создания качественного контента. Традиционная подготовка презентаций становится процессом, который отнимает время на подбор изображений, создание слайдов и структурирование информации, что в результате снижает время, которое педагог мог бы потратить на методическую проработку урока.

Внедрение генеративного искусственного интеллекта становится ключевым фактором для оптимизации деятельности педагога. Сервисы позволяют автоматизировать создание презентаций начиная от генерации структуры и информации до подбора изображений и дизайна слайдов, что помогло бы решить проблему дефицита времени и позволило бы сосредоточиться на содержательной части материала, а не на его технической реализации.

Анализ научных статей свидетельствует о высокой востребованности ГИИ в образовательной. Зарубежные исследователи отмечают, что педагоги в целом позитивно оценивают потенциал ГИИ, однако нуждаются в четких методических рекомендациях по его внедрению в учебный процесс, что говорится в работе R. Alsahafi, L. Almalki, N. Al-Asheikh [1, С. 26-27]. В работах российских авторов также подчеркивается, что применение нейросетей, открывает новые возможности для персонализации обучения и оптимизации рутинных задач педагога это работы А.А. Витвицкой [2, С. 78-79] и Е.Е. Кувшиновой [3, С. 95-98]. При этом, как справедливо указывает В.Г. Смольняков в статье [5, С. 39-42], использование генеративных моделей должно быть направлено на достижение конкретных метапредметных результатов и соответствовать требованиям ФГОС. Особого внимания заслуживает методический аспект: согласно Руководству по использованию генеративного искусственного интеллекта в образовании и научных исследованиях ЮНЕСКО [4, С. 7-8], внедрение ГИИ в образование требует от педагога не только технологической грамотности, но и развитых навыков

критической оценки сгенерированного контента. Таким образом, создание учебных презентаций с помощью ГИИ представляет собой не просто технический прием, а комплексную педагогическую задачу, решение которой опирается на результаты актуальных научных исследований и методических разработок.

Сейчас педагогам доступен широкий спектр инструментов на базе генеративного искусственного интеллекта для создания учебных презентаций. Однако не все международные платформы сохраняют полную функциональность для пользователей из Российской Федерации. На период марта 2026 года из числа наиболее популярных сервисов стабильную работу в России обеспечивают следующие решения, представленные в таблице 1. Статус доступности сервисов может изменяться в связи с динамикой санкционного регулирования и политикой платформ. Перед началом работы рекомендуется проверять актуальные условия использования на официальных сайтах разработчиков.

Таблица 1

Характеристика инструментов генеративного ИИ для автоматизации создания презентационных материалов в работе педагога

№ п/п	Сервис/ссылка	Статус доступа в РФ	Ключевые особенности
1.	Gamma gamma.app	Работает (с ограничениями)	Генерация презентаций, документов и веб-страниц по текстовому запросу; поддержка русского языка; бесплатный тариф с лимитами; экспорт в PPTX/PDF. Возможны периодические задержки при загрузке.
2.	Sokratik sokratik.ru	Полная доступность	Российская разработка; генерация структурированных презентаций с педагогическим акцентом; интеграция с ФГОС; хранение данных на серверах в РФ; соответствие 152-ФЗ.
3.	SlidesGO slidesgo.com	Работает (частично)	Библиотека готовых шаблонов с ИИ-подбором; поддержка русского интерфейса; бесплатный доступ к базовым шаблонам. Премиум-контент может быть недоступен для оплаты из РФ.

Однако выбор оптимального инструмента - лишь техническая основа. Реальная эффективность внедрения ГИИ зависит от методически грамотных сценариев его использования в повседневной практике педагога. Анализ возможностей рассмотренных платформ позволяет выделить три ключевых сценария, представленных на рисунке 1, направленных на оптимизацию трудозатрат учителя и повышение качества визуального контента.

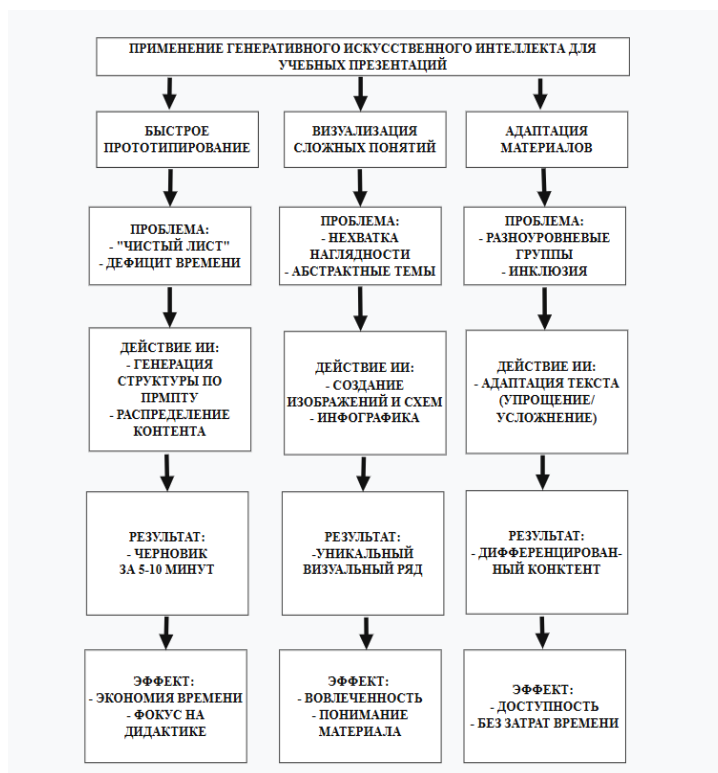


Рисунок 1. Сценарии применения генеративного искусственного интеллекта для оптимизации создания учебных презентаций в работе педагога

Внедрение описанных сценариев позволяет достичь значимой экономии времени – до 40-50% на этапе подготовки презентационных материалов. Высвобожденный ресурс педагог может направить на индивидуальную работу с обучающимися, разработку оценочных средств или рефлексию урока. Таким образом, ГИИ выступает не заменой профессиональной деятельности педагога, а мощным инструментом, повышающим продуктивность его труда.

Выводы. Внедрение ГИИ в процесс создания учебных презентаций позволяет снизить нагрузку педагога за счет автоматизации рутинных задач, а также повысить визуальную привлекательность материалов. Однако использование технологии связано с рисками такими, как «галлюцинации» искусственного интеллекта, а также неопределенность в вопросах авторских прав и снижение педагогической ценности из-за шаблонности.

Важным условием эффективного внедрения ГИИ выступает методический контроль, который включает в себя обязательную проверку фактов, этическую экспертизу контента и сохранение за педагогом роли эксперта. Только при соблюдении условий генеративный ИИ становится надежным инструментом. В настоящее время, как следствие внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс наиболее перспективным направлением развития является цифровая грамотность в области промпт-инжиниринга и этики искусственного интеллекта в работе педагога, что позволит использовать весь потенциал генеративных моделей максимально безопасно и эффективно.

Аннотация. В статье рассматривается проблема интеграции генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) в профессиональную деятельность педагога. Особое внимание уделяется использованию ГИИ для создания учебных презентаций. В ходе исследования проведен сравнительный анализ специализированных платформ, предназначенных для генерации презентационных материалов. В статье оценены ключевые преимущества внедрения ГИИ в образовательный процесс, выявлены риски, требующие методического контроля.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, презентации, искусственный интеллект, цифровая трансформация образования, автоматизация рутинных задач, визуализация учебного материала.

Annotation. The article discusses the problem of integrating generative artificial intelligence (GAI) into the professional activities of teachers. Special attention is paid to the use of GAI for creating educational presentations. The study conducted a comparative analysis of specialized platforms designed for generating presentation materials. The article evaluates the key advantages of introducing GAI into the educational process and identifies risks that require methodological control.

Key words: generative artificial intelligence, presentations, artificial intelligence, digital transformation of education, automation of routine tasks, and visualization of educational material.

Литература:

1. Generative AI in Saudi High Schools as Perceived by Teachers / R. Alshafī, L. Almalki, N. Al-Alsheikh [et al.] // *Sociology of Science and Technology*. – 2025. – Vol. 16, No. 4. – P. 25-49. – DOI 10.24412/2079-0910-2025-4-25-49. – EDN VKJRIIN
2. Витвицкая, А.А. Генеративный искусственный интеллект как ресурс инновационного образования / А.А. Витвицкая // *Современные проблемы науки и образования*. – 2024. – № 3. – С. 76.
3. Кувшинова, Е.Е. Тенденции применения ChatGPT в процессе преподавания / Е.Е. Кувшинова // *Гуманитарий Юга России*. – 2025. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-primeneniya-chatgpt-v-protseesse-prepodavaniya> (дата обращения: 12.02.2026)
4. Руководство по использованию генеративного искусственного интеллекта в образовании и научных исследованиях / ЮНЕСКО. – 2024. – 60 с. – URL: <https://aspnet-unesco.ru/prod/files/doc/event/c4d192913ca89aa65b274ac99c2b4214.pdf> (дата обращения: 10.02.2026)
5. Смольняков, В.Г. О применении генеративных нейросетей для достижения отдельных метапредметных результатов обучающихся в соответствии с ФГОС / В.Г. Смольняков, В.И. Филиппов // *Информатика в школе*. – 2025. – Т. 24, № 5. – С. 37-43

УДК 378.1

РОЛЬ ОТРАБОТКИ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЛЕТЧИКОВ

*Ракло Александр Викторович
профессор кафедры аэродинамики и динамики полета, кандидат технических наук
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза
Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ им. А.К. Серова) (г. Краснодар);
Солопов Валерий Александрович
преподаватель кафедры аэродинамики и динамики полета
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза
Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ им. А.К. Серова) (г. Краснодар);
Гарьковенко Александр Евгеньевич
преподаватель кафедры аэродинамики и динамики полета
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза
Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ им. А.К. Серова) (г. Краснодар)*

Постановка проблемы. Профессиональная деятельность летчика требует высокой устойчивости к стрессу, быстрого принятия решений в условиях неопределенности и эффективной переработки больших объемов информации. В связи с этим когнитивные способности курсантов становятся ключевым фактором их успешности в обучении и дальнейшей службе. Огромное значение для данной профессиональной деятельности приобретает анализ влияния когнитивных функций на качество летной подготовки и предложить методы их диагностики и развития.

Значение познавательных (когнитивных) процессов в профессиональной деятельности пилота – это одно из ключевых направлений подготовки курсанта. Управление воздушным судном требует комплексной работы когнитивных функций, обеспечивающих восприятие, обработку информации и принятие решений в условиях высокой нагрузки. Рассмотрим роль каждого познавательного процесса в решении профессиональных задач полета.

Изложение основного материала исследования. Когнитивные способности играют огромную роль в летной деятельности. Среди основных когнитивных функций, в первую очередь, актуализируются внимание, память, скорость реакции, пространственное мышление (Таблица 1).

Основные когнитивные функции

№	Наименование когнитивной функции	Сущностная характеристика для выполнения профессиональной задачи
1.	Внимание (устойчивость, переключение, распределение)	Является критически важным при пилотировании в сложных метеоусловиях
2.	Рабочая (оперативная) память	Служит для удержания и обработки информации (например, показания приборов в сочетании с задачами радиосвязи)
3.	Скорость реакции	Транслирует время принятия решений в аварийных ситуациях
4.	Пространственное мышление	Позволяет осуществлять ориентацию в 3D-пространстве

В ряде исследований эмпирические данные показывают, что пилоты с высокими когнитивными показателями совершают на 30-40% меньше ошибок при выполнении сложных задач. В данной профессиональной деятельности необходим постоянный системный мониторинг уровня когнитивных способностей. В ответ на запрос практики применяется достаточно широкий спектр диагностических процедур (Таблица 2).

Таблица 2

Разновидности диагностических инструментов для выявления уровня когнитивных процессов летчиков

№	Виды диагностических батарей	Примеры методик для дифференциации уровня когнитивного процесса
1.	Стандартизированные тесты	Тест «Sternberg» (оценка рабочей памяти)
		Когнитивная батарея «CogScreen» (используется в авиации США)
2.	Методы оценки когнитивных способностей курсантов	Тест «MULTITASK» (моделирование многозадачности в кабине)
3.	Современные технологии	VR-симуляторы с отслеживанием глазодвигательной активности
		Нейрофизиологические маркеры (ЭЭГ-корреляты внимания)

Пилот должен мгновенно отличить показания высотомера от данных радиовысотомера при заходе на посадку. В качестве рисков следует назвать такой феномен, как: когнитивная перегрузка – при избытке информации (например, в зоне ожидания с интенсивным радиообменом). Может проявиться интэнция – пропуск критических сигналов из-за монотонии. Пилот должен запомнить и применить сложную последовательность действий при отказе двигателя. При отказе автопилота пилот должен быстро перестроить стратегию управления. Пилоты с высокой скоростью обработки данных на 25% реже попадают в инциденты. Ошибка в передаче высоты может вызвать конфликт эшелонов. Роль и значение когнитивных функций в профессиональной деятельности летчика весомы. Этому нужно уделять большое внимание в процессе обучения курсантов (Таблица 3) [2, С.141].

Таблица 3

Значение когнитивных функций в процессе выполнения профессиональных задач

№	Познавательный процесс	Функция	Значение в полете
1.	Восприятие (перцепция)	Получение и первичная обработка сенсорной информации (зрительной, слуховой, тактильной)	Зрительное восприятие – оценка пространственного положения, чтение приборов, распознавание сигналов
			Слуховое восприятие – анализ радиосообщений, звуков работы двигателя (аномалии)
			Кинестетическое восприятие – ощущение крена, перегрузок, вибрации
2.	Внимание	Избирательная концентрация на значимых стимулах при фильтрации помех	Устойчивое внимание – длительное слежение за приборами
			Распределенное внимание – одновременный контроль нескольких параметров (курс, скорость, высота)
			Переключение внимания – реакция на внезапные изменения
3.	Память	Хранение и воспроизведение информации	Рабочая (оперативная) память – удержание текущих данных (координаты, метеосводка)
			Долговременная память – выполнение диагностических процедур (чек-листы, аварийные алгоритмы)
			Проспективная память – выполнение отложенных действий (например, снижение через 10 мин)
4.	Мышление	Анализ, синтез и принятие решений	Логическое мышление – выводы на основе приборных данных
			Пространственное мышление – мысленная визуализация траектории
			Дивергентное мышление – поиск нестандартных решений (например, уход на запасной аэродром)
5.	Скорость обработки информации	Время реакции на стимулы	В аварийной ситуации задержка в 2-3 секунды может привести к катастрофе
6.	Речь и коммуникация	Точная передача и понимание информации	Четкость фразеологии (стандартные выражения)
			Активное слушание – избегание ошибок типа «услышал, но не понял»

7.	Эмоциональная регуляция	Контроль стресса и аффекта. Влияние на когнитивные процессы.	Стресс сужает внимание (пилот фиксируется на одной проблеме, игнорируя другие)
			Паника блокирует рабочую память («эффект туннельного мышления»)

В качестве методов коррекции могут использоваться дыхательные техники, БОС-тренинг. Каждый познавательный процесс вносит уникальный вклад в безопасность полета. Оптимизация этих функций может осуществляться посредством: регулярного когнитивного скрининга (например, тесты CogScreen); тренировок на симуляторах с постепенным усложнением задач; нейротехнологий (EEG-мониторинг усталости). Интеграция ИИ для персонализированной оценки когнитивных рисков у курсантов – важное и перспективное направление профессиональной подготовки курсантов.

Психологические барьеры в летной профессии и методы их преодоления также являются важным аспектом профессиональной подготовки. Летная деятельность требует исключительной психологической устойчивости. Даже при высоком уровне профессиональной подготовки у пилотов могут возникать внутренние препятствия, снижающие эффективность работы и повышающие риск ошибок. Среди ключевых психологических барьеров можно, в первую очередь, назвать барьеры, связанные с когнитивными процессами (Таблица 4).

Таблица 4

Разновидности диагностических инструментов для выявления уровня когнитивных процессов летчиков

№	Когнитивные барьеры	Проявления
1.	«Эвристика доступности»	переоценка вероятности событий, которые легче вспомнить (например, после аварийной ситуации пилот начинает видеть угрозы там, где их нет)
2.	Эффект «закрепления»	нежелание менять решение даже при поступлении новой информации (например, игнорирование предупреждения о погоде из-за первоначального плана)
3.	«Туннельное мышление»	чрезмерная концентрация на одной задаче в ущерб другим (пилот заикливается на неисправном датчике, забывая контролировать высоту)

С целью преодоления данного рода барьеров в процессе профессиональной подготовки курсантов могут быть использованы тренинги по когнитивной гибкости или чек-листы для дисциплины мышления.

Серьезное значение приобретает также такой когнитивный показатель, как: дефицит рабочей памяти, когда иллюстрируется либо перегрузка при одновременном выполнении задач (радиосвязь + контроль параметров полета), либо пропуск критических данных (например, забыл учесть попутный ветер при посадке). Следовательно, уже в процессе обучения можно использовать дидактические приемы по алгоритмизации действий или упрощению интерфейсов [1, С. 95].

Среди эмоциональных и стрессовых барьеров приоритетные позиции занимают такие, как: аэрофобия, и страх отказа техники. Даже опытные пилоты могут испытывать скрытую тревогу, особенно после перерыва в полетах. Страх допустить ошибку влечет за собой избыточный контроль, что соответственно приводит к замедлению реакции. Методами коррекции, как правило, являются: КПТ (когнитивно-поведенческая терапия) или постепенная экспозиция в симуляторах.

Серьезные негативные последствия может повлечь за собой импульсивность в стрессовых ситуациях (панические действия вместо продуманных решений (например, резкий набор высоты при ложном срабатывании GPWS). Решением данной проблемы являются систематические тренировки, в ходе которых происходит отработка аварийных сценариев до автоматизма.

К социально-психологическим барьерам можно отнести авторитарность и нежелание делегировать, например, когда капитан игнорирует мнение второго пилота («эффект организационного молчания»). Решением могут служить, например, тренинги по командной работе. Довольно часто встречается конформизм в группе, при котором проявляется нежелание высказывать несогласие с вышестоящими («эффект группового мышления»).

Могут проявляться и личностные барьеры. Например, феномен перфекционизма, когда при стремлении к идеальному выполнению задач транслируется неспособность адаптироваться при сбоях, или отказ от использования аварийных процедур из-за стыда («Я справлюсь сам»). Переоценка своих сил приводит к пренебрежению отдыхом, игнорированию усталости. По данным статистики, 60% инцидентов связаны с утомлением.

Психологические барьеры – не менее опасны, чем технические неисправности. Их преодоление требует: регулярной психологической диагностики, тренингов по когнитивной и эмоциональной устойчивости, культуры открытости в экипажах.

Выводы. Когнитивные способности являются важнейшим компонентом профессиональной надежности пилотов. Внедрение современных методов оценки и развития когнитивных функций в программу подготовки курсантов позволит повысить безопасность полетов и снизить аварийность.

Внедрение нейрофизиологического мониторинга в реальном времени; VR-тренинги для отработки стрессовых сценариев; изучение влияния искусственного интеллекта на когнитивную адаптацию пилотов; индивидуализация когнитивного тренинга на основе больших данных – это запрос практики и предиктор успешности в профессиональной деятельности летчиков.

Таким образом, развитие когнитивных способностей – ключевой приоритет в обучении курсантов-летчиков. Управление воздушным судном – одна из самых сложных профессий, требующая мгновенной обработки информации, многозадачности и устойчивости к стрессу. Развитие когнитивных способностей у курсантов не просто улучшает их успеваемость, но напрямую влияет на безопасность полетов и эффективность работы в критических ситуациях.

Профессия пилота требует исключительных познавательных возможностей – именно когнитивные способности становятся фундаментом профессионального мастерства. В условиях современной авиации, где технологии стремительно развиваются, а воздушное пространство становится всё более насыщенным, умение мгновенно обрабатывать информацию, сохранять концентрацию и принимать взвешенные решения за доли секунды превращается в критически важный навык.

Во время захода на посадку в сложных метеоусловиях у самолёта внезапно отказывает один из двигателей. В этот момент пилот должен одновременно оценить высоту и скорость, проанализировать доступные аэродромы для вынужденной посадки, координировать свои действия с вторым пилотом и диспетчерской службой, сохраняя при этом хладнокровие. Подобные сценарии требуют не просто хорошей подготовки, а доведённых до автоматизма когнитивных процессов – от оперативной памяти до пространственного мышления.

Ключевая опасность недостаточно развитых когнитивных функций заключается в рисках для безопасности полётов. Статистика показывает, что большинство авиационных происшествий связано именно с человеческим фактором – чаще всего это ошибки внимания, замедленная реакция или неспособность правильно оценить ситуацию в условиях стресса.

Современные методы подготовки курсантов делают особый акцент на развитии когнитивных навыков через специализированные тренинги. Виртуальные симуляторы с реалистичными сценариями учат будущих пилотов работать в условиях многозадачности и стресса, моделируя как штатные, так и аварийные ситуации. Технологии нейрофидбек-тренировок помогают развивать концентрацию внимания, а психологические методики учат контролировать эмоции в критических режимах.

Не менее важна и физиологическая составляющая: тренировка вестибулярного аппарата позволяет избежать дезориентации в пространстве, а контроль уровня усталости помогает предотвратить снижение когнитивных функций из-за переутомления.

Инвестируя в развитие познавательных способностей курсантов, авиационные учебные заведения в первую очередь вкладываются в безопасность будущих полётов. Регулярное тестирование, использование VR-технологий и индивидуальный подход к обучению позволяют подготовить пилотов, способных сохранять ясность мышления даже в самых сложных условиях. Ведь в конечном счёте именно от когнитивной подготовленности экипажа зависит не только успешность выполнения лётного задания, но и жизни людей.

Аннотация. В статье рассматривается роль когнитивных способностей в профессиональной подготовке курсантов летных учебных заведений. Главная проблема заключается в том, что свыше 70% авиационных инцидентов происходят из-за ошибок, связанных с когнитивными ограничениями пилотов – снижением внимания, ухудшением памяти в условиях стресса или неспособностью быстро адаптироваться к меняющейся ситуации. Именно поэтому современные программы подготовки делают особый акцент на развитии таких ключевых аспектов, как поддержание ситуационной осведомленности, увеличение объема рабочей (оперативной) памяти и когнитивной гибкости. Исследования показывают, что специальные тренинги позволяют снизить количество ошибок на 30-45%, что подтверждает их критическую важность. Физиологические условия полета создают дополнительные сложности, перегрузки и нарушение циркадных ритмов закономерно ухудшают когнитивные функции. Однако, целенаправленные тренировки помогают повысить устойчивость к этим факторам. Особое значение имеет формирование когнитивного резерва – своеобразного «запаса прочности» для критических ситуаций. В отличие от простого налета часов, целенаправленные тренировки развивают способность предвосхищать угрозы, метакогнитивные навыки самоконтроля и умение ментально подготовиться к маловероятным, но опасным сценариям. Это превращает пилотов не просто в операторов систем, а в специалистов, способных сохранять хладнокровие и принимать верные решения даже при полном отказе техники. Передовые авиационные учебные центры уже внедряют инновационные методы когнитивной подготовки: адаптивные симуляторы, которые усложняют сценарии в зависимости от успеваемости курсанта. Таким образом, современная подготовка пилотов должна строиться не столько на количестве налетанных часов, сколько на качественном развитии когнитивных функций. Именно это позволяет сформировать у будущих специалистов нейронные структуры, лежащие в основе профессионального мастерства, и в конечном итоге – гарантировать безопасность полетов в самых сложных условиях.

Ключевые слова: когнитивные способности, профессиональная подготовка, профессиональный отбор, психология пилотирования, нейрокогнитивные тесты, авиационная безопасность.

Annotation. The article examines the role of cognitive abilities in the professional training of cadets at flight schools. The main issue is that over 70% of aviation incidents occur due to errors associated with pilots' cognitive limitations – such as reduced attention, memory impairment under stress, or an inability to quickly adapt to changing situations. That is why modern training programs place special emphasis on developing key aspects like maintaining situational awareness, increasing working (operational) memory capacity, and enhancing cognitive flexibility. Studies show that specialized training can reduce the number of errors by 30-45%, confirming its critical importance. The physiological conditions of flight create additional challenges: G-forces and circadian rhythm disruptions naturally impair cognitive functions. However, targeted training helps increase resilience to these factors. Of particular importance is the development of a cognitive reserve – a kind of «safety margin» for critical situations. Unlike simply accumulating flight hours, purposeful training develops the ability to anticipate threats, metacognitive self-control skills, and the capacity to mentally prepare for low-probability but dangerous scenarios. This transforms pilots from mere system operators into specialists capable of remaining composed and making sound decisions even in the event of a complete system failure. Leading aviation training centers are already implementing innovative cognitive training methods, such as adaptive simulators that increase scenario complexity based on the cadet's performance. Thus, modern pilot training should be built not so much on the number of flight hours, but on the qualitative development of cognitive functions. It is this approach that enables the formation of neural structures underlying professional expertise, and ultimately ensures flight safety in the most challenging conditions.

Key words: cognitive abilities, professional training, professional selection, aviation psychology, neurocognitive tests, aviation safety.

Литература:

1. Пирогланов, Ш.Ш. Обзор методологических подходов к обучению в военных учебных заведениях / Ш.Ш. Пирогланов // Развитие науки и практики в глобально меняющемся мире в условиях рисков (шифр – МКРНП): сборник материалов XXXIV Международной научно-практической конференции (Москва, 20 января 2025 года). – Москва: Центр развития образования и науки, 2025. – С. 94-99
2. Пирогланов, Ш.Ш. О проблеме подготовки качественно новых специалистов в аспекте глобальной диджитализации / Ш.Ш. Пирогланов, Д.А. Сабадин, Д.А. Грициенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-2. – С. 140-143

*Стафеева Анастасия Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент*

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

*Карпов Никита Евгеньевич
магистрант*

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

*Годухин Данила Андреевич
магистрант*

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

Постановка проблемы. Многочисленными специалистами, занимающимися изучением подросткового возраста, как возрастного этапа в онтогенезе человека отмечается важность условий, в которых развивается ребенок. На сегодняшний день принято утверждать, что удельный вес различных факторов, обуславливающие здоровье, следующий: человеческий фактор – 25% (из них физическое здоровье – 10%, психическое здоровье – 15%), экология – 25%, социально-педагогические воздействия – 40% (образ жизни, материальные условия труда и быта – 20%, поведение, режим жизни, привычки – 20%), медицинское обслуживание – 10% [2; 3]. По данным Минздрава Россия, лишь 14% детей практически здорово, более 50% имеют различные функциональные отклонения, 35-40% страдают хроническими заболеваниями.

Значение подросткового возраста для становления личности, формирование основ её гармоничного развития и подготовке к полноценной жизнедеятельности трудно переоценить. Именно тогда формируется система ценностных представлений, в которой одно из главных мест должно отводиться физическому здоровью и воспитанию [5].

Во второе десятилетие жизни полноценная двигательная активность является основой всестороннего развития подростка. В данном возрасте не только закладывается базисная основа здоровья, но и формируются важные черты личности, характер. Успех в любом виде деятельности во много определяется физическим здоровьем. Однако за последние годы наблюдается ощутимое отставание физического воспитания от других учебных предметов. В структуре общего и дополнительного образования обучающихся общеобразовательных школ, ведущее место занимают научные гуманитарные знания, пользование цифровыми информационными технологиями в то время, как для физического развития уделяется недостаточно внимания. Малоактивный образ жизни представляет угрозу подрастающему поколению. Эти негативные тенденции свидетельствуют о недостаточной эффективности системы физического воспитания в школьной программе и в процессе дополнительного образования.

Проблема модернизации физического воспитания, в настоящее время, является особенно актуальной. Педагогическая наука должна адаптироваться к современным тенденциям и выполнять свои функции с учетом спецификации психологических и физических потребностей современных детей, а также социальной среды, в которой они живут.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» общеобразовательное учреждение должно обеспечить не только сохранение и укрепление здоровья детей школьного возраста и подростков в учебной среде, но и его формирование. Решение этой задачи возможно не только путем воспитания и развития навыков здорового образа жизни, но и убеждений, уверенности в собственной способности достичь определенного уровня здоровья, осознанного отношения к его становлению путем здоровьесберегающего поведения. Секционная работа в школе призвана обеспечить необходимый уровень двигательной активности школьникам, привлечь к занятиям спортивной направленности. Наибольшей популярностью среди детей и молодежи остаются занятия футболом. Однако, предлагаемый методический и программный материал, имеющийся в информационном пространстве для подготовки спортивного резерва по футболу в основном рекомендованы тренерам спортивных школ и коммерческих клубов [1]. Меньше представлены методические материалы, которые адаптированы к условиям школьной секции, однако создают возможности для обеспечения достаточного уровня физической и технической подготовленности школьников, занимающихся футболом. Все вышесказанное определило актуальность нашего исследования.

В качестве рабочей гипотезы исследования предполагалось, что, разработанная методика будет способствовать повышению уровня общей и технической подготовленности подростков, занимающихся футболом, в школьном спортивном клубе. Целью исследования явилось разработка и экспериментальное обоснование методики повышения уровня общей и технической подготовленности подростков, занимающихся футболом в условиях дополнительного физкультурного образования.

Изложение основного материала исследования. Результативность технических действий подростков, занимающихся футболом в школьной секции оценивалась с помощью контрольных упражнений. В связи с тем, что обучающиеся занимались футболом в секции уже четвертый год и базовые технические действия у них были сформированы уже на уровне навыков, нами производилось тестирование результативности технических действий. Т.е. способности владения мячом в вариативных условиях, предполагающих проявления наряду с техникой и ряда физических качеств. Были использованы следующие тесты: выполнение ударов по воротам с расстояния 6 м на точность по 5 ударов правой и левой ногой, «обводка стоек», Передача мяча с места на 25 метров в квадрат 2x2 метра [4].

Педагогический эксперимент проводился в МБОУ «Школа 6» г. Нижнего Новгорода с целью обоснования эффективности методики технической подготовленности подростков 13-14 лет, занимающихся футболом в школьном спортивном клубе. Экспериментальная группа состояла из 16 подростков. Контрольную группу представили также подростки, занимающиеся футболом в школьном спортивном клубе в количестве 15 человек. В основном подростки являлись обучающимися 6-7 классов данной школы. Стаж занятий данным видом спорта также были примерно одинаков – 3-4 года. В указанной школе нами были сформированы полноценные (статистически корректные выборки) экспериментальной и контрольной группы подростков, занимающихся футболом в школьном спортивном клубе. Целью педагогического эксперимента явилось обоснование эффективности методики повышения общей и технической подготовленности подростков, занимающихся футболом в школьном спортивном клубе.

Основным средством подготовки подростков, занимающихся футболом в тренировочных занятиях являлись упражнения, которые состояли из многообразных двигательных действий, выбранных тренером и используемых методически целесообразно для реализации поставленных задач. Применяемые средства носили вариативный характер и

были основаны на сопряженном воздействии технических навыков и физических качеств. Упражнения были подобраны с учетом их специфики применения в защите и в нападении и позволяли совершенствовать техническую подготовленность и отрабатывать результативность технических действий.

Тренировочный процесс в контрольной группе подростков осуществлялся согласно плану внеурочной деятельности в школьном спортивном клубе в секции по футболу. Средства и методы технической и физической подготовки планировались в соответствии с этапом подготовки. Количество тренировочных занятий в неделю также, как и в экспериментальной составляло 3 раза по 60 минут.

В начале эксперимента было проведено тестирование подростков на предмет оценки уровня технического владения мячом. Результаты проведенного исследования показали, что для детей 11-12 лет все тесты, при помощи которых можно проследить особенности технических действия оказались достаточно сложными. При сравнении значений результативности технических действий до начала и после проведения педагогического эксперимента экспериментальной группе по всем действиям выявлены достоверные различия в исследуемых показателях. Динамика присутствует в обеих группах, однако преобладающая выраженность ее преобладает в экспериментальной группе. Также нами производилось сравнение значений между экспериментальной и контрольной группой для определения наличия статистически значимых отличий между ними в начале и по окончании проведения эксперимента.

Так, в конце эксперимента в показателях ударов по воротам результат в контрольной группе составил $6,8 \pm 0,6$ раз, в экспериментальной – $9,1 \pm 0,9$ раз, различия достоверны. В тесте ведение мяча, обводка 4-х стоек, удар по воротам результат в контрольной группе составил $8,02 \pm 0,3$ с., в экспериментальной – $7,8 \pm 0,4$ с., различия достоверны. В тесте передачи мяча в квадрат (количество точных передач/ точных отбиваний) результат в контрольной группе составил в конце эксперимента $58 \pm 0,4/47$ раз, в экспериментальной – $67,9 \pm 0,9/56,5$ раз, различия достоверны.

Выводы. Таким образом, полученные результаты позволяют заключить о положительном влиянии применяемой методики на техническую подготовленность и ее практической эффективности в тренировочном процессе подростков, занимающихся футболом в школьной секции в условиях дополнительного образования. Полученные результаты позволяют констатировать, что предложенная нами методика технической подготовки позволяет достаточно быстро и качественно совершенствовать развитие технических качеств юных футболистов.

На основе анализа специальной литературы по исследуемой проблеме, а также полученных данных педагогического эксперимента, нами были разработаны Практические рекомендации по организации тренировочного процесса с подростками, занимающимися футболом в школьном спортивном клубе.

На этапе 13-14 лет совершенствование технических элементов осуществляется путем многократного повторения игровых и специализированных игровых упражнений. На данном этапе рационально внедрять упражнения, в которых подростку предлагается осуществить как игровые задания, так и конкретное упражнение, к примеру, на скорости, при атаке использовать обводку мячом и т.д. В учебно-тренировочном процессе футболистов необходимо придерживаться следующих методических рекомендаций:

1. Необходимым средством обучения и совершенствования технических действий на этом этапе является просмотр игр более старших игроков, соревновательные упражнения, просмотр видеозаписи игр своей команды.

2. Эффективными средствами технической подготовки являются:

- упражнения для совершенствования приемов и передач мяча на короткие, средние и длинные расстояния;
- упражнения для совершенствования технических действий при единоборстве;
- упражнения для развития действий точности ударов по воротам;
- упражнения для развития групповых атакующих действий;
- упражнения для совершенствования индивидуальных технических качеств и действий, а также групповых атакующих действий в игровых условиях.

3. Футбол – это ситуационный вид спорта, где вся игра составляет последовательность чередования различных ситуаций, поэтому, в процессе технической подготовки футболистов необходим акцент на формирование умений действовать в различных, меняющихся игровых ситуациях.

4. Ставить развитие подростка выше достижения спортивного результата;

5. Уважать права подростка, регулярно исследовать характерные черты, а также способности игрока, в особенности их индивидуальный потенциал.

6. Обладать высоким уровнем профессиональных знаний, знать обучающую программу для подросткового возраста.

7. Быть объективным, для того чтобы помочь подросткам раскрыть личные возможности.

8. Сочетать слово и действие с целью поощрения игроков, создавая приятную психологическую атмосферу для развития всех качеств футболистов.

9. Пользоваться наиболее действенными методами преподавания, увеличивая права и прямые обязанности игроков, предоставляя им индивидуальность.

10. Использовать достаточное количество игровых, а не только упражнений.

11. Применять индуктивный метод обучения, в основе которого – обсуждение вопросов на которые подростки должны самостоятельно найти ответы увидеть и принять решение. В этом случае у них формируются способность к анализу и глубокие знания, которые сохраняются на долгие годы, помогая им принимать адекватные решения в игровых ситуациях.

12. Уметь с помощью соревновательных упражнений делать процесс обучения дифференцированным, вариативным и прогрессивным, чтобы он вызвал стойкий интерес у подростков, и не вызывал психического и физического перенапряжения, способствовал поступательному повышению их мастерства.

13. Проявлять терпение, быть настойчивым и вместе с тем снисходительным к слабостям подростков, создавая естественные условия для их развития.

14. Уметь с помощью игровых задач выполнять процесс изучения дифференцированным, изменчивым и современным, для того чтобы он побудил устойчивый интерес у подростков, и не провоцировал психологического и физического перенапряжения, содействовал поступательному увеличению их мастерства.

15. Проявлять терпеливость, быть напористым и вместе с тем снисходительным к слабостям подростков, формируя естественные условия для их становления.

Аннотация. Статья посвящена проблеме совершенствования общей и специальной подготовленности обучающихся, занимающихся футболом в условиях дополнительного физкультурного образования. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования личностного и физического развития подростков средствами физического воспитания в школьном спортивном клубе. Целью исследования явилось разработка и экспериментальное обоснование методики повышения уровня общей и технической подготовленности подростков, занимающихся футболом в условиях дополнительного физкультурного образования. В результате исследования разработана и обоснована с помощью педагогического эксперимента методика технической подготовки подростков 13-14 лет, занимающихся футболом в

школьном спортивном клубе. Результаты исследования свидетельствуют о положительном влиянии применяемой методики на техническую подготовленность и ее практической эффективности в тренировочном процессе подростков, занимающихся футболом в школьной секции в условиях дополнительного образования. Представлены практические рекомендации по организации и методике проведения занятий футболом с подростками в условиях школьного спортивного клуба.

Ключевые слова: дополнительное физкультурное образование, школьный спортивный клуб, подростки, футбол, физическая и техническая подготовленность.

Annotation. The article is devoted to the problem of improving the general and special preparedness of students who practice football in the conditions of additional physical education. The relevance of the study is due to the need to form the personal and physical development of adolescents through physical education in a school sports club. The purpose of the study was to develop and experimentally substantiate a methodology for improving the level of general and technical preparedness of adolescents who practice football in the conditions of additional physical education. As a result of the study, a methodology for the technical training of 13-14-year-old adolescents who practice football in a school sports club was developed and substantiated using a pedagogical experiment. The results of the study indicate a positive impact of the applied methodology on technical preparedness and its practical effectiveness in the training process of adolescents who play football in a school section.

Key words: additional physical education, school sports club, teenagers, football, physical and technical training.

Литература:

1. Золотухина, И.А. Организация физического воспитания учащихся общеобразовательных школ в условиях внеурочной работы по спортивным играм / И.А. Золотухина, И.М. Дедловская // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2017. – № 3. – С. 20-24

2. Кобзева, А.Н. Влияние секционных занятий футболом в школе на физическое состояние школьниц 7-9 лет / А.Н. Кобзева, С.А. Гониянц // Наука, фитнес, рекреация – 2017: материалы Всероссийской конференции с международным участием. – Москва, 2017. – С. 97-101

3. Лукьяненко, Г.В. Организация секционной работы по футболу с подростками 13-14 лет в детском оздоровительном лагере / М.Н. Гордеев, Г.В. Лукьяненко // Молодежный научный вестник. – 2017. – № 5(17). – С. 36-40

4. Оценка качества реализации дополнительных общеразвивающих программ: методические рекомендации / А.Р. Файзуллина, О.Н. Бугаева, А.В. Рыбickaя. – Тюмень: Экспресс, 2021. – 108 с.

5. Халадов, Х.-А.С. Ценностно-мотивационная сфера студентов – будущих педагогов и воспитательная среда вуза / А.С. Халадов, Т.В. Бугайчук, Т.Ю. Медведева, А.В. Вотивцев // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 4. – URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2025-13-4-1> (дата обращения: 02.03.2026)

УДК 378.14.015.62

ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МОЛОДЕЖИ В КРЕАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ НА ПРИМЕРЕ КРАСНОДАРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА КУЛЬТУРЫ

*Тришин Юрий Юрьевич
магистрант*

Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар)

Постановка проблемы. Создание креативных пространств в учебных учреждениях высшего образования становится все более актуальным в условиях стремительного развития технологий и изменяющихся требований, как к образовательным процессам, так и к полученным компетенциям обучающихся. Прежняя модель неторопливого освоения профессии, когда подразумевалось, что после вуза выпускник будет доучиваться «на работе», не устраивает сегодня ни работодателей, ни самих учащихся. Первые ищут уже готовых и опытных специалистов, а вторым часто приходится включаться в работу по профессии уже во время обучения, что требует быстрого формирования необходимых навыков. Немаловажным является и стремление студентов проверить себя в профессиональном поле, выявить – насколько им подходит выбранная специальность.

Разумеется, современные технологии высшего образования делают акцент на практических занятиях. Тем не менее, важным является создание таких площадок, где студенты выступали бы как самостоятельные субъекты, активно коммуницирующие в профессиональных рамках между собой, с преподавателями и внешними структурами (административными, общественными и коммерческими). Именно такими площадками становятся креативные пространства, выступающие как среда, которая стимулирует инновационное мышление, сотрудничество, исследование и творчество [6, 7]. Рассмотрение практического опыта по созданию и функционированию креативного пространства в вузе представляет теоретический и практический интерес.

Изложение основного материала исследования. Тема креативных пространств и их роль в формировании профессиональных, творческих, социальных, образовательных компетенций личности активно муссируется в научном сообществе, начиная с двухтысячных годов. Так, например, у С.С. Морозова, И.А. Бабюк креативное пространство – это «социальная площадка для творческих (креативных) проявлений личности, идущих из индивидуального творческого посыла, формирующих ее интересы в сфере самореализации и самоактуализации и оказывающая неоспоримое влияние на формирование ее ценностных ориентаций» [5, С. 528].

М.М. Рябова и Л.Е. Востряков считают, что «креативное пространство представляет собой общедоступную территорию, которая предназначена для самовыражения творческих личностей, их деятельности и взаимодействия» [9].

Е.А. Косолапова и И.А. Стеклова отмечают: креативные пространства – «это всегда профессионально продуманные, тщательно построенные системы, обеспечивающие высокую концентрацию креативных процессов, плотность коммуникации между их участниками и группами участников с прогнозируемым синергетическим эффектом» [3].

Интерес к теоретической разработке понятия «креативные пространства», в том числе, в образовательной среде, объясняется их широким распространением. Сегодня таковые образования создаются во всех звеньях и на всех уровнях образовательных учреждений и учреждений культуры. Однако, отметим, это не новое явление. Хотя в советское время не существовало термина «креативные пространства» в современном понимании, но в вузах имелись структуры, которые способствовали творческой деятельности, обмену идеями и культурному развитию студентов. Эти зоны были частью общей инфраструктуры учебных заведений и отражали приоритеты советской образовательной системы. К основным можно отнести:

– общественные центры вузов, которые часто занимали центральное положение в планировочной схеме кампуса, соседствуя с учебно-административной и научно-лабораторной зонами. Такие пространства могли использоваться для различных культурных событий: проведения мероприятий, встреч, выставок и т.п.;

– студенческие клубы и Дома культуры. В них действовали творческие коллективы, ВИА, молодёжные театры, проводились книжные встречи, КВН – всё это способствовало развитию культурной жизни и самовыражению студентов. Ярким примером может служить деятельность клуба в Московском государственном институте культуры. Клуб имел специально оборудованное здание и функционировал как отдельная единица, обслуживающая население. В нем регулярно силами студентов, выступающих одновременно сценаристами, режиссерами, артистами и т.д., проводились мероприятия и празднование государственных дат, ставились спектакли и концерты;

– аудитории и помещения для занятий. Хотя это не были специализированные «креативные» пространства, в учебных корпусах были аудитории, оборудованные современными на тот момент техническими средствами: графопроекторами, диапроекторами, средствами усиления звука, плёночными кинопроекторами, полиэкранными телевизионными системами. В творческих вузах обязательно присутствовали зоны для творчества и самовыражения: мастерские, залы для выставок, театральные помещения со сценой и т.п., т.е. приспособленные для индивидуальной и совместной творческой работы студентов. Планировка вузов при строительстве учитывала необходимость таких зон в учебных корпусах [8].

Современные образовательные учреждения во многом поддерживают заложенную в советское время традицию создания специальных пространств и структур для творчества, самовыражения, коммуникации, совершенствования профессиональных навыков. В зависимости от направленности обучения предлагается тот или иной набор таких пространств и содержание их деятельности.

Это могут быть:

1. Мейкер-центры, оборудованные инструментами и материалами для создания прототипов и моделей. Например, лаборатории, где студенты могут работать с 3D-принтерами, лазерными резаками, электроникой и др., помогает развивать навыки инженерии, дизайна и программирования.

2. Коворкинг-зоны или зоны повышенной коммуникации. Применение коворкинг-формата в образовательных учреждениях подразумевает создание зон для совместной работы, где учащиеся работают над проектами, обсуждают идеи и получают обратную связь от ровесников и преподавателей. Эти пространства могут быть интерактивно оформлены, с зонами для отдыха и креативного обсуждения.

3. Творческие лаборатории для занятий искусством или наукой. Их особенность в том, что они помогают развивать не только художественные и научные навыки, но и бизнес-мышление, поскольку результаты творчества часто востребованы и могут проданы. Также важно, что участие в таких лабораториях помогает созданию портфолио, которое потом даст основание претендовать на более интересную и престижную работу по специальности.

4. Систематические специализированные мероприятия, часто на основе уже существующих структур (например, студенческих клубов и центров). К ним относятся программы по организации хакатонов, научных конференций, выставок идей и проектов, где учащиеся могут представлять свои работы и получать обратную связь от экспертов и сверстников [1; 2].

Формы и содержание деятельности креативных пространств в образовательной среде постоянно развиваются, появляются новые, согласно потребностям и модным тенденциям. Одним из успешных примеров создания и функционирования креативного пространства является Краснодарский государственный институт культуры.

В 2022 году Краснодарский вуз культуры завоевал право участвовать в федеральном проекте «Придумано в России» (национальный проект «Культура»), который был направлен на поддержку креативных индустрий и творческих людей, на помощь в достижении ими коммерческих результатов. Согласно программе проекта было организовано два творческих центра [4]. Один из них делал акцент на репродуктивной деятельности, т.е. исполнительском творчестве. Это центр прототипирования, носящий название «Центр исполнительских искусств».

Центр прототипирования КГИК оказывает поддержку творческим индустриям на этапе производства креативного продукта в области культуры и искусства. Он предлагает такие услуги, как:

– Реализация сценических идей (организация мероприятий): выполнение творческих театральных или сценических проектов, организация репетиций и постановочного процесса, подготовка творческого продукта от идеи до финальной постановки и полное создание спектакля.

– Клипмейкинг (видеомонтаж): съемка клипов с использованием визуальных эффектов в хромакей-пространстве, запись и монтаж рекламных роликов, создание телеверсий для спектаклей и концертов, разработка визуального контента для блогов и авторских видеопроектов.

– Дизайн (дизайнеры): создание линии одежды, разработка 3D-моделей для интерьерного и ландшафтного дизайна с использованием программного обеспечения, веб-дизайн, создание элементов промышленного дизайна, пошив сценических костюмов и 3D-печать.

– Запись музыки и песен (аудиоподкасты): запись и сведение музыкальных партитур для мероприятий, саундтреков для фильмов и рекламы, создание электронных и живых исполнений авторских песен, запись аудиоспектаклей и аудиокниг, дикторских текстов и лекций, создание ремейков и реставрация аудиозаписей.

– Образовательные курсы и мастер-классы по творческим направлениям: курсы, направленные на оказание помощи посетителям в создании прототипов.

Для успешного функционирования Центр прототипирования имеет собственное помещение и оснащен современным техническим оборудованием и штатом работников, которые ведут занятия и обслуживают оборудование.

Особенностью центра является то, что в его деятельности могут участвовать не только студенты и преподаватели вуза, но и все желающие. Так, одним из условий открытия и финансирования центра стало требование активного привлечения школьников-старшеклассников. Таким образом, молодежь может на приближенном к профессиональному уровню заниматься творчеством, а вуз заранее привлечь внимание и подготавливать будущих абитуриентов.

Кроме того, Центр работает также со всеми категориями людей, занимающимися творчеством на профессиональной и любительской основе и нуждающимися в улучшении своих навыков, пропаганде и реализации результатов творчества: малым бизнесом, например, ивент-агентствами, самозанятыми, любительскими коллективами, индивидуальными предпринимателями, ремесленниками, а также образовательными учреждениями и другими заинтересованными организациями, помогая им освоить и протестировать современное оборудование в процессе создания собственных творческих проектов.

Центр прототипирования пользуется популярностью. Его услугами постоянно пользуются студенты всех факультетов, проходя факультативно курсы сверх образовательной программы своей специальности. В центре регулярно проводятся выставки художественных работ обучающихся, а также фестивали. Так, в этом году пройдет уже Четвертый фольклорный фестиваль культуры и искусств «Орнамент».

Второй творческий центр – это Центр креативных индустрий, в состав которого входят: киношкола, фольклорная мастерская, театральная школа мюзикла, мастерская дизайна, графики и моды.

Центр располагает современными и удобными помещениями, полностью оборудованными новой профессиональной техникой, позволяющей проводить творческие занятия, организовывать запоминающиеся мероприятия.

В состав центра входят следующие компоненты:

– Камерный театр с мобильной сценой, который оснащен современным звуковым и световым оборудованием, светодиодным экраном и устройствами для занятий пластикой и хореографией. Это уникальное пространство предназначено для создания креативных постановок, мюзиклов и музыкальных номеров, где талантливые исполнители могут воплотить свои идеи в жизнь.

– Швейный цех и мастерская, укомплектованные современными швейными машинками и всем необходимым инструментарием для разработки модных образов, а также для графического и промышленного дизайна и 3D-печати. Здесь участники смогут изучать не только навыки шитья, но и тонкости дизайна.

– Студия монтажа и фотолаборатория с профессиональным оборудованием, где каждый желающий может освоить основы сценарного мастерства и видеомонтажа, создавая свои первые короткометражные фильмы. Участники курса получают навыки ораторского мастерства, научатся уверенно держаться в кадре и использовать социальные сети для продвижения своих работ в медиaprостранстве. Практические занятия будут проходить в профессиональной студии звукозаписи и видеосъемки, оснащенной многофункциональной видеостеной и современным световым и звуковым оборудованием.

– Вокальный кабинет для индивидуальных и групповых занятий, посвященных различным аспектам вокального исполнительского мастерства. Ученики смогут развивать свои голоса, изучать техники исполнения и получать практические советы от опытных наставников в уютной и поддерживающей обстановке.

К преподаванию в центре и руководству творческой деятельностью его участников привлекаются ведущие преподаватели Краснодарского института культуры, специалисты и консультанты, члены творческих союзов, руководители известных коллективов и т.п.

Такое многообразие ресурсов и возможностей делает центр настоящей площадкой для творческого самовыражения и профессионального роста студентов и талантливых исполнителей.

Выводы. Создание и функционирование креативных пространств в образовательном учреждении позволяет решить сразу несколько насущных задач формирования высококлассных специалистов и помощи для повышения квалификации уже овладевшим творческой профессией.

Во-первых, происходит стимулирование инноваций и творчества. Креативные пространства позволяют ученикам и преподавателям развивать креативность, применять нестандартные подходы для решения задач, генерировать новые идеи. Это особенно важно в современных условиях, когда многие профессии требуют от работников способности к инновациям.

Во-вторых, происходит поддержка командной работы. Обучающиеся делятся идеями, работают над проектами в группах, обмениваются мнениями, что приучает к профессиональному общению и помогает развивать навыки коммуникации и социального взаимодействия.

В-третьих, происходит интеграция технологий, выражающаяся в активном использовании различных цифровых технологий, такие как 3D-принтеры, виртуальная реальность или программирование. Это помогает получать актуальные знания и навыки, которые будут востребованы в будущем.

В-четвертых, креативные пространства могут быть организованы с учетом разнообразия учащихся, их интересов и уровней подготовки. Это создает возможности для дифференцированного обучения, где каждый может работать в своем темпе. Таким образом, в креативном пространстве возможна адаптация к индивидуальным потребностям обучающихся, что затруднено в рамках учебного процесса.

Создание креативного пространства в образовательных учреждениях не только способствует формированию более динамичной и инновационной образовательной среды, но и подготавливает учащихся к вызовам современного мира, повышая их конкурентоспособность и готовность к будущей профессиональной деятельности.

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические характеристики креативных пространств как специальных площадок для творческой самореализации личности, ее профессионального становления. Дается описание этого феномена в вузовской среде времен СССР, проводится сравнение современных форм креативных пространств, подчеркивается их преемственность и различие с традиционными. В контексте теоретического материала рассматривается опыт организации креативных пространств в образовательной среде Краснодарского государственного института культуры. Благодаря участию в федеральном проекте «Сделано в России», в вузе были профинансированы и открыты два творческих центра, охватывающие продуктивные и репродуктивные виды творчества. Каждый из центров имеет собственное помещение, высококлассных преподавателей и консультантов, новейшее оборудование. Это делает центры настоящими площадками для творческого самовыражения и профессионального роста студентов и талантливых исполнителей. Делается вывод, что создание и функционирование креативных пространств в образовательной среде комплексно решает задачи поддержки творческих людей и креативных индустрий.

Ключевые слова: креативные пространства, образовательная среда, молодежь, самореализация, профессиональное развитие, коммуникация, организация креативного пространства, Краснодарский государственный институт культуры.

Annotation. The article examines the theoretical characteristics of creative spaces as special platforms for the creative self-realization of an individual and their professional development. It provides a description of this phenomenon in the university environment during the Soviet era, compares modern forms of creative spaces, and emphasizes their continuity and differences from traditional ones. In the context of the theoretical material, the article examines the experience of organizing creative spaces in the educational environment of the Krasnodar State Institute of Culture. Thanks to participation in the federal project "Made in Russia," the university has funded and opened two creative centers that cover both productive and reproductive forms of creativity. Each of the centers has its own premises, highly qualified teachers and consultants, and the latest equipment. This makes the centers real platforms for creative self-expression and professional growth of students and talented performers. It is concluded that the creation and functioning of creative spaces in the educational environment comprehensively addresses the challenges of supporting creative people and creative industries.

Key words: creative spaces, educational environment, youth, self-realization, professional development, communication, organization of creative space, Krasnodar State Institute of Culture.

Литература:

1. Галстян, С.А. Самореализация молодежи в условиях социально-культурного партнерства: общественные организации, молодежные центры и вузы / С.А. Галстян // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 5. – С. 159-167. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samorealizatsiya-molodezhi-v-usloviyah-sotsialnokulturnogo-partnerstva-obschestvennyye-organizatsii-molodezhnye-tsentry-i-vuzy> (дата обращения: 19.03.2026)

2. Емельянова, М.Н. Творческая образовательная среда вуза как фактор развития креативности студентов / М.Н. Емельянова // Создание и совершенствование творческой образовательной среды в учреждении образования: проблемы, идеи, решения: сборник научных статей / Уральский государственный педагогический университет; под общей редакцией С.А. Новоселова. – Екатеринбург: ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2022. – С. 93-107. – URL: <https://elar.uspu.ru/bitstream/ru-uspu/48885/1/konf000401.pdf> (дата обращения: 19.03.2026)
3. Косолапова, Е.А. Креативное пространство: диалектика мотивации / Е.А. Косолапова, И.А. Стеклова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13096>
4. Краснодарский государственный институт культуры: сайт. – 2006. – URL: <https://kgik1966.ru/> (дата обращения: 21.03.2026)
5. Морозова, С.С. Развитие креативных пространств как источник роста социального капитала в цифровую эпоху / С.С. Морозова, И.А. Бабюк // Креативная экономика. – 2023. – Том 17. – № 2. – С. 527-540. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kreativnyh-prostranstv-kak-istochnik-rosta-sotsialnogo-kapitala-v-tsifrovuyu-epohu>
6. Орлова, В.В. Потенциал креативного пространства в образовательной среде / В.В. Орлова, А.В. Грязнова, Е.Р. Менгардт // Векторы благополучия: экономика и социум. – 2024. – №3 (52). – С. 62-76. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-kreativnogo-prostranstva-v-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 10.03.2026)
7. Погорелов, С.Т. Проблема формирования творческой индивидуальности в условиях развивающейся образовательной среды / С.Т. Погорелов // Создание и совершенствование творческой образовательной среды в учреждении образования: проблемы, идеи, решения: сборник научных статей / Уральский государственный педагогический университет; под общей редакцией С.А. Новоселова. – Екатеринбург: ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2022. – С. 208-227. – URL: <https://elar.uspu.ru/bitstream/ru-uspu/48885/1/konf000401.pdf> (дата обращения: 19.03.2026)
8. Попов, А.В. Анализ генеральных планов вузов СССР 1970-1980-х гг. / А.В. Попов, А.А. Семенчукова // Вестник МГСУ. – 2023. – №11. – С. 1683-1691. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-generalnyh-planov-vuzov-sssr-1970-1980-h-gg> (дата обращения: 10.03.2026)
9. Рябова, М.М. Креативное пространство как инновационная форма досуга молодежи / М.М. Рябова, Л.Е. Востряков // Вестник науки. – 2025. – № 7 (88). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnoe-prostranstvo-kak-innovatsionnaya-forma-dosuga-molodezhi>

УДК 378.14.015.62

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МОЛОДЕЖИ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ЭТАП САМОРЕАЛИЗАЦИИ И ОБОГАЩЕНИЯ НОВЫМИ ЗНАНИЯМИ, НАВЫКАМИ И ОПЫТОМ

*Тришин Юрий Юрьевич
магистрант*

Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар)

Постановка проблемы. Профессиональное развитие молодежи является важнейшим этапом ее самореализации и обогащения новыми знаниями, навыками и опытом, оно играет существенную роль в модернизации и прогрессивном функционировании российской экономики.

Кроме того, сегодня необходимо также учитывать, что качественные изменения в социальной и культурной среде различных регионов нашей страны, глобализация, энергичное распространение информационных коммуникаций, цифровых технологий, возросшая их роль в жизни общества, доступность массовому потребителю, заметно повлияли на уровень требований к профессионализму специалистов в различных сферах.

Несомненно, именно молодые специалисты в современных условиях становятся той силой, которая направлена на эффективное развитие России в целом. При этом обогащение молодых людей новыми знаниями, навыками и опытом в профессиональном развитии неразрывно связаны с их личностной самореализацией. Это означает, что в условиях современного инновационного общества успешность жизненного пути молодого человека, и, в частности, успешность его профессионального развития, все в большей степени определяется приобретаемыми знаниями, навыками, компетенциями и профессиональным опытом.

Изложение основного материала исследования. Профессиональное развитие есть «непрерывный процесс обогащения человека новыми навыками, знаниями, опытом (последний включает в себя как формальный, так и неформальный аспекты обучения), направленный на укрепление профессиональной компетентности» [4] – в трактовке российского ученого А.Д. Ивановой.

Профессиональное развитие молодежи, по наиболее точному, с нашей точки зрения, определению И.А. Газиевой, – это «этап социализации, характеризующийся формированием и реализацией профессионального потенциала, включающего набор профессиональных компетенций и специальных свойств личности, необходимых для эффективного осуществления трудовой деятельности» [2].

При этом следует особо отметить, что профессиональная компетентность специалиста, в том числе молодого специалиста, – главная составляющая профессионализма.

Как показал проведенный нами анализ источников и литературы, научные взгляды авторов на понятие «профессиональная компетентность» разнятся, их можно разделить на три смысловых направления:

- это элемент или составная часть культуры специалиста;
- это особое свойство личности;
- это способность и готовность личности осуществлять профессиональную деятельность.

Мы разделяем точку зрения ряда ученых, В. Иванова, Л. Никитиной, Ф. Шагеевой, что профессиональная компетентность – это «характеристика личности специалиста, выраженная в единстве его теоретических знаний, практической подготовленности, способности осуществлять все виды профессиональной деятельности» [6].

Такая качественная характеристика как профессиональная компетентность, по выводам, сделанным научной работе И.Д. Сорвачевой, включает:

- «научно-теоретические знания;
- специальные знания;
- профессиональные умения и навыки» [7].

Таким образом, рассуждая о профессиональной компетентности, мы имеем ввиду компетентностную осведомленность специалиста в конкретной сфере трудовой деятельности. Уровень профессиональной компетентности, несомненно,

определяет качество и степень эффективности выполнения личностью профессиональной деятельности, а следовательно, профессионального развития.

Итак, в направлениях профессионального развития молодежи как важнейшего этапа ее самореализации различны, но можно выделить несколько основных.

Выбор направления профессионального развития, профессиональной траектории – отправная точка успешности данного процесса.

Следующий этап – профессиональное становление молодых людей, где формируются базовые знания, навыки и умения, которые в перспективе будут развиваться.

Третий этап – профессиональное совершенствование как обогащение опытом в профессиональной деятельности.

Ценностные критерии профессионального развития молодежи следующие:

- карьерный рост;
- совершенствование профессиональных знаний и навыков;
- обогащение опытом в профессиональной деятельности;
- взаимодействие с различными экспертами;
- обучение у интересных людей, профессионалов;
- творческая самореализация;
- достойная профессиональная репутация;
- удовлетворение от работы.

А.Д. Иванова, рассматривая возможности и барьеры профессиональной самореализации молодежи в современной России, приходит к заключению, что «поступление и обучение на направлении и специальности, которые молодой человек выбрал для себя, являются действительно значимой возможностью в формировании вектора развития молодежи в карьере» [4].

Невозможно с этим не согласится. Сегодня высшие и средние образовательные учреждения ведут активную работу по информированию студентов о возможностях профессиональной самореализации после окончания обучения, мотивации молодых людей на успешное трудоустройство в условиях жесткой конкуренции на рынке труда, профессиональному росту и развитию карьеры.

Среди подобных мероприятий можно особо выделить:

- социальное партнерство с предприятиями и организациями в соответствующей сфере, в том числе по предоставлению студентам баз практики для приобретения опыта и практической подготовки, предоставления временных рабочих мест в период данных практик, а также для решения вопросов трудоустройства в перспективе;
- лекции о существующем положении на рынке труда, о государственных услугах выпускникам органами службы занятости, о важности самообразования в профессиональном развитии и др.;
- тренинги по мотивации достижения индивидуального успеха в профессиональной сфере, профессиональной и социальной адаптации студентов в новом трудовом коллективе и др.;
- проведение тестирования и анкетирования студентов на определение готовности к профессиональной деятельности;
- консультирование ко входу в профессиональную деятельность и позиционированию себя как конкурентоспособного специалиста на рынке труда;
- индивидуальная работа со студентами и обеспечение информационной и психологической поддержки при трудоустройстве;
- встречи со специалистами в соответствующей профессиональной сфере, интересными людьми, работодателями;
- организация встреч администрации учебных заведений со студентами каждого направления подготовки для предварительного распределения выпускников и дальнейшего размещения резюме выпускников на официальном сайте.

Кроме того, как указано в работе С.А. Галстян, «успешная самореализация молодежи требует постоянного развития педагогических стратегий, поддержки инициативных молодых людей и создания благоприятной среды для раскрытия их потенциала» [3].

Важная задача различных учебных заведений, по компетентному мнению К.А. Ащеуловой и Н.В. Нятиной, – «формировать потребность в профессиональной самореализации – означает создать необходимые социальные условия для развития у студента стремления полученные знания и развитые компетенции в определенных сферах жизни и деятельности применить на практике» [1].

Выводы. В заключении статьи, необходимо резюмировать, что профессиональное развитие молодежи является важнейшим этапом ее самореализации для достижения профессиональной компетентности, что проявляется в профессиональном мастерстве, реализуемом в трудовой деятельности, культуре поведения, коммуникативной культуре, морально-психологической устойчивости, способности к разрешению конфликтных ситуаций в коллективе и др. При этом молодежь должна стремиться к дальнейшему обогащению новыми знаниями, навыками и опытом, в том числе по средством саморазвития, образования и самообразования, повышения квалификации и переподготовки в соответствующей сфере профессионального интереса.

Аннотация. Статья отражает актуальную проблему профессионального развития молодежи как важнейшего этапа ее самореализации и обогащения новыми знаниями, навыками и опытом. Обосновано, что молодые специалисты в современных условиях становятся той силой, которая направлена на эффективное развитие России в целом. Рассмотрено понятие «профессиональное развитие». Выделены три смысловых направления понятия «профессиональная компетентность»: элемент или составная часть культуры специалиста; особое свойство личности; способность и готовность личности осуществлять профессиональную деятельность. Выделены основные направления (этапы) профессионального развития молодежи: выбор направления профессионального развития, профессиональной траектории; профессиональное становление; профессиональное совершенствование. Определены ценностные критерии профессионального развития молодежи. Перечислены некоторые мероприятия, проводимые высшими и средними образовательными учреждениями, по информированию студентов о возможностях профессиональной самореализации после окончания обучения. Сделан вывод, что молодежь должна стремиться к дальнейшему обогащению новыми знаниями, навыками и опытом, в том числе по средством саморазвития, образования и самообразования, повышения квалификации и переподготовки в соответствующей сфере профессионального интереса.

Ключевые слова: профессиональное развитие, профессиональная компетентность, самореализация, молодежь, знания, навыки, опыт.

Annotation. The article reflects the urgent problem of professional development of young people as the most important stage of their self-realization and enrichment with new knowledge, skills and experience. It is proved that young specialists in modern conditions are becoming the force that is aimed at the effective development of Russia as a whole. The concept of «professional development» is considered. There are three semantic directions of the concept of «professional competence»: an element or an

integral part of a specialist's culture; a special personality trait; the ability and willingness of a person to carry out professional activities. The main directions (stages) of professional development of youth are highlighted: choosing the direction of professional development, professional trajectory; professional formation; professional improvement. The value criteria of youth professional development are defined. Some of the activities carried out by higher and secondary educational institutions to inform students about the possibilities of professional self-realization after graduation are listed. It is concluded that young people should strive to further enrich themselves with new knowledge, skills and experience, including through self-development, education and self-education, advanced training and retraining in the relevant field of professional interest.

Key words: professional development, professional competence, self-realization, youth, knowledge, skills, experience.

Литература:

1. Ащеулова, К.А. Специфика профессиональной самореализации современного студента / К.А. Ащеулова, Н.В. Нятина // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – № 4(36). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-professionalnoy-samorealizatsii-sovremennogo-studenta> (дата обращения: 19.03.2026)
2. Газиева, И.А. Ценностные детерминанты профессиональной самореализации молодежи / И.А. Газиева // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2023. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-determinanty-professionalnoy-samorealizatsii-molodezhi> (дата обращения: 19.03.2026)
3. Галстян, С.А. Самореализация молодежи в условиях социально-культурного партнерства: общественные организации, молодежные центры и вузы / С.А. Галстян // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 5. – С. 159-167. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samorealizatsiya-molodezhi-v-usloviyah-sotsialnokulturnogo-partnerstva-obschestvennyye-organizatsii-molodezhnye-tsentry-i-vuzy> (дата обращения: 19.03.2026)
4. Иванова, А.Д. Возможности и барьеры профессиональной самореализации молодежи в современной России / А.Д. Иванова // Caucasian Science Bridge. – 2023. – № 2(20). – С. 83-86. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-i-bariery-professionalnoy-samorealizatsii-molodezhi-v-sovremennoy-rossii> (дата обращения: 19.03.2026)
5. Кузнецов, Е.А. Самореализация и профессиональное развитие в современной организационной структуре / Е.А. Кузнецов // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12. – № 1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/56PSMN124.pdf> (дата обращения: 19.03.2026)
6. Никитина, Л. Технология формирования профессиональной компетентности / Л. Никитина, Ф. Шагеева, В. Иванов // Высшее образование в России. – 2006. – № 9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnosti> (дата обращения: 19.03.2026)
7. Сорвачева, И.Д. Профессиональные компетенции и компетентность / И.Д. Сорвачева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-kompetentsii-i-kompetentnost-pedagoga> (дата обращения: 19.03.2026)

УДК 338.467.6(470.23-25):316.61-053.6

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КРЕАТИВНЫХ ПРОСТРАНСТВ КАК СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ

*Тришин Юрий Юрьевич
магистрант*

Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар)

Постановка проблемы. Креативное пространство – открытая социально-образовательная среда для осуществления свободного взаимодействия всех ее участников, творческого самовыражения и самореализации, особенно молодого поколения.

Здесь следует уточнить, что в креативном пространстве молодежь, что не вызывает сомнений, основная целевая аудитория, на которую направлена практически вся социально-образовательная деятельность данного пространства. Кроме того, проектировщики, разработчики, организаторы самих креативных пространств в большинстве своем также являются представителями молодежной социально-демографической группы.

Креативное пространство является именно тем местом, площадкой, где культура и искусство оживают, расцветают и активно взаимодействуют с молодыми людьми. Востребованность сегодня молодежью креативных пространств достаточно высока. Однако социально-образовательный аспект функционирования креативных пространств в проблемном поле самореализации молодежи при соблюдении основных принципов их деятельности пока еще недостаточно изучены в научных источниках, учебно-методической литературе, что и обусловило актуальность темы настоящей статьи.

Изложение основного материала исследования. Креативное пространство как понятие имеет междисциплинарное значение, и интерпретируется учеными с различных научных позиций. Приведем некоторые из них:

Соавторы А.В. Баранов и О.В. Котлярова в своем научном исследовании утверждают следующее: «креативное пространство представляет собой систему творческих, инновационных, научных и экономических отношений в области создания нестандартных продуктов, формирования качественно новых решений и своевременной их реализации с целью развития человеческого потенциала» [2].

Суть трактования креативного пространства А.В. Баранова и О.В. Котляровой разделяет Л.Ю. Антонова: «креативные пространства не являются производителями обычного продукта массового потребления. Здесь перед нами иные конфигурации и методы работы с посетителями, с использованием новейших технологий и творческого подхода» [1].

Л.И. Ермакова и Д.Н. Суховская, в свою очередь, в более широком контексте дают такое определение рассматриваемому нами понятию: это «социальное объединение, которое может воздействовать на систему ценностей индивида» [4, С. 53].

Российский исследователь Р.О. Поточенко, делая выводы о креативном пространстве, пишет, что в них «организованы собственные уникальные сообщества, которые наделены политической, экономической, культурной жизнью» [6, С. 381].

М.И. Тукмакова, определяя понятие «креативное пространство» в своей научной статье, пишет, что это «общедоступная территория, предназначенная для свободного самовыражения, творческой деятельности и взаимодействия людей» [7, С. 98].

В.Э. Гордин, К.А. Кузьмина и М.В. Никольская в креативных пространствах определяют «площадки для разнообразных событий и проектов (культурных, образовательных)» [3].

С.С. Морозова и И.А. Бабюк справедливо, на наш взгляд считают, что креативное пространство есть «социальная площадка для творческих (креативных) проявлений личности, идущих из индивидуального творческого посыла,

формирующих ее интересы в сфере самореализации и самоактуализации и оказывающая неоспоримое влияние на формирование ее ценностных ориентаций» [5, С. 527].

Таким образом, можно сделать вывод, что креативными пространствами можно считать доступные многофункциональные пространства (площадки) для креативного самовыражения, самореализации и самоактуализации разновозрастного населения, в рамках нашего исследования, молодежи (арт-территории, арт-центры, арт-пространства, креативные хабы, лофт-пространства, коворкинги и др.), которые привлекательны для творческих сообществ, творческих групп (создатели, разработчики, творцы инновационного продукта (услуги), зрители и др.) в аспекте разработки и внедрения социокультурных проектов и программ, демонстрирующих результаты творческой деятельности личности, его индивидуальной креативности.

Здесь необходимо уточнить, что креативность – это способность создавать продукт (услугу), который обладает новизной и при этом соответствует контексту, в котором он находится.

Итак, в креативное пространство входят два основополагающих компонента:

- материальное наполнение (арт-объекты, арт-центры, арт-территории, арт-пространства, креативные хабы, лофт-пространства, коворкинги организация пространства, дизайн и т.д.);
- разнообразные формы социально-образовательной деятельности (лекции, мастер-классы, образовательные семинары и практикумы, конференции, студии, творческие лаборатории, выставки, ярмарки, шоу, театрализованные представления и т.д.).

Кроме того, акцентирование внимания на социально-образовательном аспекте функционирования креативных пространств в проблемном поле самореализации молодежи диктует необходимость развития креативного мышления молодых людей, что способствует получению более качественных и оригинальных творческих результатов.

Современное общество осознает, что ценность творческого процесса, который ведет к результату, оказывается под угрозой без креативности. Это осознание порождает новый «вызов», который, как нам кажется, заключается в необходимости переосмысления роли креативной процессуальности в творческой деятельности.

В настоящее время очень важно осознавать, что стремление к конечному результату, безусловно, является частью любого дела, но, когда оно становится единственной целью, процесс, как таковой, теряет свою ценность и социокультурную значимость.

Следовательно, акцент должен смещаться в современных условиях развития общества с достижения целей на сам процесс их достижения, что, в свою очередь, позволяет по-новому взглянуть на творческую деятельность молодого поколения в процессе их самовыражения и обогатить её креативными идеями через социально-образовательную среду креативных площадок, что несомненно ведет к дальнейшему прогрессу.

Обобщая вышеизложенное, можно выделить основные принципы функционирования креативных пространств как социально-образовательной среды самореализации молодежи:

- принцип демократичности: никаких ограничений по возрасту, социальному статусу, уровню образования или профессиональным навыкам личности того или иного творческого сообщества, творческой группы с целью проявления индивидуальной креативности и воплощения идей в реальность через самореализацию;
- свобода самовыражения: нет ограничений или предрассудкам, открытый и толерантный подход к проявлению креативности способствует появлению у молодых людей новых идей и поддерживает культуру свободного самовыражения;
- сотрудничество и коммуникация: площадка обмена идеями и опытом между творческими формирующимися личностями разных направлений культуры и стилей в искусстве, возможность получения обратной связи и обучения у других творческих личностей;
- открытость к аудитории: место для проведения выставок, мастер-классов, лекций, семинаров, конференций, встреч с интересными людьми, представителями бизнеса, образования, политики, культуры и искусства, творческих лабораторий и различных культурно-досуговых мероприятий, которые привлекают молодежь.

Выводы. Функционирование креативных пространств способствует не только эффективной самореализации молодежи, но и созданию благоприятной социально-образовательной среды для формирования творческих инициатив, вовлечения молодых людей в социокультурные процессы с целью профессионального становления и социального взаимодействия как факторов успешной жизненной стратегии современного поколения.

При этом основные принципы функционирования креативных пространств как социально-образовательной среды самореализации молодежи – демократичность, свобода выражения, сотрудничество и коммуникация, а также открытость к аудитории придают особую атмосферу данной креативной площадке и способствуют творческому, профессиональному, личностному развитию молодого поколения.

Аннотация. В статье раскрыт социально-образовательный аспект функционирования креативных пространств в проблемном поле самореализации молодежи при соблюдении основных принципов их деятельности. Рассмотрено креативное пространство как понятие, интерпретируемое с различных научных позиций. Сделан вывод, что креативные пространства – доступные многофункциональные пространства (площадки) для креативного самовыражения, самореализации и самоактуализации разновозрастного населения. Уточнено, что креативность – это способность создавать продукт (услугу), который обладает новизной и при этом соответствует контексту, в котором он находится. Выделены два основополагающих компонента креативного пространства: материальное наполнение и разнообразные формы социальной, образовательной и социокультурной деятельности. Обосновано, что в современных условиях акцент должен смещаться с достижения целей на сам процесс их достижения, что позволяет по-новому взглянуть на творческую деятельность молодого поколения в процессе их самовыражения и обогатить её креативными идеями через социально-образовательную среду креативных площадок. Выделены основные принципы функционирования креативных пространств как социально-образовательной среды самореализации молодежи: демократичность, свобода выражения, сотрудничество и коммуникация, открытость к аудитории.

Ключевые слова: креативное пространство, принципы, социально-образовательная среда, самореализация, молодежь.

Annotation. The article reveals the socio-educational aspect of the functioning of creative spaces in the problematic field of youth self-realization while observing the basic principles of their activities. The creative space is considered as a concept interpreted from various scientific positions. It is concluded that creative spaces are accessible multifunctional spaces (platforms) for creative self-expression, self-realization and self-actualization of different age groups. It is clarified that creativity is the ability to create a product (service) that has novelty and at the same time corresponds to the context in which it is located. Two fundamental components of the creative space are highlighted: material content and various forms of social, educational and socio-cultural activities. It is proved that in modern conditions the emphasis should shift from achieving goals to the process of achieving them, which allows for a new look at the creative activity of the younger generation in the process of their self-expression and enrich it with creative ideas through the socio-educational environment of creative platforms. The main principles of the functioning of creative

spaces as a socio-educational environment for the self-realization of youth are highlighted: democracy, freedom of expression, cooperation and communication, openness to the audience.

Key words: creative space, principles, social and educational environment, self-realization, youth.

Литература:

1. Антонова, Л.Ю. Влияние креативных составляющих на городскую культурную среду: региональный аспект / Л.Ю. Антонова // Вестник МГУКИ. – 2018. – № 6(86). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-kreativnyh-sostavlyayuschih-na-gorodskuyu-kulturnuyu-sredu-regionalnyy-aspekt> (дата обращения: 19.03.2026)
2. Баранов, А.В. Практические исследования креативных городских пространств: региональный аспект / А.В. Баранов, О.В. Котлярова // Вестник экспертного совета. – 2020. – № 2-3(21-22). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prakticheskie-issledovaniya-kreativnyh-gorodskih-prostranstv-regionalnyy-aspekt> (дата обращения: 19.03.2026)
3. Гордин, В.Э. Анализ образовательного потенциала креативных пространств / В.Э. Гордин, К.А. Кузьмина, М.В. Никольская // Международный журнал исследований культуры. – 2017. – № 1(26). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-obrazovatel'nogo-potentsiala-kreativnyh-prostranstv> (дата обращения: 19.03.2026)
4. Ермакова, Л.И. Анализ влияния новых досуговых практик креативных пространств на формирование ценностных ориентаций горожанина / Л.И. Ермакова, Д.Н. Суховская // Манускрипт. – 2017. – № 11(85). – 53 с.
5. Морозова, С.С. Развитие креативных пространств как источник роста социального капитала в цифровую эпоху / С.С. Морозова, И.А. Бабюк // Креативная экономика. – 2023. – Т. 17. – № 2. – С. 527-540. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-kreativnyh-prostranstv-kak-istochnik-rosta-sotsialnogo-kapitala-v-tsifrovuyu-epohu> (дата обращения: 19.03.2026)
6. Поточенко, Р.О. Анализ социальных отношений в креативных пространствах российского города / Р.О. Поточенко // E-Scio. – 2019. – № 10(37). – 381 с.
7. Тукмакова, М.И. Архитектура закрытых креативных пространств: типология и функциональная структура / М.И. Тукмакова // Известия Казанского государственного архитектурно-строительного университета. – 2018. – № 2(44). – 98 с.

УДК 37.02

РАЗВИТИЕ У ЧЕТВЕРОКЛАССНИКОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ОБЪЕКТАМ ВСЕМИРНОГО ПРИРОДНОГО НАСЛЕДИЯ В РОССИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Турсуметова Сабина Сабиржанкызы
студент*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Вятский государственный университет» (г. Киров)
Габдуллина Камлия Габбасовна
кандидат педагогических наук, доцент*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Вятский государственный университет» (г. Киров)*

Постановка проблемы. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) устанавливает требования к личностным результатам освоения программы, среди которых – «первоначальные представления о наиболее значимых объектах Всемирного природного наследия в России» (п. 43.5) [6]. Развитие познавательных интересов младших школьников определяется в стандарте как одна из центральных педагогических целей (п. 29) [6]. Федеральная образовательная программа начального общего образования (ФОП НОО) также подчёркивает необходимость формирования интереса к знаниям и познавательной активности обучающихся [7].

Однако анализ содержания учебников «Окружающий мир» для 4 класса показывает, что тема Всемирного природного наследия представлена в объёме 2 часов и ограничивается рассмотрением 2-3 объектов (озеро Байкал, вулканы Камчатки, Ленские столбы) [5]. Количество учебного времени и круг рассматриваемых объектов недостаточны для полноценного развития познавательного интереса четвероклассников к данной теме. В связи с этим возникает противоречие между требованиями ФГОС НОО и реальными возможностями урочной деятельности. Восполнить этот пробел позволяет внеурочная деятельность, обладающая значительным потенциалом для перехода познавательного интереса с ситуативного уровня на устойчивый [3].

Таким образом, проблема исследования заключается в определении педагогических условий развития познавательного интереса у четвероклассников к объектам Всемирного природного наследия в России во внеурочной деятельности. Цель исследования – теоретически обосновать и эмпирически проверить данные условия.

Изложение основного материала исследования. Познавательный интерес в психолого-педагогической литературе понимается как сложное психическое образование, включающее интеллектуальный, эмоциональный и волевой компоненты [8]. Интеллектуальный компонент проявляется в направленности личности на познание объекта, стремлении постичь сущность явлений и установить причинно-следственные связи. Эмоциональный компонент выражается в положительном отношении к объекту познания, чувствах удивления, радости открытия и удовлетворения от преодоления трудностей. Волевой компонент обеспечивает устойчивость интереса, позволяя школьнику сохранять активность даже при столкновении с препятствиями и доводить начатое дело до конца [8].

А.К. Дусавицкий связывал познавательный интерес с эмоциональным состоянием, возникающим в процессе познавательной деятельности, и рассматривал его как внутреннее стремление к познанию нового, которое направляет активность человека на определённый объект или область знаний [4]. Развитие познавательного интереса, согласно исследованиям Г.И. Шукиной, проходит последовательные этапы: от любопытства (элементарная реакция на новизну) через любознательность (стремление проникнуть за пределы увиденного) к собственно познавательному интересу (устойчивое избирательное отношение к области знаний) и теоретическому интересу (стремление глубоко разобраться в сложных вопросах) [8]. Учёные выделяют три уровня сформированности познавательного интереса: низкий (эпизодическое внимание к объекту, угасание интереса при столкновении с трудностями), средний (устойчивое отношение к познанию, но зависимость от внешних побуждений) и высокий (устойчивое стремление самостоятельно добывать знания, проявление инициативы) [4; 8].

Младший школьный возраст (7-10 лет) является сенситивным периодом для развития познавательного интереса, что обусловлено становлением учебной деятельности как ведущей, формированием основных психических процессов и возрастающей ролью эмоциональной сферы [2]. Дети этого возраста эмоционально откликаются на яркие, необычные факты, на ситуации удивления и открытия. Как отмечает Л.Н. Вахрушева, именно в начальной школе важно создавать на

занятиях атмосферу эмоционального комфорта и радости познания, использовать наглядные материалы, чтобы сделать процесс познания более доступным и привлекательным [2].

Всемирное природное наследие представляет собой уникальные природные объекты, имеющие выдающуюся универсальную ценность для всего человечества в соответствии с Конвенцией ЮНЕСКО 1972 года. Как отмечает А.А. Буторина, общая площадь объектов Всемирного природного наследия в России превышает 23,7 млн гектаров, что больше площади многих европейских государств, и этот факт должен стать достоянием широкой общественности, так как положительно влияет на имидж страны и способствует росту национального самосознания [1]. Россия обладает одиннадцатью такими объектами: девственные леса Коми (1995), озеро Байкал (1996), вулканы Камчатки (1996), золотые горы Алтая (1998), западный Кавказ (1999), центральный Сихотэ-Алинь (2001), Убсунурская котловина (2003), остров Врангеля (2004), плато Путорана (2010), Ленские столбы (2012), ландшафты Даурии (2017) [1]. Каждый из этих объектов уникален по своему происхождению, природным условиям и биологическому разнообразию. Знание этих объектов формирует у школьников чувство гордости за свою страну, воспитывает бережное отношение к природе и создаёт благоприятную основу для развития познавательного интереса.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №11» города Кирова в 2025-2026 учебном году. Участниками стали учащиеся двух четвёртых классов: 4 «А» (экспериментальный класс, 30 человек) и 4 «В» (контрольный класс, 29 человек). Эксперимент включал три последовательных этапа: констатирующий (первичная диагностика), формирующий (апробация педагогических условий) и контрольный (повторная диагностика для оценки эффективности).

На констатирующем этапе для оценки уровня развития познавательного интереса к объектам Всемирного природного наследия были использованы три диагностические методики. Первая методика – «Познавательная активность младшего школьника» А.А. Горчинской (модифицированная на тему объектов Всемирного природного наследия) – позволяла оценить степень выраженности познавательной активности через ответы на пять вопросов о предпочтениях в выполнении заданий, поиске информации и умении делиться новыми знаниями. Вторая методика – «Выбор задачи – способа» А.К. Дусавицкого (модифицированная) – выявляла степень устойчивости направленности на способ осуществления познавательной деятельности: учащимся предлагалось выбрать одно из трёх заданий разного типа (простое воспроизведение информации, частично-поисковое задание, задание на размышление с установлением причинно-следственных связей). Третья методика – «Перечень любимых занятий» (модифицированный вариант) – определяла уровень познавательного интереса к объектам Всемирного природного наследия России в сравнении с интересом к объектам культурного наследия через выбор предпочтений в шести парах занятий.

Результаты констатирующего этапа показали, что в экспериментальном классе высокий уровень познавательного интереса составил лишь 4% (1 человек), средний – 27% (8 человек), низкий – 69% (20 человек); в контрольном классе – 20% (6 человек), 27% (8 человек) и 53% (16 человек) соответственно (рис. 1).

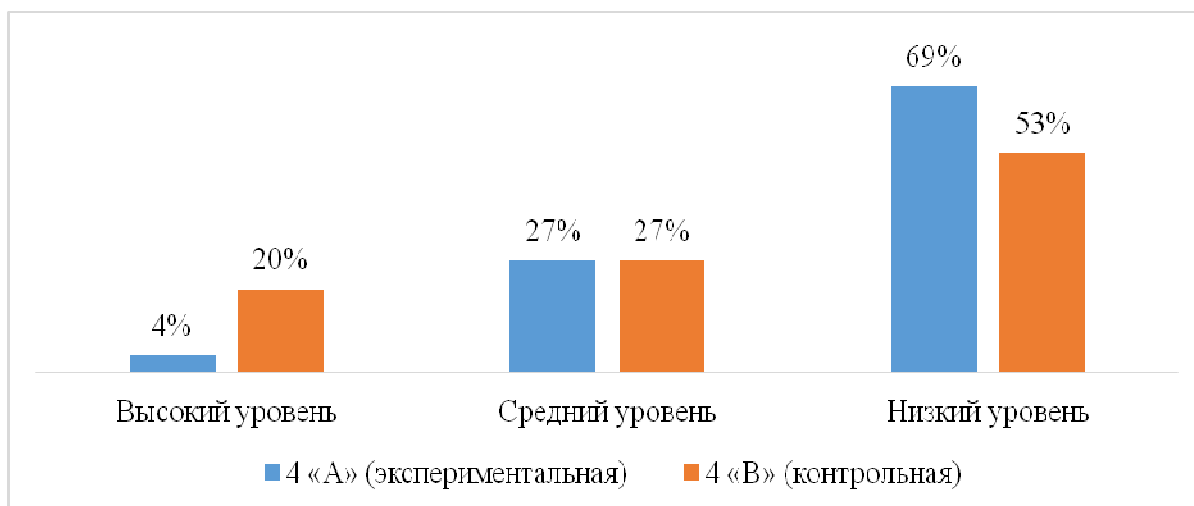


Рисунок 1. Сводные результаты диагностики уровня познавательного интереса к объектам Всемирного природного наследия в России у обучающихся 4 «А» и 4 «В» классов (констатирующий этап)

Анализ результатов по отдельным методикам позволил выявить основные затруднения четвероклассников: недостаточная сформированность элементарных представлений об объектах Всемирного природного наследия (большинство не могли назвать более двух объектов); трудности в установлении причинно-следственных связей и решении задач на размышление (около 30% учащихся выбрали задания I типа, требующие простого воспроизведения информации); преобладание интереса к объектам культурного наследия по сравнению с природным (в экспериментальном классе 59% учащихся проявляли больший интерес к культурному наследию).

На формирующем этапе была разработана и апробирована программа внеурочных занятий (13 занятий), включающая вводное занятие, 11 занятий по каждому из объектов Всемирного природного наследия России и итоговое занятие. Занятия проводились один раз в неделю во второй половине дня, продолжительность каждого занятия составляла 40 минут. Ключевым инструментом выступила рабочая тетрадь «Всемирное природное наследие в России», содержащая структурированные рабочие листы для заполнения (название объекта, год включения в ЮНЕСКО, географическое положение, охрана объекта, уникальность природы, интересные факты), цифровые ссылки на сайт Фонда охраны природного наследия и официальный портал ЮНЕСКО, ребусы для определения темы занятия, а также фотографии объектов для вклеивания и лист для заметок.

В ходе программы были реализованы два педагогических условия, выдвинутых в гипотезе.

Первое условие – отбор содержания с учётом новизны, способности вызывать у обучающихся удивление и восхищение, а также использование различных информационных средств (виртуальные экскурсии, интерактивные карты, цифровые ссылки, видеоролики, ребусы, легенды коренных народов). Как отмечает Л.Н. Вахрушева, использование наглядных материалов – иллюстраций, схем, моделей, видеофрагментов – позволяет сделать процесс познания более

доступным и привлекательным для младших школьников, а яркий, запоминающийся образ надолго остаётся в памяти ребёнка и пробуждает желание узнать о предмете больше [2].

При изучении природного парка «Ленские Столбы» учащиеся разгадывали ребус, в котором было зашифровано название объекта, что вызвало активное обсуждение и спор. После разгадывания ребуса был продемонстрирован короткий видеосюжет о Ленских столбах, который вызвал у детей восхищение масштабами скальных образований (высота некоторых столбов достигает 220 метров, возраст пород превышает 500 миллионов лет). Особое внимание было уделено легендам коренных народов Якутии: одна из легенд гласит, что Ленские столбы – это застывшие великаны, которые охраняют эти земли. Услышав легенду, одна из учениц воскликнула: «Значит, это не просто камни, а настоящие воины! Это как сказка, которая стала реальностью». Эмоциональный отклик на легенды способствовал формированию ценностного отношения к объекту. При работе с цифровыми ссылками учащиеся самостоятельно переходили на сайт Фонда охраны природного наследия и официальный портал ЮНЕСКО, где с удивлением узнали, что на территории Ленских столбов найдены останки древних животных – мамонтов и шерстистых носорогов. Один из учеников отметил: «Это как путешествие в прошлое! Мы можем представить, какие животные здесь жили миллионы лет назад».

При изучении озера Байкал использовался принцип новизны через представление малоизвестных фактов: учащиеся узнали, что Байкал содержит около 20% мировых запасов пресной воды, является самым глубоким озером в мире (1637 метров) и одним из древнейших (около 25 млн лет), а также что в нём обитает более 2000 эндемичных видов растений и животных, которые не встречаются больше нигде в мире. Особое удивление вызвал факт о нерпе – единственном тюлене, живущем в пресной воде. Учащиеся задавали вопросы: «Как она туда попала? Почему она не уплыла в море?» – что свидетельствовало о возникновении познавательного интереса и желании узнать больше. После обсуждения был продемонстрирован короткий видеоролик о байкальской нерпе, что позволило удовлетворить возникшее любопытство и закрепить интерес к объекту.

При изучении вулканов Камчатки новизна материала заключалась в информации о том, что некоторые вулканы извергаются прямо в ледниках. Это явление было названо учащимися «встречей огня и льда». Для визуализации этого феномена была использована интерактивная карта Камчатки, на которой учащиеся самостоятельно находили действующие вулканы (на полуострове насчитывается около 30 действующих и более 300 потухших вулканов). «Это почти как один вулкан на каждый день месяца!» – образно выразился один из учеников. Использование интерактивной карты позволило учащимся не только получить информацию, но и самостоятельно открыть новые факты, что, по мнению Г.И. Шукиной, является важным стимулом развития познавательного интереса [8].

При изучении остальных объектов (золотые горы Алтая, центральный Сихотэ-Алинь, девственные леса Коми, западный Кавказ, Убсунурская котловина, остров Врангеля, плато Путорана, ландшафты Даурии) принцип новизны реализовывался через подбор уникальных фактов для каждого объекта. Например, при изучении острова Врангеля новым для учащихся оказалось, что этот остров называют «родильным домом белых медведей», поскольку здесь находится самое большое количество берлог этого животного. При изучении плато Путорана удивление вызвал факт, что здесь насчитывается более 25 тысяч озёр. При изучении ландшафтов Даурии восхищение вызвала информация о том, что здесь сходятся миграционные пути многих видов птиц и животных, включая редкого дзерена.

Второе условие – включение четвероклассников в различные виды деятельности (поисковую, творческую, игровую, проектную) на основе рабочей тетради. Согласно Д.В. Григорьеву, именно во внеурочной деятельности создаются наиболее благоприятные условия для перехода познавательного интереса к ситуативного уровня на устойчивый, так как она позволяет выйти за рамки учебных программ и создать условия для удовлетворения индивидуальных познавательных потребностей учащихся [3].

Поисковая деятельность реализовывалась через самостоятельную работу учащихся с информационными ресурсами. На каждом занятии обучающиеся переходили по предложенным ссылкам, находили необходимую информацию и заполняли рабочие листы. Например, при изучении золотых гор Алтая учащиеся самостоятельно находили информацию о Телецком озере, которое называют «малым Байкалом». Одна из групп сравнила глубину Телецкого озера (325 м) с глубиной Байкала (1637 м) и сделала вывод: «Байкал глубже, но Телецкое озеро всё равно очень глубокое – выше, чем наша школа». При изучении центрального Сихотэ-Алиня в ходе поисковой деятельности учащиеся обнаружили, что здесь обитает амурский тигр – один из самых редких хищников на Земле (в дикой природе осталось всего около 500 особей). «Если мы не будем их охранять, они могут исчезнуть навсегда», – сделали вывод дети, что свидетельствует о формировании не только знаний, но и ценностного отношения к объектам наследия.

Творческая деятельность проявлялась в выполнении заданий по составлению правил поведения для туристов на территории объектов наследия. Например, при изучении озера Байкал одна из групп сформулировала следующие правила: «Не мыть машины в озере», «Не сбрасывать отходы от туристических баз», «Не ловить нерпу». При изучении вулканов Камчатки были предложены правила: «Не подходить к кратеру во время извержения», «Не оставлять мусор на склонах», «Не сходить с туристических троп». Составление правил требовало от учащихся не только знания особенностей каждого объекта, но и понимания экологических угроз. Творческая деятельность также включала подбор и вклеивание фотографий объектов. Учащиеся с интересом выбирали фотографии из предложенных в конце рабочей тетради, обсуждая, какое изображение лучше передаёт уникальность объекта.

Игровая деятельность включала разгадывание ребусов для определения темы каждого занятия. Ребусы были составлены таким образом, что их разгадывание требовало не только сообразительности, но и знаний об объектах. Например, ребус для темы «Золотые горы Алтая» содержал изображения горы и слитка золота, а ребус для темы «Девственные леса Коми» включал изображение дерева и отсутствующую букву в слове «Коми». Разгадывание ребусов занимало 2-3 минуты в начале занятия и служило эффективным способом актуализации внимания и создания положительного эмоционального настроения.

Проектная деятельность завершилась созданием единого классного альбома «Всемирное природное наследие в России». На каждом занятии учащиеся заполняли один рабочий лист, и к окончанию курса у каждой группы накапливалось 12 заполненных листов, которые становились основой для страниц будущего альбома. На итоговом занятии каждая группа представляла свои 2-3 страницы, после чего все страницы были собраны в единый альбом класса. Презентация страниц показала, что учащиеся не только усвоили информацию об объектах, но и сформировали собственное эмоционально-ценностное отношение к ним. При презентации страницы об Убсунурской котловине одна из групп сделала вывод: «Это место похоже на музей под открытым небом, потому что здесь есть и пустыня, и горы, и озёра. Такого больше нигде нет».

Разработанная рабочая тетрадь выступала основой для фиксации и накопления результатов деятельности. Структурированная форма рабочих листов позволяла систематизировать получаемую информацию, а наличие листа для заметок создавало возможность для проявления творческой инициативы. Некоторые ученики использовали лист для заметок для записи вопросов, возникавших при изучении объектов: «Почему Байкал не замерзает зимой?», «Почему

вулканы извергаются?», «Какие ещё животные живут на острове Врангеля?» Наличие вопросов свидетельствовало о возникновении устойчивого познавательного интереса, выходящего за рамки программы занятий.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика с использованием тех же методик. Результаты показали положительную динамику в экспериментальном классе (рис. 2).

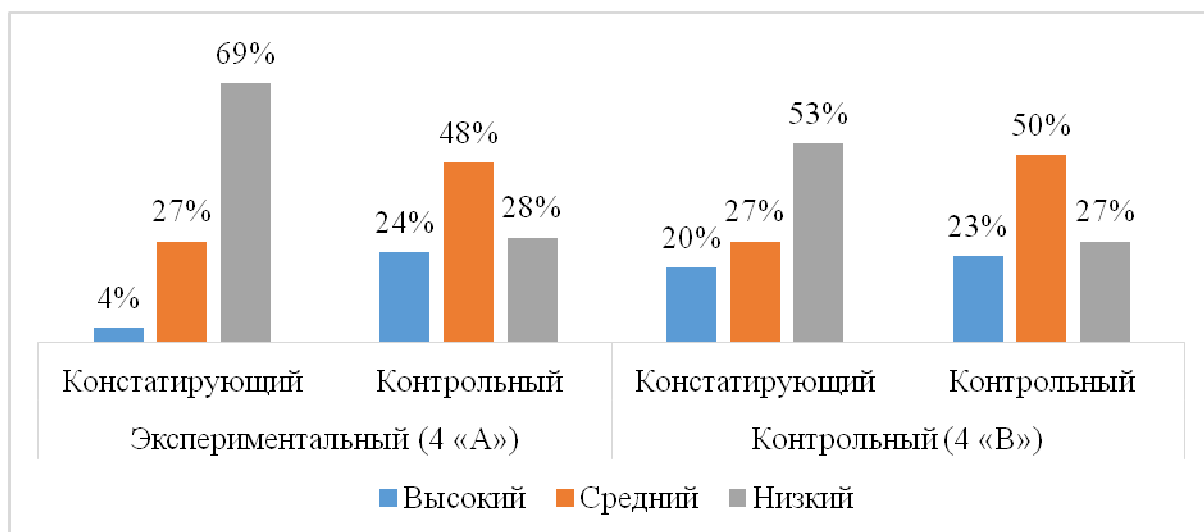


Рисунок 2. Сводные результаты динамики уровня познавательного интереса к объектам Всемирного природного наследия в России у обучающихся 4 «А» и 4 «В» классов на констатирующем и контрольном этапах

В экспериментальном классе (4 «А») высокий уровень познавательного интереса вырос с 20% (6 человек) до 23% (7 человек) (+3%), средний уровень увеличился с 27% (8 человек) до 50% (15 человек) (+23%), низкий уровень снизился с 53% (16 человек) до 27% (8 человек) (–26%). В контрольном классе (4 «В») высокий уровень вырос с 4% (1 человек) до 24% (7 человек) (+20%), средний уровень – с 27% (8 человек) до 48% (14 человек) (+21%), низкий уровень снизился с 69% (20 человек) до 28% (8 человек) (–41%).

При этом качественный анализ зафиксировал большую глубину и устойчивость изменений именно в экспериментальном классе. Ученица Екатерина К. на констатирующем этапе проявляла низкую познавательную активность, редко включалась в обсуждение темы объектов наследия. После проведения формирующего этапа она стала самостоятельно находить дополнительную информацию об озере Байкал, подготовила сообщение о байкальской нерпе и выступила с ним перед одноклассниками. Ученик Дмитрий А. изначально демонстрировал средний уровень активности, но к концу занятий начал инициировать обсуждение уникальных фактов о вулканах Камчатки. Ученица Юлии Ф. на констатирующем этапе затруднялась в объяснении причин необходимости охраны объектов наследия, ограничиваясь односложными ответами, а на контрольном этапе развернуто объяснила, почему загрязнение Байкала опасно для всей планеты, и привела два аргумента, связанных с уникальностью его экосистемы. Ученица Млада Б. после занятий принесла в школу энциклопедию о заповедниках России и предложила одноклассникам вместе подготовить викторину. Ученица Полина П., который ранее не проявлял инициативы и предпочитал задания репродуктивного характера, на итоговом занятии самостоятельно нашёл информацию о возрасте деревьев в Девственных лесах Коми (400–500 лет) и с увлечением рассказывал об этом при презентации страницы для классного альбома.

Таким образом, результаты контрольного этапа эксперимента подтвердили эффективность разработанных педагогических условий и позволили сделать вывод о положительной динамике развития познавательного интереса у четвероклассников экспериментального класса.

Выводы. Разработанные педагогические условия – отбор содержания с учётом новизны и использование различных информационных средств, а также включение четвероклассников в различные виды деятельности на основе рабочей тетради – являются эффективными для развития познавательного интереса у четвероклассников к объектам Всемирного природного наследия в России во внеурочной деятельности. Гипотеза исследования получила эмпирическое подтверждение. Разработанная рабочая тетрадь и программа внеурочных занятий могут быть использованы учителями начальных классов в практической деятельности.

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития познавательного интереса у четвероклассников к объектам Всемирного природного наследия в России во внеурочной деятельности. Представлены результаты опытно-экспериментального исследования (МБОУ «СОШ №11» г. Кирова, 59 учащихся), в ходе которого разработана и апробирована программа внеурочных занятий (13 занятий) и рабочая тетрадь «Всемирное природное наследие в России». Обоснованы и реализованы два педагогических условия: отбор содержания с учётом новизны и использование различных информационных средств; включение четвероклассников в различные виды деятельности на основе рабочей тетради. Доказано, что предложенные педагогические условия способствуют положительной динамике развития познавательного интереса.

Ключевые слова: познавательный интерес, Всемирное природное наследие, четвероклассники, внеурочная деятельность, педагогические условия, рабочая тетрадь.

Annotation. The article deals with the problem of developing cognitive interest in fourth-graders to the World Natural Heritage sites in Russia in extracurricular activities. The results of an experimental study (School No. 11 in Kirov, 59 students) are presented, during which an extracurricular program (13 lessons) and a workbook «World Natural Heritage in Russia» were developed and tested. Two pedagogical conditions are substantiated and implemented: selection of content taking into account novelty and the use of various information means; inclusion of fourth-graders in various types of activities based on the workbook. It is proved that the proposed pedagogical conditions contribute to positive dynamics of cognitive interest development.

Key words: cognitive interest, World Natural Heritage, fourth-graders, extracurricular activities, pedagogical conditions, workbook.

Литература:

1. Буторина, А.А. Всемирное природное наследие в России: современное состояние и перспективы / А.А. Буторина // Вопросы географии. – 2017. – № 143. – С. 78-86
2. Вахрушева, Л.Н. Воспитание познавательного интереса у младших школьников во внеурочной деятельности / Л.Н. Вахрушева // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 7. – С. 21-24
3. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – Москва: Просвещение, 2010. – 223 с.
4. Дусавицкий, А.К. Формула интереса / А.К. Дусавицкий. – Москва: Педагогика, 1989. – 174 с.
5. Плешаков, А.А. Окружающий мир. 4 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. Ч. 1 / А.А. Плешаков, Е.А. Крючкова. – Москва: Просвещение, 2025. – 170 с.
6. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (с изм. и доп. от 18 июля, 8 ноября 2022 г.). – URL: <https://base.garant.ru/400907193/> (дата обращения: 03.03.2026)
7. Приказ Министерства просвещения РФ от 18 мая 2023 г. № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования». – URL: https://static.edsoo.ru/projects/upload/FOP_NOO.pdf (дата обращения: 03.03.2026)
8. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – Москва: Педагогика, 1971. – 352 с.

УДК 372.874

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ СРЕДСТВАМИ ИГРЫ

*Федюхина Елизавета Владимировна
студентка 4 курса*

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);*

*Овсянникова Оксана Александровна
кандидат педагогических наук, доцент*

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

Постановка проблемы. В современном обществе существует большая востребованность креативности, гибкости мышления и способности к поиску нестандартных решений. Все эти компоненты являются составляющими творческого мышления. Духовно-нравственное воспитание и формирование эстетических взглядов учащихся напрямую соотносится с задачей воспитания творческого мышления. Возрастные особенности младших школьников определяют наиболее эффективной технологией для приобретения знаний, умений и навыков – создание игровой ситуации. Таким образом, развитие творческого мышления средствами игры – ключевой элемент развития общества для возможности создания новых продуктов в разных областях.

Изложение основного материала исследования. В работах Г.С. Альтшуллера и Н.Н. Версова творчество и творческое мышление выступают как одно целое [6, С. 128]. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития творческих способностей, так как именно в этом возрасте происходит становление произвольности психических процессов (памяти, мышления, воображения) [3, С. 86]. «Творчество» психологический словарь трактует как «практическую или теоретическую деятельность человека, в которой возникают новые (по крайней мере, для субъекта деятельности) результаты (знания, решения, способы действия, материальные продукты)» [5, С. 146]. Творческое мышление можно развивать разными средствами, относительно детей младшего школьного возраста целесообразнее это делать с помощью игры.

В психолого-педагогической литературе есть разные мнения на счет результативности использования игры в педагогическом процессе. Многие педагоги считают, что развить творческое мышление ребенка способен он сам, а педагогу в свою очередь лишь необходимо создать условия для творческой игры. Доказывали социальную значимость игры в своих работах такие ученые, как Л.С. Выготский, М.В. Демин, Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо. И. Кант сравнивал игру с искусством и говорил: «То и другое приятно само по себе, им присуща свобода и разнообразие, они вызывают приятные чувства» [2, С. 27]. В игре важен не результат, а сам процесс, в ходе которого у детей могут формироваться творческие способности [4, С. 146].

Автор одной из самых распространённых программ по изобразительному искусству Б.М. Неменский в концепции «Художественно-педагогической драматургии» рассматривает урок как выстраивание творческой ситуации, где ребенок переживает процесс познания и открытия. Игра почти всегда завершается созданием материального продукта, часто является мотивирующим началом для творческого акта. Игры на уроках изобразительного искусства целенаправленно развивают зрительное восприятие, чувство цвета, формы, фактуры [1, С. 72].

Существует определённая специфика игры на занятиях по изобразительному искусству, так как развитие творческого мышления является одной из ключевых целей. Любая игра на уроках изобразительного искусства направлена на развитие следующих умений и способностей: умение видеть и ставить художественную задачу, выбирать средства для её решения, экспериментировать с материалами; умение планировать свои действия, оценивать результат и процесс (рефлексия); способность обсуждать замысел, вести диалог о произведениях искусства; формирование эстетических чувств, развитие воображения, готовности к выражению собственного мнения; способность создавать качественно новый продукт.

Таким образом, «развитие творческого мышления на занятиях по изобразительному искусству средствами игры» мы рассматриваем как целенаправленный педагогический процесс, в котором через специально организованную игровую деятельность у обучающихся развивается способность создавать качественно новый продукт через отражение действительности в художественных образах при восприятии искусства и создании творческой работы.

После уточнения данного понятия мы сформулировали следующие показатели:

– «способность создавать качественно новый продукт через отражение действительности в художественных образах при восприятии искусства в ходе игры» и «способность создавать качественно новый продукт через отражение действительности в художественных образах при создании творческой работы в ходе игры». Был разработан

диагностический инструментарий по определению данных показателей у младших школьников средствами игры на занятиях по изобразительному искусству.

Исследование проходило в процессе проведения опытно-поисковой работы на базе МАУ ДО «ДШИ «Этюд» г. Тюмени. В исследовании приняли участие младшие школьники.

Первый, констатирующий этап представлял собой начальную диагностику. Ее целью было определение уровня показателей и уровня творческого мышления в целом. Следующий этап являлся развивающим. Во время него были разработаны и проведены занятия по изобразительному искусству, направленные на развитие уровня творческого мышления средствами игры.

Начальная диагностика была проведена на двух занятиях по композиции.

На первом уроке обучающимся предлагалось пройти мини-квест.

Цель: установить уровень показателя «способность создавать качественно новый продукт через отражение действительности в художественных образах при восприятии искусства в ходе игры».

Задача: пройти мини-квест, включающий рисование «потерянного фрагмента» картины «Опять двойка».

В данном задании обучающимся предлагалось сначала найти фрагменты картины (пазла), на время (за 2 минуты) собрать данный пазл и наклеить на картон. После того, как пазл был собран, дети замечали, что одного фрагмента не хватает. Их задача – восполнить потерянный фрагмент по своему усмотрению (без опоры на оригинал) таким образом, чтобы изменить сюжет картины. Последним этапом необходимо было описать, как восполненный фрагмент меняет сюжет картины.

Для данного показателя были разработаны диагностические задания с учетом возрастных особенностей обучающихся младшего школьного возраста.

Уровни показателя «Способность создавать качественно новый продукт через отражение действительности в художественных образах при восприятии искусства в ходе игры».

Низкий (1 балл). Обучающийся дополняет картину стереотипным элементом сюжета или воспроизводит фрагмент картины по памяти. Дает простое описание, не влияющее на сюжет произведения.

Средний (2 балла). Обучающийся дополняет картину измененным элементом сюжета, не воспроизводит фрагмент картины по памяти. Дает простое описание, изменяющее сюжет произведения.

Высокий (3 балла). Обучающийся дополняет картину выдуманным элементом сюжета, образно передает сложные понятия и чувства, не воспроизводит фрагмент картины по памяти. Дает развернутое описание, в котором поясняет, как именно изменился сюжет произведения.

В ходе выполнения данного задания у детей чаще всего возникал вопрос: «А что, если я не знаю данную картину?». Знание данной работы не являлось обязательным условием для выполнения задания, но данный факт свидетельствует об общем уровне знаний классических произведений. Данное задание было выполнено на среднем уровне. Ученики неплохо проанализировали художественное произведение. Были достаточно интересные работы, хотя большинство все равно стремились опираться на оригинал, что противоречит условиям задания. В конце занятия они писали развернутый ответ на вопрос: «Что вы изобразили вместо потерянного фрагмента картины и почему?».

На втором занятии обучающимся предлагалось выполнить творческое задание.

Цель: установить уровень показателя «способность создавать качественно новый продукт через отражение действительности в художественных образах при создании творческой работы в ходе игры».

Задача: выполнить творческое задание, включающее создание персонажа из предложенных геометрических фигур.

В данном задании обучающиеся выполняли творческое задание, создавали доброго и злого персонажа из предложенных геометрических фигур. Им необходимо было создать персонажей таким образом, чтобы передать их характер через цвет и форму фигур.

Уровни показателя «Способность создавать качественно новый продукт через отражение действительности в художественных образах при создании творческой работы в ходе игры».

Низкий (1 балл) Обучающийся создает стереотипные и шаблонные образы. Воплощение соответствует простому замыслу, без детализации, действительность отображена буквально.

Средний (2 балла) Обучающийся создает простой образ, добавляет значимые детали, отражая действительность не буквально, а образно.

Высокий (3 балла) Обучающийся создает уникальные и проработанные образы, использует условные обозначения для передачи сложных понятий и чувств, отражая действительность не буквально, а образно. Продукт не является шаблонным копией, несет в себе личный смысл.

Данное задание было выполнено на среднем уровне. Обучающимся было сложно выполнять данные задания, они испытывали трудности в создании творческой работы, стремились воссоздать уже существующих персонажей мультфильмов, а не придумать новых.

Таким образом, что младшие школьники детской художественной школы «Этюд» обладают средним уровнем развития творческого мышления. Обучающиеся испытывали некоторые сложности в восприятии художественной работы и рисовании недостающего фрагмента, которая проявлялась в нежелании анализировать работу, ее детали и настроение; и не умении создать свой художественный образ на основе данного (восполнить фрагмент). Также обучающимся было сложно создавать героев из ограниченного количества геометрических фигур, выражая их характер. Это раз доказывает актуальность выбранной темы.

Таким образом, на этапе начальной диагностики были определены следующие результаты уровня развития творческого мышления.

Показатель «Способность создавать качественно новый продукт через отражение действительности в художественных образах при восприятии искусства в ходе игры» составил: высокий уровень – 0%, средний уровень – 43%, низкий уровень – 57%;

Показатель «Способность создавать качественно новый продукт через отражение действительности в художественных образах при создании творческой работы в ходе игры» составил: высокий уровень – 0%, средний уровень – 71%, низкий – 29%.

Выводы. Таким образом, были изучены понятия «мышление», «творческое мышление», «игра», и на их основе было выведено понятие «развитие творческого мышления на занятиях изобразительного искусства игровыми средствами».

Правильно организованная игра представляет собой процесс, в ходе которого обучающиеся могут быстро осваивать навыки, фокусируясь на процессе, а не результате. Совместная деятельность способствует сплочению детского коллектива, а вымышленная цель повышает вовлеченность, поддерживает интерес и усиливает мотивацию. Регулярное применение игровых заданий поощряет отказ от шаблонного мышления, принятие нестандартных решений и создаёт поле деятельности для преобразований и самовыражения, что и является ключевым механизмом развития творческого мышления.

Аннотация. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития творческих способностей. Игра почти всегда завершается созданием материального продукта, часто является мотивирующим началом для творческого акта, поэтому на уроках изобразительного искусства игра направлена на развитие способности создавать качественно новый продукт. Исходя из этого, было выведено понятие «развитие творческого мышления на занятиях по изобразительному искусству средствами игры», были выделены показатели по данному понятию, разработан диагностический инструментальный и проведена начальная диагностика искомого качества у младших школьников средствами игры на занятиях по изобразительному искусству.

Ключевые слова: младшие школьники, творческое мышление, способность, диагностика, игровая ситуация.

Annotation. Primary school age is a sensitive period for the development of creative abilities. Play almost always results in the creation of a tangible product and often serves as a motivating start for the creative act; therefore, in fine arts lessons, play is aimed at developing the ability to create a qualitatively new product. Based on this, the concept of «the development of creative thinking in fine arts lessons through play» was derived, indicators for this concept were identified, diagnostic tools were developed, and an initial diagnosis of the sought-after quality in primary school children through play in fine arts lessons was conducted.

Key words: primary school children, creative thinking, ability, diagnostics, play situation.

Литература:

1. Александрова, Л.М. Использование игровых технологий на уроках изобразительного искусства в начальной школе / Л.М. Александрова, К.И. Филатова // Символ науки. – 2016. – № 4-2. – С. 72-73
2. Белевцова, А.М. Социально-педагогическая значимость игры в творческом развитии и познавательной деятельности младших школьников / А.М. Белевцова // KANT. – 2015. – № 3(16). – С. 27-29
3. Бойко, И.Н. Развитие творческих способностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста: теоретико-методические основы / И.Н. Бойко // Проблемы современного образования. – 2019. – № 3. – С. 83-90
4. Маланина, Н.А. Игра в педагогической системе А.С. Макаренко / Н.А. Маланина // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2013. – № 2. – С. 113-116
5. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: Академия, 2000. – 176 с.
6. Самсонова, Н.В. Творческое мышление в системе понятий современной психологии / Н.В. Самсонова // Вопросы психологии. – 2011. – № 3. – С. 127-135

УДК 372.874

ДИАГНОСТИКА НАЧАЛЬНОГО УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

*Шипицына Анфиса Сергеевна
бакалавр*

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
Овсянникова Оксана Александровна
кандидат педагогических наук, доцент*

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

Постановка проблемы. Подростки цифровой эпохи ежедневно находятся в перенасыщенной визуальной среде, где содержатся изображения различного художественного уровня, что затрудняет развитие критического отношения к визуальным данным. В связи с этим особую актуальность приобретает развитие художественного вкуса как способности воспринимать, анализировать и оценивать произведения изобразительного искусства.

Значимость рассматриваемой проблемы подчёркивается документами в сфере культурной политики государства. Так, Федеральные государственные требования (ФГТ) к предпрофессиональным программам в области искусства, ориентированы как на овладение техническими навыками, так и на целостное художественно-эстетическое развитие личности [8], что соотносится с необходимостью развития художественного вкуса, способности анализировать и оценивать произведения искусства.

Актуальность исследования также обусловлена задачами национального проекта «Культура», направленными на обеспечение доступа к культурному наследию страны и раскрытие творческого потенциала одарённых детей. Исследование претендует на повышение качества художественного образования, стимулирование интереса к культуре страны, выявление обучающихся, предрасположенных к творческому развитию [6]. Проблема развития художественного вкуса была изучена в работах таких исследователей, как М.Ю. Бирюков [1], Б.М. Неменский [7], а также в фундаментальных эстетических трудах под редакцией А.А. Беляева, Л.И. Новиковой, и В.И. Толстых [11]. Однако, остаются недостаточно изученными диагностические аспекты решения обозначенной проблемы. Существует необходимость разработки диагностического инструментария для выявления уровня развития художественного вкуса у обучающихся подросткового возраста в детской школе искусств.

Изложение основного материала исследования. В данном исследовании понятие «развитие художественного вкуса на уроках изобразительного искусства с помощью иллюстрации» является основным и занимает важную позицию, позволяя более полно раскрыть поднимаемую тему. Чтобы детально проанализировать основное понятие, в первую очередь следует определить содержание базового термина «художественный вкус».

А.А. Беляев трактует понятие «художественный вкус» как способность выражать оценку искусства (с позиций выработанных у человека представлений о красивом, уродливом, комичном, трагичном и тому подобное), которое было создано людьми как особое средство общения друг с другом, как средство образной передачи мыслей, эмоций, знаний [11]. М.Ю. Бирюков уточняет определение понятия как «способность непосредственного суждения о позитивном качестве произведения искусства, его эмоциональной стороне» [1]. Иными словами, художественный вкус – это сформированная система представлений человека об искусстве и способность анализировать и интерпретировать искусство как форму образного осмысления действительности и средство передачи смыслов.

В педагогике искусства понятие художественного вкуса можно рассмотреть через концепцию Б.М. Неменского, создателя системы общего художественного образования. В ней художественный вкус определяется как способность видеть художественную целостность образа, различать подлинную художественную ценность и осознанно использовать средства художественной выразительности [7]. В вопросе развития художественного вкуса автор акцентирует внимание на

необходимости сочетания систематического эстетического воспитания и практической художественной деятельности обучающихся.

Обратимся к понятию «иллюстрация». В изобразительном искусстве иллюстрация является одним из видов художественной графики, который функционально связан с текстом и направлен на образное раскрытие его содержания. В произведении изобразительного искусства художник-иллюстратор ставит перед собой задачу раскрытия и передачи идейного замысла и образного содержания литературного источника различными средствами графики [5]. Иллюстрация как вид изобразительного искусства обладает значительным педагогическим потенциалом, поскольку соединяет литературный текст и визуальный образ. По мнению В.А. Фаворского, иллюстрация должна раскрывать смысл произведения, а не дублировать его содержание [9]. Это делает иллюстрацию удобным инструментом для выявления уровня художественного вкуса обучающихся. Подростковому периоду присуща эмоциональная нестабильность, и обсуждение произведений искусства, в том числе иллюстраций, может способствовать объективации внутренних переживаний обучающегося. Осознание, вербальное выражение полученных эмоций и проекция личностных смыслов на художественные образы позволяют перейти к глубокому анализу и, соответственно, развитию художественного вкуса обучающегося.

Качественная иллюстрация должна не только раскрывать замысел писателя, но и включать образное содержание. Донести вышеизложенные составляющие в рисунке можно используя изобразительные средства, для чего необходим высокий уровень художественного мышления, способность к анализу текста, умение визуализировать словесный образ. Композиция, как одно из средств художественной выразительности, имеет особое значение в иллюстрации. Как пишет Н.В. Виноградова, «показателем для оценивания композиции будет ответ на вопросы, как решен образ, как согласованы между собой все компоненты изображения, как и какими средствами выражена идея, содержание образа, насколько образ получился выразительным, оригинальным и эмоциональным, а также как автор работы владеет техникой исполнения, эстетикой подачи» [2].

Таким образом, художественный вкус в контексте иллюстрации подразумевает способность оценивать и создавать произведения искусства с точки зрения совершенства относительно жанра, степени выразительности образа и целостности художественного решения.

На основании проведенного анализа было сформировано содержание понятия. «Развитие художественного вкуса на уроках изобразительного искусства с помощью иллюстрации» – это процесс, в ходе которого происходит развитие способности обучающегося к восприятию, анализу и оценке художественных иллюстраций с точки зрения их соответствия критериям художественного совершенства относительно жанра (органичное образное пояснение, дополнение текста, выражение собственного понимания идеи произведения с помощью определенных средств художественной выразительности (способность использовать цвет, тон, композицию, линию или форму для передачи собственного понимания идеи), композиционное решение (целостность и равновесие композиции, выраженный композиционный центр), общая эмоциональная тональность (осознанное и целесообразное относительно характера художественного образа использование изобразительных средств: линии, штриха, пятна; соответствующее настроению текста (лирическое, драматическое, эпическое и так далее решение) и гармоничность образа (целостное художественное решение образа за счет единства стиля при помощи согласованного взаимодействия линии, цвета и пластичности силуэтов, внутренней гармонии и логики построения композиции), а также развитие способности создания иллюстраций, соответствующих этим критериям.

В соответствии с темой и целью исследования была организована и проведена работа по разработке диагностики художественного вкуса у подростков на уроках изобразительного искусства в детской школе искусств. Исследование проводилось на базе МАУ ДО ДШИ «Гармония». В исследовании принимали участие обучающиеся 1-го класса, в возрасте 12-13 лет (классификация характерна для художественных школ и детских школ искусств), в количестве 11 человек.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и учета возрастных особенностей подростков было уточнено содержание понятия «развитие художественного вкуса на уроках изобразительного искусства с помощью иллюстрации». Это позволило выделить показатели: «способность индивида к восприятию, анализу и оценке художественных иллюстраций с точки зрения их соответствия критериям художественного совершенства относительно жанра», «способность создания иллюстраций, соответствующих критериям художественного совершенства относительно жанра».

Для каждого из показателей были определены диагностические методы: метод анализа художественных произведений, метод оценки художественных произведений и творческое задание.

В первом диагностическом задании обучающимся было предложено сравнить три иллюстрации к фрагменту из произведения А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке». Требовалось провести оценку их соответствия критерию «органичное образное пояснение, дополнение текста, выражение собственного понимания идеи произведения с помощью определенных средств художественной выразительности» и определить, какая иллюстрация соответствует ему в большей степени с дополнением в виде краткого обоснования ответа. В последующих заданиях необходимо было проанализировать иллюстрацию (одну из предложенных ранее) по критериям, обозначенным в ранее сформулированном определении понятия.

Завершающее задание было направлено на проверку показателя «способность создания иллюстраций, соответствующих критериям художественного совершенства относительно жанра». Обучающимся предлагалось самостоятельно выполнить иллюстрацию к фрагменту из сказки Братьев Гримм «Красная Шапочка» и оценить свою работу в таблице критериев (от «1» до «5», где 1 – самый низкий балл, 5 – самый высокий»).

Результаты диагностики показали, что при выполнении анализа художественных произведений некоторые из школьников затруднялись дать ответы на вопросы. Некоторые обучающиеся правильно отвечали на поставленный вопрос, но не могли дать обоснование своему выбору. В большем количестве выявились участники, достигшие низкого или среднего уровня.

На этапе творческого задания многие работы остались не завершёнными. Замедление процесса было вызвано стремлением к соблюдению критериев и недостатком теоретико-практической подготовки.

По показателям были разработаны уровни:

Способность индивида к восприятию, анализу и оценке художественных иллюстраций с точки зрения их соответствия критериям художественного совершенства относительно жанра на высоком уровне (3 балла) – обучающийся способен интерпретировать идею автора, анализируя средства художественной выразительности; способен определять целостность и равновесие композиции и выделять композиционный центр; способен анализировать эмоциональную тональность иллюстрации, определять эмоциональное решение относительно использованных средств художественной выразительности, определять эмоциональное решение иллюстрации; способен анализировать гармоничность образа.

Способность индивида к восприятию, анализу и оценке художественных иллюстраций с точки зрения их соответствия критериям художественного совершенства относительно жанра на среднем уровне (2 балла) – обучающийся способен определять идею автора и называть средства выразительности; выделяет композиционный центр, частично способен определять целостность и равновесие композиции, но не способен обосновать ответ; способен анализировать

эмоциональную тональность иллюстрации, определять эмоциональное решение; не обосновывает свое решение использованными средствами художественной выразительности; частично способен анализировать гармоничность образа, называет не все составляющие.

Способность индивида к восприятию, анализу и оценке художественных иллюстраций с точки зрения их соответствия критериям художественного совершенства относительно жанра на низком уровне (1 балл) – обучающийся не способен определять идею автора, не называет средства выразительности; неверно выделяет композиционный центр, не способен определять целостность и равновесие композиции, не способен обосновать ответ; не способен анализировать эмоциональную тональность иллюстрации, определять эмоциональное решение, не обосновывает свое решение использованными средствами художественной выразительности; не анализирует гармоничность образа.

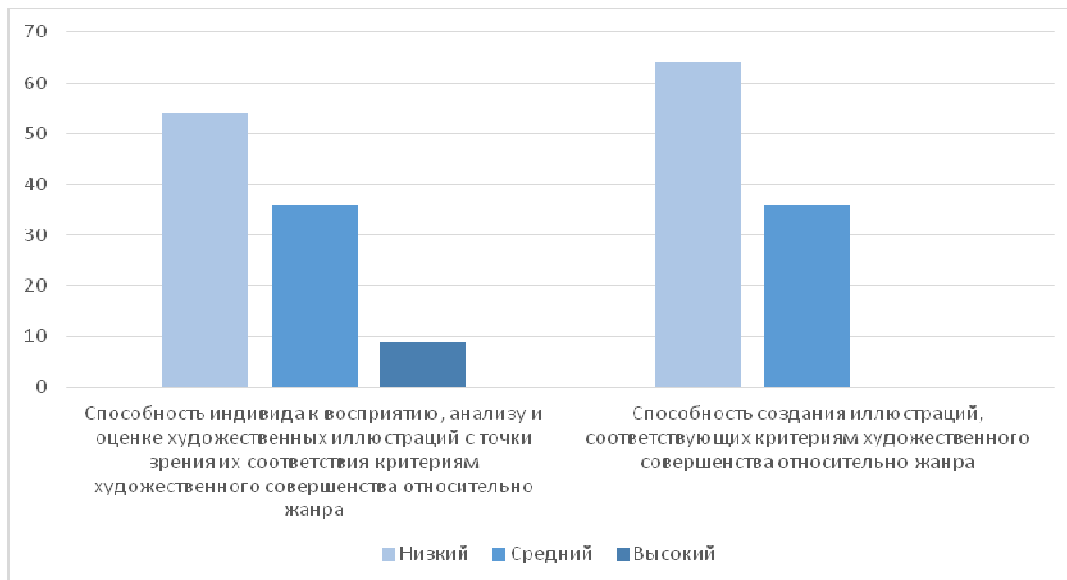


Диаграмма 1. Результаты начальной диагностики уровня художественного вкуса обучающихся на занятиях изобразительного искусства

Результаты диагностики, представленные на диаграмме 1, позволили сделать вывод о том, что обучающиеся в большинстве имеют средний и низкий уровень развития художественного вкуса.

При выполнении анализа художественных произведений некоторые из школьников затруднились дать ответы на вопросы. Некоторые обучающиеся правильно отвечали на поставленный вопрос, но не могли дать обоснование своему выбору. В большем количестве выявились участники, достигшие низкого или среднего уровня.

На этапе творческого задания многие работы остались не завершёнными. Замедление процесса было вызвано стремлением к соблюдению критериев и недостатком теоретико-практической подготовки.

Результаты диагностики позволили сделать вывод о том, что обучающиеся в большинстве имеют средний и низкий уровень развития художественного вкуса и понимания критериев художественного совершенства относительно жанра, а также затрудняются их анализировать.

Выводы. Анализ результатов диагностики позволяет сделать вывод, что в классе преобладает недостаточный уровень развития художественного вкуса.

Выявленные результаты подтверждают необходимость разработки и внедрения серии занятий, направленных на развитие художественного вкуса у обучающихся с помощью иллюстрации.

Аннотация. В статье рассматривается вопрос разработки инструментария для исследования уровня развития художественного вкуса обучающихся подросткового возраста на занятиях изобразительного искусства в системе дополнительного художественного образования. На данный момент сохраняет актуальность проблема влияния насыщенной визуальной среды на подрастающее поколение. Большие объёмы информации с изображениями различного художественного уровня требуют развития осознанного отношения к визуальным данным. Целью исследования является разработка и апробация диагностического инструментария по выявлению уровня развития художественного вкуса обучающихся на занятиях изобразительного искусства в детской школе искусств с помощью иллюстрации. Раскрывается содержательная часть понятия «художественный вкус». Описываются показатели оценки художественного вкуса, а также методы диагностики, применяемые в процессе обучения. Результаты формируются с помощью диаграмм и качественных результатов диагностики.

Ключевые слова: художественный вкус, диагностика, иллюстрация, изобразительное искусство, подростковый возраст, детская школа искусств.

Annotation. The article examines the development of tools for researching the level of artistic taste in adolescent students during fine arts classes within the system of additional arts education. Currently, the problem of the saturated visual environment's influence on the younger generation remains relevant. Large volumes of information containing images of various artistic quality require the development of a conscious attitude toward visual data. The purpose of the study is to develop and test diagnostic tools for identifying the level of students' artistic taste development in a children's art school using illustration. The substantial part of the concept of «artistic taste» is revealed. The article describes the indicators for evaluating artistic taste, as well as diagnostic methods used in the educational process. The results are presented using charts and qualitative diagnostic findings.

Key words: artistic taste, diagnostics, illustration, fine arts, adolescence, children's art school.

Литература:

1. Бирюков, М.Ю. Анализ концепций возникновения понятия художественный вкус / М.Ю. Бирюков // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-kontseptsiy-vozniknoveniya-ponyatiya-hudozhestvennyy-vkus> (дата обращения: 02.02.2026)

2. Виноградова, Н.В. Композиция: электронное учебно-методическое пособие / Н.В. Виноградова, Г.М. Землякова. – Тольятти: Издательство ТГУ, 2023. – URL: https://dspace.tltsu.ru/bitstream/123456789/25753/1/Vinogradova%20Zemlyakova%201-14-21_EUMI_Z.pdf (дата обращения: 02.02.2026)
3. Волков, Н.Н. Композиция в живописи / Н.Н. Волков. – Москва: Искусство, 1977. – 263 с.
4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – Москва: АСТ: Астрель, 2010. – 672 с.
5. Кобытов, О.В. Дизайн иллюстрированной книги: учебное пособие / О.В. Кобытов. – Москва: Юрайт, 2022. – 8 с.
6. Национальный проект «Культура». – URL: <https://национальныепроекты.рф/projects/kultura/> (дата обращения: 02.02.2026)
7. Неменский, Б.М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить: книга для учителей общеобразовательных учреждений / Б.М. Неменский. – Москва: Просвещение, 2012. – 240 с.
8. Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» и сроку обучения по этой программе: приказ Министерства культуры РФ № 156 (принят 12 марта 2012 г.: с изменениями и дополнениями). – URL: <https://ivo.garant.ru/#/document/70153526/paragraph/1:0> (дата обращения: 02.02.2026)
9. Фаворский, В.А. Об искусстве, о книге, о гравюре / В.А. Фаворский. – Москва: Книга, 1986. – 238 с.
10. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – Москва: Просвещение, 2011. – 159 с.
11. Эстетика: словарь / А.А. Беляев [и др.]; под общ. ред. А.А. Беляева, Л.И. Новиковой, В.И. Толстых. – Москва: Политиздат, 1989. – 447 с.

УДК 372.874

ДИАГНОСТИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ ЗАПАДА И ВОСТОКА

*Югатова Анна Александровна
студентка*

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
Овсянникова Оксана Александровна
кандидат педагогических наук, доцент*

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

Постановка проблемы. Современное общество заинтересовано в формировании творчески развитой, эстетически грамотной личности, способной к восприятию культурного многообразия мира. Важную роль в этом процессе играет познавательный интерес, который выступает движущей силой учебной деятельности и основой для осознанного освоения художественной культуры. В области изобразительного искусства познавательный интерес не только побуждает обучающихся к активному изучению художественных произведений, но и способствует формированию эмоционально-ценностного отношения к искусству как к части культурного наследия человечества.

Вопросы развития познавательного интереса учащихся рассматривались в трудах таких ученых как А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Г.И. Щукина [4; 7; 9]. Психолого-педагогические аспекты формирования познавательного интереса к искусству освещались в работах А.А. Мелик-Пашаева, Б.М. Неменского, Л.Г. Савенковой и других [5; 6; 8]. Однако, несмотря на глубину теоретических исследований, отсутствует диагностический инструментарий, позволяющий оценить уровень познавательного интереса подростков к изобразительному искусству через призму сравнительного анализа западной и восточной пейзажной живописи.

Изложение основного материала исследования. Пейзаж как жанр изобразительного искусства обладает значительным педагогическим потенциалом, благодаря своей доступности восприятия, эмоциональной насыщенности и отражению культурных традиций. Сравнительный анализ особенностей западного и восточного пейзажа позволяет не только расширить кругозор обучающихся, но и сформировать у них понимание специфики художественного мышления, различий в композиции, колорите, перспективе и философском наполнении образа природы.

В.С. Библер создал теорию «Школы диалога культур», в которой утверждал, что мышление формируется на «стыке» культур [1, С. 286]. Это означает, что рассмотрение двух противоположных пейзажных систем формирует целостное восприятие художественных произведений.

В своем труде «Психология искусства» Л.С. Выготский подробно рассматривает, как контрастное сопоставление двух пейзажных традиций создает сильное эмоциональное напряжение. Это напряжение активизирует аналитическую деятельность, что является мощным двигателем познавательного процесса [2, С. 214].

Перед началом работы по развитию познавательного интереса к изобразительному искусству средствами пейзажной живописи Запада и Востока требуется уточнить данное понятие, а также разработать диагностический инструментарий для определения исходного уровня указанного качества подростков. Прежде всего, следует рассмотреть ключевые термины «интерес» и «познание». Советский психолог и философ С.Л. Рубинштейн отмечал, что интерес – это сосредоточенность на определенном предмете мыслей, вызывающая стремление ближе ознакомиться с ним и не выпускать его из поля зрения [7, С. 692]. Важно отметить, что интерес может развиваться, так как он не является врожденным качеством человека. Основным источником развития интереса выступают познавательные и продуктивные виды деятельности.

Термин «познание» представляет собой процесс творческой деятельности человека, в результате которого формируется система знаний [3, С. 7].

Внимательно изучив содержательные компоненты – «интерес» и «познание», можно сделать вывод, что «познавательный интерес» – это позитивная направленность личности на определенную область знаний, которая основывается на положительном отношении к процессу познания и проявляется в активном стремлении к освоению знаний.

Анализ понятий «интерес», «познание», «познавательный интерес», позволил сформулировать ключевое понятие данной работы. Развитие познавательного интереса обучающихся к изобразительному искусству средствами пейзажной живописи Запада и Востока можно определить как процесс, в ходе которого у обучающихся происходит развитие

устойчивой положительной мотивации к изучению изобразительного искусства, через освоение особенностей восточной и западной пейзажной живописи, анализ художественных образов и создание собственных произведений на основе изученных культурных особенностей восточной и западной пейзажной живописи.

В соответствии с темой и целью исследования была проведена первичная диагностика. Её целью стало определение уровня познавательного интереса обучающихся к изобразительному искусству средствами пейзажной живописи Запада и Востока. Участниками исследования выступили 7 обучающихся 5 класса, которые осваивают программу дополнительного художественного образования в общеобразовательной школе.

В результате уточнения содержания исследуемого понятия, были выделены следующие показатели: «мотивация обучающегося к изучению изобразительного искусства, через освоение особенностей восточной и западной пейзажной живописи», «способность к анализу и сравнению художественных образов пейзажной живописи Запада и Востока», «способность создавать творческие работы на основе знаний о специфических особенностях пейзажной живописи Запада и Востока».

Для каждого показателя было разработано диагностическое задание. Методологическая база заданий включала: анкетирование, метод анализа художественных произведений, метод сравнения художественных произведений, творческое задание. Рассмотрим подробнее содержание диагностических заданий.

На начальном этапе диагностики был проведен анализ показателя «мотивация обучающегося к изучению изобразительного искусства, через освоение особенностей восточной и западной пейзажной живописи». Для этого была разработана специальная мотивационная анкета, которая состояла из 4 закрытых вопросов с выбором одного варианта ответа. Подросткам предлагалось дать ответы на следующие вопросы: «Знаком(а) ли ты с историей и философией восточной пейзажной живописи?», «Знаком(а) ли ты с историей и философией западной пейзажной живописи?», «Насколько тебе интересна тема пейзажной живописи?», «Имел(а) ли ты опыт создания пейзажа в стиле другой культуры (например, китайский пейзаж тушью)?».

Для определения качества развития показателей в ходе начальной диагностики, были установлены уровни (высокий, средний, низкий), которые оценивались в баллах. По первому показателю определены следующие уровни:

Высокий уровень (3 балла) - обучающийся хорошо знаком с историей и философией восточной и западной пейзажной живописи, проявляет интерес к пейзажному жанру, имеет опыт создания пейзажей в стиле других культур. Средний уровень (2 балла) - обучающийся частично знаком с историей и философией восточной и западной пейзажной живописи, проявляет интерес к пейзажному жанру, имеет опыт создания пейзажей в стиле других культур. Низкий уровень (1 балл) – обучающийся не знаком с историей и философией восточной и западной пейзажной живописи, не проявляет интерес или относится нейтрально к пейзажному жанру, не имеет опыт создания пейзажей в стиле других культур.

При проверке работ было выявлено, что у большинства подростков зафиксирован средний уровень мотивации. Два ученика показали низкий уровень, что говорит о нейтральном или отсутствующем интересе к предложенной теме на начальном этапе, а также недостаточном количестве знаний о западной и восточной пейзажной живописи.

По показателю «способность к анализу и сравнению художественных образов пейзажной живописи Запада и Востока» было сформировано три типа диагностических заданий.

Первое задание было построено на основе метода анализа художественных произведений. Обучающимся было представлено для рассмотрения два произведения: пейзаж Востока и пейзаж Запада. После чего, было необходимо дать развернутые ответы на ряд вопросов, направленных на выявление ключевых особенностей работ:

1. Внимательно рассмотри данные произведения и определи, какой пейзаж можно назвать восточным, а какой западным?

2. Кратко укажи, какие художественные особенности (тип перспективы, построение композиции, цветовое решение, степень проработки деталей, способ изображения объектов) позволили тебе сделать такой вывод?

3. Опиши, как эти особенности проявляются в каждом пейзаже?

Во втором задании применялся метод сравнения художественных произведений. Обучающимся были представлены те же пейзажи, что и в первом задании. Задача состояла в том, чтобы установить соответствие между предложенными картинами и характерными особенностями пейзажной живописи Запада и Востока: использование воздушной перспективы; стремление передать мгновенное состояние природы; символичность изображения, философское осмысление природы; использование строгой перспективы с одной точкой схода; акцент на реалистичности (стремление к точной передаче деталей натуры); плоскостное изображение объектов.

В третьем задании по показателю «способность к анализу и сравнению художественных образов пейзажной живописи Запада и Востока» обучающимся было предложено пять пейзажей известных русских художников. Требовалось определить, какие из представленных произведений выстроены по принципу западной композиции, а какие по принципу восточной.

Для оценки данного показателя были определены уровни:

Высокий уровень (3 балла) – обучающийся верно определяет принадлежность представленных пейзажей к западной и восточной живописи, аргументируя свой выбор; демонстрирует умение анализировать и сравнивать произведения искусства.

Средний уровень (2 балла) – обучающийся верно определяет принадлежность представленных пейзажей к западной и восточной живописи, но не способен четко аргументировать свой выбор; демонстрирует частичное умение анализировать и сравнивать произведения искусства.

Низкий уровень (1 балл) – обучающийся неверно определяет принадлежность представленных пейзажей к западной и восточной живописи, не аргументируя свой выбор; не умеет анализировать и сравнивать произведения искусства.

Результаты диагностики уровня освоения второго показателя показали, что большинство обучающихся находятся на среднем уровне: они могут интуитивно выделять некоторые различия в произведениях, но испытывают значительные трудности с системным анализом по заданным критериям (композиция, цвет, свет) и формулировкой своих мыслей. Трое обучающихся находятся на низком уровне, они не справились с задачей анализа и сравнения.

Итоговое задание диагностики предполагало выполнение творческой работы, для оценивания показателя «способность создавать творческие работы на основе знаний о специфических особенностях пейзажной живописи Запада и Востока». Подросткам было предложено создать два пейзажа гуашью на основе одного и того же природного сюжета. Первый пейзаж должен отражать основные особенности (тип перспективы, построение композиции, цветовое решение, степень проработки деталей и т.д.) западной пейзажной живописи, а второй – основные особенности пейзажной живописи Востока.

Оценка данного показателя осуществлялась на основе следующих уровней:

Высокий уровень (3 балла) – в творческих работах обучающегося четко прослеживается разница между западной и восточной пейзажной живописью. При создании работ обучающийся демонстрирует глубокое понимание специфики пейзажа Запада и Востока. Средний уровень (2 балла) – в творческих работах обучающегося частично прослеживается

разница между западной и восточной пейзажной живописью. При создании работ обучающийся демонстрирует поверхностное понимание специфики пейзажа Запада и Востока, создает примитивный пейзаж. Низкий уровень (1 балл) - в творческих работах обучающегося отсутствует разница между западной и восточной пейзажной живописью. При создании работ обучающийся демонстрирует слабое понимание специфики пейзажа Запада и Востока, копирует примеры работ без творческой интерпретации.

В ходе выполнения творческого задания большинство обучающихся испытывали значительные трудности, лишь незначительная часть учеников смогла сознательно и наглядно передать ключевые различия между двумя традициями в своих работах.

Основная сложность заключалась в том, что большинство обучающихся не понимают и не могут изобразить разницу между западным и восточным пейзажем на практике. Вместо двух стилистически различных работ подростки часто создавали два технически и композиционно схожих пейзажа, меняя лишь сюжетные элементы.

Проведенная диагностика позволила комплексно оценить уровень развития исследуемого качества по трем показателям. Результаты тестирования выглядят следующим образом:

По первому показателю «мотивация обучающегося к изучению изобразительного искусства, через освоение особенностей восточной и западной пейзажной живописи» средний уровень выявился у 71% (5 человек), низкий уровень у 29% (2 человека).

Оценка второго показателя «способность к анализу и сравнению художественных образов пейзажной живописи Запада и Востока» выявила следующие результаты: средний уровень развитости показателя был выявлен у 57% обучающихся (4 человека), низкий уровень у 43% (3 человека).

По третьему показателю «способность создавать творческие работы на основе знаний о специфических особенностях пейзажной живописи Запада и Востока» средний уровень составил 43% (3 человека), низкий уровень – 57% (4 человека).

Выводы. На основании полученных результатов, можно сделать вывод, что на этапе начальной диагностики подростки демонстрируют средний и низкий уровень развития по трем выделенным показателям. Это обуславливает необходимость постановки ряда задач, которые предстоит решить в ходе обучения:

1. необходимо сформировать у обучающихся систему теоретических знаний о характерных особенностях пейзажной живописи Запада и Востока;
2. необходимо стимулировать развитие познавательного интереса к изобразительному искусству через использование методов анализа и сравнения художественных произведений для выявления уникальных особенностей различных культурных традиций;
3. обучить практическим приемам стилизации и осознанному использованию специфических художественных средств, характерных для западной и восточной пейзажной живописи;
4. реализовать серию творческих заданий, направленных на создание живописных работ, демонстрирующих понимание культурной специфики и художественного языка Запада и Востока.

Реализация поставленных задач будет осуществляться в рамках занятий по живописи и композиции посредством выполнения развивающих заданий и упражнений. Одна из главных педагогических целей заключается в грамотном выборе способов (форм и методов), которые будут способствовать эффективному развитию обозначенного качества у обучающихся.

Аннотация. В статье представлена разработка диагностического инструментария по исследованию уровня развития у подростков познавательного интереса к изобразительному искусству средствами пейзажной живописи Запада и Востока. Актуальность исследования обусловлена недостаточной теоретической и практической разработанностью данной проблемы в сфере художественного образования. Автор уточняет содержание понятия «развитие познавательного интереса к изобразительному искусству средствами пейзажной живописи Запада и Востока», определяет его критерии и показатели. Для каждого показателя предложены соответствующие методы исследования и диагностические задания для обучающихся по программе дополнительного образования общеобразовательной школы. В работе приводятся результаты начальной диагностики и их анализ. Представленные результаты подтверждают эффективность пейзажной живописи Запада и Востока как педагогического средства. Такой подход способен не только расширить художественный кругозор обучающихся, но и сформировать у них устойчивый интерес к изобразительному искусству через осмысление культурных различий и специфики художественного языка.

Ключевые слова: пейзажная живопись, Запад, Восток, диагностический инструментарий, познавательный интерес, подростки.

Annotation. The article presents the development of diagnostic tools to study the level of development in adolescents of cognitive interest in fine art by means of landscape painting of the West and East. The relevance of the research is due to the insufficient theoretical and practical elaboration of this problem in the field of art education. The author clarifies the content of the concept «development of cognitive interest in fine art by means of landscape painting of the West and East», defines its criteria and indicators. For each indicator, appropriate research methods and diagnostic tasks are proposed for students in the secondary school additional education program. The paper presents the results of the initial diagnosis and their analysis. The presented results confirm the effectiveness of landscape painting of the West and East as a pedagogical tool. This approach can not only broaden the artistic horizons of students, but also form a lasting interest in fine art through understanding cultural differences and the specifics of the artistic language.

Key words: landscape painting, the West, the East, diagnostic tools, cognitive interest, teenagers.

Литература:

1. Библер, В.С. От наукоучения – к логике культуры: двадцать лет спустя / В.С. Библер. – Москва: Политиздат, 1991. – 413 с.
2. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Москва: Искусство, 1986. – 573 с.
3. Заховаева, А.Г. Познание. Виды познания. Истина и ее критерии / А.Г. Заховаева. – Москва: Академия естествознания, 2017. – 223 с.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл: Академия, 2005. – 352 с.
5. Мелик-Пашаев, А.А. Мир художника / А.А. Мелик-Пашаев. – Москва: Прогресс-Традиция, 2000. – 271 с.
6. Неменский, Б.М. Педагогика искусства / Б.М. Неменский. – Москва: Просвещение, 2007. – 255 с.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 720 с.
8. Савенкова, Л.Г. Педагогика искусства: интегрированное обучение / Л.Г. Савенкова. – Москва: Вентана-Граф, 2014. – 208 с.
9. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в психологии / Г.И. Щукина. – Москва: Просвещение, 2006. – 382 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Актст Анастасия Александровна Овсянникова Оксана Александровна	ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ У ПОДРОСТКОВ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ НА ЗАНЯТИЯХ ЖИВОПИСИ	4
Антакова Анна Константиновна Швецова Марина Геннадьевна	ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ПЕСЕН	7
Баврин Артём Эдуардович Салтыкова Надежда Викторовна	ГЕОЛОКАЦИОННЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЫ РОССИИ	11
Bekshaev Ilya Alekseevich	VIRTUAL REALITY TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION	13
Bekshaev Ilya Alekseevich	A COMPETENCY-BASED APPROACH TO TRAINING TEACHERS IN RUSSIA IN THE 21ST CENTURY	15
Варфоломеева Светлана Васильевна	О ЗНАЧЕНИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ	18
Везетиу Екатерина Викторовна	КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	21
Веретенникова София Михайловна Швецова Марина Геннадьевна	ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ ОПОР НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	23
Вовк Екатерина Владимировна	ОСОБЕННОСТИ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	25
Горбунова Лада Эдуардовна Шешукова Наталья Николаевна	ОСОБЕННОСТИ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ	27
Городилова Светлана Александровна Бакина Дарья Владимировна	НАРУШЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ПРЕДЛОЖЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	31
Goryacheva Olga Aleksandrovna Korotkov Oleg Vladimirovich	FEATURES OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A CHEMISTRY TEACHER IN A MODERN SCHOOL	34
Деаб Ясмينا Мохамедовна Лепшкова Елизавета Ахияевна	МЕТОДЫ, КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ДИАГНОСТИКИ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ	37
Емельянова Наталья Олеговна Овсянникова Оксана Александровна	ДИАГНОСТИКА ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ	39
Иванов Сергей Меркурьевич Пучкин Сергей Иванович	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ	42
Кабанова Елена Алексеевна Швецова Марина Геннадьевна	МОДЕЛЬНЫЕ ДИАЛОГИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	44
Кормина Екатерина Сергеевна Овсянникова Оксана Александровна	ДИАГНОСТИКА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНИК ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	46
Коротких Юлия Олеговна Швецова Марина Геннадьевна	ФУНКЦИИ УЧЕБНО-ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	48
Кубекова Камилла Халитовна Лепшкова Елизавета Ахияевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ СВЕРСТНИКОВ К ДЕТЯМ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ	50
Медведева Елена Юрьевна Флегонтова Анастасия Николаевна	СФОРМИРОВАННОСТЬ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА: ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ	52
Мельникова Софья Алексеевна Швецова Марина Геннадьевна	ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	55

Михеева Дарья Олеговна Блохина Алена Алексеевна Белаш Виктория Юрьевна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ В СФЕРЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	59
Назметдинова Ирина Сайрановна Цибирева Ирина Вячеславовна	О СОВРЕМЕННЫХ МЕДИАТЕХНОЛОГИЯХ В РАБОТЕ РЕДАКТОРОВ ТРК НА ЗАНЯТИЯХ В ВУЗЕ	62
Никитина Анастасия Алексеевна	МЕТОДИКА СИЛОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ С УЧЕТОМ ФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ В СЕКЦИИ ОБЩЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ	65
Овсянникова Оксана Александровна Зинатулина Аделина Альбертовна	ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ	68
Пичужкина Дарья Юрьевна Тимофеева Ксения Олеговна	ПРИМЕНЕНИЕ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ ПЕДАГОГОМ	71
Ракло Александр Викторович Солопов Валерий Александрович Гарьковенко Александр Евгеньевич	РОЛЬ ОТРАБОТКИ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЛЕТЧИКОВ	73
Стафеева Анастасия Владимировна Карпов Никита Евгеньевич Годухин Данила Андреевич	МЕТОДИКА ПОВЫШЕНИЯ ОБЩЕЙ И ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ФУТБОЛОМ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	77
Тришин Юрий Юрьевич	ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МОЛОДЕЖИ В КРЕАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ НА ПРИМЕРЕ КРАСНОДАРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА КУЛЬТУРЫ	79
Тришин Юрий Юрьевич	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МОЛОДЕЖИ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ЭТАП САМОРЕАЛИЗАЦИИ И ОБОГАЩЕНИЯ НОВЫМИ ЗНАНИЯМИ, НАВЫКАМИ И ОПЫТОМ	82
Тришин Юрий Юрьевич	ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КРЕАТИВНЫХ ПРОСТРАНСТВ КАК СОЦИАЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ	84
Турсуметова Сабина Сабиржанкызы Габдулинова Камиля Гапбасовна	РАЗВИТИЕ У ЧЕТВЕРОКЛАССНИКОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ОБЪЕКТАМ ВСЕМИРНОГО ПРИРОДНОГО НАСЛЕДИЯ В РОССИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	86
Федюхина Елизавета Владимировна Овсянникова Оксана Александровна	ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ СРЕДСТВАМИ ИГРЫ	90
Шипицына Анфиса Сергеевна Овсянникова Оксана Александровна	ДИАГНОСТИКА НАЧАЛЬНОГО УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ	92
Югатова Анна Александровна Овсянникова Оксана Александровна	ДИАГНОСТИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ ЗАПАДА И ВОСТОКА	95

Педагогический вестник

Выпуск 43



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:

295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:

298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:

Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77 – 81640 от 27.08.2021, выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 27.05.2026. Сдано в набор 08.06.2026. Дата выхода 30.06.2026
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 11,55.
Тираж 500 экз. Свободная цена.