

## **СЕКЦИЯ 12**

# **«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УНИВЕРСИТЕТСКИХ КОМПЛЕКСАХ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ»**

## СОДЕРЖАНИЕ

ОТНОШЕНИЕ ПЕРВОКУРСНИКОВ-БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИЗБРАННОЙ ПРОФЕССИИ Андриенко О.А., канд. пед. наук, доцент.....	2286
АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ КИБЕРБЕЗОПАСНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ Бажитов-Самуратов Г.М., Зыкова Г.В., канд. пед. наук, доцент .....	2290
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА Богданова В.С. ....	2297
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ТАБЛИЦ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАНИЙ ЕГЭ Богданова В.С.....	2302
ПРИМЕНЕНИЕ БИБЛИОТЕКИ U1 АВТОМАТОР ПРИ ОСВОЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕСТИРОВАНИЕ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ» Богданова В.С. ....	2307
АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕРВОЙ ПОМОЩИ НА ОСНОВЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ Даниленко О.В., канд. пед. наук, доцент .....	2311
СПОСОБЫ ВОВЛЕЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Даниленко О.О.....	2315
НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ И ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ Диль-Илларионова Т.В., канд. пед. наук, доцент .....	2319
РОЛЬ РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ САМОРАЗВИТИИ И САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПЕДАГОГА Емельянова Л.А., канд. психол. наук, доцент.....	2324
СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ ПРИМЕНЯТЬ ИНСТРУМЕНТЫ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА У УЧАЩИХСЯ 9 КЛАССА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ Макин М. В. ....	2328
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Максимова А.А., канд. пед. наук, доцент .....	2335
СОПРЯЖЕНИЕ ПРОГРАММ МАТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ОТ ИГРОВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ДОУ К УЧЕБНЫМ ЗАДАЧАМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ Маркова А.Н., канд. пед. наук, доцент.....	2339
ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА РЕШЕНИЮ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ Минибаева Э.Р., канд. пед. наук, доцент .....	2344

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ 7 КЛАССА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ Митрофанов Д.А.....	2350
ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА «ИСТОРИЧЕСКИЙ ЦИФЕРБЛАТ» НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИСТОРИИ Мусафиров М. К., канд. пед. наук.....	2358
МНОГОЗНАЧНОСТЬ СУФФИКСОВ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ЖЕНСКОГО РОДА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ Орлова С. Л., канд. филол. наук, доцент .....	2363
РЕШЕНИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ЕГЭ ПО ИНФОРМАТИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ ТАБЛИЦ Попов А.С., канд. пед. наук, доцент .....	2367
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Попрядухина Н.Г., канд. психол. наук, доцент .....	2373
ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ Савитская А.С. ....	2378
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СУБТИТРОВ И ТРАНСКРИПЦИИ В МУЛЬТФИЛЬМАХ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Уткина О.Л., канд. филол. наук, доцент, Богданова М.Е.....	2383
ОБРАЗ ДОМА В РОМАНЕ Н. ГЕЙМАНА «КОРАЛИНА» Уткина О.Л., канд. филол. наук, доцент, Снигиренко П.А. ....	2392
ПОЛИКОДОВЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ Уткина О.Л., канд. филол. наук, доцент, Бовт М.В. ....	2398
РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ЭТАПЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Уткина О.Л., канд. филол. наук, доцент, Дарбинян Ш.Г. ....	2403
СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ПОЛИТИКА В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ Уткина О.Л., канд. филол. наук, доцент, Попова А.Д.....	2412
СТИХИ И РИФМОФКИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ЭТАПЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Уткина О.Л., канд. филол. наук, доцент, Стрембицкая Е.А.....	2422
ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Уткина О.Л., канд. филол. наук, доцент, Волкова П.С. ....	2430
РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ МАТЕМАТИКИ У УЧЕНИКОВ 5-7 КЛАССОВ Уткина Т.И., д-р пед. наук, профессор, Редько Д.Д.....	2436
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРОГРАММИСТОВ В СФЕРЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКИ КАК	

АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА Уткина Т.И., д-р пед. наук, профессор, Равенский Д.Д.....	2442
СТИХОТВОРНАЯ ДРАМАТУРГИЯ ФИЛЬМА Э. РЯЗАНОВА «ИРОНИЯ СУДЬБЫ, ИЛИ С ЛЕГКИМ ПАРОМ!» Флоря А.В., д-р филол. наук, профессор.....	2448
ТЕАТРАЛЬНАЯ ПОСТАНОВКА И ЕЕ РОЛЬ В ПРЕПОДАВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ («ЖЕНИТЬБА» Н.В. ГОГОЛЯ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ М. ЗАХАРОВА) Флоря А.В., д-р филол. наук, профессор.....	2455
К ПРОБЛЕМЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И ЕЁ ДЕТЕРМИНИРОВАННОСТИ Чикова И.В., канд. психол. наук, доцент.....	2461
ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НАГЛЯДНОЙ ГЕОМЕТРИИ Шевкун В.П.....	2466
ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА - СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ, СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ Штаймец А.В. ....	2469

## **ОТНОШЕНИЕ ПЕРВОКУРСНИКОВ-БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИЗБРАННОЙ ПРОФЕССИИ**

**Андриенко О.А., канд. пед. наук, доцент**

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

В современном обществе проблема выбора профессионального пути молодыми людьми, особенно в области педагогики, становится все более актуальной. Это связано с тем, что профессия учителя теряет свою привлекательность среди молодежи, что вызывает серьезные опасения, так как система образования нуждается в свежих и энергичных кадрах. Статистические данные подтверждают эту тенденцию: например, процент педагогов в возрасте до 35 лет, работающих в школах, составляет 22,7.

Это говорит о том, что система образования нуждается в молодых специалистах, которые могли бы привнести новые идеи и подходы.

Поэтому формирование у студентов интереса и направленности на педагогическую профессию становится крайне важным. Это направление занимает особое место в процессе подготовки будущих педагогов, поскольку именно оно является основой, на которой строится общая профессиональная культура высококвалифицированного специалиста.

Удовлетворенность профессией можно рассматривать как интегративный показатель, который отражает отношение человека к выбранной им профессиональной деятельности. Это важный аспект, поскольку от него зависит не только личное благополучие специалиста, но и качество работы, которое он будет выполнять.

Различные исследования в области психологии и педагогики показывают, что уровень удовлетворенности студентов своей профессией меняется в процессе обучения в высших учебных заведениях. Первокурсники, которые только начинают адаптироваться к новой учебной среде, зачастую испытывают неуверенность. Они еще не полностью осознают свои интеллектуальные возможности и сталкиваются с различными трудностями, как в учебной деятельности, так и в общении с однокурсниками и преподавателями. Это может негативно сказаться на их отношении к выбранной профессии.

На третьем курсе студенты начинают осознавать ответственность, связанную с их профессиональным выбором. В этот период у них возникают сомнения относительно будущей профессиональной деятельности. Они стремятся понять, каким образом могут реализовать свои амбиции и найти свое место в профессии. В то же время выпускники, как правило, более оптимистично настроены по сравнению с первокурсниками. Они более уверены в своих силах и возможностях справиться с будущей работой.

Однако, как отмечает И.С. Кон, с переходом студентов на старшие курсы число тех, кто не удовлетворен своим выбором, не уменьшается, а, наоборот, возрастает. Это может быть связано с низким качеством преподавания и с тем,

что студенты начинают осознавать те аспекты своей будущей профессии, которые ранее оставались незамеченными.

А.А. Реан и Я.Л. Коломинский подчеркивают, что наибольшая удовлетворенность своей профессией наблюдается у студентов первого курса. Однако по мере обучения этот показатель, как правило, неуклонно снижается. Это свидетельствует о том, что учебный процесс и условия, в которых он проходит, могут оказывать значительное влияние на восприятие профессии.

В связи с вышеизложенным, объектом нашего исследования является удовлетворенность студентов педагогических специальностей своей профессией на разных этапах обучения. Мы использовали различные методики, включая анкетирование и интервью, чтобы получить более полное представление о том, как меняется отношение студентов к своей профессии на протяжении всего периода обучения. Также необходимо учитывать факторы, которые могут влиять на уровень удовлетворенности, такие как качество преподавания, поддержка со стороны преподавателей, а также возможности для практического применения полученных знаний.

В рамках нашего исследования мы поставили перед собой задачу глубже изучить уровень удовлетворенности студентов первого курса в отношении их выбора профессии. Исследование охватывало несколько аспектов, включая мотивы, стоящие за выбором профессии, отношение к педагогической деятельности, а также уровень профессиональной направленности студентов.

Для достижения поставленных целей мы применили ряд методик, среди которых можно выделить «Тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности студентов», разработанный Т.Д. Дубовицкой, а также методику «Изучение факторов привлекательности профессии», предложенную В. Ядовой, в модификации Н.В. Кузьминой и А.А. Реана.

В дополнение к этим методикам, мы использовали анкетирование как способ сбора данных.

В нашем исследовании приняли участие студенты первого курса психолого-педагогического факультета и факультета педагогического образования, обучающиеся по различным профилям. В общей сложности, выборка составила 100 человек, возраст которых варьировался от 18 до 23 лет.

Результаты нашего исследования, полученные в ходе анкетирования, позволили выявить ряд интересных факторов, влияющих на выбор профессии.

Основными мотивами, которые были озвучены студентами, стали:

1. Любовь к детям и желание работать с ними – этот мотив был назван 55% опрошенных. Это говорит о том, что многие студенты действительно чувствуют сильную привязанность к детям и стремятся стать частью их образовательного процесса.

2. Стремление быть похожим на своего учителя – этот фактор упомянули 15% респондентов. Особенно ярко он проявился среди студентов, обучающихся по профилям «Русский язык» и «Литература», а также «История». Возможно,

это связано с тем, что у них есть положительные примеры педагогов, которые вдохновили их на выбор этой профессии.

3. Интерес к профессии – 16% студентов отметили, что их выбор обусловлен интересом к предмету. Это особенно актуально для студентов-психологов, которые, вероятно, видят в психологии не только профессию, но и способ разобраться в своих личных вопросах и проблемах.

4. Неудача с поступлением в желаемый вуз и материальные трудности в семье – каждый из этих факторов упомянул по 5% опрошенных. Это подчеркивает, что выбор профессии иногда может быть обусловлен обстоятельствами, а не только личными предпочтениями.

5. Случайный выбор и воля родителей – эти причины были названы 4% участников. Это свидетельствует о том, что некоторые студенты могут оказаться в профессии, не имея четкого осознания своих желаний и целей.

6. Получение высшего образования ради диплома – 3% респондентов указали, что их основная мотивация заключается в получении диплома, а не в самой профессии.

Можно сделать вывод, что более половины опрошенных студентов обладают достаточно высоким уровнем мотивации к педагогической деятельности. Это проявляется не только в их желаниях, но и в уверенности в правильности выбора профессии: 69% первокурсников считают, что их выбор был верным, а 56% из них готовы были бы сделать тот же выбор еще раз, если бы им предоставили такую возможность. Более того, 76% студентов уверены, что их профессия соответствует их способностям и личным качествам, а 48% планируют в будущем работать по выбранной специальности.

Общее отношение студентов к выбранной ими педагогической профессии можно охарактеризовать как положительное – 76% респондентов выразили удовлетворение своим выбором.

Тем не менее, стоит отметить, что среди юношей и девушек, участвовавших в исследовании, наблюдаются определенные различия в восприятии педагогической деятельности. Некоторые из них высказывали сомнения относительно своих профессиональных перспектив и возможностей, что может быть связано с различными стереотипами о педагогической профессии.

Таким образом, наше исследование не только выявило основные мотивы выбора профессии у студентов, но и дало возможность понять, как они относятся к своей будущей деятельности. Эти данные могут быть полезны для дальнейшего изучения вопросов профессиональной ориентации и подготовки будущих педагогов, а также для разработки программ, направленных на повышение уровня удовлетворенности студентов своим выбором профессии.

#### Список литературы

1. Андриенко О.А. Особенности профессионально-педагогической направленности студентов-первокурсников // Перспективы науки и образования. 2018. № 1 (31). С. 39-43.

2. Андриенко О.А. Профессиональная адаптация студентов вуза в период прохождения производственной практики // Перспективы науки и образования. 2018. № 4 (34). С. 84-88.

3. Веретенникова В.Б. Исследование профессионально-педагогической направленности личности студентов - будущих педагогов / В сборнике: Научно-исследовательская деятельность в классическом университете: традиции и инновации. Материалы Международного научно-практического фестиваля. Иваново, 2022. С. 412-424.

4. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // Психологическая наука и образование. 2004. №2. С.82 – 86.

5. Малек Е.В. Особенности «рубежного мировосприятия» и русская символистская эсхатология / В сборнике: Мировоззренческие основания культуры современной России. Сборник материалов V Международной научной конференции. Под редакцией Жилиной В.А., 2014. – С. 101-105.

6. Образование в цифрах: 2025 : краткий статистический сборник / Т. А. Варламова, Л. М. Гохберг, О. А. Зорина и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : ИСИЭЗ ВШЭ, 2025. – 136 с.

## **АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ КИБЕРБЕЗОПАСНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Бажитов-Самуратов Г.М., Зыкова Г.В., канд. пед. наук, доцент  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

Современный образовательный ландшафт переживает беспрецедентную трансформацию, движимую стремительной цифровизацией всех сфер жизни. Интерактивные панели, электронные дневники, облачные образовательные платформы, массовые открытые онлайн-курсы (МООК) и цифровые учебные симуляторы стали неотъемлемой частью учебного процесса — от начальной школы до вуза. Цифровая среда перестала быть просто вспомогательным инструментом; для современных поколений (таких как поколение «Z» и «Альфа») она является естественной средой обитания, пространством для социализации, познания и самовыражения. Однако эта повсеместная интеграция технологий открывает не только безграничные возможности для педагогики, но и создает новые, сложные уязвимости.

Парадокс современности заключается в том, что уровень погружения детей и подростков в цифровое пространство критически опережает формирование у них культуры безопасного и ответственного поведения в нем. Школьник, уверенно создающий контент для социальных сетей, может стать жертвой фишинговой ссылки, а студент, программирующий на Python неосознанно раскрыть конфиденциальные данные семьи.

Кибербуллинг, кража цифровой личности, финансовое мошенничество, вовлечение в деструктивные сообщества и необратимые последствия необдуманного цифрового следа — это реалии, с которыми молодежь сталкивается ежедневно. При этом традиционные школьные дисциплины зачастую не успевают адаптироваться к этим вызовам, оставляя учеников один на один с цифровыми угрозами.

Актуальность системного изучения основ кибербезопасности в рамках образовательных программ переросла из узкоспециальной IT-проблемы в вопрос фундаментальной грамотности и личной безопасности. Это подтверждается и на государственном уровне: стратегии цифровой трансформации и национальной кибербезопасности прямо указывают на необходимость формирования «цифровой культуры» и подготовки кадрового резерва. Таким образом, интеграция принципов кибербезопасности в образование — это не просто следование технологическому тренду, а насущная потребность, направленная на защиту психологического благополучия, персональных данных и цифровых прав обучающихся.

Цель данной статьи — проанализировать комплекс факторов, обуславливающих критическую важность внедрения знаний по кибербезопасности на всех уровнях современной образовательной системы. В работе будут последовательно рассмотрены ключевые цифровые угрозы для учебной среды, сформулированы цели и практические задачи интеграции

данной тематики в учебные планы, предложена многоуровневая модель внедрения для разных возрастных групп, а также обозначены основные барьеры на этом пути и возможные пути их преодоления.

Факторы, обуславливающие актуальность кибербезопасности в образовании:

Стремительное внедрение цифровых технологий в образовательный процесс объективно является первым и ключевым фактором, превращающим кибербезопасность из факультативной темы в обязательный элемент учебных программ. Цифровизация школ и вузов, ускоренная глобальными событиями последних лет, привела к формированию сложной гибридной образовательной среды. Электронные журналы и дневники, платформы для видеоконференций, цифровые библиотеки и базы данных — все это создает обширную «поверхность атаки». Образовательные учреждения становятся лакомой целью для киберпреступников, так как зачастую обладают значительными объемами персональных данных учащихся и сотрудников, но при этом не имеют достаточных ресурсов на построение профессиональной системы защиты. Утечки таких данных, шифрование файлов программами с целью выкупа или атаки на отказ в обслуживании (DDoS), парализующие работу онлайн-платформ, — это уже не сценарии из фантастических фильмов, а реальные инциденты, с которыми сталкиваются школы и университеты по всему миру.

Второй комплекс факторов связан непосредственно с угрозами психологической и социальной безопасности обучающихся. Для молодого поколения цифровое пространство является полноправной средой обитания, где формируются социальные связи, самооценка и мировоззрение. В этой среде их подстерегают специфические риски, требующие не технических, а прежде всего социально-психологических навыков противостояния. Кибербуллинг (травля в сети) может нанести более глубокую психологическую травму, чем обычный школьный конфликт, из-за своей публичности, круглосуточного характера и ощущения безысходности. Фишинг и социальная инженерия, мишенью которой все чаще становятся дети и подростки, ведут к краже денег с привязанных к аккаунтам карт родителей или к компрометации аккаунтов для последующего шантажа. Цифровой след — информация о пользователе, оставленная в сети на долгие годы, часто неосознанно. Необдуманные публикации, комментарии, фотографии в будущем могут серьезно повлиять на репутацию, поступление в вуз или трудоустройство.

Третий фактор имеет стратегический, государственный характер. Национальные стратегии в области кибербезопасности и цифрового развития (как в России, так и в большинстве развитых стран) прямо указывают на необходимость создания культуры кибербезопасности «снизу», начиная со школьной скамьи. Безопасность цифровой среды признается одним из условий национальной безопасности. Это формирует не только социальный, но и прямой государственный заказ на подготовку кадров. Мировой рынок труда испытывает острейший дефицит специалистов в области информационной безопасности. Ранняя профориентация, пробуждение интереса к этой сфере

через школьные курсы, олимпиады — это инвестиция в технологический суверенитет страны. Таким образом, изучение кибербезопасности решает двуединую задачу: массово повышает цифровую грамотность населения и создает систему для будущих высококвалифицированных специалистов.

Цели и задачи интеграции кибербезопасности в учебный процесс:

Главной целью включения элементов кибербезопасности в образовательные программы является формирование у всех участников учебного процесса (обучающихся, педагогов, администрации, родителей) целостной цифровой культуры кибербезопасности. Эта культура предполагает не набор разрозненных запретов, а комплекс знаний, устойчивых навыков и, что самое важное, ответственных поведенческих установок.

Для достижения этой цели необходимо решить ряд взаимосвязанных задач, которые можно классифицировать по трем уровням:

1. Когнитивный (знаниевый) уровень. Усвоение базовых понятий и принципов: что такое персональные данные и цифровая приватность, как работает социальная инженерия, какие существуют виды вредоносного программного обеспечения, каковы базовые принципы создания надежных паролей и аутентификации.

2. Практический (операционный) уровень. Формирование конкретных навыков безопасного поведения: умение настраивать параметры приватности в социальных сетях и приложениях, критически оценивать достоверность информации и источников, распознавать фишинговые письма и сайты, создавать и хранить сложные пароли с использованием менеджеров паролей, регулярно обновлять программное обеспечение.

3. Ценностно-поведенческий уровень. Самый сложный и значимый уровень, направленный на выработку личной и социальной ответственности. Сюда относится воспитание цифровой этики (понимание последствий своих действий для других), развитие эмпатии и навыков противодействия кибербуллингу (как в роли жертвы, так и свидетеля), осознание ценности не только своей, но и чужой приватности. Именно на этом уровне закладывается фундамент для безопасной и конструктивной цифровой гражданской позиции.

Реализация этих задач требует не просто добавления нового предмета в расписание, а системной интеграции тем кибербезопасности в существующие дисциплины (информатика, ОБЖ, обществознание, право, даже литература и история) и во внеурочную деятельность.

Практические аспекты: на каких уровнях и как внедрять

Эффективное внедрение знаний о кибербезопасности должно быть дифференцированным, учитывающим возрастные психологические особенности и цифровой опыт обучающихся.

Для школьников:

- Начальная школа (1-4 класс). Акцент делается на формировании базовых правил цифровой гигиены и безопасного общения в игровой, сказочной форме. Дети учатся: ассоциация — пароль как секретный ключ, личная информация как своя собственность, которой нельзя делиться с

незнакомцами. Важнейшая задача — сформировать доверие и привычку советоваться со взрослыми в любой непонятной или неприятной онлайн-ситуации. Используются мультфильмы, комиксы, интерактивные игры (например, в рамках всероссийского проекта «Урок цифры»).

- Основная школа (5–9 класс). Это ключевой период для формирования практических навыков, так как именно в этом возрасте резко расширяется самостоятельное присутствие в социальных сетях и онлайн-играх. На уроках информатики и ОБЖ разбираются конкретные кейсы: как отличить фейковый аккаунт, что делать при получении оскорбительных сообщений, как настроить двухфакторную аутентификацию. Проводятся практикумы по проверке цифрового следа, обсуждаются основы авторского права и кибербуллинг. Эффективны ролевые игры и проектная деятельность (создание памяток, плакатов, коротких видео).

- Старшая школа (10-11 класс). Содержание смещается в сторону более глубокого понимания технологических, правовых и этических аспектов. Изучаются основы криптографии, правовые последствия киберпреступлений (включая неосознанное соучастие), принципы работы современных киберугроз. Актуальна профориентация: приглашение специалистов, экскурсии в IT-компании, участие в тематических хакатонах и CTF-соревнованиях (Перехват флага) по информационной безопасности.

Для студентов вузов и колледжей:

Для IT-специальностей кибербезопасность является профильной дисциплиной. Однако для всех остальных направлений подготовки (гуманитарных, естественнонаучных, медицинских, экономических) необходим интегрированный курс, показывающий специфику цифровых угроз в их профессиональной области. Будущему врачу важно знать о защите персональных данных пациентов в медицинских информационных системах, журналисту — о безопасном общении с источниками и защите от цифрового преследования, экономисту — о фроде и безопасности электронных платежных систем. Такой подход делает знания актуальными и мотивирует к их усвоению.

Для педагогов и родителей:

Без компетентного взрослого окружения усилия системы образования будут недостаточными. Непрерывное повышение квалификации педагогов в области цифровой грамотности и детской онлайн-безопасности — обязательное условие. Для родителей необходимы регулярные просветительские мероприятия (родительские собрания, вебинары, информационные материалы), которые помогут им понять цифровую среду своих детей, выстроить с ними доверительный диалог и освоить базовые инструменты родительского контроля не как тотальной слежки, а как элемента ответственного воспитания.

Проблемы и барьеры на пути внедрения:

Несмотря на очевидную актуальность, системная интеграция кибербезопасности в образование сталкивается с рядом существенных барьеров.

Первым и главным барьером является кадровый дефицит. Большинство педагогов, особенно старшего поколения, не получали соответствующей подготовки в ходе своего профессионального образования. Учителя информатики зачастую перегружены базовой программой и могут не обладать актуальными практическими знаниями в быстро меняющейся сфере «ИБ». Это создает разрыв между необходимостью преподавания и реальной компетентностью, который не может быть быстро преодолен за счет краткосрочных курсов повышения квалификации.

Второй барьер — отсутствие единых утвержденных стандартов и учебно-методических комплексов для разных возрастных групп. Существует множество разрозненных инициатив от IT-компаний и общественных организаций, но нет согласованной, поэтапной сквозной программы, которая бы гарантировала системное, а не фрагментарное получение знаний от первого до одиннадцатого класса. Это приводит к стихийности и зависимости от энтузиазма конкретных администраций или учителей.

Третий барьер — динамичность предметной области. Угрозы и технологии защиты эволюционируют быстрее, чем обновляется любой учебник или официальная программа. Материал рискует устареть еще до его внедрения в школьный курс. Это требует нестационарных форматов: регулярного обновления онлайн-контента, привлечения действующих специалистов через вебинары, ориентации на развитие метанавыков (критического мышления, алгоритмической логики).

Четвертый барьер носит организационно-ресурсный характер. Многие школы, особенно в регионах, испытывают нехватку технического оснащения, надежного высокоскоростного интернета, а их IT-инфраструктура ограничивается поддержанием работоспособности, а не реализацией образовательных проектов в сфере безопасности. Кроме того, администрация и родители могут недооценивать проблему, считая ее второстепенной на фоне подготовки к итоговым экзаменам, что выливается в нехватку учебных часов и финансирования.

Наконец, существует психологическое сопротивление. С одной стороны, существует миф о «цифровой врожденной грамотности» молодежи («digital natives»), который приводит к ложному убеждению, что дети во всем разбираются сами и не нуждаются в обучении. С другой стороны, попытки внедрения могут натолкнуться на страх, непонимание или активное противодействие со стороны части родительского сообщества, опасющегося излишнего погружения детей в цифровую тематику или тотального контроля.

Заключение: Кибербезопасность как новая культура

Проведенный анализ позволяет утверждать, что в условиях тотальной цифровизации изучение основ кибербезопасности перестает быть узкопрофессиональной дисциплиной и становится обязательным элементом фундаментальной грамотности современного человека, такой же необходимой, как чтение, письмо и счет. Это ответ образования на вызовы новой цифровой

реальности, где виртуальные угрозы имеют вполне осязаемые физические, психологические и материальные последствия.

Формирование цифровой культуры безопасности — это комплексная задача, требующая поэтапного, возрастного подхода, интеграции в учебные планы всех уровней и постоянного обновления контента. Успех этой работы невозможен без преодоления ключевых барьеров: подготовки педагогических кадров, разработки сквозных образовательных стандартов, обеспечения ресурсами и формирования осознанной запроса со стороны всех участников образовательного процесса — от государства и администрации школ до родителей и самих учащихся.

Инвестиции в такое образование — это не просто техническая модернизация учебного процесса. Это, в первую очередь, инвестиция в безопасность, благополучие и цифровой суверенитет личности. Это воспитание поколения, которое не только потребляет цифровые услуги, но и способно критически оценивать риски, защищать свои права и данные, действовать этично и ответственно в сети, превращая ее из пространства угроз в среду для безопасного развития, творчества и сотрудничества. Будущее цифрового общества зависит от того, насколько уже сегодня мы сможем заложить эти основы в современном образовании.

#### Список литературы

1. Дети России онлайн: риски и безопасность: результаты международного исследования EU Kids Online в России / Фонд развития Интернет. — М.: Фонд развития Интернет, 2022. — 116 с.
2. Цифровая грамотность и кибербезопасность в школах: состояние и вызовы: аналитический отчет / Аналитический центр «Общественная Дума». — М.: Аналитический центр «Общественная Дума», 2023. — 89 с.
3. Об утверждении программы "Цифровая экономика Российской Федерации": распоряжение Правительства РФ от 28.07.2017 № 1632-р // Собрание законодательства РФ. — 2017. — № 32. — Ст. 5138.
4. Об утверждении Стратегии кибербезопасности Российской Федерации: указ Президента РФ от 02.05.2024 № 325 // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405020001> (дата обращения: 23.05.2024).
5. Дети в цифровом мире: отношение к киберугрозам и поведение в сети: отчет по результатам исследования / Kaspersky Lab. — 2023. — 45 с. — URL: <https://www.kaspersky.ru/resource-center/reports> (дата обращения: 23.05.2024).
6. Положение детей в мире в эпоху цифровых технологий / Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). — Нью-Йорк: ЮНИСЕФ, 2021. — 172 с.
7. Цифровая грамотность в контексте образования 2030: доклад / ЮНЕСКО. — Париж: ЮНЕСКО, 2023. — 65 с.

8. Livingstone, S. The 4Cs: Classifying Online Risk to Children / S. Livingstone, M. Stoilova // CO:RE Short Report Series on Key Topics. – 2021. – URL: <https://core-evidence.eu/posts/the-4cs-classifying-online-risk-to-children> (дата обращения: 23.05.2024).
9. Солдатова, Г. В. Цифровая компетентность подростков и родителей: результаты всероссийского исследования / Г. В. Солдатова, В. Н. Шляпников. – М.: Фонд развития Интернет, 2021. – 212 с.
10. Фалина, И. Н. Кибербезопасность как компонент функциональной грамотности школьника: методические подходы к интеграции в учебный процесс / И. Н. Фалина, М. А. Москалева // Информатика и образование. – 2022. – № 8. – С. 52–60.
11. Четвериков, А. О. Формирование культуры кибербезопасности в системе общего образования: от теории к практике / А. О. Четвериков, А. В. Петров // Вестник педагогической науки. – 2023. – № 1. – С. 34–42.
12. Урок цифры: всероссийский образовательный проект. – URL: <https://урокцифры.рф>.

# ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

**Богданова В.С.**

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

Одним из требований к реализации основных образовательных программ бакалавриата на основе Федерального государственного образовательного стандарта является использование интерактивных форм и методов обучения в образовательном процессе с целью формирования и развития профессиональных навыков студентов.

Использование интерактивных форм обучения является одним из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в университете. В настоящее время преподавателю недостаточно быть компетентным в области своей профессиональной ориентации и передавать аудитории теоретические и практические знания. При использовании интерактивных форм обучения учащимся легче понять и заучивать материал. Исходя из этого, основные методические новшества на сегодняшний день связаны с использованием интерактивных методов обучения.

Если образовательный процесс в образовательном учреждении основан на использовании интерактивных методов обучения, то его организация должна строиться с учетом вовлечения в процесс познания всех учащихся без исключения. Коллективная деятельность дает каждому возможность внести свой индивидуальный вклад, в процессе работы происходит обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Организуется индивидуальная, парная и групповая работа, используется проектная работа, ролевые игры, осуществляется работа с документами и различными источниками информации. Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоры на групповой опыт, обязательной обратной связи. Создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместных знаний, возможностью взаимной оценки и контроля.

Ведущий преподаватель вместе с новыми знаниями ведет участников тренинга к самостоятельному поиску. Активность преподавателя уступает

активности учащихся, его задача - создать условия для их инициативы. Учитель отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации. Таким образом, интерактивное обучение предназначено для первоначального использования при интенсивном обучении достаточно взрослых студентов.

Интерактивный ("Inter" - взаимный, "act" - действовать) означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо.

Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные методы ориентированы на более широкое взаимодействие учащихся не только с преподавателем, но и друг с другом.

Интерактивное обучение - это особая форма организации познавательной деятельности. Это подразумевает вполне конкретные и предсказуемые цели. Цель - создать комфортные условия обучения, в которых студент или слушатель ощущает свой успех, свою интеллектуальную состоятельность, что делает сам процесс обучения продуктивным, дает знания и навыки, а также создает основу для решения проблем после окончания обучения.

Учитель в своей профессиональной деятельности использует классификацию и группу методов, которые наиболее полно помогают реализовать те дидактические задачи, которые он ставит перед уроком.

Существуют три основные формы обучения:

- Пассивная форма обучения, это когда при обмене информацией с аудиторией поток данных исходит только от преподавателя, а учащиеся выполняют только накопительную функцию;

- Активная форма обучения характеризуется взаимным общением между преподавателем и учащимися, то есть общением с обратной связью, при такой форме обучения образовательный процесс основан на принципах активизации познавательных интересов рассматриваемой темы у учащихся, данная форма обучения направлена на более глубокую активизацию познавательной деятельности студентов;

- Интерактивная форма - это одна из инновационных форм, в ходе реализации которой происходит взаимное общение между преподавателем и учащимися и студентами между собой. Это дает возможность более эффективно активизировать психические и когнитивные функции учащихся, при использовании интерактивной формы обучения при изучении отдельных тем, позволяет достичь максимальных результатов в усвоении как теоретического, так и практического материала, происходит процесс глубокого проникновения изучаемого материала в сознание из студентов.

Важным условием проведения занятий в интерактивной форме, несомненно, является высокая профессиональная компетентность преподавателя и количество учащихся в группе, оптимальное количество учащихся не должно превышать 12 человек, качество учебного процесса напрямую зависит от количества учащихся.

При использовании интерактивных форм роль преподавателя резко меняется, перестаёт быть центральной, он лишь регулирует процесс и занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана. Участники обращаются к социальному опыту – собственному и других людей, при этом им приходится вступать в коммуникацию друг с

другом, совместно решать поставленные задачи, преодолевать конфликты, находить общие точки соприкосновения, идти на компромиссы.

Для решения учебных задач преподавателем могут быть использованы следующие интерактивные формы:

Круглый стол (дискуссия, дебаты)

Мозговой штурм (брейнсторм, мозговая атака)

Деловые и ролевые игры

Case-study (анализ конкретных ситуаций, ситуационный анализ)

Мастер класс

Принципы работы на интерактивном занятии:

- занятие – не лекция, а общая работа.
- все участники равны независимо от возраста, социального статуса, опыта, места работы.
- каждый участник имеет право на собственное мнение по любому вопросу. нет места прямой критике личности (подвергнуться критике может только идея).
- все сказанное на занятии – не руководство к действию, а информация к размышлению.

Современный образовательный процесс в последние годы базируется на активном использовании информационно-коммуникационных технологий, что накладывает свой отпечаток на процесс внедрения все новых, инновационных методов и форм организации учебного процесса. Использование информационных технологий привносит новый виток в развитие интерактивной формы обучения, здесь дополнительным звеном в цепочке общения "учитель - ученик - ученица" является персональный компьютер.

Информационные технологии вносят в процесс проведения занятий элементы наглядности любого процесса (экономического, социального, физического и т.д.), это позволяет нам придать образовательному процессу еще более высокий уровень активизации ментальных, когнитивных, коммуникативных и воспитательных функций.

Сегодня считается общепринятым визуализировать практически любой процесс микромира, что позволяет глубже понять его и, в свою очередь, разобраться в механизмах взаимодействия его объектов, особенно тех дисциплин, при изучении которых визуальное представление микропроцессов в доступной, простой форме во многом влияет знание дисциплины в целом, например: химия, физика, биология и т.д.

На сегодняшний день достаточно бурно развивается отрасль информационных технологий в секторе программного обеспечения, самым доступным на сегодняшний день считается пакет LibreOffice — мощный офисный пакет, полностью совместимый с 32/64-битными системами. Переведён более чем на 30 языков мира. Поддерживает большинство популярных операционных систем, включая GNU/Linux, Microsoft Windows и Mac OS X. LibreOffice бесплатен и имеет открытый исходный код,

следовательно, вы можете бесплатно скачивать, использовать и изучать LibreOffice. LibreOffice бесплатен как для частного, так и для образовательного или коммерческого использования. Может использоваться без каких-либо лицензионных сборов вашей семьёй, друзьями, коллегами по работе, студентами, сотрудниками и так далее. Часто на занятиях многие преподаватели используют программные продукты, ресурсы которых могут быть использованы при проведении занятий в интерактивной форме, но следует отметить, что интерактивная форма - это все-таки общение, и презентация может выступать лишь в качестве одного из составляющих элементов этого общения.

При вербальном методе проведения учебных занятий в интерактивной форме в основном реализуется диалоговое обучение. При использовании информационных технологий, возможно, реализовать режим командного обучения, например, на занятиях по программированию, моделированию и т.д. Поскольку процесс программирования требует от учащихся высокого уровня абстрактного мышления, результат выполнения той или иной функции будет более заметен и понятен именно в режиме командного обучения.

Реальную возможность использования информационных технологий в интерактивной форме обучения обеспечивают сетевые и интернет-технологии, с помощью которых можно привлекать практиков, преподавателей, ведущих специалистов из других учебных заведений в режиме реального времени при рассмотрении некоторых тем. Реализовать это можно с помощью вебинаров, тематических чатов и т.д.

Использование информационных технологий при коллективном проектировании информационных систем, моделировании бизнес-процессов, социальных процессов, также можно отнести к интерактивной форме обучения, поскольку на начальном этапе происходит обсуждение этапов проектирования и моделирования, распределение выполняемых функций.

В то же время процесс проектирования и моделирования превращается из рутинного процесса в интересный и информативный.

Сегодня наиболее распространенным стал метод пошагового изучения дисциплины с использованием информационных технологий, то есть лабораторная работа может быть построена таким образом, что в процесс ее изучения вовлечены и преподаватель, и студенты, а в качестве средства обучения выступает персональный компьютер.

Развитие информационно-коммуникационных технологий не стоит на месте, и со временем они займут ключевые позиции в формировании умственных и когнитивных способностей учащихся при их использовании в образовательном процессе.

### Список литературы

1. Корнеева, Л.И. Современные интерактивные методы в системе повышения квалификации руководящих кадров в Германии [Текст]: зарубежный опыт // Университетское управление. – 2004г.- № 4. – С.17
2. Коротаяева, Е.В. Обучающие технологии в образовательной деятельности учащихся [Текст] : учебное пособие для студентов пед. учебных заведений / Е.В. Коротаяева. - М.: Издательский центр «Академия», 2002г.
3. Гузеев, В.В. Эффективные образовательные технологии: учебное пособие для студентов пед. учебных заведений /В.В. Гузеев. - М.: НИИ школьных технологий, 2006г. - 208с.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ТАБЛИЦ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАНИЙ ЕГЭ

**Богданова В.С.**

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

В современном мире информационных технологий навык работы с электронными таблицами является неотъемлемой частью компьютерной грамотности. Он не только упрощает множество рабочих процессов и помогает организовывать данные, но и является важным инструментом в подготовке к сдаче экзаменов, в том числе и ЕГЭ по информатике.

Электронные таблицы — программные приложения, позволяющие работать с данными в табличном формате, выполнять вычисления, анализировать информацию и визуализировать результаты.

Использование электронных таблиц (Excel, LibreOffice Calc) в ЕГЭ по информатике — эффективный способ решения заданий №9 (обработка данных) и №18 (оптимизация, поиск путей), позволяющий автоматизировать вычисления, сократить время и уменьшить вероятность ошибок. Основные инструменты включают арифметические операции, условные функции, поиск минимума/максимума и работу с диапазонами.

Основные аспекты применения:

Задание №9 (Анализ данных): Таблицы используются для анализа числовых последовательностей, поиска закономерностей, фильтрации и подсчета значений, удовлетворяющих заданным условиям.

Задание 9 ЕГЭ по информатике нацелено на проверку умений обрабатывать числовую информацию в электронных таблицах. В таких заданиях вам даётся файл электронной таблицы, представленной строками с несколькими числами. Зачастую требуется найти количество строк такой таблицы, удовлетворяющих заданному условию.

Задание 9 ЕГЭ по информатике — это базовая задача, направленная на проверку навыков работы с числовыми данными в электронных таблицах, а также умения применять основные функции Excel для анализа информации. Варианты подобных задач различны, но их решение подчиняется общему алгоритму. Основные шаги включают внимательное чтение условия, разбор требований и использование подходящих формул.

Использование основных функций. Для решения задач потребуются базовые функции Excel, такие как СЧЁТЕСЛИ(), СУММ(), МАКС(), МИН(), НАИБОЛЬШИЙ(), ЕСЛИ() и ИЛИ(). Эти функции позволяют выполнять операции, необходимые для анализа данных в строках таблицы.

Анализ условий. В каждой задаче необходимо последовательно проверять условия. Например, условия на повторение чисел, суммирование, сравнение квадратов сумм, выполнение неравенства треугольника и так далее. Важно разбирать каждое условие отдельно, используя подходящие формулы и функции.

Работа с диапазонами. Не забывайте проверять и корректировать диапазоны, особенно при копировании формул. Это поможет избежать ошибок и ускорить решение задачи.

Использование фильтров. Фильтры в Excel — полезный инструмент для быстрого отображения строк, удовлетворяющих условиям задачи. Это особенно удобно при больших объемах данных.

Пошаговая проверка. Разделите задачу на этапы и решайте каждое условие отдельно, чтобы избежать путаницы. Этот подход также помогает убедиться, что все условия выполнены корректно.

Проверка логичности ответа. После завершения вычислений полезно просмотреть результаты на логичность. Это помогает убедиться, что ответы соответствуют условиям задачи.

Для успешного решения заданий такого типа на экзамене важно:

Четко понимать условия задачи и знать, какие формулы следует использовать для их проверки.

Уверенно работать с основными функциями Excel, поскольку многие задачи сводятся к их грамотному применению.

Внимательно следить за диапазонами, чтобы формулы правильно применялись ко всем строкам таблицы.

Проверять и анализировать ответ на логичность и соответствие условиям.

В самом простом варианте вам может быть дано только одно условие. Например, такое: «Определите количество строк таблицы, в которых сумма наибольшего и наименьшего чисел не больше суммы двух оставшихся».

Но гораздо чаще вам будут попадаться задания с двумя условиями. При этом, от вас могут потребовать как выполнение обоих условий, так и выполнение только одного или хотя бы одного из условий. Последние две формулировки могут запутать, так что давайте их поясним.

Формулировка «Определите количество строк таблицы, для чисел которых выполняется только одно из условий» означает, что подходящими будут только те строки, в которых одно условие выполняется, а второе при этом не выполняется.

В целом, для заданий данного типа не существует какого-то особого алгоритма решения. Все, что от вас требуется — внимательно прочитать условие и выполнить заданные вычисления для каждой строки таблицы. Для верного ответа чаще всего необходимо лишь посчитать количество строк, результат которых будет удовлетворять условию.

В большинстве заданий 9 ЕГЭ по информатике от вас требуют дать в ответ количество строк таблицы. Именно эту формулировку мы и рассматривали выше. Здесь мы должны получить результат выполнения первого условия в одном столбце, а второго — в другом. Это могут быть логические значения ЛОЖЬ или ИСТИНА или числа 0 и 1.

Тогда в третьем столбце записываем формулу с нужной логической функцией и проще всего тут будет передать логическую функцию в функцию ЕСЛИ (), которая вернет 1 для истинных значений логической функции и 0 для

ложных. Почему именно 1 и 0? Для того, чтобы можно было подсчитать количество строк, просто сложив все значения в этом столбце.

Также в задании 9 вас могут попросить дать наибольший или наименьший номер строки, для которой выполняются условия. Все действия здесь будут аналогичны предыдущей формулировке, за исключением последнего: мы не будем складывать количество всех значений в итоговом столбце. В формулировке, где нужно найти номер строки мы применяем фильтр к итоговому столбцу, чтобы оставить только значения 1.

Далее, в зависимости от количества оставшихся значений можем просто посмотреть номер строки в таблице (он совпадает с номером строки в Excel).

Еще может потребоваться найти сумму всех чисел в строке таблицы с наибольшим или наименьшим номером, для которой выполняются условия. В таком случае мы также находим нужную строку по предыдущему алгоритму и складываем все значения в этой строке исходной таблицы функцией СУММ().

Задание №18 (Динамическое программирование): Позволяет рассчитать максимальную/минимальную сумму при перемещении робота по таблице, используя ссылки на предыдущие ячейки и функции МИН/МАКС.

Решение задач оптимизации с помощью электронных таблиц — это использование возможностей электронных таблиц для построения математических моделей и нахождения оптимальных значений переменных, при которых целевая функция достигает максимума или минимума с учётом заданных ограничений.

Оптимизация — процесс поиска наилучшего решения из множества возможных, при котором целевая функция принимает экстремальное значение (максимум или минимум).

Целевая функция — математическое выражение, значение которого необходимо оптимизировать.

Ограничения — условия, накладываемые на переменные модели, которые должны быть соблюдены при поиске оптимального решения.

Решение оптимизационных задач в электронных таблицах

Построение математической модели

1. Определение переменных: обозначение величин, значения которых необходимо найти.

2. Формулировка целевой функции: математическое выражение, зависящее от переменных.

3. Установка ограничений: системы неравенств или равенств, которым должны удовлетворять переменные.

Использование инструментов электронных таблиц состоит из следующих этапов:

Ввод данных: запись исходных данных, коэффициентов и параметров в ячейки таблицы.

Определение формул: использование ячеек для записи целевой функции и ограничений с применением формул.

Инструменты оптимизации: применение встроенных средств, таких как «Поиск решения».

Рассмотрим пример решения задачи

Задача: Максимизировать прибыль от производства двух видов продукции при ограниченных ресурсах.

Переменные:

-  $x_1$  — количество единиц продукции А.

-  $x_2$  — количество единиц продукции В.

Целевая функция:

Прибыль =  $p_1x_1 + p_2x_2$

где  $p_1$  и  $p_2$  — прибыль от единицы продукции А и В соответственно.

Ограничения:

$$\begin{cases} a_{11}x_1 + a_{12}x_2 \leq b_1 \\ a_{21}x_1 + a_{22}x_2 \leq b_2 \\ x_1 \geq 0 \\ x_2 \geq 0 \end{cases}$$

где  $a_{ij}$  — расход ресурса  $j$  на единицу продукции  $i$ ,  $b_j$  — доступное количество ресурса  $j$ .

Шаги решения в электронных таблицах:

1. Ввод исходных данных: в ячейки заносятся значения  $p_1, p_2, a_{ij}, b_j$ .

2. Запись целевой функции и ограничений: с использованием формул в соответствующих ячейках.

3. Настройка инструмента оптимизации:

- Установка целевой ячейки с функцией прибыли для максимизации.

- Указание изменяемых ячеек для переменных  $x_1$  и  $x_2$ .

- Задание ограничений в инструменте.

4. Запуск оптимизации: использование функции «Поиск решения» для нахождения оптимальных значений  $x_1$  и  $x_2$ .

Визуализация результатов

Графики: построение графиков зависимости прибыли от переменных.

Таблицы чувствительности: анализ влияния изменения параметров на итоговое решение.

Применение электронных таблиц в оптимизации

Удобство и доступность: широкое распространение электронных таблиц и понятный интерфейс.

Мощные вычислительные возможности: способность быстро обрабатывать большие объёмы данных и сложные расчёты.

Гибкость модели: лёгкость внесения изменений в модель и мгновенное обновление результатов.

Визуализация данных: наглядное представление информации с помощью графиков и диаграмм.

Использование электронных таблиц для решения задач оптимизации предоставляет эффективный инструмент для анализа и принятия решений в различных областях, таких как экономика, бизнес, логистика и инженерия. Благодаря доступности и функциональности электронных таблиц, пользователи могут моделировать сложные системы, проводить оптимизационные расчёты и визуализировать результаты, что способствует более глубокому пониманию процессов и повышению эффективности решений. Применение электронных таблиц также полезно для быстрой проверки расчетов, выполненных программным способом (Python).

#### Список литературы

- 1 Official Documentation UiAutomator library by Google, [электронный ресурс] – Режим доступа: <https://developer.android.com/training/testing/ui-automator#java>
- 2 P\_lab, logging Apache Jmeter with date base on-line, [электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://habr.com/ru/company/performance\\_lab/blog/200164/](https://habr.com/ru/company/performance_lab/blog/200164/)
- 3 Software-testing Automation tests. [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://software-testing.ru/library/testing/mobile-testing/2735-mobile-autotesting>

# ПРИМЕНЕНИЕ БИБЛИОТЕКИ UI AUTOMATOR ПРИ ОСВОЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕСТИРОВАНИЕ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ»

Богданова В.С.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

UI Automator представляет собой оптимизированный предметно-ориентированный язык (DSL), совместимый с Kotlin, который значительно упрощает создание UI-тестов для Android. Этот API ориентирован на два ключевых принципа: поиск элементов на основе предикатов и явный контроль над состояниями приложения, что позволяет создавать надежные и простые в поддержке автоматизированные тесты. Для поиска элементов используются специализированные методы, такие как `onElement` и `onElementOrNull`, которые работают в паре с четко определенными предикатами, обеспечивая высокую точность локализации. Стабильность тестов в условиях изменяющейся скорости отклика приложения обеспечивается встроенным механизмом ожидания, например, через параметр `timeoutMs` у `onElement`, устанавливающий временной лимит по умолчанию в 10000 миллисекунд. Кроме того, фреймворк предлагает методы для управления состоянием приложения, такие как `waitForStable` и `waitForAppToBeVisible`, которые синхронизируют выполнение тестов с жизненным циклом приложения, а также предоставляет возможности для многооконного тестирования, создания снимков экрана и детального отчета через `ResultsReporter`.

Неотъемлемой частью экосистемы является UI Automator Viewer – графическое приложение, предназначенное для захвата и анализа иерархии компонентов пользовательского интерфейса на подключенном устройстве или эмуляторе. Его основная задача – предоставить детальную информацию о каждом элементе на экране, такую как:

- ID ресурса.
- Текст, нанесённый на графические элементы.
- Описание содержимого.
- Класс и тип виджета.
- Пакетное имя приложения, которому принадлежит элемент.
- Прочие свойства, отвечающие за действия и координаты.

Для тестирования мобильных приложений требуется установка Android Studio и его компонента UI Automator Viewer, при этом современные компоненты необходимо установить отдельно.

Принцип работы UIAutomator Viewer напоминает клиент-серверное взаимодействие. Компьютер с инструментом выступает в роли клиента, а Android-устройство – в роли сервера, причем обмен данными происходит через мост ADB (Android Debug Bridge). Когда тестировщик запускает захват интерфейса, UIAutomator Viewer через ADB отправляет сигнал на устройство. Этот сигнал активирует серверный компонент UIAutomator, который

взаимодействует с системной службой Accessibility. Обладая повышенными привилегиями, эта служба создает моментальный снимок текущего UI, преобразуя его в детализированное XML-описание (иерархическое дерево элементов), и параллельно создает точный скриншот.

Начальным шагом является установка новой актуальной версии Java JDK. Далее нужно перейти в переменные среды и изменить переменную с именем `java_path`, прописав в ней путь до папки с установленной Java. После этого следует перейти в папку с установленными компонентами. Для этого необходимо зайти в исполняемую папку, открыть командную строку в каталоге `cmdline tools` и запустить файл `sdkmanager.bat`, чтобы активировать установку `platform-tools`. В случае возникновения ошибки, связанной с Java, можно обойти проверку версии, выполнив команду:

```
– set SKIP_JDK_VERSION_CHECK=true && sdkmanager.bat --install "platform-tools" --sdk_root=полный_путь_до_папки_cmdline_tools.
```

Затем снова потребуется вернуться в переменные среды и добавить еще один компонент, необходимый для работы UI Automator Viewer. Следующим действием будет возврат в папку, где устанавливаются дополнительные элементы, переход в подкаталог `tools/bin` и запуск исполняемого файла UI Automator Viewer. Процесс установки показан на рисунке 1.

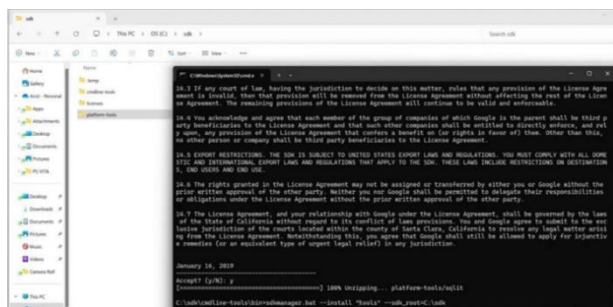


Рисунок 1 – Установка программного компонента

Далее осуществляется запуск программы.

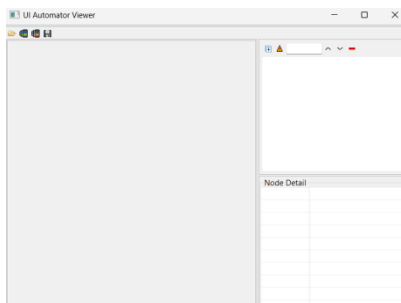


Рисунок 2– Запуск UI Automator Viewer

После подключения мобильного устройства, включения передачи в нём файлов, активации режима разработчика и запуска отладки, UI Automator Viewer сможет отобразить устройство.

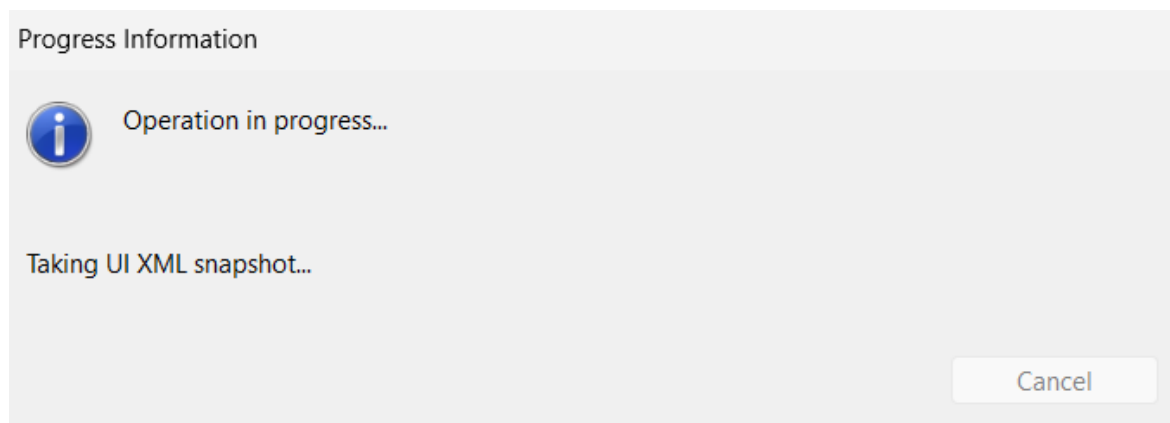


Рисунок 3 – Поиск устройства

В качестве примера использовано приложение телеграмма. Как видно на изображении 4, в приложении присутствуют визуальные компоненты, и относящиеся к ним классы.

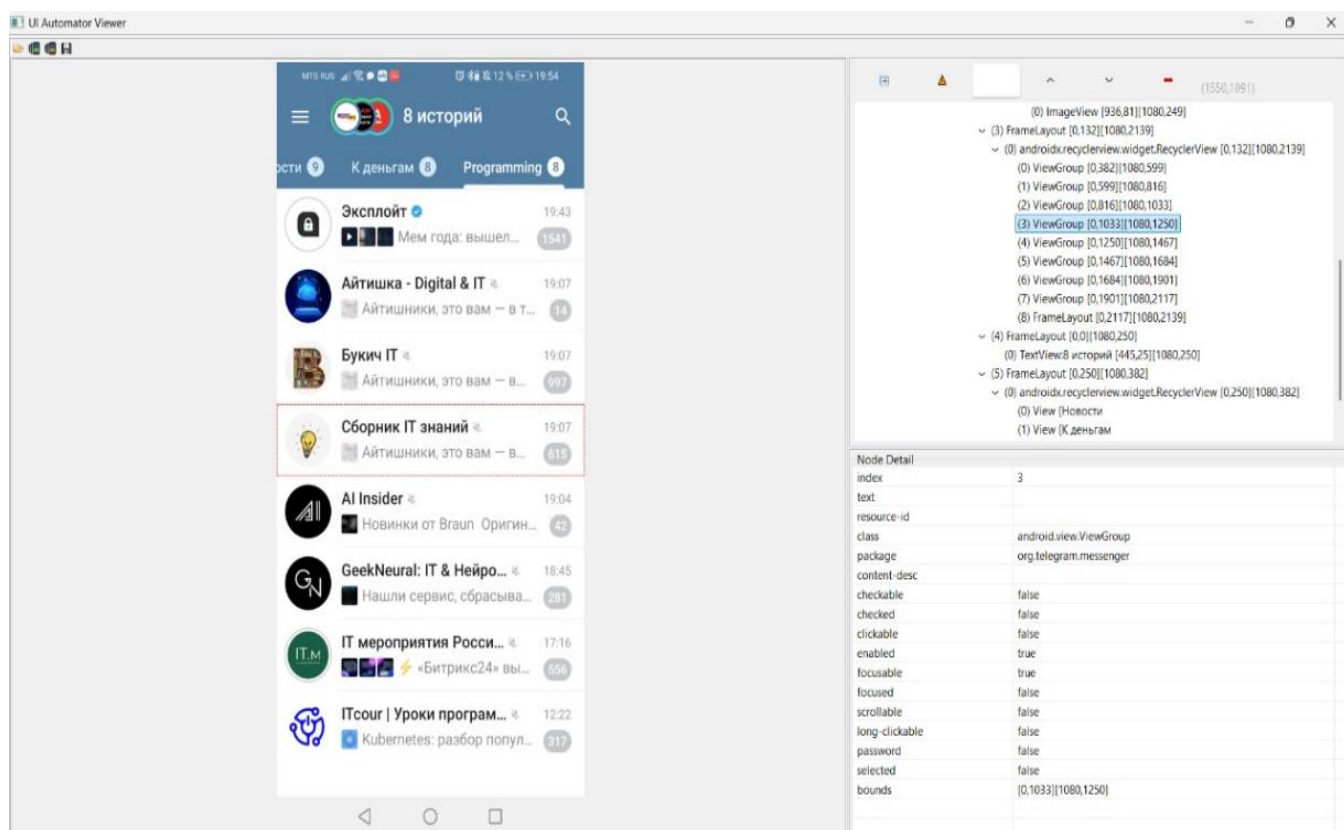


Рисунок 4 – Запуск приложения

Вторым примером тестирования будет приложение Pinterest – рисунок 5.

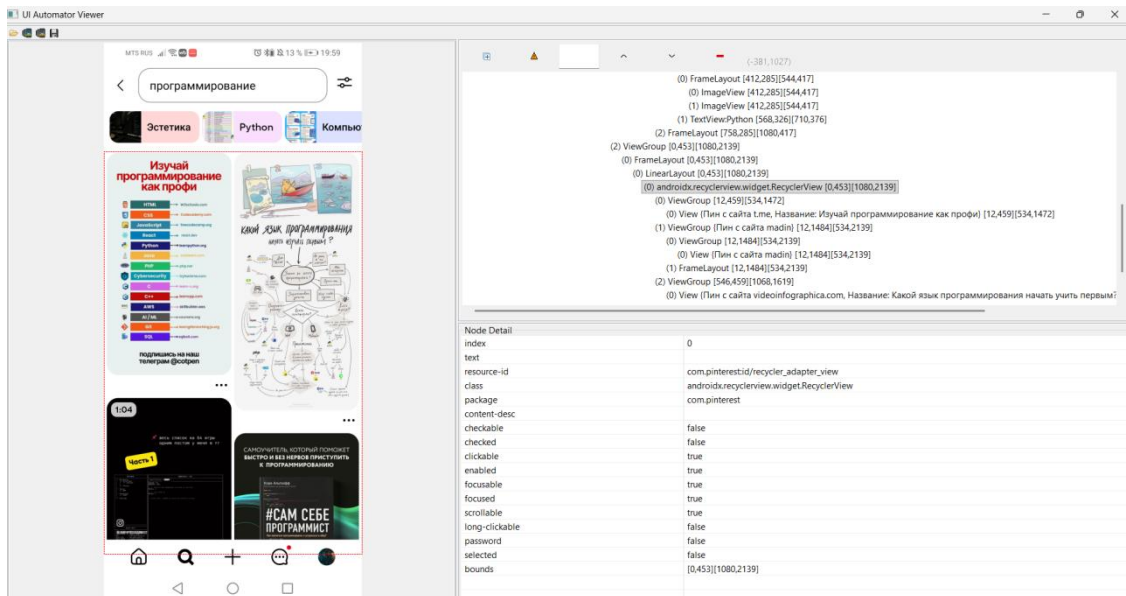


Рисунок 5 – Тестирование визуальных компонентов

Подводя итог, UI Automator Viewer – это инструмент для анализа интерфейса мобильных приложений на Android. Он позволяет получать информацию об элементах экрана, такую как их свойства и иерархия, что необходимо для создания автоматизированных тестов. Проще говоря, это средство для просмотра и изучения структуры UI с целью последующей автоматизации взаимодействия с ним.

### Список литературы

1. Official Documentation UiAutomator library by Google, [электронный ресурс] – Режим доступа: <https://developer.android.com/training/testing/ui-automator#java>
2. P\_lab, logging Apache Jmeter with date base on-line, [электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://habr.com/ru/company/performance\\_lab/blog/200164/](https://habr.com/ru/company/performance_lab/blog/200164/)
3. Software-testing Automation tests. [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://software-testing.ru/library/testing/mobile-testing/2735-mobile-autotesting>

# **АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕРВОЙ ПОМОЩИ НА ОСНОВЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

**Даниленко О.В., канд. пед. наук, доцент  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

Формирование знаний у старшеклассников в сфере оказания первой помощи является неотъемлемой частью становления ответственного и самостоятельного гражданина. Регулярное внедрение практических знаний в образовательный процесс помогает молодежи не только сохранять жизнь и здоровье в экстренных ситуациях, но и формировать активную гражданскую позицию.

Проектная деятельность представляет собой один из наиболее перспективных подходов к обучению, позволяющий активно вовлекать учащихся в процесс обучения, развивать их критическое мышление, инициативу и ответственность. В контексте уроков основ безопасности и защиты Родины, организация проектной деятельности может стать эффективным инструментом для формирования у старшеклассников знаний и навыков, необходимых для оказания первой помощи.

Знание основ первой помощи – это не только способность спасти жизнь, но и инструмент, позволяющий справляться с паникой и принимать взвешенные решения в условиях стресса. Именно поэтому так важно интегрировать практические знания в образовательный процесс. Проблема формирования у обучающихся навыков оказания первой помощи пострадавшим, а также ее значимость в научной и практической сферах, была исследована в работах таких авторов, как Абрамов В. Ю., Гараева М. В., Есипова А. А., Костецкая Г. А., Киселева Э. М., Кулагин А. С., Попова Р. И., Силакова О. В., Степанова И. А., Сухов Г. В. и других.

Своевременное оказание первой помощи имеет критическое значение для дальнейшего течения состояния пострадавшего и его исхода, а в некоторых случаях может спасти жизнь. В ситуациях, таких как обильное кровотечение, поражение электрическим током, утопление, остановка сердца и дыхания, а также в ряде других экстренных случаев, первая помощь должна быть оказана немедленно.

Знания и умения в области первой помощи имеют огромное значение для каждого, поскольку чрезвычайные ситуации, острые болезни или такие инциденты, как отравление и утопление, могут произойти в любое время. Обучение первой медицинской помощи должно быть систематическим и непрерывным, начиная с осознания личной ответственности и постепенно расширяясь в процессе воспитания и получения знаний [1].

Медленная реакция на оказание первой помощи может привести к смертельным исходам, даже если травмы не являются критическими. Примеры

включают случаи, когда пострадавшие умирают от потери крови или удушья, что подчеркивает важность быстрой и правильной реакции окружающих. Знание основных приемов первой помощи может спасти жизнь до прибытия профессионалов [2].

Эффективное обучение первой помощи должно быть интегрировано в учебные программы для старших классов. Важно не только передавать теоретические знания, но и развивать практические навыки через совместные тренировки, ролевые игры и симуляции экстренных ситуаций [3].

Применение современных технологий, таких как интерактивные приложения и видеоматериалы, проектная деятельность, может значительно повысить интерес учащихся к этому предмету и облегчить процесс усвоения информации.

Основным барьером на пути к быстрому и результативному обучению является формализм и преобладание теоретических аспектов в подготовке по оказанию первой медицинской помощи, что негативно сказывается на практических занятиях.

Таким образом, для эффективного оказания помощи в экстренных ситуациях необходима не только теория, но и практическая подготовка, а также умение сохранять спокойствие и принимать решения под давлением.

Предмет основы безопасности и защиты Родины (ОБЗР) тесно взаимосвязан с реальной жизнью. Данный учебный курс максимально соответствует реальным условиям, с которыми сталкиваются учащиеся как внутри школы, так и вне её, среди незнакомых людей, в кругу семьи и в обществе в целом. В условиях увеличения рисков и угроз различного характера, подготовка молодежи в области безопасности жизнедеятельности становится особенно актуальной.

Современные подходы к обучению ОБЗР, в соответствии с ФГОС ОО, направлены на воспитание граждан, обладающих нравственными и социальными ценностями. Основной акцент делается на развитие ответственности, инициативности и компетентности у учащихся, что способствует формированию осознанного отношения к безопасному и здоровому образу жизни.

Для достижения поставленных целей необходимо создать эффективную образовательную среду, которая позволит школьникам развивать свои способности и навыки. Правильно организованная система обучения должна обеспечивать не только теоретические знания, но и практические умения, что в конечном итоге приведет к повышению уровня безопасности в обществе.

Главной целью проектной деятельности на уроках ОБЗР в школе является увеличение процента усвоения учебного материала, при этом важным аспектом становится развитие разнообразных навыков учащихся. Данная форма образовательного процесса предоставляет возможность более глубокого и всестороннего изучения, а также лучшего запоминания изученного материала в школе [4]. Между традиционными образовательными методами и проектной деятельностью существует ключевое отличие: проектная деятельность

значительно усиливает учебную мотивацию. Этот подход более увлекателен и ориентирован на творчество, отличается нестандартным представлением информации. В рамках данного метода ученик играет роль активного искателя знаний.

Проектная работа на уроках ОБЗР, прежде всего, направлена на интеграцию предметного и метапредметного содержания. В процессе разработки проекта, учащиеся пересматривают свое восприятие значимости знаний в социальной деятельности. Знания и навыки являются основными инструментами, которые позволяют человеку реализовывать свои жизненные цели и принимать обоснованные решения.

В ходе определения уровня сформированности знаний у старшеклассников в сфере оказания первой помощи мы выявили общие затруднения у учащихся. Большинство ошибок сосредоточились на следующих вопросах, что говорит о недостаточном понимании важных аспектов первой помощи:

- дифференциация артериального и венозного кровотечения: учащиеся испытывали затруднения в определении типа кровотечения по внешним признакам (цвет крови, интенсивность кровотока, пульсация), а также в выборе соответствующих методов остановки кровотечения;

- алгоритмы действий при оказании первой помощи: недостаточное знание последовательности действий при оказании первой помощи, особенно в стрессовых ситуациях, является распространённой проблемой;

- компетенция в оказании помощи детям: отсутствие четкого понимания особенностей оказания первой помощи детям (различия в анатомии, физиологии и реакции на травмы) является серьёзным пробелом;

- импровизация при отсутствии специальных средств: затруднения возникали при решении задач по оказанию первой помощи при переломах и других травмах без подручных средств;

- оценка состояния пострадавшего: трудности в оценке сознания, пульса и других жизненно важных показателей свидетельствуют о недостаточной отработке практических навыков обследования.

- черепно-мозговая травма: непонимание особенностей оказания первой помощи при ЧМТ, особенно с ранением головы.

- удушье: недостаток знаний о действиях при удушье у детей является крайне серьёзным пробелом

Для устранения указанных затруднений в ходе обучения оказанию первой помощи учащимся предлагалось выполнить различные проекты, продуктом которых были разработки памяток, «шпаргалок по оказанию ПП» в различных ситуациях, видеороликов и сценариев к ним, презентаций, рисунков, схем и др.

Таким образом, обучение первой помощи в рамках проектной деятельности на уроках ОБЗР становится необходимым в современных условиях, учитывая нестабильную международную обстановку и возрастание угроз чрезвычайных ситуаций. Умение оказать первую помощь может не только спасти жизнь, но и поддержать здоровье, что делает эти навыки

особенно актуальными. Проектная деятельность позволяет учащимся не только теоретически освоить знания, но и применять их на практике. Включение практических занятий, таких как симуляция аварийных ситуаций и мастер-классы с манекенами, делает обучение более наглядным и запоминающимся, что способствует лучшему усвоению материала.

Формирование навыков первой помощи у подростков не только повышает их личную безопасность, но и развивает активную гражданскую позицию. Это позволяет каждому стать «первым помощником» в экстренных ситуациях, что подчеркивает важность обучения базовой медицинской помощи как неотъемлемой части образовательной системы и актуализирует знания о безопасности и защите Родины

#### Список литературы

1. Соловьева, А. А. Современные инновационные технологии обучения / А. А. Соловьева, С. А. Мухина . - Москва : ГЭОТАР-Медиа, 2019 . - 360 с.

2. Бубнов, В. Г. Атлас добровольного спасателя: настольная книга волонтера по оказанию первой помощи / В. Г. Бубнов, Н. В. Бубнова . — Москва : ГАЛО БУБНОВ, 2021. — 175 с.

3. Елистратов, К. А. Современные средства обучения в совершенствовании организации обучения учащихся основам первой помощи и психологической защиты в школе / К. А. Елистратов. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 8 (142). — С. 328-331. — URL: <https://moluch.ru/archive/142/39996/> (дата обращения: 12.12.2024).

4. Гараева, М. В. Обучение школьников основам безопасности жизнедеятельности: формирование умений оказания первой помощи пострадавшим / М. В. Гараева. // Молодой ученый . — 2016 . — № 4 (63) . — 32 – 34 с.

## СПОСОБЫ ВОВЛЕЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Даниленко О.О.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Проектная деятельность прочно заняла свое место в современном образовательном процессе как эффективная технология, направленная на формирование у учащихся универсальных учебных действий (УУД), развитие критического мышления, креативности и навыков сотрудничества. Однако ключевой проблемой, с которой сталкивается большинство педагогов, является низкая изначальная мотивация и нежелание учащихся включаться в проектную работу. Преодоление этого барьера требует от учителя продуманной системы действий. Наше исследование обобщает и систематизирует способы вовлечения учащихся в проектную деятельность, представленные в работах российских авторов.

Первое с чего необходимо начать учителю - создание мотивационной основы: от выявления интересов к формулированию значимой проблемы. Главный и фундаментальный шаг — пробудить у школьника искренний интерес. Как отмечает А. Г. Драгунова, проект должен быть лично значимым для учащегося [2]. Для этого необходимо:

- диагностика интересов: в начале учебного года или перед запуском проектного цикла полезно провести анкетирование, беседы или использовать методику «Карта интересов», чтобы выявить сферы, которые действительно увлекают детей;

- проблематизация через жизненные ситуации: вместо абстрактных тем учителю следует создавать контекст, который ставит перед учениками реальную проблему. Например, не тему «Вода», а проблему «Как снизить расход воды в нашей школе?» или «Почему жители нашего города неохотно пьют воду из-под крана?». Такой подход, по мнению Е.С. Полат, превращает проект из учебного задания в практически ориентированное исследование;

- связь с будущим: для старшеклассников эффективным мотиватором является связь проекта с их профессиональными ориентациями. Проект по биологии для будущего врача или по информатике для программиста приобретает особый смысл.

Затем необходимо обеспечить выбор и вариативность на всех этапах.

Чувство ответственности и вовлеченности напрямую связано со свободой выбора. Российские педагоги И.В. Груздева, М.В. Кларин подчеркивают важность предоставления учащимся возможности принимать решения [1]:

- выбор темы проекта: учитель может предложить не одну, а несколько тем в рамках одной предметной области;

- выбор типа проекта: учащиеся могут выбрать форму реализации — будет ли это исследовательский, творческий, информационный, социальный или практико-ориентированный проект;

- выбор продукта: школьники сами решают, в какой форме представить результат: сайт, презентация, макет, видеофильм, социальная реклама, проведение мероприятия и т. д.;

- выбор группы или формата работы: Учащийся может выбрать работу в группе, в паре или индивидуально. Важно обсудить плюсы и минусы каждого формата.

Следующий важный шаг - организация сотрудничества и группового взаимодействия.

Успех проекта часто зависит от грамотно сформированной группы. Как указывает Н.В. Матяш, эффективная группа — это не просто случайное объединение детей [3].

Формирование групп: учитель может использовать разные принципы: по интересам (объединение вокруг общей идеи), по уровню (разноуровневые группы для взаимопомощи), по личным симпатиям (хотя этот метод требует осторожности).

Распределение ролей: четкое распределение ролей (координатор, исследователь, дизайнер, оформитель, спикер) помогает избежать пассивности одних и перегрузки других. Роли могут меняться в ходе проекта.

Технологии кооперативного обучения: Использование таких методик, как «мозговой штурм», «зигзаг», «карусель идей», позволяет сделать групповую работу динамичной и продуктивной.

Далее важно продумать как создать ситуацию успеха и адекватную систему поддержки.

Учащиеся часто боятся неудачи. Задача учителя — создать поддерживающую среду, где ошибка воспринимается как этап обучения [4].

Поэтапное руководство и инструктажи: Учитель выступает не как контролер, а как наставник. Он предоставляет четкие инструкции, шаблоны (например, «План моего проекта», «Дневник исследователя»), рекомендует источники информации.

Промежуточный контроль и обратная связь: Регулярные консультации, мини-отчеты о проделанной работе позволяют вовремя скорректировать направление, похвалить за успехи и не дать группе «уйти в тупик».

Дробление задачи: Крупный проект следует разбивать на небольшие, понятные и выполнимые этапы. Завершение каждого этапа — это маленькая победа, которая поддерживает мотивацию.

Также необходимо использовать современные технологии и цифровые инструменты.

Для современного школьника цифровая среда является естественной. Интеграция ИКТ-технологий значительно повышает привлекательность проектной деятельности [5].

Инструменты для работы: Использование Google Docs, Trello, Miro для совместного планирования и работы над документами в режиме реального времени.

Инструменты для создания продукта: Предложение использовать для презентации результатов не только PowerPoint, но и создание инфографики (Canva), видеороликов (монтаж в простых редакторах), интерактивных плакатов, сайтов.

Геймификация: Введение элементов игры — система баллов, бейджи (значки) за достижения, рейтинги групп — делает процесс более увлекательным.

И в итоге - публичная презентация результатов и социальная значимость [2].

Осознание того, что результат работы увидят и оценят не только учитель, но и посторонние (одноклассники, родители, ученики младших классов, общественность), является мощным мотиватором.

Организация публичных защит: проведение школьных конференций, фестивалей проектов, круглых столов с приглашением экспертов (например, учителей-предметников, родителей-профессионалов в данной области).

Социальная практика: если проект имеет социальную направленность (например, благоустройство школьного двора, помощь приюту для животных), важно организовать реальное воплощение идеи. Это дает учащимся ощущение собственной значимости и полезности.

Публикация результатов: Размещение лучших работ на школьном сайте, в социальных сетях, отправка на городские или всероссийские конкурсы.

Таким образом, вовлечение учащихся в проектную деятельность — это комплексный и многоуровневый процесс. Он не начинается с раздачи заданий, а требует от педагога тщательной подготовки: диагностики интересов, создания проблемных ситуаций, обеспечения свободы выбора и поддержки на всех этапах. Ключевыми факторами успеха, согласно анализу работ российских авторов, являются личностная значимость проекта для ученика, четкая организация групповой работы, создание ситуации успеха и придание результату работы публичного характера. Только когда проект перестает быть «обязательным упражнением» и становится личным делом или увлекательным вызовом, можно говорить о подлинном вовлечении и достижении тех образовательных результатов, ради которых и была создана эта технология.

#### Список литературы

1. Груздева И. В. Современные образовательные технологии: проектное обучение. / И.В. Груздева, М.В. Кларин. — СПб.: Питер, 2021
2. Драгунова А. Г. Мотивация учащихся к проектной деятельности: проблемы и пути решения / А.Г. Драгунова // Народное образование. — 2018. — № 5. — С. 123–128
3. Матяш Н.В. Проектная деятельность школьников. / Н.В, Матяш — М.: Высшая школа, 2019
4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. / Е.С. Полат — М.: Академия, 2019

5. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся. / И.С. Сергеев — М.: АРКТИ, 2020

# НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ И ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Диль-Илларионова Т.В., канд. пед. наук, доцент  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Проблема реализации преемственности между дошкольным и начальным общим образованием, несмотря на нормативное закрепление, зачастую остается декларативной. Переход ребенка из дошкольного образовательного учреждения в школу является критическим периодом, связанным с кардинальным изменением социальной ситуации развития. Успешность этой адаптации и дальнейшие образовательные достижения в значительной степени детерминированы тем, насколько последовательно и непрерывно выстроен педагогический процесс на стыке двух образовательных ступеней. Проблема подготовки к школе, будучи традиционной для отечественной педагогики, приобрела особую остроту в контексте введения Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС дошкольного и начального общего образования), которые концептуально задают вектор на создание единой линии развития ребенка [2, 3].

С одной стороны, стандарты подчеркивают самоценность дошкольного детства и необходимость развития личностных качеств через специфически детские виды деятельности. С другой стороны, сохраняется мощный социальный запрос на раннюю формальную подготовку — «натаскивание» в области академических навыков (чтение, письмо, счет), что ведет к неоправданной «школяризации» ДОО и нарушает логику возрастного развития [4].

Преемственность между ДОО и школой следует рассматривать как двусторонний процесс [6]. На дошкольной ступени этот процесс заключается не в репетиции школьной жизни, а в полноценной реализации специфических для данного возраста возможностей через игру, познавательно-исследовательскую, творческую деятельность. Именно здесь, по мысли А.В. Запорожца, должна происходить амплификация (обогащение) развития — максимальное насыщение детства значимыми для ребенка формами активности, а не искусственное ускорение (акселерация) за счет преждевременного освоения учебных стереотипов [7].

Ключевым результатом становится формирование предпосылок учебной деятельности (произвольности, знаково-символической функции мышления, коммуникативных и познавательных умений) [8]. Школа как преемник призвана не игнорировать этот багаж, а целенаправленно опираться на него, переводя сформированные предпосылки в полноценные учебные действия.

Классики отечественной психологии заложили фундамент для понимания сути подготовки к школе. Л.С. Выготский, в рамках культурно-исторической теории, указывал на важность развития высших психических функций

(внимания, памяти, мышления) как опосредованных и произвольных. Он ввел понятие «зоны ближайшего развития», которое становится ключевым для диагностики готовности: важно не столько то, что ребенок знает и умеет сегодня, сколько его способность усваивать новое с помощью взрослого [5]. Согласно его теории подготовка к школе представляет собой культурно-историческую модель перехода от произвольности к опосредованности, что подразумевает смещение фокуса с внешних показателей на внутренние механизмы, такие как сформированность произвольности, возникновение смысловой ориентировки в собственных действиях и зарождение внутренней интеллектуальной позиции. Готовность ребенка к обучению в школе зависит от степени созревания высших психических функций, которая достигает критической точки к 7 годам.

Л.И. Божович определяла психологическую готовность к школе как сложное структурное образование, включающее: интеллектуальную готовность (достаточный уровень развития познавательных процессов); мотивационную готовность (доминирование познавательных и социальных мотивов над игровыми); эмоционально-волевую готовность (способность управлять своим поведением, подчиняться правилам) [3].

А.В. Запорожец подчеркивал значение сформированности широкой ориентации ребенка в окружающем мире и развития его эмоциональной сферы [8].

Д.Б. Эльконин в качестве центрального компонента готовности выделял сформированность предпосылок учебной деятельности, которые коренятся в ведущей деятельности дошкольного возраста – игре, прежде всего в игре с правилами и сюжетно-ролевой игре. Он показал, что именно в игре зарождаются функции планирования, контроля и оценки, необходимые для учения [10].

А.П. Усова в своей теории готовности ребенка к школе строила на фундаментальном положении о том, что подлинная готовность определяется способностью к целенаправленной учебной работе под руководством взрослого, и выделила в ее структуре особый компонент – формирование умения учиться как ключевого качества будущего школьника [8]. Это означает, что ребенок готов к школе, когда может сознательно принимать и выполнять учебную задачу, понимать указания взрослого, владеть элементарными приемами умственного труда (сравнивать, анализировать) и сравнивать свой результат с заданным образцом или правилом.

Современные исследования (Е.Е. Кравцов, Г.Г. Кравцова, Н.И. Гуткина, М.М. Безруких, Е.О. Смирнова и др.) развивают и конкретизируют эти идеи в контексте новых реалий. Акцент сместился на:

1. Личностно-мотивационный компонент: сформированность «внутренней позиции школьника», преобладание познавательных и социальных мотивов над игровыми.

2. Интеллектуально-познавательный компонент: достижение определенного уровня развития восприятия, памяти, наглядно-образного и элементов логического мышления, речи, воображения.

3. Регуляторный (волевой) компонент: способность подчинять действия правилу, работать по образцу и инструкции, осуществлять элементарный контроль и самооценку.

4. Коммуникативный компонент: умение строить взаимодействие со взрослым в новой социальной роли (учитель-ученик) и со сверстниками [1, 9].

Такое понимание подготовки к школе напрямую коррелирует с формированием будущих универсальных учебных действий. Целевые ориентиры ФГОС ДО (инициативность, любознательность, воображение, способность к волевым усилиям) являются прямым основанием для развития в начальной школе регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий [7].

На основании этого можно говорить о том, что сформированность всех видов предпосылок учебной деятельности будет составлять основу для успешного обучения в школе. Современное понимание готовности к школе сместилось с парадигмы «знаний» к парадигме «способностей к деятельности». Сформированность всех четырех блоков предпосылок означает готовность ребенка к новой деятельности – учебной.

Таким образом, предпосылки учебной деятельности – это не сами учебные действия, а те психологические новообразования дошкольного возраста, которые создают основу для их успешного формирования в школе.

Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом перестройки психики, в ходе которого формируется комплекс ключевых психологических новообразований. Мотивационно-личностная сфера развития дошкольника раскрывается во «внутренней позиции школьника», наличия иерархии мотивов. Развитие познавательной сферы достигает уровня, позволяющего ребенку не просто усваивать информацию, а овладевать общими способами действий. Это проявляется в развитии знаково-символической функции и способности к моделированию, а также переходу к диалектическому мышлению. В старшем дошкольном возрасте особое значение имеет развитие произвольной саморегуляции, т.е. способностью сознательно управлять своим поведением, вниманием, эмоциями в соответствии с правилом или целью. Коммуникативная компетентность выступает обобщающей средой для всех предпосылок учебной деятельности, обеспечивая возможность учебного сотрудничества. На основании этого можно говорить о том, что дети в старшем дошкольном возрасте обладают желанием учиться, способностью усваивать общие способы действий, умением организовывать себя для решения учебных задач в контексте учебного сотрудничества.

К моменту перехода в школе ребенок должен овладеть умением выделять и удерживать учебную задачу, усваивать предложенный образец, планировать и контролировать свою деятельность, соотносить полученный результат с

исходным замыслом. Центральной задачей при подготовке детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению становится целенаправленное развитие регуляторных, познавательных и коммуникативных навыков.

Анализ вопроса феномена предпосылок учебной деятельности, рассмотренный выше, показал, что как таковая учебная деятельность у старших дошкольников не является ведущей, но предпосылки, такие как произвольность, умение действовать по образцу, элементы контроля, познавательная мотивация, возникают и совершенствуются в адекватных возрасту активностях.

Условия формирования этих предпосылок непосредственно вытекают из теории ведущей деятельности (Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев). Основное условие – полноценное проживание ребенком дошкольного детства. Ключевое значение имеют: разнообразная игровая деятельность: сюжетно-ролевая игра развивает мотивы, смыслы и общение; игра с правилами – произвольность и умение действовать в условном плане; б) продуктивные виды деятельности (рисование, конструирование, лепка), которые развивают умение работать по замыслу, планировать, достигать результата, соотносить его с образцом; в) познавательно-исследовательская деятельность и детский труд, так как формируют познавательные действия, целеустремленность, понимание причинно-следственных связей; г) чтение художественной литературы и общение со взрослым, поскольку обогащают смысловую сферу, развивают речь, внутренний план действий, понимание социальных норм д) создание развивающей образовательной среды, стимулирующей активность, выбор и экспериментирование ребенка. Большое значение имеет также стиль общения взрослого с ребенком, переход от непосредственно-личных к более деловым, «позиционным» формам общения (по Е.Е. Кравцову), что является предпосылкой принятия роли ученика.

Таким образом, в основе истинной подготовки к школе лежит диалектическое единство: максимальное раскрытие возрастного потенциала дошкольника через амплификацию его развития в специфических детских видах деятельности, что создает прочную основу для успешного формирования учебной деятельности в школе.

Формирование ключевых предпосылок учебной деятельности (мотивационные, регуляторные, познавательные и коммуникативные) лежит не в области дополнительной нагрузки на ребенка, а в плоскости профессиональной компетентности и согласованной работы педагогов. Воспитатели ДОО и учителя начальных классов должны быть готовы к реализации преемственности, а именно по трем составляющим:

1. Мотивационный компонент: Признание преемственности как педагогической и социальной ценности, личная заинтересованность в создании плавного перехода для ребенка, ответственность за результаты.

2. Содержательный компонент: Глубокие знания о сущности преемственности, требованиях ФГОС на обоих уровнях, возрастных

особенностях детей, структуре готовности к школе, методах ее диагностики и развития.

3. Деятельностный компонент: Практические умения: анализировать уровень готовности детей, проектировать образовательный процесс с учетом принципа преемственности, организовывать совместные с коллегами другой ступени формы работы, рефлексировать собственную практику.

Таким образом, теоретический анализ позволяет заключить, что современное понимание подготовки детей к школе базируется на идеях классиков отечественной психологии о ведущей роли деятельности и социальной ситуации развития. Подготовка к школе – это, прежде всего, создание условий для естественного, соответствующего возрасту развития ребенка, в процессе которого формируются ключевые предпосылки учебной деятельности: мотивационные, регуляторные, познавательные и коммуникативные.

#### Список литературы

1. Бабинова, Н. В. Теоретико-методологические аспекты формирования предпосылок к учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста / Н. В. Бабинова, Л. В. Воронина // Образование и наука. – 2015. – № 5 (124) – С. 166-179
2. Безруких, М.М. Ступеньки к школе: книга для педагогов и родителей / М.М. Безруких. – М.: Дрофа, 2002. – 256 с. – ISBN 978-5-358-03496-9
3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с. - ISBN 978-5-91180-846-4.
4. Вергелес, Г.И. Система формирования учебной деятельности младших школьников. – М: ИНФРА-М.- 2019. - 174 с. - ISBN 97-5-16-011636-5
5. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. — М.: Издательство Юрайт, 2019. — 160 с. — ISBN 978-5-534-06998-3.
6. Виноградова Н.Ф. Современные подходы к реализации преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием // Начальное образование. – 2015. – № 4. – С. 3–8.
7. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2004. – 208 с. - ISBN 5-94723-625-7
8. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
9. Кравцов, Г.Г., Кравцова, Е.Е. Психология и педагогика обучения дошкольников: учебное пособие / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. – М.: Мозаика-Синтез, 2013. – 264 с. - ISBN: 978-5-4315-0185-2
10. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 416 с. - ISBN 5-89395-045-3

# **РОЛЬ РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ САМОРАЗВИТИИ И САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПЕДАГОГА**

**Емельянова Л.А., канд. психол. наук, доцент  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

В современных условиях образовательная деятельность педагога становится все более сложной и многоплановой. Обостряются противоречия между требованиями, предъявляемыми обществом к личности и профессиональной деятельности учителя, и фактическим уровнем подготовки выпускников педагогических образовательных учреждений к выполнению профессиональных функций. С одной стороны, педагогическая деятельность носит индивидуально-творческий характер, а с другой — типовая система подготовки педагогов зачастую не обеспечивает полноценной подготовки к самостоятельному и рефлексивному профессиональному действию. Эти обстоятельства подчеркивают актуальность изучения профессионально-личностного саморазвития педагога как важного условия повышения качества образовательного процесса.

В реальной профессиональной практике, учитывая значительный объем обязанностей, требующих от педагога больших временных затрат, нередко складывается ситуация, при которой деятельность педагога ограничивается выполнением текущих, повседневных задач. В подобных условиях отношение к профессии формируется преимущественно через восприятие отдельных её аспектов. В результате профессиональная самооценка и представления о собственной роли в педагогической деятельности приобретают фрагментарный и ситуативный характер.

Подобная непосредственная включенность в профессиональную деятельность рано или поздно вступает в противоречие с внутренней логикой педагогической практики, что побуждает учителя критически осмыслить собственную роль в профессии и выйти за рамки лишь конкретных обстоятельств. Такой способ профессионального существования предполагает обращение к рефлексии, которая, по определению С.Л. Рубинштейна, представляет собой мировоззренческое чувство, формирующее целостное и обобщённое отношение к педагогической деятельности [2].

Рефлексия — это необходимое условие для формирования профессиональной компетентности, так как позволяет педагогу осознавать свои сильные и слабые стороны, корректировать деятельность и ставить цели для самосовершенствования. И.А. Зимняя связывает рефлекссию с качеством профессиональной подготовки и развитием способности учителя к самостоятельным действиям. Термин «педагогическая рефлексия», в свою очередь, связан с профессиональным самосознанием учителя как субъекта педагогической деятельности, личности, несущей социальную ответственность за воспитание и обучение других людей [1].

Таким образом, проблематика исследования обусловлена тем, что в реальной профессиональной практике педагог часто ограничивается выполнением повседневных задач, а отношение к профессии формируется через восприятие отдельных её аспектов. В результате профессиональная самооценка и представления о собственной роли приобретают ситуативный характер, зависящий от конкретных обстоятельств, таких как организация коллектива, поддержание дисциплины или взаимодействие с администрацией школы. В таких условиях развитие рефлексивных навыков становится критически важным для формирования целостного профессионального самосознания, саморазвития, самосовершенствования и социально ответственного отношения к обучению и воспитанию учеников.

Цель нашего эмпирического исследования заключалась в выявлении взаимосвязи между профессионально-личностным саморазвитием, самосовершенствованием педагога и его уровнем педагогической рефлексии.

Задачи эмпирического исследования: 1) подобрать методический инструментарий для измерения уровня профессионально-личностного саморазвития, самосовершенствования педагога и его педагогической рефлексии; 2) провести эмпирическое исследование уровня профессионально-личностного саморазвития, самосовершенствования педагога и его педагогической рефлексии в выборке педагогов; 3) провести анализ полученных данных для выявления степени и характера взаимосвязи между уровнем профессионально-личностного саморазвития, самосовершенствования педагога и его уровнем педагогической рефлексии; 4) сформулировать выводы о наличии и характере взаимосвязи между профессионально-личностным саморазвитием, самосовершенствованием педагога и его уровнем педагогической рефлексии.

Данное исследование проводилось посредством следующих методик: «Самоактуализационный тест для учителя», М.И. Лукьянова; «Оценка потребности педагога в развитии и саморазвитии», В.И. Зверева, Н.В. Немова; «Уровень сформированности педагогической рефлексии», О.В. Калашникова.

Представим результаты диагностики. Подавляющее большинство выборки 62% демонстрирует высокий общий уровень саморазвития (самоактуализации). Это позитивный индикатор, свидетельствующий о том, что большинство педагогов осознают важность личностного и профессионального роста и активно стремятся к реализации своего потенциала.

В исследуемой группе преобладает высокий уровень потребности в саморазвитии (59 % испытуемых), что указывает на общую профессиональную ориентацию педагогов на рост и совершенствование. Средний уровень также достаточно представлен, что отражает потенциал для дальнейшей активизации мотивации к развитию.

Полученные результаты диагностики свидетельствуют о благополучном состоянии рефлексивной культуры у большинства педагогов в обследуемой группе. Более половины коллектива (56 %) обладает высокоразвитой способностью к самоанализу, что является ключевым фактором для

профессионального роста и гибкого реагирования на меняющиеся образовательные условия. Оставшаяся значительная часть педагогов (со средним уровнем) имеет базовую сформированность рефлексивных навыков, которые могут быть развиты до высокого уровня через целенаправленную методическую работу, такую как ведение педагогических дневников, разбор кейсов, коучинг и супервизия. Отсутствие педагогов с низким уровнем рефлексии — положительный знак, указывающий на общую психолого-педагогическую зрелость коллектива. Для дальнейшего развития рекомендуется поддерживать и создавать среду, стимулирующую обмен рефлексивным опытом между педагогами разных уровней.

Результаты исследования, обработанные с помощью рангового коэффициента корреляции Спирмена, подтверждают наличие статистически значимых сильных положительных связей между всеми исследуемыми параметрами. Все три ключевых профессионально-личностных параметра педагога — общая самоактуализация, потребность в саморазвитии и уровень педагогической рефлексии — тесно и значимо взаимосвязаны, образуя системный психологический комплекс. Результаты показали, что испытуемые с высоким уровнем педагогической рефлексии, как правило, демонстрируют выраженную потребность в профессиональном росте. С другой стороны, педагоги со средним уровнем педагогической рефлексии чаще характеризуются ситуативной мотивацией и фрагментарным стремлением к самоактуализации. Установлено, что педагоги с высоким уровнем педагогической рефлексии одновременно демонстрируют устойчивую внутреннюю мотивацию к развитию и самоактуализации.

Таким образом, данное исследование подтверждает значимую взаимосвязь между ключевыми аспектами профессионально-личностного потенциала педагога. Высокий уровень педагогической рефлексии способствует формированию устойчивой внутренней позиции, направленной на постоянное саморазвитие и самосовершенствование педагога. Полученные результаты подчёркивают важность смещения акцента в системе методической работы с формирования отдельных навыков на целостное развитие личности педагога, создание условий для его самоактуализации. Это, в свою очередь, будет естественным образом усиливать его внутреннюю мотивацию к росту и способность к осознанному самоанализу, создавая устойчивую основу для непрерывного профессионального совершенствования.

Разработанные на этой основе практические рекомендации могут служить основой для построения дифференцированной системы поддержки профессионального роста, способствующей переходу от внешнего стимулирования к культивированию внутренней культуры саморазвития.

#### Список литературы

1. Гвильдис, Т.Ю., Николашкина, В.Е. Профессиональная рефлексия и ее значение в деятельности преподавателя // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №84-3. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-refleksiya-i-ee-znachenie-v-deyatelnosti-prepodavatelya>

2. Журко, В.Н. Профессиональная рефлексия, ее сущностные и формальные характеристики / В.Н. Журко // Вестник университета. - 2012. - № 1. - С. 127-129.

# СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ ПРИМЕНЯТЬ ИНСТРУМЕНТЫ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА У УЧАЩИХСЯ 9 КЛАССА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Макин М. В.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Современное математическое образование в 9 классе находится на перепутье цифровой трансформации. Актуальность формирования готовности школьников применять инструменты искусственного интеллекта (ИИ) в процессе обучения математике обусловлена несколькими ключевыми факторами. Во-первых, наблюдается объективное снижение качества математических знаний и навыков среди учащихся, включая слабое владение решением текстовых и нестандартных задач, пространственными представлениями и логической культурой. Во-вторых, происходит стремительная интеграция ИИ в образовательную среду, обещая революционные изменения в подходах к решению сложных задач и персонализации обучения. Для учащихся 9 класса, стоящих перед важным этапом итоговой аттестации (ОГЭ), эффективное использование технологий становится не просто преимуществом, а необходимостью. Такие инновационные решения как платформа «01Математика» («Цифровой учитель»), интегрированная в Московскую электронную школу, уже демонстрируют практическую эффективность: по данным исследований, ее использование учащимися 9-х классов позволило повысить результаты ОГЭ в среднем на 18% [4]. Таким образом, формирование готовности к работе с ИИ-инструментами отвечает как насущным проблемам в освоении предмета, так и требованиям цифровой эпохи, открывая путь к более качественному и индивидуализированному образованию.

Вопросом структурных компонентов готовности учащихся к применению цифровых технологий в обучении, включая ИИ, в той или иной степени занимался ряд авторов и исследовательских коллективов. Анализ научных работ позволяет выделить несколько взаимосвязанных компонентов, совокупность которых и формирует эту готовность. Так, Ю. Н. Мукминова в своих исследованиях делает акцент на операционно-технологическом и когнитивном компонентах. Она подробно рассматривает конкретные инструменты ИИ (такие как Wolfram|Alpha, Socratic, MATHia, DreamBox, Knewton), которые могут использоваться для анализа ошибок, пошагового объяснения решений, создания адаптивных заданий и распознавания рукописного текста [3]. Использование этих инструментов требует от ученика специфических навыков: умения корректно формулировать запрос к системе, интерпретировать полученные решения, интегрировать технологию в процесс самостоятельной работы. Не менее важен и когнитивный компонент, связанный с развитием мышления. В. А. Далингер в своих работах обосновывает необходимость гармоничного сочетания логического (лево-полушарного) и

наглядно-образного (право-полушарного) мышления в обучении математике [1]. Современные ИИ-инструменты, особенно те, что связаны с визуализацией данных и геометрических моделей, могут служить мощным средством для развития именно наглядно-образного компонента мышления, помогая преодолевать абстрактность математических понятий. Например, программы, способные распознавать образы геометрических фигур и манипулировать их параметрами, напрямую работают на формирование пространственных представлений, которые у многих девятиклассников остаются слабыми.

Мотивационно-ценностный компонент также признается исследователями ключевым. Низкая мотивированность к познанию называется одной из фундаментальных причин неуспеваемости по математике. Интерактивные задания, геймификация и немедленная обратная связь, которые способны предоставлять ИИ-платформы, призваны повысить вовлеченность и интерес к предмету. Однако здесь возникает аспект критического и ответственного отношения к технологиям. Ученик должен воспринимать ИИ не как «волшебную палочку», дающую готовые ответы, а как интеллектуального помощника и репетитора, который помогает понять путь к решению. Наконец, можно говорить о рефлексивно-оценочном компоненте. Адаптивные системы, такие как «01Математика», построены на постоянной диагностике пробелов и формировании индивидуальной траектории обучения. Для эффективной работы с такой системой ученику необходимо развивать способность к самооценке, анализу своих ошибок и осознанному следованию персональным рекомендациям, что напрямую связано с рефлексивными навыками. Таким образом, хотя строго унифицированной модели структурных компонентов готовности в рассмотренных источниках не представлено, анализ позволяет синтезировать ее из выделяемых различными авторами элементов: технологического (практические навыки работы с ИИ), когнитивного (развитие мышления, необходимого для взаимодействия с ИИ), мотивационно-ценностного (внутренний интерес и критическое отношение) и рефлексивно-оценочного (способность к самоанализу с помощью ИИ-инструментов). Формирование этой многогранной готовности у девятиклассников становится одной из актуальных задач современного учителя математики, который сам, по мнению исследователей, должен осваивать ИИ как инструмент для оптимизации рутинной работы и углубленного индивидуального подхода.

Готовность учащихся 9 класса к использованию инструментов ИИ в образовательном процессе в данном исследовании определяется как интегративное качество личности, включающее мотивационную, когнитивную, операционно-техническую и рефлексивную составляющие, обеспечивающее эффективное и критическое применение технологий ИИ для решения учебно-познавательных задач по математике.

Структурные компоненты готовности учащихся 9 класса к использованию инструментов ИИ представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Характеристика структурных компонентов готовности учащихся 9 класса к использованию инструментов ИИ

Название компонента	Характеристика
Мотивационно-ценностный компонент	Осознание возможностей и ограничений ИИ-инструментов в математическом образовании; внутренняя мотивация к использованию ИИ для углубленного изучения математики; ценностное отношение к ИИ как к инструменту, а не замене собственного мышления;  ответственность и этическая ориентированность при использовании ИИ-систем.
Когнитивно-математический компонент	Базовые математические знания, необходимые для осмысленного диалога с ИИ; понимание принципов работы основных математических ИИ-инструментов; способность формулировать математические задачи для ИИ-систем; критическое оценивание решений, предложенных искусственным интеллектом.
Операционно-технологический компонент	Практические навыки работы с ИИ-инструментами (MATLAB, Python с библиотеками для ИИ, образовательные платформы с элементами ИИ); умение корректно формулировать запросы для ИИ-ассистентов; навыки верификации и интерпретации результатов, полученных с помощью ИИ; способность интегрировать ИИ-инструменты в различные этапы решения математических задач.
Рефлексивно-оценочный компонент	Способность анализировать эффективность применения ИИ в конкретной учебной ситуации; умение оценивать достоверность информации, полученной от ИИ-систем; рефлексия собственных действий при взаимодействии с искусственным интеллектом; понимание границ целесообразности применения ИИ в учебном процессе.

Формирование готовности учащихся 9 класса применять инструменты искусственного интеллекта (ИИ) в процессе обучения математике требует создания специальных педагогических условий, которые выступают как комплекс организационных, методических и технических мер, направленных на развитие необходимых компонентов этой готовности. Согласно исследованиям, например, проведенному среди учителей математики Кузьменко М. В., успешная интеграция ИИ требует не только технического оснащения, но и системной методической работы с педагогами, чьи знания об ИИ часто носят обрывочный характер, а также устранения значительных опасений по поводу этических вопросов и трудозатратности освоения новых технологий [2]. Рассмотрим основные педагогические условия, выделяемые современными авторами.

Первым и ключевым условием является формирование высокой профессиональной готовности и компетентности самого учителя. Исследования, проведенные в различных контекстах, включая опрос 141 учителя математики в Кызылорде, показывают, что несмотря на признание потенциала ИИ, главными препятствиями к его использованию педагоги называют недостаточную методическую подготовку и нехватку технических ресурсов. Без уверенных навыков и позитивной установки педагога технология останется невостребованной. Подготовка учителя должна включать: формирование системных представлений об организационном, дидактическом и методическом потенциале инструментов ИИ, как отмечают авторы, цитируемые в исследовании ; развитие практических навыков работы с конкретными ИИ-инструментами, такими как ChatGPT, GeoGebra AI Assistant, Wolfram|Alpha и другие математические решатели ; и методическую подготовку по интеграции этих инструментов в конкретные уроки, например, для объяснения шагов решения производной или визуализации графиков . Данную проблему можно решать как на уровне вузовской подготовки будущих учителей, где предлагаются специальные технологии обучения студентов использованию нейросетей для создания дидактических материалов, так и через систему повышения квалификации действующих педагогов. Авторы подчеркивают необходимость обеспечения педагогов технической и методической поддержкой для эффективного использования возможностей ИИ.

Вторым важным условием выступает создание технологической и цифровой образовательной среды, которая делает использование ИИ доступным и естественным. Это подразумевает не только наличие соответствующего оборудования (компьютеров, планшетов, стабильного интернета), но и доступ к конкретным платформам и программному обеспечению, которые интегрируют ИИ в процесс обучения математике. Это могут быть как универсальные генеративные модели (например, ChatGPT для объяснения теории или генерации задач), так и специализированные математические инструменты (GeoGebra AI, Photomath, Microsoft Math Solver), которые обеспечивают пошаговое решение, визуализацию и обратную связь. Более того, появляются и инновационные системы, такие как KI-ALF, которые

используют компьютерное зрение для анализа стратегии решения задач учеником по движению его глаз, что позволяет обеспечить беспрецедентный уровень персонализации при диагностике трудностей.

Третье условие касается разработки и внедрения специальной методики, которая определяет не возможность использования ИИ, а как именно это делать с максимальной педагогической пользой. Эффективное внедрение требует сочетания технологических решений с педагогическим мастерством. Методика должна включать: отбор учебного содержания и типов задач, наиболее подходящих для решения с привлечением ИИ (сложные, типовые, исследовательские); разработку форм учебной деятельности, где ИИ выступает помощником, а не подменяет мышление ученика (например, проектная деятельность, анализ сгенерированных ИИ решений на ошибки, постановка задач для ИИ); а также формирование у учащихся навыков критического мышления и академической честности при работе с ИИ-инструментами, что является ответом на риски поверхностного обучения и нарушения правил выполнения работ. Учителю необходимо методически грамотно встроить ИИ в образовательный процесс, например, используя его для автоматизации проверки заданий и рутинного объяснения, чтобы освободить время на уроке для более сложных аспектов преподавания и индивидуальной работы.

Четвертым условием является целенаправленное формирование у девятиклассников цифровой культуры и готовности к осознанному взаимодействию с ИИ. Это выходит за рамки простого обучения пользованию программой. Сюда входит развитие: критического мышления для оценки достоверности и корректности решений, предложенных ИИ; метакогнитивных навыков, таких как самоанализ и саморегуляция, когда ученик использует ИИ для самопроверки и анализа собственных ошибок, что повышает самостоятельность; ответственного и этического отношения к технологиям, понимания границ их применения для предотвращения плагиата и формирования зависимости от готовых ответов. Исследования подтверждают, что такой подход способствует не только повышению успеваемости, но и росту мотивации, так как работа с современными инструментами делает обучение более интересным и наглядным.

Наконец, важным условием является системная поддержка со стороны образовательной организации и управленческого персонала. Это включает: разработку локальных нормативных актов, регламентирующих использование ИИ в учебном процессе; создание профессиональных сообществ учителей для обмена опытом; организацию материально-технического обеспечения; а также формирование культуры инноваций, в которой эксперименты с новыми технологиями поощряются и методически сопровождаются.

Формирование готовности учащихся 9 класса к применению инструментов искусственного интеллекта в обучении математике, осуществляемое в созданных педагогических условиях, приводит к комплексу значимых образовательных результатов, которые выходят за рамки простого усвоения технологических навыков.

Главным ожидаемым результатом является качественное изменение самого характера учебно-познавательной деятельности девятиклассников. Учащиеся не просто пассивно потребляют информацию, а учатся выстраивать диалог с интеллектуальной системой. Это проявляется в умении точно формулировать математический запрос для ИИ, критически анализировать предложенный алгоритм решения, верифицировать результат и интегрировать его в собственное понимание темы. Такой подход превращает ИИ из «черного ящика», дающего ответ, в прозрачный инструмент исследования, что напрямую способствует развитию логического и алгоритмического мышления. Как следствие, повышается мотивация к изучению предмета: сложные абстрактные концепции, такие как свойства функций или стереометрические построения, через интерактивную визуализацию и пошаговую интерактивную поддержку становятся более доступными и интересными. Это подтверждается практикой использования платформ, подобных «01Математика», где персонализация и моментальная обратная связь приводят к измеряемому росту академических результатов.

Важным итогом становится формирование у школьников основ цифровой гигиены и академической этики при работе с технологиями. Учащиеся осознают, что ИИ - это помощник в обучении, а не его замена. Они приобретают навыки ответственного использования: понимают, где уместно применить ИИ для проверки своего решения или анализа ошибки, а где необходимо самостоятельно выполнить задание для развития навыка. Таким образом, формируется критическая автономия ученика, его способность к саморегуляции и рефлексии, что является ключевой метапредметной компетенцией. Дополнительным, но существенным результатом является и профессиональный рост учителя, который, осваивая новые методики, переходит от роли транслятора знаний к роли наставника и архитектора образовательной среды, где технологии служат углубленному пониманию, а не механическому заучиванию.

В заключение необходимо подчеркнуть, что интеграция инструментов искусственного интеллекта в обучение математике в 9 классе представляет собой не технологическую прихоть, а педагогическую необходимость, отвечающую вызовам времени. Этот процесс не сводится к простой цифровизации старых методов. Его суть - в фундаментальном обогащении учебного процесса, создании условий для развития мышления высшего порядка, критического подхода и осознанной самообразовательной деятельности. Ключевым фактором успеха является не сам по себе доступ к технологиям, а создание продуманных педагогических условий, где технология подчинена образовательной цели. Учитель в этой новой системе отношений остается центральной фигурой - методистом, дизайнером задач и проводником, который помогает ученику научиться извлекать знание из диалога с машиной, сохраняя и развивая при этом собственный интеллектуальный суверенитет. Таким образом, сформированная готовность к применению ИИ является

фактором обеспечения качества математической подготовки учащихся основной школы.

#### Список литературы

1. Далингер, В. А. Математика. Методика преподавания модулей в средней школе и СПО: учебник и практикум для вузов / В. А. Далингер – 2е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2025 – 361с.

2. Кузьменко, М .В . . Искусственный интеллект в школьном математическом образовании: осведомленность, готовность и использование учителями математики . Психологическая наука и образование, 30(3), С. 125–139.

3. Мукминова, Ю. Н. Использование инструментов искусственного интеллекта на уроках математики / Ю. Н. Мукминова. - Текст : непосредственный // Молодой ученый. - 2024. - № 50 (549). - С. 537-539.

4. Проект «01Математика» [Электронный ресурс] – URL: <https://01math.com/about> (дата обращения 27.12.2025)

# **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Максимова А.А., канд. пед. наук, доцент**

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

В современной системе образования стремительно набирает скорость процесс внедрения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), обеспечение образовательных организаций компьютерной техникой, развитие телекоммуникаций, глобальных и локальных образовательных сетей. Это связано с тем, что информационная грамотность и культура стали залогом успешной профессиональной деятельности человека. Информационные технологии становятся неотъемлемой частью жизни современного человека. Владение ими ставится в один ряд с такими качествами, как умение читать и писать. Человек, умело, эффективно владеющий технологиями и информацией, имеет новый стиль мышления, принципиально иначе подходит к оценке возникшей проблемы, к организации своей деятельности.

Научить ребёнка работать с информацией, научить учиться - важная задача современной школы. Повышение качества образования в наши дни невозможно без применения новых информационно-коммуникационных технологий. ИКТ расширяют возможности учителя для введения учеников в увлекательный мир, где им предстоит самостоятельно добывать, анализировать и передавать другим информацию. Чем раньше обучающиеся узнают о возможностях ИКТ, тем быстрее они смогут воспользоваться новейшими методами получения информации и преобразования её в знания. Все это предъявляет качественно новые требования и к начальному обучению как к первому звену непрерывного образования. Информационные технологии внедряются во все предметные области школы и профессиональных заведений.

Понятие «информационно-коммуникационные технологии» входят в объем понятия «компьютерных технологий», так как в качестве технических средств ее реализации выступает компьютерная техника. В раскрытии сущности, структуры и содержания компьютерной технологии имеет место определение сущности понятия «педагогическая технология». В нашем исследовании мы используем понятие информационно-коммуникационных технологий в контексте применения компьютерных технологий. Использование компьютера в начальной школе как нельзя лучше реализует системно-деятельностный подход в преподавании, обозначенный в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) [1].

Понятие «информационно-коммуникационные технологии» является более узким по отношению к понятию «информационные технологии» и может быть определено как часть информационных технологий, организующих связь и доступ к информационным ресурсам во всех сферах деятельности [2]. Зачастую предполагается, что данная технология реализуется на основе

локальных и глобальных компьютерных сетей, и, таким образом, является частным случаем компьютерных технологий.

Таким образом, информационно-коммуникационные технологии, в том числе, и компьютерные технологии в учебном процессе повышают и стимулируют интерес учащихся благодаря мультимедийным технологиям; активизируют мыслительную деятельность и эффективность усвоения материала благодаря интерактивности; позволяют моделировать и визуализировать процессы, сложные для демонстрации в реальности; позволяют индивидуализировать обучение не только по темпу изучения материала, но и по логике и типу восприятия учащихся; позволяют организовывать дистанционное обучение, не только в целях заочного обучения, но и для учеников, пропускающих занятия по болезни; предоставляют ученикам возможность самостоятельного исследовательского поиска материалов, опубликованных в Internet для подготовки докладов и рефератов; предоставляют помощь в поисках ответов на проблемные вопросы; многократно повышают скорость и точность сбора и обработки информации об успешности обучения, благодаря компьютерному тестированию и контролю знаний (результат - сразу).

Опыт работы педагогов школы в данном направлении подтверждает, что ценность эффективного применения информационных технологий состоит в повышении уровня познавательного интереса учащихся.

Наглядность информационных компьютерных технологий (далее ИКТ), простота использования, безусловно, улучшает учебный процесс, развивает творческие способности, вызывает живой интерес учащихся, создаёт положительную мотивацию к самообразованию.

Преимущества ИКТ открываются с самого начала и, по мере их использования, дают толчок к саморазвитию педагога, позволяют ему оставаться современным, интересным и необходимым.

Проектируя будущий мультимедийный урок, учитель проводит огромную работу - продумывает последовательность технологических операций, формы и способы подачи информации на большой экран, решает, как будет управлять учебным процессом, каким образом будет обеспечивать педагогическое общение на уроке, обратную связь с учащимися, достигать развивающего эффекта обучения. Так, учителя включают в презентации видеозаписи, анимированные модели явлений, совершают с учащимися виртуальные путешествия в мир природы, наглядно показывают взаимосвязь с другими наукам.

ИКТ помогают организовать самоконтроль знаний учащимися в работе с тестами, предоставляют возможность им систематизировать знания, повторять, закреплять изученный материал, решать интерактивные упражнения, развивать образное мышление, память. Презентации ко многим урокам состоят из учебных эпизодов, каждый из которых является самостоятельной дидактической единицей.

Уроки с использованием презентационного материала, мультимедийных пособий приобретают новую окраску, проходят эмоционально, выразительно, в игровой форме, что в итоге способствует повышению познавательного интереса детей и, как следствие, повышению качества знаний обучающихся.

Одним из очевидных достоинств уроков с использованием ИКТ является усиление наглядности, что способствует воспитанию художественного вкуса учащихся, совершенствованию их эмоциональной сферы.

Например, на уроках литературного чтения возможно использование мультимедийных презентаций, аудиозаписей произведений, мультфильмов по произведениям, показ презентаций с авторским чтением и др. Благодаря использованию ИКТ, дети стали читать выразительнее; запоминать больше информации о самих авторах, так как в учебниках дается только имя автора, а с помощью мультимедийной презентации можно показать, как выглядит автор, представить основные моменты его жизни. Предъявляемая учащимся информация постоянно расширяется благодаря развитию интерактивных компьютерных систем: использования видеофрагментов, создания различных средств наглядности, оживления мультипликацией необходимого материала. Применение компьютерных технологий позволяет использовать научно-познавательный текст, рисунки, схемы, таблицы, возможность создания музыкального фона.

По нашему мнению, несомненными достоинствами компьютерной технологии, которые имеют наибольшее значение для поддержки традиционного обучения в начальной школе, являются следующие: использование данной технологии на уроках позволяет усилить мотивацию учения благодаря новизне работы с компьютером, которая способствует повышению интереса к предмету, позволяет в комплексе воздействовать на органы чувств. Благодаря использованию компьютера интерес ученика поддерживается эмоциями, отражающими его собственную активность, а яркие эмоциональные переживания рождают желание самостоятельно узнать что-то новое, строить предположения. А если ученик желает учиться, ему это интересно, то и уровень знаний повышается. ИКТ позволяют не только воссоздать реальную обстановку деятельности, но и показать процессы, которые в реальности не могут быть замечены. Предъявляемая учащимся информация постоянно расширяется благодаря развитию интерактивных компьютерных систем: использования видеофрагментов, создания различных средств наглядности, оживления мультипликацией необходимого материала. Применение компьютерных технологий позволяет использовать научно-познавательный текст, рисунки, схемы, таблицы, возможность создания музыкального фона.

Таким образом, применение информационно-коммуникационных технологий - эффективный метод в повышении уровня познавательного интереса, который поможет сделать школьное преподавание более эффективным.

### Список литературы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: [приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 г. №286] // Справочно-правовая система «Консультант Плюс» – Электрон. текст. данные
2. Методология применения современных технических средств обучения : учебно-методическое пособие / И. Н. Фролов, А. И. Егоров. – М. : Академия естествознания, 2020. - ISBN 978-5-91327-040-5

# **СОПРЯЖЕНИЕ ПРОГРАММ МАТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ОТ ИГРОВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ДОУ К УЧЕБНЫМ ЗАДАЧАМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Маркова А.Н., канд. пед. наук, доцент  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

В современном образовательном процессе особое внимание уделяется математическому развитию детей, начиная с раннего возраста. Понимание и осознание числовых отношений, пространственных представлений и логических операций формируется у детей не только в ходе формального обучения, но и через игровые активности, которые являются естественным способом познания мира для дошкольников. В связи с этим возникает необходимость в изучении и систематизации подходов, которые позволяют эффективно связывать игровые представления, используемые в дошкольном образовании, с учебными задачами, применяемыми в начальной школе.

В условиях современного образования, где акцент делается на индивидуализацию и интеграцию игровых методик, важно выявить, как игровые представления, формируемые в дошкольном возрасте, могут служить основой для успешного усвоения учебного материала в начальной школе.

Дошкольное образование, будучи первой ступенью в единой системе обучения, закладывает основу для дальнейшего развития ребёнка. Успешность адаптации выпускников детских садов к начальной школе напрямую зависит от их готовности к учебной деятельности. Эта готовность определяется не только объёмом знаний и навыков, полученных в дошкольный период, но и уровнем развития познавательного интереса и мышления ребёнка.

Федеральные государственные образовательные стандарты, как дошкольного, так и начального образования, ориентированы на решение важной задачи обеспечения сопряжения целей, задач, содержания, методов и форм обучения образования, которая осуществляется в рамках образовательных программ на разных ступенях образования.

В современной образовательной парадигме принцип сопряжения рассматривается как фундаментальное условие целостности и непрерывности педагогического процесса. В широком смысле сопряжение представляет собой диалектическую связь между последовательными стадиями развития, при которой новое, снимая старое, сохраняет и трансформирует его отдельные элементы в качественно иную систему [3, с. 157].

Применительно к системе «детский сад – школа» данная концепция реализуется через последовательную опору на предшествующий опыт ребёнка и перспективную ориентацию каждого этапа на требования последующего. Таким образом, дошкольная ступень не просто предшествует школьной, а целенаправленно формирует те базовые компетенции (познавательные, регулятивные, личностные), которые станут основой для успешного овладения учебной деятельностью.

Содержательно преемственность обеспечивается соблюдением двух взаимосвязанных условий. Во-первых, процесс обучения в начальной школе должен строиться с прямой опорой на знания, умения и субъектный опыт, приобретённые ребёнком в дошкольном возрасте. Во-вторых, сама организация образовательного процесса в дошкольном учреждении (формы и методы работы) должна быть ориентирована на формирование предпосылок учебной деятельности, отвечающих актуальным требованиям современной школы [12, с. 230].

Важно подчеркнуть, что реализация сопряжения носит двусторонний характер:

- со стороны дошкольного образования – это формирование развитого базиса: ключевых компетенций, познавательного интереса, социально-личностных качеств, составляющих основу будущей успешности.

- со стороны начального образования – это не просто «приём» подготовленного ребёнка, а содержательная сопряженность: диагностика, принятие и активное использование накопленного детьми потенциала как стартовой платформы для дальнейшего углублённого развития и обучения.

Следовательно, эффективная подготовка детей в дошкольной образовательной организации – это не раннее изучение школьной программы, а обеспечение такого целостного развития, которое создаёт прочную основу, соответствующую ожиданиям следующей образовательной ступени. Такой подход позволяет учителю начальных классов выстраивать учебный процесс не «с нуля», а через осмысленное продолжение и развитие линий, заложенных в дошкольном детстве. Именно в этом заключается практический механизм обеспечения содержательной и методической преемственности в единой образовательной цепи, способствующей непрерывному развитию личности ребёнка.

Основной целью преемственности между дошкольным и начальным общим образованием выступает создание педагогических и психологических условий для плавного, бесстрессового перехода ребёнка из детского сада в школу. Данная цель достигается через согласованную работу по следующим основным направлениям:

1. Методологическое и целевое единство, т.е. согласование целевых ориентиров, задач и ожидаемых результатов на дошкольном и начальном школьном уровнях в рамках единой образовательной парадигмы.

2. Содержательная непрерывность – отбор и структурирование содержания образования для детей дошкольного и младшего школьного возраста с учётом принципов непрерывности, а также психолого-педагогических условий, заданных федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС ДО и ФГОС НОО).

3. Обогащение педагогического инструментария в контексте совершенствования и сближения организационных форм и методов обучения, применяемых в дошкольной образовательной организации и начальной школе, для обеспечения плавного изменения ведущей деятельности ребёнка.

В контексте сопряженности ключевым результатом дошкольного этапа, согласно ФГОС ДО, становится формирование у ребёнка предпосылок учебной деятельности – совокупности интегративных качеств (познавательных, регулятивных, коммуникативных), необходимых для успешной адаптации к школьной системе и усвоению программы начального общего образования. Следует отметить, что реальный уровень сформированности данных предпосылок к моменту поступления в школу может варьироваться в силу различий в условиях развития и индивидуально-психологических особенностей детей.

Таким образом, системное согласование целей, содержания и методов работы ДОО и начальной школы формирует прочное основание для реализации принципа сопряженности. Этот согласованный подход направлен, прежде всего, на целенаправленное формирование у дошкольников ключевых предпосылок будущей учебной деятельности, что обеспечивает не только их готовность к новой социальной ситуации, но и содержательную непрерывность всего образовательного процесса.

Вторым ключевым направлением реализации сопряжения выступает содержательная непрерывность образовательных программ дошкольного и начального уровней. Принципиальным здесь является не дублирование материала, а построение учебного содержания в начальной школе как логического развития и усложнения знаний, умений и представлений, сформированных в детском саду [11, с.27]. Содержание первого класса должно опираться на дошкольную базу, выводя её на качественно новый уровень системности и обобщения.

Яркой иллюстрацией успешной реализации данного принципа является начальный курс математики. Сравнительный анализ современных программ для дошкольного образования и первого класса демонстрирует достигнутую содержательную преемственность, базирующуюся на единой теоретико-множественной основе. Центральным концептом, сквозным для обоих этапов, выступает понятие множества, а основополагающим методическим подходом – изучение взаимобратных действий (сложения и вычитания) в их единстве.

Структурно программное содержание по математике может быть представлено пятью взаимосвязанными разделами: количество и счет, величина, форма, пространство и время. Освоение данной системы понятий в дошкольный период создаёт у выпускников детского сада прочную интеллектуальную основу, которая обеспечивает не только уверенный старт, но и осмысленное дальнейшее продвижение в изучении математики в начальной школе.

Переход к изучению темы «Десяток» в первом классе осуществляется на сформированной в ДОО основе: дети владеют прямым и обратным счётом в пределах десяти, знают символическое обозначение чисел, умеют соотносить число с количеством предметов. Понятие натурального числа и начальные операции над ним, заложенные в детском саду через практические действия с множествами, в школе получают дальнейшее развитие и формализацию. В

частности, углубляется понимание отношений между соседними числами натурального ряда, а навык установления взаимно-однозначного соответствия закрепляется через сравнение чисел и множеств (наложение, приложение) [7].

Сопряженность в освоении математического языка последовательна: от усвоения в дошкольном учреждении базовой терминологии (названия чисел, знаков действий) к введению в школе специальных понятий («слагаемое», «сумма», «разность», «числовое выражение») и обучению чтению и записи математических высказываний. Знакомство с арифметическими задачами и примерами в дошкольный период создаёт основу для осознанного выбора действия в школе. Аналогично, работа над составом числа, начатая в детском саду, логично перерастает в первом классе в построение и изучение таблиц сложения и вычитания в пределах десяти, включая операции с нулём.

Сопряженность в формировании пространственно-геометрических представлений носит характер последовательного усложнения. Если в ДОУ дети учатся опознавать и называть фигуры, сравнивать их на основе наглядных моделей, то в первом классе происходит абстрагирование их существенных свойств (стороны, углы, вершины), классификация (треугольники, четырёхугольники), развитие навыков конструирования и измерения [6, с.63]. Навык измерения условной меркой, формируемый в детском саду, закладывает базу для понимания самой идеи измерения и позже – для осознания функциональной зависимости между величиной, мерой и численным результатом.

Сопряженность в развитии представлений о величинах осуществляется от практического опыта с непрерывными величинами (длина, масса, объём) в детском саду к более системному и точному их измерению в школе, что напрямую способствует углублению понятия числа.

Таким образом, сравнительный анализ программ и требований подтверждает их содержательную взаимосвязь. Для её практической реализации необходима двусторонняя осведомлённость педагогов: воспитатели ДОУ должны чётко понимать не только объём, но и качественные характеристики знаний, требуемых школой. Учителя, в свою очередь, должны адекватно оценивать стартовые возможности первоклассников, чтобы строить обучение как развитие имеющейся базы, а не с «нуля». Поэтому основным критерием выступает ориентация дошкольного математического образования на формирование предпосылок универсальных учебных действий [11, с.25].

Методическое обеспечение сопряженности должно учитывать возрастные особенности. Для этого эффективно используются:

- Ведущие методы в ДОУ: практические действия, дидактическая игра, наглядное моделирование.
- Сквозные методические приёмы: демонстрация, инструкция, проблемные вопросы, организация предметно-практических действий, контроль.

- Формирование базовых учебных умений: работа в общем ритме, навыки общения, первичные навыки работы с тетрадью и дидактическим материалом.

Таким образом, реализация сопряжения в математическом образовании является комплексной задачей, требующей согласования содержания, методов и критериев оценки на смежных ступенях. Её успех обеспечивается не только преемственностью программ, но и системным профессиональным взаимодействием педагогов, направленным на плавный перевод дошкольных «предпосылок» в полноценные учебные действия младшего школьника.

#### Список литературы

1. Бабаева, Т.И. У школьного порога / Т.И. Бабаева. – М.: Просвещение, 1993.
2. Безруких, М.М. Ребёнок идёт в школу / М.М. Безруких, С.П. Ефимова. – М.: Академия, 2000.
3. Белошистая, А.В. Обучение математике в ДОУ: методическое пособие / А.В. Белошистая. – М.: Айрис-пресс, 2015. – 320 с.
4. Венгер, Л.А. Готов ли ваш ребёнок к школе? / Л.А. Венгер. – М.: Знание, 1994.
5. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) // Начальная школа. – 2000. – № 4.
6. Маклаева, Э.В. Способы организации рефлексивной деятельности младших школьников при выполнении учебных проектов / Э.В. Маклаева, С.В. Федорова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – 2017. – Вып. 56, Ч. 10. – С. 58–65.
7. Маклаева, Э. В. Уроки-экскурсии в обучении младших школьников математике / Э.В. Маклаева, С.В. Федорова // Начальная школа. – 2018. – № 7. – С. 32–36.
8. Маланов, С.В. Развитие умений и способностей у детей дошкольного возраста / С.В. Маланов. – М., 2001.
9. Россова, Ю.И. Активизация познавательной деятельности обучающихся в условиях стандартизации образования / Ю.И. Россова // Мир педагогики и психологии. – 2016. – № 1. – С. 78–82.
10. Современные образовательные программы / Под ред. Т.И. Ерофеевой. – М.: Академия, 1999.
11. Стожарова, М.Ю. Преемственность в работе детского сада и школы по математическому развитию детей / М.Ю. Стожарова // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 4. – С. 25–29.
12. Щербакова, Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников: учебное пособие / Е.И. Щербакова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2015. – 392 с.

# ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА РЕШЕНИЮ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Минибаева Э.Р., канд. пед. наук, доцент

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

В процессе математического развития детей старшего дошкольного возраста существенное место занимает обучение их решению арифметических задач. Задачи являются одним из средств развития у детей логического мышления, смекалки, сообразительности. В работе с задачами совершенствуются умения проводить анализ и синтез, обобщать и конкретизировать, раскрывать основное, выделять главное, отбрасывать второстепенное.

Проблеме обучения детей дошкольного возраста решению задач уделяли внимание выдающиеся мыслители прошлого (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой), видные деятели в области дошкольного воспитания за рубежом (Ф. Фребель, М. Монтессори) и в нашей стране (Е. И. Тихеева, А. М. Леушина).

Н. А. Менчинской был дан психологический анализ процесса решения детьми арифметических задач. В работах З. С. Пигулевской, Я. Ф. Чекмарева, Ф. А. Михайловой, Н. Г. Бакст была раскрыта методика обучения решению арифметических задач в средних и старших группах (5 – 7 лет). Также большой вклад в проблему исследования внесли Е. А. Тарханова, А. В. Белошистая, Т. И. Ерофеева.

Указанные исследователи создали теоретическую и практическую базу для создания методики обучения дошкольников решению задач, тем не менее, до сих пор не существует точного определения арифметической задачи, кроме того, существуют разногласия в вопросе, касающемся структуры арифметической задачи (одни исследователи в структуру задачи включают условие и вопрос, другие – условие, вопрос, решение и ответ).

Анализ вышеперечисленных исследований, объективных условий массовой практики дошкольного образования позволил нам обнаружить противоречие между объективными потребностями практики и недостаточной разработанностью в педагогической науке технологии обучения детей старшего дошкольного возраста решению арифметических задач.

Обозначенное противоречие и определило проблему исследования: что должна включать технология обучения детей старшего дошкольного возраста решению арифметических задач?

Гипотеза исследования заключалась в том, что процесс обучения решению арифметических задач будет протекать более эффективно, если разработана технология обучения детей старшего дошкольного возраста решению арифметических задач, включающая определение необходимых для решения арифметических задач умений; определены критерии и показатели уровня сформированности этих умений у дошкольников; разработаны этапы

обучения решению арифметических задач; используются разнообразные методы и приемы обучения.

Опытно-экспериментальное исследование обозначенной проблемы проводилось в три этапа с целью экспериментальной проверки выдвинутых нами предположений.

Для того чтобы процесс обучения детей старшего дошкольного возраста решению арифметических задач был более эффективным, мы считаем необходимым наличие критериев, позволяющих педагогу определить, на каком уровне сформированности умения решать арифметические задачи находится тот или иной ребенок. Таковыми критериями являются: знание структуры задачи; способность отличить арифметическую задачу от рассказа и загадки; умение подбирать и самостоятельно составить вопрос к задаче; умение подобрать необходимое арифметическое действие к задаче; способность решить косвенную задачу. В соответствии с данными критериями мы предлагаем условно выделить три уровня сформированности умения решать арифметические задачи у детей старшего дошкольного возраста – высокий, средний и низкий уровни. Критериями того или иного уровня сформированности умения решать арифметические задачи у детей старшего дошкольного возраста будут:

- высокий уровень – знание структуры задачи; способность отличить арифметическую задачу от рассказа и загадки; умение подбирать и самостоятельно составить вопрос к задаче; умение подобрать необходимое арифметическое действие к задаче; способность решить косвенную задачу;

- средний уровень – знание структуры задачи; способность отличить арифметическую задачу от рассказа и загадки; умение подбирать и самостоятельно составить вопрос к задаче; умение подобрать необходимое арифметическое действие к задаче; неспособность решить косвенную задачу;

- низкий уровень – нечеткое знание структуры задачи; способность отличить арифметическую задачу от рассказа и загадки, но без объяснения данной дифференциации; умение подбирать вопрос и необходимое арифметическое действие к задаче; неспособность решить косвенную задачу.

Данные критерии позволят педагогу определить пробелы в знаниях воспитанников на разных этапах обучения и наметить пути по их устранению.

В констатирующем эксперименте принимали участие дети старшего дошкольного возраста. Для выявления уровня сформированности умения решать арифметические задачи с дошкольниками проводилась беседа (разработанная на основе методических рекомендаций по обучению детей старшего дошкольного возраста решению арифметических задач Т. И. Ерофеевой), включающая 15 вопросов-заданий, позволяющих выявить уровень сформированности умения решать арифметические задачи, а также определить пробелы в знаниях детей.

В результате проведения беседы были выявлены все три уровня сформированности умения решать арифметические задачи. Так, у 22% детей был отмечен *высокий уровень* сформированности умения решать

арифметические задачи, у 56% детей – *средний уровень* сформированности умения решать арифметические задачи и у 22% детей – *низкий уровень*.

На основании полученных в ходе констатирующего эксперимента данных, мы выявили необходимость в уточнении представлений детей о структуре задачи; развитии у детей умения подбирать вопрос к задаче, давать точный развернутый ответ на вопрос задачи, самостоятельно составлять задачи по сюжетным картинкам и по указанным числовым данным; развитию умения решать косвенные задачи.

Теоретический анализ литературы, касающейся педагогических технологий, позволил разработать технологию обучения детей старшего дошкольного возраста решению арифметических задач, которая включает определение необходимых для решения арифметических задач умений; критерии и показатели уровня сформированности этих умений у дошкольников; этапы обучения решению арифметических задач, разнообразные методы и приемы обучения.

Цель данной технологии: сформировать у детей старшего дошкольного возраста умение решать арифметические задачи.

Дидактические задачи:

1. Уметь ориентироваться в структуре арифметической задачи;
2. Уметь составлять и решать простые арифметические задачи на сложение и вычитание;
3. Уметь давать развернутый ответ на вопрос задачи;
4. Уметь решать косвенные задачи;
5. Уметь составлять и решать простые арифметические задачи по сюжетным картинкам.

В соответствие с поставленными дидактическими задачами мы определили этапы обучения детей старшего дошкольного возраста решению арифметических задач. При этом мы ориентировались на этапы обучения, представленные Р. Л. Березиной.

Мы выделили пять этапов обучения детей старшего дошкольного возраста решению арифметических задач.

*На первом этапе*, на наш взгляд, необходимо подводить детей к усвоению структуры арифметических задач, к пониманию необходимости наличия условия и вопроса. Анализ условия подводит к пониманию известных данных и к поиску неизвестного, а вопрос помогает определить, что в задаче неизвестно и что необходимо узнать. От того, насколько правильно понял ребенок структуру простой арифметической задачи, научился рассуждать, аргументировать свои действия, доказывать, зависит то, как он будет решать и более сложные задачи.

*Вторым этапом* обучения детей старшего дошкольного возраста решению арифметических задач является обучение детей решению и составлению задач на сложение и вычитание и формулированию соответствующего арифметического действия. Решая задачи, ребенок должен научиться рассуждать, доказывать, аргументировать свои действия, должен

понять, какие числовые данные с какими должны вступать во взаимодействие, что можно сложить, а что – вычесть.

*На третьем этапе* мы считаем необходимым обучение детей решению косвенных арифметических задач, как с опорой, так и без опоры на предметные иллюстрации. Наличие данного этапа связано с важностью того, чтобы задачи, которые предлагаются детям, были разнообразными. В противном случае дошкольник, получая однотипные задачи, начинает решать их по аналогии, не вдумываясь в содержание задачи и не анализируя его. Ребенок очень скоро усваивает, что, если что-то дали, кто-то приехал, прилетел, надо прибавлять, а если наоборот – отнимать. Не научившись объяснять, как получен ответ задачи, ребенок привыкает механически ориентироваться только на слово, побуждающее к действию сложения или вычитания. Во избежание этого мы предлагаем приступать к решению косвенных задач непосредственно после того, как дети научатся решать простые арифметические задачи.

Целью *четвертого этапа* является формирование у детей умения составлять и решать задачи по сюжетным картинкам. При этом можно проследить, как дети ориентируются в арифметических задачах, и поддержать интерес, необходимый при обучении началам математики.

*На пятом этапе* необходима актуализация полученных знаний и умений детей в процессе составления и решения простых и косвенных задач. Для этого мы рекомендуем на одном занятии решать как простые, так и косвенные задачи, чтобы дети смогли сравнить их, увидеть сходства и различия. По тому, как дети решают задачи на данном этапе, можно будет судить и об уровне их умственного развития: умеют ли они логически мыслить, рассуждать, доказывать правильность ответа.

В соответствии с этапами обучения детей нами была разработана система занятий, общей целью которых было закрепление знаний детей о структуре арифметической задачи и упражнение в решении как простых, так и косвенных арифметических задач. При этом наши занятия были включены в занятия, проводимые непосредственно самим воспитателем, то есть являлись составной частью занятий по математике, проводимых по плану воспитателя дважды в неделю.

Для достижения оптимального результата мы определили несколько направлений, по которым следует вести работу в ходе формирующего эксперимента. Так, необходимо было уточнить представление детей о структуре задачи; развивать у детей умения подбирать вопрос к задаче, давать точный развернутый ответ на вопрос задачи, самостоятельно составлять задачи по сюжетным картинкам и по указанным числовым данным; развивать умение решать не только обычные, но и косвенные задачи.

На первом занятии детям напоминали структуру задачи, а также продолжали учить давать точный развернутый ответ на вопрос задачи. Поскольку от того, насколько правильно понял ребенок структуру простой арифметической задачи, научился рассуждать, аргументировать свои действия, зависит то, как он будет решать и более сложные задачи.

Следующие занятия были направлены на закрепление представлений о структуре арифметической задачи и раскрытие значения вопроса задачи. Усвоив структуру задачи, ребенок будет внимательнее при ее анализе, что в значительной степени облегчит ее решение.

Ряд занятий были посвящены закреплению умений детей составлять и решать арифметические задачи на сложение и вычитание; формулировать арифметические действия и пользоваться словами «прибавить», «вычесть», «получится»; дошкольники подводились к пониманию смысла того, к каким количественным изменениям приводят практические действия с предметами, о которых говорится в задаче, и какие данные с какими должны вступать во взаимодействие.

В ходе следующего занятия дети учились самостоятельно придумывать тему и содержание задачи по указанным числовым данным, а также делать рисунок задачи и отражать в нем ее условия, упражнялись в составлении задач по рисунку.

Далее дети упражнялись в составлении арифметических задач по сюжетным картинкам, при этом, выделяя числовые данные и те реальные действия, которые приводят к изменению количества предметов.

Заключительное занятие предполагало упражнение детей в составлении задач разнообразного содержания по одной и той же теме на основе конкретных данных.

Кроме того, в свободное от занятий время, использовались задачи в стихотворной форме для того, чтобы повысить мотивацию детей, заинтересовать их в решении задач, показать, что это увлекательное занятие, требующее внимания и сообразительности.

На заключительном этапе исследования в ходе контрольного эксперимента были выявлены различия в уровнях сформированности умения решать арифметические задачи. Так у 50% детей был отмечен *высокий уровень* сформированности умения решать арифметические задачи, у 44% детей – *средний уровень* и лишь у 6% детей – *низкий уровень*. На основании этих показателей мы можем отметить, что повысился не только уровень сформированности умения решать арифметические задачи у отдельных детей, но и уровень сформированности умения решать арифметические задачи в данной группе детей старшего дошкольного возраста в целом. На контрольном этапе мы выявили, что в результате проведения формирующего эксперимента количество детей с высоким уровнем сформированности умения решать арифметические задачи повысился на 28%, количество детей со средним уровнем уменьшилось на 12%, а с низким уровнем – на 16%, что говорит о положительной динамике, которая наблюдается при сравнении результатов констатирующего и контрольного этапах эксперимента.

Таким образом, технология обучения детей старшего дошкольного возраста решению арифметических задач, включающая определение необходимых для решения арифметических задач умений; критерии и показатели уровня сформированности этих умений у дошкольников; этапы

обучения решению арифметических задач; разнообразные методы и приемы обучения, дает положительные результаты и эффективно влияет на общий процесс обучения дошкольников решению арифметических задач.

#### Список литературы

1. Ерофеева, Т. И. Дошкольник изучает математику: метод. пособие для воспитателей, работающих с детьми 4-5 лет / Т. И. Ерофеева. – М.: Просвещение, 2005. – 112 с. – ISBN 5-09-013186-4.

2. Михайлова, З. А. и др. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З. А. Михайлова, Е. Д. Носова, А. А. Столяр, М. Н. Полякова, А. М. Вербенец. – М.: Детство-Пресс, 2018. – 384 с. – ISBN 978-5-89814-441-8.

3. Щербакова, Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников: Учеб. пособие / Е. И. Щербакова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2005. – 392 с. – ISBN 5-89502-499-8.

# ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ 7 КЛАССА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Митрофанов Д.А.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Актуальность формирования функциональной математической грамотности (ФМГ) определяется социальным заказом, сформулированным в нормативно - правовых документах [1, 2, 3]. Стратегия цифровой трансформации системы образования определяет цифровизацию как ключевой вектор модернизации образования. Цифровая среда открывает новые возможности для персонализации обучения, использования интерактивных технологий, онлайн-тренажеров, симуляций и цифровых инструментов для визуализации математических объектов, что создает принципиально новые условия для формирования и диагностики ФМГ [3]. Диагностика ФМГ является не только педагогической, но и стратегической задачей, отвечающей вызовам времени и требованиям государственной образовательной политики.

Понятие ФМГ активно разрабатывается как в международной, так и в отечественной научной среде [4]. В России вклад в теоретическое осмысление понятия ФМГ, отражающее его многоаспектность, внесли исследователи, как В.А. Болотов, А.Г. Мордкович, Г.С. Ковалёва, И.В. Яценко.

В.А. Болотов и Г.С. Ковалёва, связывая ФМГ с оценкой качества образования, определяют её как «способность использовать математические знания и умения для решения практических задач, возникающих в повседневной жизни, а также готовность анализировать и интерпретировать информацию, представленную в различной форме (таблицы, графики, диаграммы)» [5].

А.Г. Мордкович, акцентируя деятельностный характер математического образования, подчёркивает, что функциональная математическая грамотность - это «овладение системой математических знаний, умений и навыков, позволяющих человеку понимать и преобразовывать окружающую действительность с помощью математического моделирования, т.е. строить и исследовать модели реальных процессов и ситуаций» [6].

И.В. Яценко делает акцент на прикладном результате, указывая, что суть ФМГ заключается в «способности применять полученные математические знания в нестандартных жизненных ситуациях для принятия обоснованных решений, что включает умение выявлять проблему, формулировать её на математическом языке, получать результат и критически оценивать его адекватность» [7].

В проводимом педагогическом исследовании, по проблеме ФМГ у учащихся 7 класса в условиях цифровизации образования, понятие ФМГ определяется как способность применять математические знания в реальных

жизненных ситуациях, включая анализ, моделирование, интерпретацию и аргументацию.

Для целей данного исследования, синтезируя требования ФГОС ООО [1] и федеральной рабочей программы, в качестве основы были выделены четыре ключевых умения, составляющих ядро ФМГ: ФМГ-1: умение распознавать проявления математических понятий и закономерностей в реальных ситуациях; ФМГ-2: умение создавать математические модели (выявлять зависимости, формулировать их на языке математики); ФМГ-3: умение применять математический аппарат для решения практико-ориентированных задач; ФМГ-4: умение интерпретировать и оценивать полученные результаты.

Для проведения диагностики, соответствующей комплексному характеру ФМГ и метапредметным требованиям [1, 11], были определены уровни сформированности ФМГ: когнитивно-моделирующий уровень(базовый), операционно-прикладной уровень (продвинутый), рефлексивно-оценочный уровень (высокий), интегративно-коммуникативный уровень (творческо-исследовательский).

Когнитивно-моделирующий уровень(базовый) отражает начальные этапы математического познания: анализ реальной ситуации и построение её модели. В его основе лежат умения ФМГ-1 (распознавание) и ФМГ-2 (моделирование). Диагностика данного компонента включает оценку способности анализировать условие задачи, вычленять математическую структуру и переводить ситуацию на формальный язык.

Операционно-прикладной уровень (продвинутый) соответствует этапу работы с созданной моделью и фокусируется на технической реализации решения. Он напрямую связан с умением ФМГ-3 (применение аппарата). В условиях цифровизации данный компонент также предполагает оценку навыка выбора и использования соответствующих методов, алгоритмов и цифровых инструментов (электронных таблиц, вычислительных сред).

Рефлексивно-оценочный уровень (высокий) направлен на завершающую фазу деятельности – осмысление результата. Он соответствует умению ФМГ-4 (интерпретация и оценка). Диагностика предполагает проверку способности анализировать полученное решение на адекватность и реалистичность, проводить верификацию и формулировать содержательные выводы.

Интегративно-коммуникативный уровень (творческо-исследовательский) обеспечивает связь математической деятельности с коммуникативными практиками и другими областями знаний.

Выявленные уровни логически вытекает из полного цикла применения математики в реальности и базируется на требованиях ФГОС ООО универсальным учебным действиям. Они оценивают умение представлять, обосновывать решение и адаптировать их для разных ситуаций, что является неотъемлемой частью функционального применения знаний. Выделение именно когнитивно-моделирующего, операционно-прикладного, рефлексивно-оценочного и интегративно-коммуникативного уровней сформированности функциональной математической грамотности обоснованно системным

подходом к анализу математической деятельности в реальном контексте. Данный состав не является произвольным; он отражает логически завершённый цикл применения математических знаний для решения практических проблем, что соответствует сущности ФМГ, требованиям ФГОС ООО к метапредметным результатам и учитывает специфику цифровой образовательной среды.

Когнитивно-моделирующий уровень выделен как фундаментальный стартовый этап любой математической деятельности, направленной вовне. Функциональная грамотность начинается не с вычислений, а с умения «увидеть» математику в реальности. Этот компонент обеспечивает переход от контекстной проблемы к её математической формулировке, что является значимым фактором в определении ФМГ.

Операционно-прикладной уровень представляет собой технологическое ядро процесса. После построения модели необходимо эффективно ею оперировать. Выделение этого уровня в отдельную единицу диагностики подчёркивает важность не только итогового ответа, но и грамотности вычислительных, алгебраических или геометрических процедур. В условиях цифровизации акцент смещается на оценку умения выбирать и использовать адекватные инструменты (от алгоритма до программного обеспечения) для реализации решения.

Рефлексивно-оценочный уровень введён как этап, отличающий функциональное применение знаний от механического. Способность интерпретировать числовой результат, оценивать его правдоподобие и адекватность модели реальности есть ключевой индикатор глубины понимания и сформированности. Без этого компонента деятельность остаётся незавершённой, а применение знаний – слепым.

Интегративно-коммуникативный уровень обоснован социально-деятельностным и метапредметным контекстом современного образования и требованиям ФГОС ООО. Математика в реальной жизни редко применяется в вакууме: её результаты нужно обосновать, представить, обсудить, адаптировать для разных собеседников. Этот компонент отражает социальную функцию математической грамотности – быть инструментом убедительной аргументации и совместного решения проблем. В цифровой среде этот аспект усиливается благодаря разнообразию форматов представления информации (презентации, инфографика).

Таким образом, выявленные уровни сформированности ФМГ отражают полный цикл деятельности: от восприятия задачи (когнитивный этап) через её решение (операционный этап) к осмыслению результата (рефлексивный этап) и его представлению социуму (коммуникативный этап).

Для перехода от качественного описания уровней к квалиметрическому-диагностическому выводу разработана оценочная шкала. Она основана на анализе сформированности каждого уровня сформированности ФМГ.

Метод оценки: по каждому диагностическому заданию выставляется первичный балл (например, от 0 до 2), где:

- 1) 0 баллов – задание не выполнено или выполнено неверно;

2) 1 балл – задание выполнено частично, с существенными недочетами;

3) 2 балла – задание выполнено полностью и корректно.

Баллы по группе заданий, относящихся к одному уровню, суммируются.

Например, если для оценки когнитивно-моделирующего уровня использовалось 3 задания, максимальный балл по нему составил 7.

- Набранная сумма баллов по уровню соотносится с оценочной шкалой, определяющей итоговый уровень.

Таблица 1 – Уровни сформированности компонентов ФМГ

Суммарный балл по уровню	Уровень сформированности компонента ФМГ	Критериальная интерпретация
0–2 балла	Базовый	Учащийся демонстрирует фрагментарные, неустойчивые умения. Справляется только с самыми простыми, репродуктивными элементами заданий (подстановка в готовую формулу, переписывание условия). Испытывает значительные трудности при самостоятельном построении модели, интерпретации результата или коммуникации решения.
3–4 балла	Продвинутый	Учащийся демонстрирует стабильные умения в знакомом контексте. Успешно выполняет основные шаги (строит простую модель по образцу, проводит расчёты, даёт поверхностную интерпретацию, описывает решение). Однако затрудняется при необходимости анализа неочевидных факторов, глубокой аргументации или творческой адаптации решения.
5–6 баллов	Высокий	Учащийся демонстрирует гибкие, переносимые и осознанные умения. Самостоятельно анализирует условие, строит и корректирует модель, проводит безошибочные расчёты, даёт критическую оценку результата и предлагает его содержательное

Суммарный балл по уровню	Уровень сформированности компонента ФМГ	Критериальная интерпретация
		представление для целевой аудитории. Проявляет элементы исследовательского подхода.
7+ баллов	Творческо-исследовательский	Учащийся не только безупречно владеет всеми этапами решения, но и выходит за рамки предложенной задачи. Проявляет инициативу: самостоятельно усложняет или переформулирует задачу, предлагает несколько альтернативных подходов к решению, создаёт оригинальные модели с учётом комплексных факторов, проектирует и проводит мини-исследование для проверки гипотез. Коммуникация решения носит характер убедительной презентации или проектного предложения, основанного на глубоком математическом анализе.

Для оценки каждого из уровня сформированности ФМГ разработана система заданий, объединённых актуальными для семиклассников контекстами: «Школьный проект», «Спортивные соревнования» и «Планирование пространства». Контексты выбраны с учётом начала систематического изучения алгебры (линейные зависимости, формулы) и геометрии. Задания предусматривают возможность использования цифровых инструментов: электронных таблиц для расчётов, геометрических конструкторов или приложений для построения графиков.

Блок 1: Школьный проект «Экологическая акция»

Контекст: Класс организует акцию по сбору макулатуры. Известно, что за сдачу 1 кг макулатуры школа получает 15 рублей, которые идут в фонд класса.

Задание 1.1 (Когнитивно-моделирующий уровень) «Класс поставил цель собрать макулатуру и на вырученные средства купить настольные игры для перемен. Составьте формулу для расчёта общей суммы выручки  $D$  (в рублях) в зависимости от массы собранной макулатуры  $m$  (в килограммах). Объясните, как вы вывели эту формулу».

Цель диагностики: проверить умение выделить линейную зависимость ( $D = 15 * m$ ) в практической ситуации и формализовать её.

Задание 1.2 (Операционно-прикладной уровень) «Используя вашу формулу, решите:

Сколько денег будет выручено, если собрать 42 кг макулатуры?

Сколько килограммов макулатуры нужно собрать, чтобы выручить 1200 рублей?

Расчёты можно выполнить в уме, столбиком или с помощью электронной таблицы».

Цель диагностики: оценить технику работы с созданной моделью: выполнение прямых и обратных вычислений, корректная работа с числами.

Задание 1.3 (Рефлексивно-оценочный уровень) «1. Предположим, класс подсчитал выручку по вашей формуле, но фактическая сумма, полученная в пункте приёма, оказалась немного меньше. Какие практические причины могли к этому привести? (Назовите не менее двух). 2. Как можно было бы изменить или дополнить вашу формулу, чтобы расчёт был ближе к реальности?»

Цель диагностики: оценить критическое мышление, понимание ограничений модели (разная цена за разные виды бумаги, влажность, погрешность весов) и способность к её усовершенствованию.

Задание 1.4 (Интегративно-коммуникативный уровень) «Ваша задача - мотивировать одноклассников к участию в акции. Подготовьте краткое объявление (пост для школьного чата или небольшой плакат), в котором наглядно покажите, как зависит сумма в фонде класса от усилий каждого.

Например: «Если каждый принесёт всего 3 кг, то весь класс из 30 человек соберёт ... кг, и мы сможем купить...». Используйте в объявлении результаты своих расчётов».

Цель диагностики: проверить умение транслировать математический результат в убедительное коммуникативное сообщение, адаптированное для определённой аудитории (сверстники), возможно, с использованием цифровых средств оформления.

Блок 2: Анализ спортивных результатов

Контекст: на школьных соревнованиях по бегу на 100 метров результаты нескольких участников записаны в таблице 1.

Таблица 2 – Анализ спортивных результатов

Участник	Результат (секунды)
Антон	14.2
Борис	15.0
Виктор	13.8
Григорий	16.1

Задание 2.1 (Когнитивно-моделирующий уровень) «Тренер говорит: «Чтобы попасть в сборную школы, нужно пробежать быстрее 14.5 секунд». На

основе данных таблицы постройте математическую модель, которая позволит быстро определить, кто выполнил этот норматив. Опишите вашу модель (например, в виде правила, неравенства или алгоритма)».

Цель диагностики: Проверить умение перевести качественное условие («быстрее, чем») на язык математического неравенства (время  $< 14,5$ ) и применить его к набору данных.

Задание 2.2 (Операционно-прикладной уровень) «Примените построенную вами модель к данным таблицы.

Выпишите имена участников, выполнивших норматив.

Рассчитайте, на сколько секунд результат самого быстрого участника лучше результата самого медленного из выполнивших норматив.

Для сравнения десятичных дробей можно использовать калькулятор».

Цель диагностики: оценить точность применения формального правила к данным и выполнение арифметических операций с десятичными дробями.

Задание 2.3 (Рефлексивно-оценочный уровень) «1. Всегда ли побеждает в забеге тот, кто показал лучший результат по сравнению с нормативом? Объясните свой ответ. 2. Предложите, какие ещё данные, кроме времени одного забега, могли бы помочь тренеру принять более обоснованное решение о включении в сборную».

Цель диагностики: оценить способность выйти за рамки формального вычисления, понять разницу между абсолютным и относительным результатом, предложить дополнительные критерии оценки (стабильность, прогресс, результаты на других дистанциях).

Блок 3: Геометрическая задача «Дизайн клумбы»

Контекст: Школьники планируют разбить прямоугольную клумбу длиной 6 м и шириной 4 м. Вдоль более длинных сторон решено сделать дорожку одинаковой ширины.

Задание 3.1 (Когнитивно-моделирующий уровень) «Пусть ширина дорожки равна  $x$  метров. Составьте выражение для площади дорожки, идущей вдоль двух длинных сторон прямоугольной клумбы. Изобразите схему клумбы с дорожкой, подпишите длины сторон. Объясните, как вы получили выражение».

Цель диагностики: проверить умение визуализировать условие, выделить геометрические фигуры (прямоугольники) и составить алгебраическое выражение для площади ( $S = 2 * x * 6$ ).

Задание 3.2 (Операционно-прикладной уровень) «1. Вычислите по вашему выражению площадь дорожки, если её ширина ( $x$ ) равна 0.5 м. 2. При какой ширине дорожки её площадь составит ровно  $9 \text{ м}^2$ ? Запишите уравнение и решите его.

Для построения схемы можно использовать геометрический конструктор или бумагу».

Цель диагностики: оценить умение работать с составленным выражением: вычислять его значение и решать обратную задачу (простое линейное уравнение  $12x = 9$ ).

Задание 3.3 (Интегративно-коммуникативный уровень) «Результаты ваших расчётов нужно представить на совете проекта. Подготовьте короткое сообщение (3-4 предложения) для совета, в котором:

Объясните, как зависит площадь дорожки от её ширины.

Сравните два варианта: дорожка шириной 0.5 м и шириной, полученной во второй задаче. Какой вариант выгоднее с точки зрения экономии материалов и почему?»

Цель диагностики: проверить умение интерпретировать математические выводы в контексте практического решения, проводить сравнение и аргументировать выбор, вести математическую дискуссию.

Результаты выполнения диагностических заданий интерпретируются через четыре уровня сформированности ФМГ. Уровни определяются для каждого из четырёх компонентов отдельно, что позволяет составить детализированный уровень сформированности ФМГ.

#### Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287.

2. Концепция развития математического образования в Российской Федерации: утв. распоряжением Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. № 2506-р.

3. Стратегия цифровой трансформации системы образования: утв. Минпросвещения России в 2021 г.

4. PISA 2022 Mathematics Framework. OECD Publishing.

5. Болотов В.А., Ковалева Г.С. и др. Российская система оценки качества образования: ключевые подходы // Вопросы образования. – 2019. – № 1. – С. 15-32.

6. Мордкович А.Г. Деятельностный принцип в математическом образовании // Математика в школе. – 2015. – № 6. – С. 2-8.

7. Ященко И.В. Функциональная грамотность: от теории к практике оценивания // Народное образование. – 2020. – № 3. – С. 45-51.

8. Дорофеев Г.В. О функциональной грамотности в обучении математике // Математика в школе. – 2020. – № 5. – С. 4-10.

9. Формирование функциональной грамотности учащихся основной школы: методическое пособие / под ред. А.Г. Каспржака. – М.: Просвещение, 2022. – 157 с.

10. Белова Е.Ю., Крутихина М.В. Диагностика функциональной математической грамотности школьников: подходы и инструменты // Педагогические измерения. – 2021. – № 3. – С. 22-31.

Рабочая программа по математике : 7–9 классы / Министерство просвещения РФ. — URL:

[https://edsoo.ru/Primernaya\\_rabochaya\\_programma\\_po\\_matematike\\_7-9\\_klassy.htm](https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_po_matematike_7-9_klassy.htm)

(дата обращения: 23.12.2025).

## ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА «ИСТОРИЧЕСКИЙ ЦИФЕРБЛАТ» НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИСТОРИИ

Мусафиров М. К., канд. пед. наук

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Сегодня в России большое внимание отводится преподаванию истории и развитию исторического образования. Можно констатировать, что «История» является одной из ключевых учебных дисциплин для будущих специалистов в области гуманитарных и общественных наук, значимое место она занимает и в системе подготовки высококвалифицированных специалистов. Существующие объективные тенденции, связанные с возрастающей ролью дисциплины «История» в системе отечественного образования, определяют необходимость обобщения и трансляции передового педагогического опыта в области методики обучения истории.

Профессиональное сообщество преподавателей и учителей истории сформировало актуальные вызовы в преподавании, среди которых, в первую очередь, следует выделить: влияние процесса цифровизации системы образования, а также определение наиболее продуктивных методов обучения, способствующих повышению качества преподавания. Именно эти вызовы актуализировали научно-методический поиск [1; 3].

В основе достижения результатов обучающихся по образовательной программе, высокого уровня развития исторических компетенций, лежат основные принципы дидактики. Именно принципы дидактики определяют содержание образовательной программы, применение конкретных педагогических технологий, методов обучения и форм организации учебного процесса. Среди ключевых следует выделить принципы: наглядности, системности и доступности [2; 5]. Именно они положены в основу метода «Исторический циферблат».

Изучение истории предполагает формирование совокупности исторических компетенций, понимание причинно-следственных связей и хронологической последовательности эпох, ключевых событий. Именно формирование устойчивой взаимосвязи хронологической последовательности событий и их причинно-следственных связей обеспечивает непосредственно продуктивное понимание исторического процесса и особенности конкретного периода. Следует добавить и важность соотношения хронологической последовательности процессов и событий с историческими личностями, а также основными вехами в развитии культуры, искусства и науки [3, 5].

Образовательные потребности подрастающего поколения детерминируют адаптацию существующих методик преподавания. Для современных детей и подростков характерно преимущественно клиповое мышление, приоритетность визуального восприятия, что предполагает использование активных методов обучения с учетом образно-ассоциативного мышления обучающегося. Учет образно-ассоциативного мышления обучающихся и теории современной

методики преподавания истории детерминирует большое значение схемознаковых моделей предоставления образовательного материала. Данная модель позволяет сформировать устойчивую взаимосвязь последовательности исторических процессов, событий и явлений. Обеспечивает возможность облегчения запоминания учебного материала [1; 5].

Профессиональным педагогическим сообществом активно и повсеместно применяется метод «*Ленты времени*», который представляет собой модель схемознакового предоставления образовательного материала. Этот метод представляет собой графическую, линейную, последовательную (хронологическую) фиксацию исторических событий. Метод продуктивно применим как для изучения нового материала обучающимися, так и для актуализации опорных знаний на учебном занятии. Метод особенно уместен для систематизации больших исторических периодов [3; 5]. Определенную объективную сложность продуктивной реализации данного метода представляет необходимость итогового комплексного закрепления учебного материала, требующего совместной фиксации основных исторических дат (по периодам), процессов, явлений политической, социально-экономической, общественной жизни и культуры, а также установлении современников и сподвижников конкретного правителя.

Сегодня ЕГЭ по «Истории» требует от выпускников системного понимания исторического процесса, причинно-следственных связей и роли конкретных современников в конкретном событии эпохи. Изучение ряда правителей требует формирование системного и образного представления об изменении реализуемой политики (этапах), ключевых сподвижников на разных периодах. Достижение широкого образного понимания исторической эпохи можно достичь за счет трансформации классического метода [3; 4].

Метод «Исторический циферблат» опирается на понимании обучающимися принципа определения времени по циферблату часов. Метод дает возможность избежать загромождений схемы и позволяет эргономично разместить значительный объём учебного материала, комплексно, в системе, соотнести даты, события, исторические периоды и современников. Даёт возможность обучающемуся ориентироваться в событиях начала и конца периода правления исторического деятеля. Продуктивно применять метод для изучения деятелей культуры и науки, достижения которых рельефно раскрываются в данной системе, предоставляя возможность понять в рамках конкретной схемы путь профессиональных достижений, открытий и основных периодов жизни и творчества. Позволяет быстро сформировать устойчивые причинно-следственные связи. Метод может пригодиться и для сопоставления в хронологическом аспекте событий Всеобщей и Отечественной истории, схематичном представлении последовательности мирных договоров (перемирий), что особенно актуально для русско-польских, русско-турецких, русско-шведских, русско-иранских и русско-японских отношений.

Опыт профессиональной деятельности определил продуктивность использования метода «Исторический циферблат» как при актуализации

опорных знаний, так и при закреплении учебного материала, а также для домашнего задания. Метод может предполагать выполнение учебного задания с применением ИКТ. Задание по составлению «Исторического циферблата» позволяет определить качество владения учебным материалом. Выполнение задания по данному методу предполагает последовательную фиксацию основных дат, событий, процессов и исторических персонажей (возможно произведений искусства, научных достижений, мирных договоров).

В своей профессиональной деятельности, в рамках семинарских занятий, для студентов ВУЗов, с использованием представленного метода, рассматривались деятели культуры и искусства. Для студентов изучающих дисциплину «История России», непрофильных (технических) специальностей, представленный нами метод применялся при рассмотрении выдающихся политических деятелей Российской истории и их современников. Применение данного метода в профессиональной деятельности позволило повысить общей уровень качества обучения. Проведенные контрольные работы определили повышение общего качества обучения в среднем на 21%.

Для примера представим в данной научной работе творческое задание для студентов университета первого курса (технические специальности) по дисциплине «История России» – «Иван IV и его современники». Оно давалось для подготовки к семинарскому занятию и последующему его разбору в учебной аудитории по теме: «Образование и развитие централизованного Российского государства (XIII – XVI вв.)».



Рисунок 1 – Творческое задание

В нем студентам университета было необходимо последовательно отметить основные даты, современников периода правления Ивана IV (1533–1584 гг.), с учетом иллюстраций (по часовой стрелке).

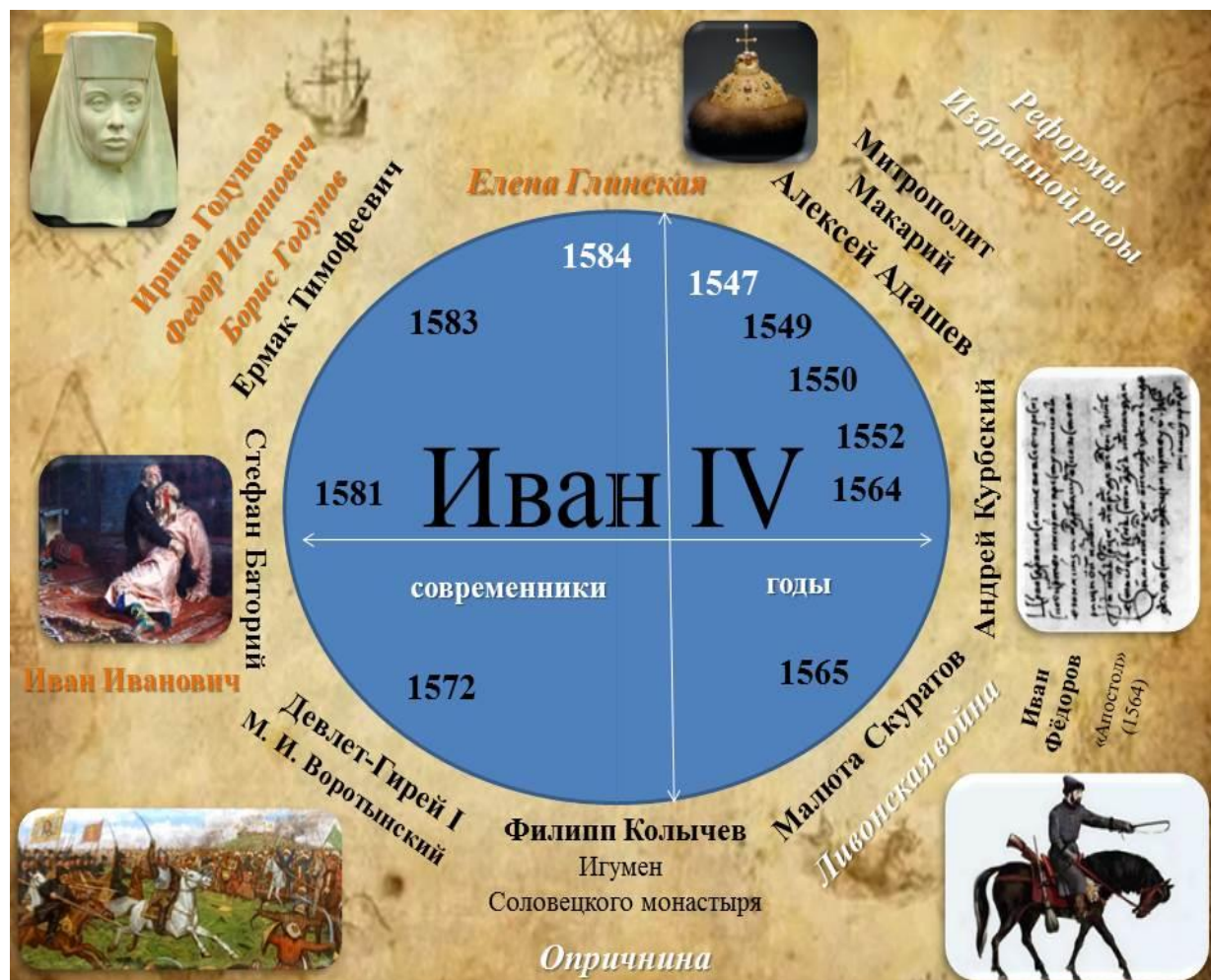


Рисунок 2 – Примерный вариант решения творческого задания студентами университета

На основе проведенной нами научно-методической работы и обобщения профессионального педагогического опыта, можно констатировать, что образовательные потребности подрастающего поколения детерминируют адаптацию существующих методик обучения. Характерное для большинства школьников и студентов клиповое мышление, приоритетность визуального восприятия актуализирует активное использование методов с использованием образно-ассоциативного мышления. Метод «Исторический циферблат» является производным от широко применяемого профессиональным сообществом метода «Лента времени». Он дает возможность более системного, всеохватывающего фиксирования исторического материала. Метод может быть применён на школьных уроках, учебных занятиях в системе дополнительного образования, СПО и высшего образования. Его использование в нашей профессиональной деятельности позволило повысить общую успеваемость обучающихся.

### Список литературы

1. Байдаков, И. М. Программа Грефа – стратегия первой постиндустриальной модернизации России / И. М. Байдаков // Экономическая история : ежегодник. – 2023. – Т. 2022. – С. 450–466.
2. Гин, А. А. Приемы педагогической техники : свобода выбора, открытость, деятельность, обратная связь, идеальность / А. А. Гин. – М. : ВИТА-ПРЕСС, 2016. – 112 с.
3. Мусафиров, М. К. Методика изучения внешней политики России в школьном курсе истории / М. К. Мусафиров, Г. Д. Умирова, И. А. Шебалин // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры [Электронный ресурс] : материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Оренбург : ОГУ, 2025. – С. 4485–4488.
4. Радомская, М. В. Единый государственный экзамен в обеспечении качества общего образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. В. Радомская. – Ставрополь, 2006. – 23 с.
5. Шоган, В. В. Методика преподавания истории в школе / В. В. Шоган, Е. В. Сторожакова. – 2-е издание, переработанное и дополненное – М. : Юрайт, 2025. – 433 с.

## МНОГОЗНАЧНОСТЬ СУФФИКСОВ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ЖЕНСКОГО РОДА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Орлова С. Л., канд. филол. наук, доцент

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Парадигматические отношения в словообразовательной системе русского языка отличаются сложностью, что приводит к разным толкованиям морфемной структуры слов и разным пониманиям словообразовательных связей. При формально-структурном подходе морфемы в составе слова выделяются механически по наличию таких морфем в составе других слов. При этом в составе слов *смородина* и *говядина* выделяется, например, суффикс *-ин/а*, по аналогии со структурой слов *свинина*, *царапина*, *глубина* и пр. Таким образом морфемная структура анализируемых слов рассматривается как идентичная. С нашей точки зрения, такой подход имеет свои достоинства: он лежит в основе обучения правописанию, являясь основой морфологического принципа написания, позволяющего обосновать единообразное написание одной и той же морфемы в составе разных с точки зрения семантики и морфологии слов.

Однако в основе нашего исследования лежит структурно-семантический подход, при котором морфемная структура слова отражает словообразовательные связи слова, его семантику, и каждая морфема имеет словообразовательное значение. Под словообразовательным значением мы, вслед за В.В. Лопатиным, будем понимать: «То обобщенное значение, которое отличает все слова определенного типа от их мотивирующих, называется с л о в о о б р а з о в а т е л ь н ы м з н а ч е н и е м слов данного типа; носителем словообразовательного значения является словообразовательный формант. Напр., глаголы *сесть*, *смелеть*, *прочнеть* относятся к одному и тому же словообразовательному типу, поскольку они мотивируются прилагательными (*седой*, *смелый*, *прочный*) и имеют один и тот же формант – суффикс *-е(ть)*, означающий приобретение или усиление признака» [1; 33].

Использование понятия «словообразовательное значение» позволяет понимать разное грамматическое значение форм с окончанием *-а*: *кобыл/а*, *чернил/а*, *загрузил/а*. В составе слова *кобыла* аффикс *-а* является падежным окончанием со значением «единственное число, женский род, именительный падеж»; в составе словоформы *чернила* аффикс *-а* также является падежным окончанием, но с иным грамматическим значением – «множественное число, именительный/винительный падеж»; в составе словоформы *загрузила* аффикс *-а* – родовое окончание со значением «единственное число, женский род». Но это – разные аффиксы, аффиксы-омонимы. В русском языке есть также приставки-омонимы (*про/ректор* – *про/бег*), суффиксы-омонимы (*простуж/енн/ый* – *подветр/енн/ый*).

Однако у аффикса, как и у любой языковой единицы, имеющей лексическое или грамматическое значение, может развиваться многозначность.

Многозначность аффиксов отмечается в работах Г.О. Винокура [2], А.Н. Тихонова [3; 4], Л.П. Ворониной [5], наличие у аффиксов нескольких значений отмечается также в «Словаре словообразовательных аффиксов современного русского языка» В.В. Лопатина и И.С. Улукханова [1]. В предисловии к словарю авторы отмечают: «Критерии разграничения полисемантических и омонимичных аффиксов аналогичны критериям разграничения полисемантических и омонимичных слов: значения описываемой единицы (слова, морфемы), имеющие общие семантические компоненты, являются разными значениями одной единицы, то есть образуют полисемию; значения, не имеющие таких компонентов, являются значениями разных омонимичных единиц» [1; С.31]. Многозначность суффикса объясняется тем, что его значение всегда обусловлено связью с семантикой и грамматической характеристикой мотивирующего слова.

Рассмотрим некоторые суффиксы существительных женского рода, характеризующиеся многозначностью, разграничивая при этом омонимию и полисемию аффиксов. Материалом исследования послужил состав суффиксальных существительных женского рода, представленный в «Грамматическом словаре русского языка» А.А. Зализняка [6], а также в «Словаре словообразовательных аффиксов современного русского языка» В.В. Лопатина и И.С. Улукханова [1].

Суффиксы *ад/а (иад/а)*. В современном русском языке выделяют 2 омонимичных суффикса -ад/а (-иад/а). Первый суффикс реализует словообразовательное значение «действие, деятельность, связанные с тем, что названо мотивирующим словом». Суффикс является многозначным, способен выразить следующие значения: 1) «действие, деятельность, связанные предметом/лицом, названным мотивирующим словом»; например: *клоун/ад/а, робинзон/ад/а, буффон/ад/а, «Сибир/иад/а»* (название фильма), «*Дьявол/иад/а*» (повесть М. Булгакова); 2) «состояние, действие» (абстр., отглагол.). Например: *блок/ад/а, брав/ад/а*.

Второй суффикс *ад/а (иад/а)*, хотя является непродуктивным, но также многозначный: 1) «совокупность предметов, названных мотивирующим словом» (*колонн/ад/а, арк/ад/а*); 2) «совокупность определенного количества предметов» (*тр/иад/а*).

Суффикс *-атин/а (-ятин/а)*. Выделяется в составе вещественных существительных, в зависимости от лексико-грамматической характеристики мотивирующего слова может выразить следующие значения: 1) «название мяса животного» (*кур/ятин/а, медвеж/атин/а, кур/ятин/а*), 2) «вещество или предмет, характеризующиеся определённым признаком» (*кисл/ятин/а, вкусн/ятин/а, пошл/ятин/а*).

Суффикс *-ци/я (-аци/я, -изаци/я, -яци/я, -ици/я, -нци/я)* характерен отглагольным существительным, способен реализовать следующие значения: 1) «абстрактные существительные со значением действия» (*регистр/аци/я, коррек/ци/я, инвест/ици/я*); 2) «результат действия» (*репродук/ци/я (картина), организа/ци/я (предприятие), публик/аци/я (статья)*); 3) «предмет,

организация, используемые для выполнения действия» (*вентил/яци/я, экспед/ици/я, редак/ци/я*).

Суффикс **-б/а (-об/а, -ёб/а)**. В составе абстрактных существительных реализует разные значения, в зависимости от части речи мотивирующего слова. В отглагольных существительных имеет значения: 1) «действие или состояние» (*друж/б/а, борь/б/а, ворож/б/а*), 2) «результат действия» (*жал/об/а, прось/б/а, резь/б/а*); в отыменных существительных: 3) «характеристика состояния, а также лицо, характеризующееся определенным признаком» (*зл/об/а, худ/об/а, жад/об/а*).

Суффикс **-есс/а**. Используется для обозначения названия лиц женского пола, его семантика включает два значения: 1) «название лица женского пола по роду деятельности или социальной характеристике» (*поэт/есс/а, адвокат/есс/а, стюард/есс/а*); 2) «название лица женского пола по родственным связям с лицом мужского пола» (*барон/есс/а* (жена или дочь барона), *виконт/есс/а*).

Суффикс **-знь**. Будучи непродуктивным, тем не менее также выражает два близких значения: 1) «состояние» (отглагольные имена *жизнь, болезнь, боязнь*); 2) «отношение» (отыменное *неприя/знь*).

Суффикс **-ин/а (овин/а, нин/а, бин/а, чин/а)**. Активно используется для образования названий и характеристики предметов, веществ, мест: 1) «результат действия» (*ссад/ин/а, трещ/ин/а, развал/ин/а*), 2) «место, территория, страна» (*чуж/бин/а, род/ин/а, луг/овин/а*); 3) «вещество» (*древес/ин/а, ржав/чин/а, мочев/ин/а*), 4) «предмет, часть предмета» (*рог/атин/а, крест/овин/а*), 5) «оценка предмета» (*громад/ин/а, пустяк/овин/а*), 6) «оценка лица» (*старейш/ин/а, жад/ин/а, страхолюд/ин/а*), 7) «мясо или шкура животного» (*свин/ин/а, лосос/ин/а, овч/ин/а*). Омонимичными выше рассмотренному являются несколько суффиксов -ин/а. Рассмотрим еще один из них, имеющий общее значение «единичности», однако реализующий ряд близких значений: 1) «частица вещества» (*горош/ин/а, жемчуж/ин/а, картофел/ин/а*), 2) «отдельная часть вещества» (*льд/ин/а, холст/ин/а*), 3) «часть парного предмета» (*лыж/ин/а, штан/ин/а*).

Одним из самых продуктивных в современном языке является суффикс **-к/а**, точнее целый ряд суффиксов-омонимов **-к/а**, каждый из них имеет целый ряд алломорфов. Первый суффикс **-к/а (-ушк/а, -анк/а, -ачк/а, -учк/а, -юшк/а)** имеет разветвлённую систему значений: 1) «действие как процесс» (*рез/к/а, голод/овк/а, корм/ёжк/а*), 2) «орудие или вещество, используемое в ходе действия» (*указ/к/а, мясоруб/к/а, отверт/к/а, шпаклев/к/а*), 3) «результат действия» (*достав/к/а, подпис/к/а, привив/к/а*), 4) «место действия» (*зимов/к/а, заправ/к/а, выстав/к/а*). Другой суффикс **-к/а** входит в структуру одушевленных существительных, имеющих общее значение «лицо женского пола», которое реализуется в ряде частных: 1) «название лица женского пола, образованное от слова мужского рода» (*пассажир/к/а, греч/анк/а, студент/к/а*), 2) «название жены» (*солдат/к/а, декабрист/к/а*), 3) «самка животного» (*голуб/к/а, тёл/к/а*). Следующий омоним **-к/а** в составе неодушевленных

существительных названий предметов также реализуется в нескольких значениях: 1) «один предмет из массы» (*морков/к/а, конфет/к/а, бумаж/к/а*). 2) «сниженное название предмета» (*колен/к/а, книж/к/а, извест/к/а*), 3) «название предмета» (*керосин/к/а, футбол/к/а*).

Наблюдения над многозначностью некоторых суффиксов существительных женского рода позволили сделать некоторые выводы:

- многозначность связана со степенью регулярности аффикса; регулярные аффиксы постепенно развивают разветвленную систему значений (примерами могут служить *-к/а, -ин/а, -ци/я*);

- многозначность развивается за счет расширения вариативности морфологической характеристики мотивирующей базы;

- границы между полисемией аффиксов и их омонимией условна и субъективно трактуется авторами словарей, что является подтверждением актуальности изучения парадигматических отношений в словообразовательной системе языка.

#### Список литературы

1. Лопатин, В.В., Улуханов, И.С. Словарь словообразовательных аффиксов современного русского языка. – М.: Издательский центр «Азбуковник», 2016. – 812 с. <https://ruslang.ru/doc/lopatin-uluxanov.pdf>

2. Винокур, Г. О. Заметки по русскому словообразованию // Г. О. Винокур. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1959. – С. 434.

3. Тихонов, А. Н. Словообразовательный словарь русского языка: в 2 т: 3-е изд., испр. и доп./А. Н. Тихонов – М.: АСТ: Астрель, 2003. –519 с. 1 том 854 с., 2 том 885 с.

4. Тихонов, А. Н. Все трудности русского словообразования. Словарь-справочник: ок. 10 000 словарных ст./А. Н. Тихонов, Т. Л. Беркович. –М.: АСТ: Астрель, 2010. – 814 с.

5. Воронина, Л.П. Семантика и прагматика деминутивных суффиксов в русском языке <https://cyberleninka.ru/article/n/semantika-i-pragmatika-deminutivnyh-suffiksov-v-russkom-yazyke/viewer>

6. Зализняк, А.А. Грамматический словарь русского языка. Словоизменение. Около 110000 слов. – М.: АСТ\_ПРЕСС КНИГА. – 2008 г. - 800 с.

7. Русская грамматика: в 2 т. / под ред. Н.Ю. Шведовой. М. : Наука, 1980. 783 с.

## РЕШЕНИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ЕГЭ ПО ИНФОРМАТИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ ТАБЛИЦ

**Попов А.С., канд. пед. наук, доцент  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

В современном ЕГЭ по информатике значительная часть заданий связана с алгоритмизацией и программированием. Однако не все выпускники обладают достаточными навыками написания кода. В таких случаях эффективным инструментом становятся электронные таблицы (Microsoft Excel, OpenOffice Calc, LibreOffice Calc, Google Sheets), позволяющие:

- визуализировать процесс решения;
- избежать ошибок ручного счёта;
- автоматизировать вычисления;
- моделировать алгоритмы без написания кода.

К преимуществам электронных таблиц можно отнести:

1. Наглядность – данные представлены в структурированном виде.
  2. Автоматизация – формулы пересчитываются при изменении исходных значений.
  3. Встроенные функции – готовые инструменты для сложных вычислений.
  4. Визуализация – построение графиков и диаграмм для анализа результатов.
  5. Проверка гипотез – быстрое тестирование разных вариантов решения.
- В частности, задача № 27 в ЕГЭ по информатике относится к высокому уровню сложности и проверяет:

- умение анализировать большие массивы данных;
- навыки алгоритмического мышления;
- способность находить оптимальные решения;
- владение инструментами обработки данных.

Типичная формулировка: требуется найти экстремум (минимум/максимум) некоторой функции на множестве точек или определить характеристики распределения данных при заданных ограничениях.

Как правило, данная задача решается с помощью написания кода на каком-либо языке программирования. Однако, как отмечалось выше, не все учащиеся обладают хорошими навыками написания кода. Поэтому решение данной задачи можно получить, используя электронные таблицы. В рамках перехода на открытые и импортозамещенные программные продукты рассмотрим решение данной задачи в электронных таблицах LibreOffice Calc.

Для решения поставленной задачи можно предложить следующий алгоритм решения задачи:

1. Импорт данных.
2. Визуализация.

3. Разбиение на кластеры.
4. Расчёт целевых показателей.

В качестве примера рассмотрим следующую задачу, представленную на сайте Федерального института педагогических измерений [2]:

Фрагмент звёздного неба спроецирован на плоскость с декартовой системой координат. Учёный решил провести кластеризацию полученных точек, являющихся изображениями звёзд, то есть разбить их множество на  $N$  непересекающихся непустых подмножеств (кластеров), таких, что точки каждого подмножества лежат внутри прямоугольника со сторонами длиной  $H$  и  $W$ , причём эти прямоугольники между собой не пересекаются. Стороны прямоугольников не обязательно параллельны координатным осям. Гарантируется, что такое разбиение существует и единственно для заданных размеров прямоугольников.

Будем называть центром кластера точку этого кластера, сумма расстояний от которой до всех остальных его точек минимальна. Для каждого кластера гарантируется единственность его центра. Расстояние между двумя точками на плоскости  $A(x_1, y_1)$  и  $B(x_2, y_2)$  вычисляется по формуле:

$$d(A, B) = \sqrt{(x_2 - x_1)^2 + (y_2 - y_1)^2}$$

В файле А хранятся координаты точек двух кластеров, где  $H = 6$  и  $W = 4,5$  для каждого кластера. В каждой строке записана информация о расположении на карте одной звезды: сначала координата  $x$ , затем координата  $y$ . Известно, что количество точек не превышает 1000.

В файле Б хранятся координаты точек трёх кластеров, где  $H = 6$ ,  $W = 5$  для каждого кластера. Известно, что количество точек не превышает 10 000.

Структура хранения информации в файле Б аналогична структуре в файле А. Известно, что в файле Б имеются координаты ровно трёх «лишних» точек, представляющих аномалии, которые возникли в результате помех при передаче данных. Эти три точки не относятся ни к одному из кластеров, их учитывать не нужно.

Для файла А определите координаты центра каждого кластера, затем найдите два числа:  $P_x$  – минимальную из абсцисс центров кластеров и  $P_y$  – минимальную из ординат центров кластеров.

Для файла Б определите координаты центра каждого кластера, затем найдите два числа:  $Q_1$  – расстояние между центрами кластеров с минимальным и максимальным количеством точек и  $Q_2$  – максимальное расстояние от центра кластера до точки этого же кластера среди всех кластеров. Гарантируется, что во всех кластерах количество точек различно.

В ответе запишите четыре числа: в первой строке – сначала целую часть абсолютной величины произведения  $P_x \times 10\,000$ , затем целую часть абсолютной величины произведения  $P_y \times 10\,000$ ; во второй строке – сначала целую часть произведения  $Q_1 \times 10\,000$ , затем целую часть произведения  $Q_2 \times 10\,000$ .

Возможные данные одного из файлов проиллюстрированы графиком.

**Для файла А выполним:**

## 1. Импорт данных.

Стандартная процедура открытия текстового файла в LibreOffice Calc.

## 2. Визуализация.

Построим точечную диаграмму по считанным данным.

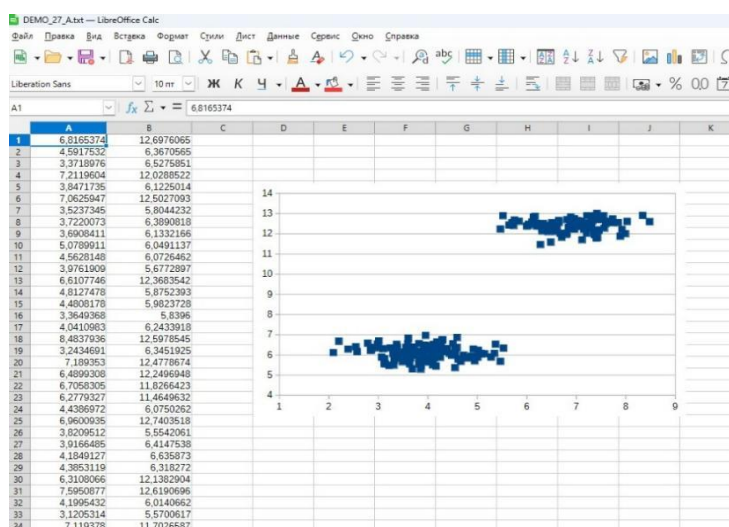


Рисунок 1 – Визуализация исходных данных

## 3. Разбиение на кластеры.

Из полученной диаграммы видно, что получено два кластера. Проведем кластеризацию данных по ним. В столбце С определим к какому кластеру относится каждая точка (условно назовем кластеры 1 и 2). Для этого в ячейку С1 введем формулу, которая в зависимости от выполнения условий поместит точку в 1 кластер, а если условия нарушены, то во 2 кластер:

$$=ЕСЛИ(И(А1>=2;А1<=6;В1>=5;В1<=8);1;2)$$

Данную формулу скопируем по столбцу С.

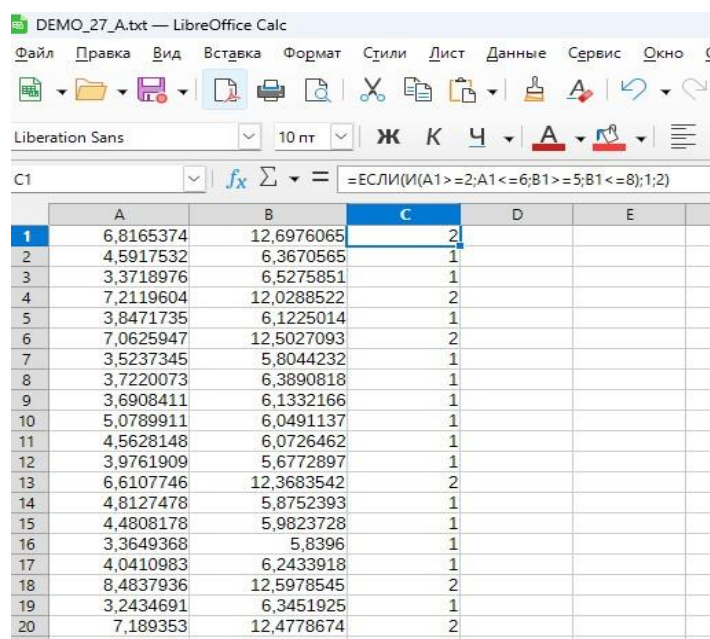


Рисунок 2 – Кластеризация данных

#### 4. Расчёт целевых показателей.

Отсортируем данные по столбцу C, для наглядного распределения по двум кластерам.

В столбце D рассчитаем сумму расстояний от текущей точки до всех остальных точек кластера. Для этого в D1 введем формулу:

$$\{=СУММ(\text{((\$A\$1:\$A\$131-A1)}^2+(\text{\$B\$1:\$B\$131-B1)}^2)^{0,5})\}$$

Следует обратить внимание, что данная формула вводится для массива, поэтому используется сочетание клавиш CTRL-SHIFT-ENTER. Данную формулу скопируем по столбцу D.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	2,0899538	6,1176602	1	243,010729554141				1	2	
2	2,2041051	6,6768364	1	241,367047818796	Центр	x	3,8471735	7,0391548		
3	2,3889054	6,2877581	1	207,123828267831		y	6,1225014	12,3587258		
4	2,5477279	6,3983045	1	190,726951093238		r_min	84,74385196	59,03433923		
5	2,571259	6,1632119	1	184,183075725256						ответ
6	2,7898957	6,5780882	1	171,533249589236		Px	3,8471735			38471
7	2,8440425	6,226045	1	153,875730395592		Py	6,1225014			61225
8	2,8483952	6,3700966	1	156,616910331509						
9	2,8592643	6,253253	1	152,640576638083						
10	2,9866065	6,5343785	1	150,090591908327						
11	2,9896794	6,3429387	1	141,565707748414						
12	3,0110988	6,6941713	1	157,914221267882						
13	3,0666174	5,8899268	1	133,45716050978						
14	3,0983143	6,3067308	1	130,315537004919						
15	3,1205314	5,5700617	1	143,529273821338						
16	3,1249121	5,8108559	1	130,54344070115						
17	3,1386326	5,5612245	1	142,57055938244						
18	3,2156703	5,4835108	1	142,115432680507						
19	3,2434691	6,3451925	1	119,143251579766						

Рисунок 3 – Расчеты целевых показателей

С помощью фильтрации легко находятся центры кластеров (центром кластера точка этого кластера, сумма расстояний от которой до всех остальных его точек минимальна – расстояния в ячейках H4 и I4 соответственно, а центры кластера 1 – H2, H3, кластера 2 – I2, I3).

И ответим на первый вопрос задачи найдя  $P_x$  и  $P_y$ , используя формулы  
 $=\text{МИН}(\$H2:\$I2)$   
 $=\text{МИН}(\$H3:\$I3)$

В ответе запишем целую часть абсолютной величины произведения  $P_x$  x 10000, затем целую часть абсолютной величины произведения  $P_y$  x 10000.

Для файла Б выполним:

##### 1. Импорт данных.

Стандартная процедура открытия текстового файла в LibreOffice Calc.

##### 2. Визуализация.

Построим точечную диаграмму по считанным данным.

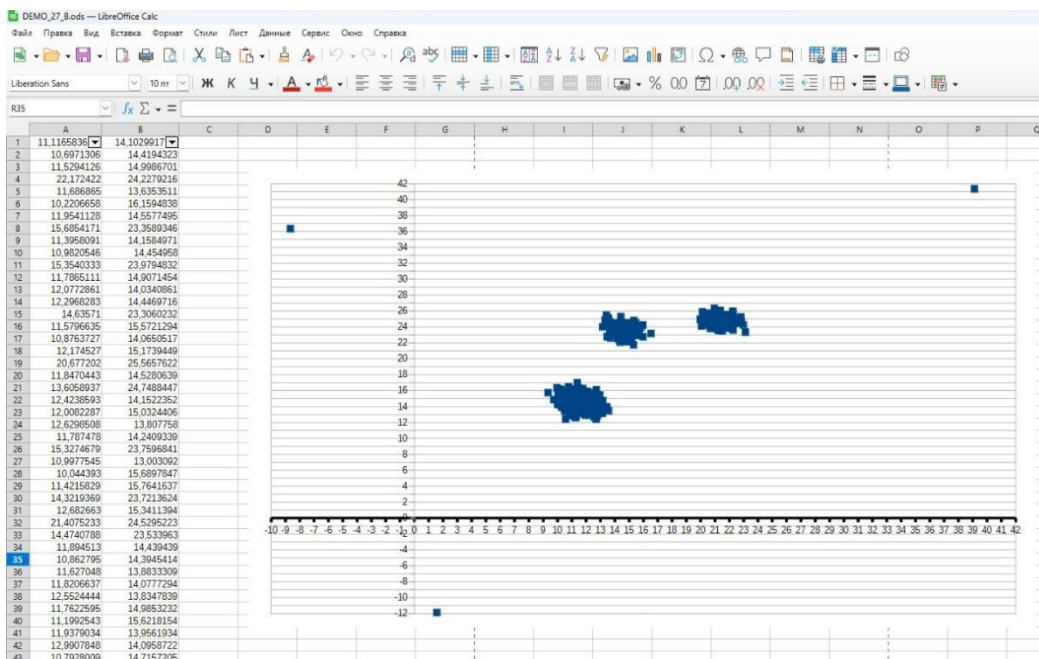


Рисунок 4 – Визуализация исходных данных

### 3. Разбиение на кластеры.

Из полученной диаграммы видно, что получено три кластера и три аномальных точки. Проведем кластеризацию данных по ним. В столбце С определим к какому кластеру относится каждая точка (условно назовем кластеры 1, 2 и 3, 4 – используем для обозначения аномальных точек). Для этого в ячейку С1 введем формулу, которая в зависимости от выполнения условий поместит точку в 1, 2 или 3 кластер, а если условия нарушены, то в 4 кластер аномальных точек:

=ЕСЛИМН(И(A1>=8;A1<=14;B1>=12;B1<=17);1;И(A1>=12;A1<=18;B1>=21;B1<=26);2;И(A1>=19;A1<=25;B1>=22;B1<=27);3;1=4)

Данную формулу скопируем по столбцу С.

### 4. Расчёт целевых показателей.

Отсортируем данные по столбцу С, для наглядного распределения четырем кластерам.

В столбце D рассчитаем сумму расстояний от текущей точки до всех остальных точек кластера. Для этого в D1 введем формулу:

{=СУММ(((A\$1:A\$407-A1)^2+(B\$1:B\$407-B1)^2)^0,5)}

Следует обратить внимание, что данная формула вводится для массива, поэтому используется сочетание клавиш CTRL-SHIFT-ENTER. Данную формулу скопируем по столбцу D.

С помощью фильтрации легко находятся центры кластеров (центром кластера точка этого кластера, сумма расстояний от которой до всех остальных его точек минимальна – расстояния в ячейках I6, J6 и K6 соответственно, а центры кластера 1 – I4, I5, кластера 2 – J4, J5, кластера 3 – K4, K5).

Найдем количество точек в каждом кластере, соответственно в ячейки I2, J2, K2 введем формулы:

=СЧЁТЕСЛИ(C:C;1)

$$=СЧЁТЕСЛИ(С:С;2)$$

$$=СЧЁТЕСЛИ(С:С;3)$$

Для расчета числа  $Q_1$  в ячейку I9 введем формулу:

$$=СУММ(((I4-K4)^2+(I5-K5)^2)^{0,5})$$

Для расчета числа  $Q_2$  в столбце E рассчитаем расстояние от текущей точки до центра соответствующего кластера. Для этого, соответственно для каждого кластера используем формулы:

$$=СУММ(((I\$4-A1)^2+(I\$5-B1)^2)^{0,5})$$

$$=СУММ(((J\$4-A408)^2+(J\$5-B408)^2)^{0,5})$$

$$=СУММ(((K\$4-A521)^2+(K\$5-B521)^2)^{0,5})$$

Тогда для расчета числа  $Q_2$  воспользуемся:

$$=МАКС(E\$1:E\$620)$$

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	9,350962	15,7454534	1	1085,112937	2,529975186				Кластер1	Кластер2	Кластер3	Аномалии
2	9,7491752	14,8582486	1	830,5697267	1,84071545			Количество	407	113	100	3
3	9,9675271	16,3530663	1	1041,923532	2,437212358							
4	10,0091753	14,4467589	1	727,0870001	1,5474135		Центр	x	11,555522	14,6275088	21,3946551	
5	10,0260109	14,2366933	1	729,2233851	1,552729348			y	14,5042082	23,5024317	24,7510816	
6	10,044393	15,6897847	1	848,9585609	1,920703645			r_min	375,3923127	92,56524751	83,68339325	
7	10,0566632	14,5625379	1	710,0413885	1,499993352							
8	10,162318	15,6731132	1	810,3826118	1,818613836							ответ
9	10,1766187	15,579293	1	785,8572909	1,748479808			Q1	14,20587747			142058
10	10,1774514	14,9865968	1	692,2903849	1,460060732			Q2	2,529975186			25299
11	10,2206658	16,1594838	1	921,7684447	2,126447363							
12	10,2214376	15,7196015	1	804,3500323	1,804705533							
13	10,2680742	14,9187833	1	656,2797966	1,352551053							
14	10,2810933	13,9333134	1	672,8394665	1,396456009							
15	10,3994714	15,4060507	1	686,6664246	1,466210382							
16	10,4373776	13,8457568	1	637,5832844	1,297615176							
17	10,4758977	14,1689181	1	586,1825367	1,130490195							
18	10,5130697	13,4411232	1	696,1165251	1,488911184							
19	10,5690324	15,1385182	1	592,9092382	1,172821771							
20	10,5750602	12,4315649	1	981,6270342	2,292848794							
21	10,5886194	14,2842606	1	543,7321472	0,991603542							
22	10,5977861	15,5503858	1	666,0931494	1,418360189							

Рисунок 5 – Расчеты целевых показателей

И ответим на второй вопрос задачи найдя сначала целую часть произведения  $Q_1 \times 10000$ , затем целую часть произведения  $Q_2 \times 10000$ .

### Список литературы

1. Информационный ресурс, посвященный подготовке к ЕГЭ по Информатике и ИКТ – <https://kompege.ru/>
2. Федеральный института педагогических измерений – [https://doc.fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory/2026/inf\\_11\\_2026.zip](https://doc.fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory/2026/inf_11_2026.zip).

## **ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Попрядухина Н.Г., канд. психол. наук, доцент  
Орский гуманитарно - технологический институт (филиал) ОГУ**

В настоящее время, когда информация доступна в неограниченных объемах, процесс формирования познавательной самостоятельности у обучающихся младшего школьного возраста становится особенно актуальным в условиях современного образования. Приоритетной задачей начальной школы становится формирование у младшего школьника умения самостоятельно обучаться, которое является одним из структурных компонентов познавательной самостоятельности [1]. Умение обучающегося самостоятельно обучаться проявляется в способности самостоятельного нахождения, обработке и применении знаний, что определяет не только успешность учебной деятельности, но и жизнедеятельность человека в целом.

По мнению педагогов-практиков, сформированность у обучающихся начальной школы познавательной самостоятельности, позволяет младшим школьникам самим ставить учебные цели и задачи, искать пути их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты. При этом, познавательная самостоятельность не сводится лишь к организационным аспектам учебной деятельности, так как является сложным и многогранным процессом, включающим различные направления развития личности ребенка [2].

Формирование познавательной самостоятельности у обучающихся младшего школьного возраста опирается на прочную междисциплинарную теоретическую основу, объединяющую ключевые положения отечественной и зарубежной психологии, педагогики и дидактики: деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин); личностно-ориентированный и гуманистический подход (К. Роджерс, А. Маслоу, В.А. Сухомлинский, И.С. Якиманская); теория проблемного обучения (Дж. Дьюи, М.И. Махмутов, В. Оконь); развивающее обучение (системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и Л.В. Занкова) [1].

Младший школьный возраст выступает фундаментальным этапом развития личности, который связан с кардинальным изменением социальной ситуации и ведущей деятельности. Этот период связан с поступлением ребенка в школу, где выстраивается новая система отношений «ребёнок – учитель». Педагог воспринимается ребенком младшего школьного возраста как референтное лицо, как носитель системы общественных требований и образцов поведения. Система взаимоотношений «ребенок-педагог» становится доминирующей и определяет отношения младшего школьника с родителями и сверстниками. У обучающегося появляется первая социальная обязанность - учиться. Целью учения младшего школьника выступает присвоение системы научных знаний и умений. Его жизнь подчинена расписанию уроков, школьным правилам, оценкам педагогов. Результаты учебной деятельности

ребенка (новые знания, навыки, отметка) начинают оцениваться дробно, по объективным критериям успешности в учебной деятельности («Ты хорошо читаешь, но неаккуратно пишешь») [3].

Освоение учебной деятельности связано с изменением внутренней позиции школьника. Ребенок меняет свою внешнюю мотивацию учения (новый портфель, форма) на социальную - начинает ощущать потребность учиться, занимать новое место в обществе. Он готов подчиняться школьным требованиям, контролировать собственное поведение в школе. У него начинает формироваться новое отношение к себе и миру, появляется осознание себя как ученика, члена школьного коллектива. В этот период происходит зарождение учебно-познавательного мотива, проявляющегося в интересе к самому процессу открытия нового, к содержанию учебного предмета.

Согласно исследованиям отечественных педагогов и психологов, познавательная самостоятельность определяется как интегративное личностное качество, зарождающееся в учебной деятельности, формирующее не только успешного ученика, но и ответственного, инициативного человека с критическим складом ума [2]. Так в работах Г.А. Цукерман отмечается, что процесс формирования познавательной самостоятельности можно рассматривать как поэтапное присвоение ребёнком всех компонентов учебной деятельности. Автор указывает, что постановка учебной задачи сменяется выполнением учебных действий, далее идут действия контроля и действия оценки [4].

Процесс развития познавательной самостоятельности младших школьников следует рассматривать как целенаправленный процесс, требующий понимания её внутренней структуры. Познавательную самостоятельность можно представить как систему из четырёх взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностного, содержательно-операционного, эмоционально-волевого и рефлексивно-оценочного. Каждый из них выполняет свою функцию и требует специфических педагогических подходов [4].

1. Мотивационно-ценностный компонент: внутренний двигатель познавательной активности младших школьников. Данный компонент выступает смысловой основой самостоятельности ребенка. Без внутреннего побуждения обучающегося учебная деятельность становится формальной и неэффективной. Содержанием этого компонента является устойчивый познавательный интерес ребенка не только к конкретным фактам, но и к самому процессу поиска знаний и решений, открытия новых направлений восприятия информации. Ребенок начинает осознавать ценности знаний для собственной жизни, будущей профессии и развития общества [5]. У него возникает потребность в интеллектуальном труде и преодолении трудностей ради удовлетворения любопытства. У младшего школьника появляется вера в собственные силы («Я смогу это понять, если постараюсь»), установка на успех и саморазвитие.

Для развития мотивационно-ценностного компонента основной задачей педагога становится создание ситуации, в которых ученик захочет

самостоятельно действовать, применять свои ресурсы. Чаще всего, для активизации самостоятельности ребенка, педагоги используют методы, пробуждающие интерес к процессу и результатам учебной деятельности. Через создание проблемных ситуаций и познавательных противоречий на уроках, педагоги разрушают иллюзию полного знания и заставляют младших школьников искать ответ. Применение метода проектов на уроках, особенно имеющих социальную или личную значимость для учащихся, также повышают интерес ребенка к результату деятельности, что однозначно активизирует его самостоятельность в выполнении задания. Современные педагоги начальной школы ориентированы на использование технологии выбора, когда ученик может сам выбрать тему исследования для своего проекта, уровень сложности задания или форму презентации результата.

Среди основных педагогических условий, поддерживающих мотивацию, педагоги-практики называют:

- атмосферу психологической безопасности, где ошибка воспринимается не как провал, а как ценный шаг в процессе обучения;
- принцип дозированной помощи (в духе педагогики Монтессори: «Помоги мне сделать это сам»). Учитель не даёт готового ответа, а задаёт наводящие вопросы, предлагает вспомогательные ресурсы;
- смещение акцента в оценивании: важно хвалить не только правильный ответ, но и найденный нестандартный способ решения, проявленную настойчивость и инициативу.

2. Содержательно-операционный (инструментальный) компонент: арсенал умений обучающегося младшего школьного возраста.

Педагоги-практики отмечают, что даже при сильной положительной мотивации ученик не сможет действовать самостоятельно, если не владеет необходимыми средствами. В содержание данного компонента включена не только система базовых знаний, которая служит фундаментом для добывания новых, но и комплекс учебно-познавательных умений и навыков, включающий:

- интеллектуальные умения и навыки (анализ, синтез, сравнение, обобщение, выдвижение гипотез);
- организационные умения и навыки (планирование деятельности, поиск информации в разных источниках, структурирование материала);
- практические умения и навыки (проведение наблюдения или эксперимента, создание моделей, использование оборудования).

В современном начальном образовании для развития содержательно-операционного компонента познавательной самостоятельности младшего школьника педагоги применяют комплекс специальных занятий, направленных на отработку умений по развитию мыслительных операций; обучению стратегиям работы с текстом (составление ментальных карт, тезисов, конспектов, критическое чтение); знакомству с алгоритмизацией деятельности и способов решения; самостоятельному выявлению закономерностей; работе с подробными инструкциями и схемами; способности к самостоятельному планированию [2].

Современная система начального образования, основанная на межпредметной интеграции, позволяет переносить и комбинировать умения из разных дисциплин, что также способствует формированию у младших школьников познавательной самостоятельности.

3. Эмоционально-волевой компонент проявляется в стойкости и решимости младшего школьника при решении трудных и неопределенных задач в условиях учебной деятельности.

Содержанием данного компонента выступает ряд личностных характеристик, среди которых особое место занимает готовность младшего школьника к интеллектуальному усилию, умение в ситуациях неопределенности мобилизовать свои ресурсы. Важно, чтобы младший школьник научился проявлять целеустремленность и настойчивость в достижении познавательной цели, несмотря на различные препятствия, например принимать решения в ситуации, где нет единственно верного или быстрого ответа [3]. Младший школьник должен научиться управлять своими эмоциями (разочарованием, усталостью, импульсивностью) в ходе сложной работы.

Развитие этого компонента происходит через преодоление посильных трудностей для ребенка. Педагоги в учебном процессе применяют методы, тренирующие волю и выдержку. Предпочтение, среди развивающих методов, педагоги отдают решению задач повышенной сложности и открытых задач (с множеством возможных решений). Согласно исследованиям Л.С. Выготского: «Точный расчёт уровня сложности задачи - она должна находиться в «зоне ближайшего развития», то есть требовать усилий, но быть потенциально выполнимой» [4].

В последнее время стала популярной и работа педагогов с кейсами (case-study), которые содержат противоречивую информацию и требуют от младшего школьника взвешенного, неочевидного решения. При этом отмечается, что личная увлечённость и креативность педагога, и формирование культуры отношения к ошибке как к неизбежному и полезному элементу обучения, так же становятся определяющими факторами формирования познавательной самостоятельности.

4. Рефлексивно-оценочный компонент отвечает за саморегуляцию и осознанное управление младшего школьника своей учебной деятельностью. Содержанием данного компонента выступает умение анализировать собственную деятельность: что я делаю, зачем, какие методы использую, насколько они эффективны. Исследователи отмечают, что для младшего школьника важно становление навыков самоконтроля на всех этапах учебной работы, а также формирование адекватной самооценки как процесса, так и результата учебной деятельности. Ребенок должен научиться критически относиться к получаемой информации и своим умозаключениям. В этот период развития необходимо развивать его способность определять границы своего знания/незнания и формулировать новые учебные задачи [4].

Педагоги-практики отмечают, что процесс развития рефлексии у младшего школьника требует выделения специального времени и создания соответствующих ритуалов [4]. Для этого педагог должен научить обучающихся процедуре самооценивания и взаимооценивания по заранее известным и понятным критериям. Ребенок должен научиться работать с системой критериев, по которым мог бы самостоятельно проверить и оценить свою работу или своих одноклассников. Использование ребенком регулярной рефлексии в конце занятия («Что я узнал? Что осталось непонятным? Что получилось/не получилось и почему», «Мой следующий шаг») и т.д..

В работе Шур С.Е. отмечается, что в классных коллективах, где для формируется культура конструктивной обратной связи, т.е. критика педагога направлена на работу, а не на личность, и содержит предложения по улучшению ситуации, дети имеют адекватную самооценку и позитивные взаимоотношения между собой [5]. Также при проведении рефлексивных процедур в учебном процессе, педагог формирует у ребенка последовательный переход от внешней оценки учебных действий учителя к совместной (учитель + ученик), а затем к самостоятельной оценке, что свидетельствует о развитии его рефлексивных умений.

Таким образом, перед современными родителями, педагогами и психологами стоит серьезная задача, для решения которой необходимо уделять достаточно большое внимание вопросам, связанным с формированием и развитием познавательной самостоятельности, требующей синхронной и взаимосвязанной работы над всеми четырьмя компонентами. Эффективная педагогическая стратегия заключается в создании образовательной среды, где у ученика последовательно формируется желание (мотивация), умение (инструментарий), стойкость (воля) и способность к самоуправлению (рефлексия) в процессе познания.

#### Список литературы

1. Веденькина, М.В. Формирование познавательной самостоятельности у младших школьников с учетом полоролевых особенностей: автореферат дис. ... кандидат педагогических наук / М. В. Веденькина. – Волгоград, 2007. – 28 с.
2. Лях, Ю.А. Формирование познавательной самостоятельности школьников в воспитательно-образовательном процессе: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Ю. А. Лях. – Кемерово, 2014. – 14 с.
3. Обухова, О.Л. В поисках субъекта учебной деятельности /О.Л. Обухова, Г.А. Цукерман, Н.А. Шибанова// Культурно-историческая психология. – 2022. - 18(4), с.80–89.
4. Пономарева, И.В. Исследование познавательной самостоятельности обучающихся в учебной деятельности / И.В. Пономарева // Молодой ученый. – 2023. – № 4 (451). – с. 178-181
5. Шур, С.Е., Цукерман, Г.А. Детско-взрослое взаимодействие: направленность детской инициативы /С.Е. Шур, Г.А. Цукерман// Психологическая наука и образование, - 2022. -27(1), с. 82–91

# ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

Савитская А.С.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

На протяжении веков на территории России благодаря русскому народу как объединяющей силе происходило активное взаимодействие между разными культурами и народами. Это привело к формированию неповторимого культурного богатства и духовной связи между представителями различных национальностей.

Однако в современном обществе остро стоит вопрос борьбы с экстремизмом и проявлениями межнациональной розни. Особенно важно донести до молодого поколения информацию о последствиях и ответственности за проявление национальной нетерпимости.

В последние годы деятельность деструктивных организаций представляет серьезную угрозу для российского общества. Сложность этой проблемы обусловлена разнообразием форм их деятельности, неоднородностью состава участников и их способностью дестабилизировать общественно-политическую ситуацию в стране.

Молодежь как особая социальная группа отличается повышенной восприимчивостью к внешним воздействиям и острым восприятием происходящего вокруг. Именно поэтому молодые люди более уязвимы для радикальных идей и быстрее накапливают протестный потенциал. Этим часто пользуются экстремистские организации, стремящиеся вовлечь российскую молодежь в свою деятельность.

Современное образование требует новых подходов к подготовке педагогических кадров, способных эффективно противостоять актуальным социальным вызовам. В условиях глобализации и цифровизации особую значимость приобретает формирование у будущих педагогов компетенций по профилактике экстремизма, национализма и ксенофобии.

В связи с этим возникает острая необходимость в создании комплексной системы профилактики. Её главная задача — формирование у школьников устойчивых жизненных ориентиров и ценностей, способствующих укреплению межнационального согласия и противодействию экстремистским проявлениям.

История педагогического образования в России представляет собой увлекательный путь трансформаций и совершенствования. Становление педагогической школы началось с создания первых учительских семинарий, которые заложили фундамент для дальнейшего развития профессиональной подготовки учителей. Современная эпоха педагогического образования связана с интеграцией педагогических вузов в университетские комплексы. Этот этап характеризуется расширением образовательных возможностей, внедрением инновационных технологий обучения и развитием междисциплинарных связей.

[1]

Интегративный подход к организации педагогического образования обеспечивает: непрерывность образовательного процесса, взаимосвязь теории и практики, развитие научно-исследовательского потенциала, расширение международных контактов.

В эпоху глобальных изменений университетские комплексы превращаются в мощные образовательные экосистемы, где гармонично переплетаются различные направления профессиональной подготовки. Такая комплексная структура позволяет создавать оптимальные условия для формирования высококвалифицированных специалистов, способных эффективно решать профессиональные задачи в условиях постоянно меняющегося образовательного пространства.

В современных условиях подготовка учителя — это сложный и многогранный процесс, требующий особого внимания к формированию антиэкстремистской компетенции. Будущие педагоги проходят тщательную подготовку, включающую глубокое изучение законодательной базы и практических методов работы с учащимися.

Правовая грамотность становится фундаментом профессионального становления педагога. Студенты детально изучают нормативно-правовые акты, направленные на противодействие экстремизму и националистическим проявлениям. Например, как это делал известный педагог Василий Сухомлинский, который всегда ставил во главу угла гуманистические принципы воспитания.

Особое внимание уделяется развитию навыков профилактической работы. Будущие учителя осваивают современные методики противодействия ксенофобии и учатся выстраивать конструктивный диалог с учащимися. В этом плане показателен опыт педагога Шалвы Амонашвили, который всегда подчеркивал важность уважения к личности каждого ребенка.

В современном образовательном пространстве практико-ориентированное обучение занимает центральное место в подготовке педагогических кадров. Это не просто формальный этап обучения, а ключевой элемент становления профессионала, позволяющий студентам применить полученные знания в реальных условиях. [1]

Интерактивные формы обучения стали неотъемлемой частью образовательного процесса. На тренингах будущие педагоги отрабатывают профессиональные навыки в условиях, максимально приближенных к реальным. Кейс-метод позволяет студентам анализировать сложные педагогические ситуации, принимать взвешенные решения, прогнозировать последствия своих действий. Особое внимание уделяется моделированию педагогических ситуаций, где студенты прорабатывают различные сценарии взаимодействия с учащимися, осваивают техники разрешения конфликтов, учатся находить подход к разным типам личности.

Историческое образование является краеугольным камнем в формировании профессиональной компетентности педагога. Изучение прошлого страны и мира позволяет будущим педагогам не только получить

системные знания, но и сформировать глубокое понимание процессов, происходящих в обществе.

В процессе изучения истории у студентов происходит формирование гражданской идентичности. Осваиваются ключевые события и даты, формирующие национальную память. Происходит понимание роли России в мировом историческом процессе и осознание вклада разных народов в развитие государства. Развивается чувство патриотизма и ответственности за будущее страны. Пример: изучение периода Великой Отечественной войны помогает сформировать у будущих педагогов понимание ценности мира, уважения к подвигу предков и важности сохранения исторической правды.

Культурное многообразие России предоставляет богатейший материал для формирования толерантного сознания. Студенты изучают традиции и обычаи разных народов, анализируют примеры мирного сосуществования различных этносов, понимают ценность культурного разнообразия, осваивают методы межкультурного диалога. Исследование истории многонациональной России показывает, как различные народы, сохраняя свою самобытность, создавали единое культурное пространство. [2]

Критическое мышление становится важным инструментом в работе современного педагога. Учителям необходимо уметь анализировать исторические источники, различать факты и интерпретации, выявлять манипулятивные техники в исторических материалах, формировать аргументированную позицию. На занятиях разбираются конкретные примеры исторических фальсификаций, учат их распознавать и противостоять им в образовательном процессе.

Одной из главных задач является воспитать уважение к культурному наследию. Это достигается путем изучения памятников материальной и духовной культуры, понимания ценности культурного наследия, умения передавать знания о культуре следующим поколениям, способность организовывать культурно-просветительскую работу. Посещение музеев, исторических мест, участие в культурных мероприятиях помогает глубже понять значение культурного наследия и научиться передавать эти знания учащимся.

В современном образовательном пространстве роль учителя истории невозможно переоценить. Профессиональная подготовка педагога становится тем фундаментом, на котором строится всё дальнейшее просвещение подрастающего поколения. Получив глубокие исторические знания в стенах педагогического вуза, учитель обретает уникальный инструментарий для формирования правильного мировоззрения у своих учеников.

На уроках такой педагог способен творить настоящее чудо образования. Он не просто передаёт сухие факты и даты, а создаёт увлекательные повествования о прошлом, наполненные живыми образами и событиями. Используя междисциплинарные связи, учитель показывает, как история переплетается с литературой, искусством, наукой и культурой, делая учебный процесс многогранным и захватывающим.

Арсенал современного педагога богат разнообразными методами и формами работы. Вместо традиционных лекций он использует интерактивные технологии: организует исторические квесты, проводит увлекательные дебаты, вовлекает учеников в проектную деятельность. Цифровые технологии становятся его надёжными помощниками в создании современных образовательных продуктов. [2]

Особое место в работе учителя занимает практическая деятельность. Экскурсии в музеи, работа с архивными документами, исследование семейных историй — всё это помогает ученикам не только получать знания, но и развивать критическое мышление, учиться анализировать исторические источники. Участие в научно-практических конференциях даёт возможность молодым людям представить свои исследования широкой аудитории.

Через призму исторического образования учитель помогает школьникам формировать собственную гражданскую позицию. Он учит детей ценить культурное наследие разных народов, противостоять попыткам искажения исторических фактов, развивать толерантность и уважение к различным культурам. На конкретных примерах из прошлого педагог показывает, к чему приводят межнациональные конфликты и как важно сохранять мир и согласие.

В педагогической практике появляются всё новые и новые формы работы. В школах создаются музеи и тематические экспозиции, работают исследовательские клубы, проводятся исторические реконструкции. Ученики участвуют в патриотических мероприятиях, создают мультимедийные проекты, исследуют прошлое своего края и семьи.

Результатом такой качественной работы становится формирование у школьников целостного взгляда на исторические процессы. Ученики учатся анализировать события прошлого, делать собственные выводы, развивают патриотические чувства и уважение к культурному наследию. Учитель помогает им противостоять экстремистским и националистическим идеям, создавая в классе атмосферу взаимоуважения и толерантности.

Таким образом, качественное историческое педагогическое образование превращает учителя в настоящего просветителя, способного не только передавать знания, но и формировать личность ученика, закладывая основы для гармоничного развития общества и предотвращения социальных конфликтов. Историко-культурный фундамент становится основой профессиональной подготовки педагога, позволяет эффективно решать задачи воспитания подрастающего поколения по профилактике экстремистских проявлений и развитию толерантности среди учащихся в духе уважения к истории и культуре разных народов. Как говорил выдающийся педагог Константин Ушинский: «Дело воспитания слишком важно для будущего нации, чтобы отдавать его на откуп случайности и невежеству».

#### Список литературы

1. Эволюция образования и развитие педагогической мысли в истории цивилизации: монография / под ред. Г. Б. Корнетова; АСОУ, Институт теории

образования и педагогики. – Москва: АСОУ, 2017. – 344 с. – (Историко-педагогическое знание; вып. 110). – ISBN 978-5-91543-237-5.

2. Методические материалы по профилактике экстремизма в молодежной среде: выпуск 2 / авт.-сост. И. С. Фомин. – Великий Новгород, 2015. – 34 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СУБТИТРОВ И ТРАНСКРИПЦИИ В МУЛЬТФИЛЬМАХ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**Уткина О.Л., канд. филол. наук, доцент, Богданова М.Е.  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

В современном мире, где владение иностранными языками становится необходимостью, особую актуальность приобретает поиск эффективных и увлекательных методик обучения, способных максимально задействовать познавательный потенциал учащихся. В этом контексте применение мультфильмов, дополненных субтитрами и транскрипцией, выступает как один из наиболее перспективных подходов к изучению английского языка, особенно на этапе начального общего образования.

Привлекательность данного метода объясняется глубоким соответствием психолого-педагогическим особенностям младших школьников. Изучение этой возрастной категории представляет значительный интерес для психолого-педагогической науки, что подтверждается работами видных исследователей, таких как В. В. Давыдов, Н.И. Дереклеева, Д. Б. Эльконин, и другие. Их исследования охватывают ключевые аспекты развития детей 9–10 лет, включая формирование познавательных функций, развитие эмоциональной сферы, особенности мотивации и становление учебной деятельности [6; 25].

Опираясь на понимание этих возрастных характеристик, становится очевидной эффективность каждого элемента рассматриваемой методики. Использование субтитров позволяет соотносить звучащие слова с их письменным написанием, что значительно укрепляет навыки как аудирования, так и чтения. Они представляют собой не просто статический объект, и не просто результат языковой деятельности персонажей, они отражают весьма динамический, длительный по времени характер языкового общения, а также имеют неразрывную связь с ситуацией, контекстом. Транскрипция, в свою очередь, дает точное представление о правильном произношении, формируя необходимую звуковую базу языка. Она формирует четкое представление о фонетическом слое письма. Постепенно вырабатывается понимание, что текст — это не просто набор букв, но и целая звуковая система, подобная нотной записи. Сами же мультфильмы делают процесс обучения максимально интересным и мотивирующим, создавая живой и естественный контекст для усвоения новой лексики и грамматических структур. Согласно А.Ф. Бурухиной, Е.А. Гаваза, А.Ф. Лалетиной, они обладают богатыми педагогическими возможностями, а именно: – расширяют представления об окружающем мире, знакомят с новыми словами, явлениями, ситуациям; – показывают примеры поведения, что способствует социализации, поскольку дети учатся, подражая; – формируют оценочные отношения к миру, развитие мышления, понимание причинно-следственных связей; – развивают эстетический вкус, чувство юмора; – мультфильмы помогают реализовать эмоциональные потребности. Таким образом, комплексное применение мультфильмов с субтитрами и

транскрипцией создает оптимальные условия для формирования устойчивых языковых навыков, обеспечивая глубокое и мотивированное усвоение иностранного языка на начальном этапе.

Актуальность темы определяется необходимостью внедрения современных технологий и мультимедийных ресурсов в учебный процесс, что способствует повышению эффективности изучения английского языка младшими школьниками.

Объект исследования – методика формирования навыков аудирования.

Предмет исследования – формирование навыков аудирования на основе мультфильмов с применением субтитров и транскрипции у учащихся 4 класса.

Цель исследования – разработка комплекса упражнений для формирования навыков аудирования на основе мультфильмов с применением субтитров и транскрипции у учащихся 4 класса.

Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи:

1. изучить методическую литературу по теме исследования;
2. проанализировать психолого-педагогические характеристики школьников 4 класса;
3. исследовать особенности формирования навыков аудирования с применением субтитров и транскрипции у учащихся 4 класса;
4. разработать фрагмент урока по формированию навыков аудирования с использованием субтитров и транскрипции у учащихся 4 класса.

Методы исследования – анализ литературы, синтез, сравнение, обобщение, наблюдение, эксперимент.

Изучением особенностей младшего школьного возраста занимались такие ученые, как В. В. Давыдов, Н.И. Дереклеева, Д. Б. Эльконин, Г. А. и другие. Они внесли значительный вклад в понимание психолого-педагогических процессов, происходящих у детей 9–10 лет, включая развитие познавательных функций, эмоциональной сферы, мотивации и учебной деятельности.

Границы младшего школьного возраста варьируются от пяти-шести лет до девяти-десяти лет, их уточнения зависят от поступления ребенка в школу. Согласно периодизации Д. Б. Эльконина, ведущая деятельность детей младшего школьного возраста – учебная деятельность, направленная на формирование у ребенка понятий, умений, навыков и практических способов действий [7;48].

Как считал В. В. Давыдов, что младший школьный возраст – это тот этап жизни, когда ребенок начинает заниматься общественно значимой деятельностью [5;26].

Младший школьный возраст характеризуется своими психофизиологическими новообразованиями. У ребенка, пришедшего впервые в школу, наблюдается разрыв между имеющимися знаниями и предъявляемыми в школе требованиями к памяти, мышлению, речи. И именно этот факт становится движущей силой развития.

У детей младшего школьного возраста преобладает наглядно-образное мышление, что означает лучшее запоминание конкретных предметов, образов и событий. При этом они склонны к механическому запоминанию, без глубокого осмысления информации, из-за чего знания быстро забываются. Поэтому в первых классах обучение строится с активным использованием наглядных материалов, которые помогают лучше усваивать учебный материал. В последующих классах доля наглядного сопровождения уменьшается, поскольку развивается более абстрактное мышление.

Мышление и речь взаимосвязаны. В младших классах объем активного словарного запаса увеличивается до 7 тысяч слов. Главным показателем развития речи становится – контекстная речь.

Следует учитывать, что у детей младшего школьного возраста наблюдается слабое произвольное внимание. В силу своих возрастных особенностей у ребенка ограничена возможность контроля внимания, больше преобладает непроизвольное внимание. Для поддержания интереса педагогу необходимо применять такой прием, как «близкая мотивация». Как правило, при наличии «близкой мотивации» ученики младших классов более сосредоточены на учебной деятельности. К такой мотивации можно отнести: желание получить хорошую оценку, заслужить похвалу педагога, выразиться перед другими учениками и т. д. [8;56].

Восприятие в младшем школьном возрасте отличается неустойчивостью, но в это же время любознательностью и остротой. У детей к началу младшего школьного возраста уже достаточно хорошо развито восприятие, дети хорошо различают предметы по форме, цвету и величине. Однако в первом-втором классе оно еще несовершенно, дети могут допускать ошибки при сравнении сходных предметов. К концу младшего школьного возраста восприятия детей становится более анализирующим.

Еще одной характерной чертой детей младшего школьного возраста является слаборазвитая воля. При первой же неудаче ребенок может быстро потерять интерес, расстроиться и прекратить попытки достичь поставленной задачи. Часто в таких ситуациях проявляются упрямство и капризность.

Таким образом, младший школьный возраст характеризуется активным развитием интеллекта и формированием мотивации к учебе. В этот период дети осваивают новые умения и навыки, раскрывают внутренний потенциал, а также начинают формировать моральные ценности и социальные навыки. Память, внимание, мышление и восприятие становятся более осознанными, развивается рефлексия — способность анализировать свои действия. Восприятие информации в младшем школьном возрасте восприятие детей характеризуется неустойчивостью и непостоянством, при этом сохраняется высокая любознательность и острота восприятия. Уже хорошо развиты базовые способности различать предметы по форме, цвету и величине, но в 1-2 классах еще возможны ошибки при сравнении сходных объектов. К концу этого периода восприятие становится более анализирующим и осознанным. Внимание преимущественно непроизвольное, произвольное слабо развито, что

затрудняет контроль и концентрацию. Для поддержания интереса необходима «близкая мотивация» в виде желания получить хорошую оценку, похвалу или признание сверстников.

Считается, что младший школьный возраст идеально подходит для начала изучения иностранного языка, так как в это время материал легче запоминается. Однако чтобы он не забывался, детей нужно мотивировать постоянно, идти к главной цели небольшими шагами. В начальных классах учащиеся сравнивают себя с главными героями, подражают им, стремятся также выразиться как персонажи, таким образом, задача учителя состоит в том, чтобы показать видео, которые будут носить познавательный, воспитательный характер, а также будут учить детей манерам и нормам поведения в социальной среде.

Чтобы замотивировать учеников на уроке коммуницировать на иностранном языке, необходимо создавать реальные ситуации общения и использовать разнообразные речевые задания. Исходя из возрастных особенностей младшего школьного возраста, известно, что дети 7-10 лет еще не обладают устойчивым вниманием, им сложно долго концентрироваться на чем-то определенном, им нужна активность, подвижность. «Интенсивное развитие нервно-психической деятельности, высокая возбудимость младших школьников, их подвижность и острое реагирование на внешние воздействия сопровождаются быстрым утомлением, что требует бережного отношения к их психике, умелого переключения с одного вида деятельности на другой». Ребенку в этом возрасте еще трудно полноценно контролировать свое поведение, он импульсивен и быстро утомляется во время учебной деятельности. Поэтому, урок английского языка должен включать в себя разные виды деятельности, которые должны периодически сменяться, чтобы внимание и интерес учащегося к предмету не пропали [9;200].

Мультфильмы на английском языке с помощью аудиовизуального текста могут стать действенным способом повышения интереса к изучению языка. Согласно определению А.В. Федорова, аудиовизуальный текст – это сообщение, изложенное в любом виде и жанре, и предназначенное для одновременного зрительного и слухового восприятия аудиторией.

Мультипликационные фильмы привлекают внимание детей и помогают им лучше усваивать новые знания. При просмотре таких фильмов ученики не только развивают свое произношение, но и совершенствуют навыки чтения и аудирования на английском языке [13; 38].

В современных условиях изучение иностранного языка начинается со второго класса, то есть на начальной ступени обучения. При этом развитие навыков аудирования происходит уже с первых занятий. Учитывая возрастные особенности младших школьников, их психологическое развитие и формирование речевых умений, требуется разработка практических и эффективных методов обучения аудированию.

А.Н. Щукин отмечает, что на первой ступени обучения иностранному языку занятия имеют своей целью:

- формирование элементарных коммуникативных умений в четырех видах речевой деятельности с учетом возрастных особенностей школьников;
- формирование некоторых универсальных лингвистических понятий, наблюдаемых в родном и иностранном языках;
- ознакомление с зарубежным песенным, стихотворным, сказочным, фольклорным, миром игр и развлечений;
- создание условий для ранней коммуникативно-психологической адаптации к новому языковому миру, отличному от мира родного языка и культуры, и для преодоления в дальнейшем психологического барьера в использовании иностранного языка как средства коммуникации .

Что касается развития умений аудирования, то к концу начальной школы учащиеся должны научиться:

- понимать на слух речь учителя и одноклассников при непосредственном общении, вербально или невербально реагировать на услышанное;
- воспринимать на слух в аудиозаписи основное содержание небольших сообщений, рассказов, сказок, построенных на знакомом языковом материале [11; 50].

Следует отметить, что аудирование на начальных этапах выступает не только как цель обучения. Оно является инструментом, который помогает овладеть фонетическим аспектом иностранного языка, его интонацией, ритмом, методикой. Без сомнения, аудирование помогает и в усвоении лексического и грамматического материала.

На начальном этапе освоения аудирования для облегчения понимания текста очень полезно применять зрительные опоры. Такими опорами могут выступать кукольные герои, яркие иллюстрации, мимика, жесты и видеоматериалы. Особое значение наглядность приобретает в первый год обучения из-за психологических особенностей младших школьников. Использование картинок, игрушек и других увлекательных средств способствует развитию ассоциативной памяти.

Очень важно правильно подобрать мультфильмы. Е.Н. Соловова выделяет некоторые критерии отбора видеоматериалов:

- соответствие содержания видеоматериала общему и языковому развитию обучающихся, а также теме урока;
- наличие определенной степени новизны языкового контекста;
- осуществление подбора видеоматериала в соответствии с интересами учеников.

О.В. Малова и И.В. Пукки выделяют следующие критерии отбора мультфильмов:

- тематика мультфильмов совпадает с темами учебного процесса;
- доступность языкового материала (видеофрагмент содержит знакомые детям лексические единицы и речевые образцы);
- наличие языкового материала, необходимого для развития речевых навыков и умений (видеофрагмент, используемый для развития умений, включает в себя необходимые лексические единицы и речевые образцы);

- длительность видеоматериалов (необходимо, чтобы видеофрагмент для работы с детьми был кратковременным, 1-2 минуты, что позволит детям удержать в памяти полученную информацию и не устать от длительного просмотра) [13; 31].

Таким образом, для эффективного обучения иностранному языку в начальной школе с использованием мультфильмов, необходимо учитывать ряд ключевых факторов. Безусловно, важен учет психологических особенностей младших школьников и создание мотивирующей среды, способствующей развитию речевых навыков. Однако, особое внимание следует уделить отбору видеоматериалов. Помимо соответствия общим критериям, таким как познавательный и воспитательный характер, необходимо учитывать доступность языкового материала и наличие необходимой лексики для развития речевых навыков. Для достижения наилучших результатов формирования иноязычных навыков аудирования следует тщательно отбирать видеоматериалы, соответствующие уровню владения языком обучающихся, тематике урока, а также обеспечивающие новизну, ясность изображения и звука, и ограниченную продолжительность (не более 6 минут).

Учитывая особенности формирования навыков аудирования учащихся 4 класса, представляем фрагмент урока по формированию навыков аудирования с использованием субтитров и транскрипции у учащихся данной возрастной категории.

Учебник: Spotlight 4, Module: Back together

Авторы: Быкова Надежда Ильинична, Дули Дженни, Поспелова Марина Давидовна, Эванс Вирджиния

Цель: Ознакомить с приветствиями и вопросами о имени, развить навыки понимания на слух и устной речи.

П: "Today we will watch a cartoon about Gogo. First, let's learn some new words. Look at the board and repeat after me, please. Pay attention to the pronunciation and stress" (Пишет слова)

- Hello [hə'ləʊ]
- My name is Gogo [maɪ neɪm ɪz 'gəʊgəʊ]
- My name is Tony [maɪ neɪm ɪz 'təʊni]
- What's your name? [wɒts jɔ: neɪm]
- How are you? [haʊ a: ju:]
- I'm fine, thank you [aɪm faɪn θæŋk ju:]
- Goodbye [gʊd'baɪ]

П: Listen carefully and repeat after me.

У: (Повторяют) "Hello! My name is Gogo. What's your name? How are you? I'm fine, thank you. Goodbye!"

П: Well done! Now I will say a phrase, and you say it after me loudly and clearly.

2) Просмотр с субтитрами (7-10 минут)

П: Now we will watch the cartoon with English subtitles. Watch carefully and listen to how the characters greet each other.

(Включает мультфильм)

П: "What did Gogo say first?"

У: "Hello! My name is Gogo. What's your name?"

П: "And what did Tony answer?"

У: "My name is Tony"

3) Заполнение пропусков (7 минут)

П: "Let's listen again. I will give you a short text with missing words. Listen and fill in the blanks"

(Показывает текст с пропусками на доске или раздаёт листы)\*

Hello. \_\_\_\_\_

My name is \_\_\_\_\_.

What's \_\_\_\_\_ name?

My name is \_\_\_\_\_.

How \_\_\_\_\_ you?

I'm fine, thank \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_!

(Проигрывает серию мультфильма повторно)

У: "Hello, Gogo, your, Tony, are, you, Goodbye."

4) Вопросы на понимание (5 минут)

П: "Now answer my questions.

What is the main character's name?

How do you ask someone's name?

How do you answer "How are you?"

How do you say goodbye?"

У: "His name is Gogo."

You say: What's your name?

I say: I'm fine, thank you.

We say: Goodbye.

5) Повторение и практика в парах (10 минут)

П: "Let's practice speaking. Repeat after me."

"Hello!"

"My name is Gogo"

"What's your name?"

"My name is Tony"

"How are you?"

"I'm fine, thank you"

"Goodbye!"

У: (Повторяют за учителем)

П: "Now work in pairs. One of you is Gogo, the other is Tony. Use these phrases to talk to each other."

(Демонстрирует пример диалога)

A: Hello! My name is Gogo. What's your name?

B: My name is Tony. How are you?

A: I'm fine, thank you. Goodbye!

У:(Ученики практикуют в парах)

6) Итог и домашнее задание (2-3 минуты)

П: "Well done today! For homework, write 3 sentences about yourself using these phrases: Hello! My name is \_\_. What's your name? How are you? I'm fine, thank you. Goodbye!"

Таким образом, использование субтитров и транскрипции мультфильмов является эффективным инструментом в обучении иностранным языкам. Субтитры способствуют улучшению восприятия на слух, расширяют словарный запас и помогают усвоить правильное произношение, а транскрипция облегчает понимание фонетических особенностей языка и способствует развитию навыков чтения и произношения. Совместное применение этих методов повышает мотивацию учащихся, делает процесс обучения более интересным и интерактивным, а также способствует формированию устойчивых коммуникативных компетенций. Интеграция мультимедийных ресурсов с субтитрами и транскрипцией в учебный процесс является перспективным направлением в методике преподавания иностранных языков.

#### Список литературы

1. Даль, В.И. Иллюстрированный толковый словарь русского языка : современная версия / В.И. Даль. – М. : ЭКСМО, 2009. – 287 с. ISBN 978-5-699-35954-0.
2. Арсентьева, М.В. К проблеме создания субтитров / М.В. Арсентьева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2014. – С. 97–98. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-sozdaniya-subtitrov/viewer> (дата обращения: 17.10.2025).
3. Как и зачем читать по транскрипции на английском языке [Электронный ресурс] // iXBT.com. – 18.01.2024. – Режим доступа: <https://www.ixbt.com/live/offtopic/kak-i-zachem-chitat-po-transkripcii-na-angliyskom-yazyke.html> (дата обращения: 10.10.2025).
4. Данилов, М.А. Дидактика / М.А. Данилов, Б.П. Компов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 2007. - 518 с.
5. Давыдов, В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2002. - № 3. – С. 26.
6. Дереклеева, Н.И. Педагогическая психология (1–4 класс). – М. : Просвещение, 2003. — 359 с.
7. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей : сб. науч. тр. / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. – Москва : НИИОПП, 2006. – 48 с.
8. Занков, Л. В. Развитие школьников в процессе обучения / Л. В. Занков. – Москва : [б. и.], 2007. – 198 с.
9. Калмыкова, З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – Москва : [б. и.], 2001. — 200 с.

10. Федоров, А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А. В. Федоров ; Ин-т информационных технологий и коммуникаций РАНХиГС при Президенте РФ. – Москва : [б. и.], 2014. – 64 с.
11. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного [Электронный ресурс] : учеб. пособие / А. Н. Щукин. – 4-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2017. – 509 с. ISBN 978-5-9765-2687-7.
12. Савинов, С. Н. Обучение иностранному языку во внеклассной работе : учебник / С. Н. Савинов. – Москва : Просвещение, 1991. – 180 с.
13. Пукки, И. В. Использование аутентичных мультфильмов в обучении младших школьников английскому языку / И. В. Пукки, О. В. Малова // Студенты и молодые ученые – инновационной России : материалы работ молодежной науч. конф. – Санкт-Петербург : Изд-во Политехн. ун-та, 2013. – С. 311-313.
14. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс : пособие для студентов педвузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 2-е изд. – Москва : АСТ : Астрель, 2010. – 272 с.

## ОБРАЗ ДОМА В РОМАНЕ Н. ГЕЙМАНА «КОРАЛИНА»

Уткина О.Л., канд. филол. наук, доцент, Снигиренко П.А.  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Творческий вклад Нила Геймана в американское фэнтези нашего времени не оценим. Его работы не только обогатили жанр, но и получили широкое признание как у читателей, так и у критиков. Такие ученые, как А. А. Шадрина и А. С. Чернышева, изучали произведения Н. Геймана, уделяя внимание переводческому компоненту. Мифологизм рассматривался в исследованиях О. А. Плаховой, А. С. Романовой, Т. В. Морозовой. Символы в художественных произведениях были изучены следующими учеными: О. В. Афанасьева, К. М. Баранова и О. Г. Чупрына, С. А. Шульц, А. Г. Сафарова, М. Д. Горбачев и И. Н. Ломакина.

Новизна работы заключается в том, что при всем многообразии исследований, связанных с творчеством Н. Геймана, образ дома в его романе «Коралина» не был исследован.

Объект исследования – роман Н. Геймана «Коралина».

Предмет исследования – образ дома в романе Н. Геймана «Коралина».

Цель – определение приемов, которые Н. Гейман использовал при описании интерьера в романе «Коралина»

Задачи:

1. Дать определение понятиям «дом», «образ».
2. Ознакомиться с приемами, которые используют авторы для описания образа дома.
3. Проанализировать приемы создания образа дома в романе Н. Геймана «Коралина».
4. Сравнить описание реального дома и дома «чудесного» в романе Н. Геймана «Коралина».

Методы исследования: анализ литературы, сравнение, абстрагирование

Существуют различные определения понятию образ. Так, «Словарь литературных терминов» определяют образ как «воображение, изображение и преобразование реальных, настоящих людей, животных, предметов, явлений природы и событий» [12].

Образ – «живое, наглядное представление о ком-чем-л., возникающее в чьем-л. воображении, встающее перед внутренним взором кого-л» [8].

В «Словаре литературоведческих терминов» находим понятие «художественный образ» - «форма отражения действительности искусством, конкретная и вместе с тем обобщенная картина человеческой жизни, преобразуемой в свете эстетического идеала художника, созданная при помощи творческой фантазии» [3].

Далее интересно рассмотреть определение понятию дом в русском и английском языке. В русскоязычных словарях находим ряд определений:

Дом – 1. Здание, строение, предназначенное для жилья, для размещения различных учреждений и предприятий. 2. Жилое помещение, квартира; жилье. 3. Семья, люди, живущие вместе, одним хозяйством. 4. Царствующий род, династия. 5. В составе названий различных учреждений, заведений. Д. отдыха (об учреждении, предназначенном для отдыха) [6].

Дом – Часть многоквартирного сооружения, представляющая собой жилое помещение, квартиру, жилье [2].

Дом – Жилое здание, строение. 2) перен. разг. Жильцы, проживающие в таком здании. 3) Жилое помещение, квартира. 4) Люди, живущие вместе; семья. 4) перен. устар. Царствующий род, династия. 5) Место постоянного проживания человека, характеризующееся определенными отношениями и укладом жизни. 6) Учреждение, имеющее культурное значение или посвященное памяти какого-л. исторического лица. 7) Заведение, предприятие [5].

Кембриджский словарь английского языка дает следующее определение понятию «дом».

House – 1. a building that people, usually one family, live in; 2. all the people living in a house; 3. a building or part of a building that is used for a special purpose; 4. a company that is involved in a particular area of business; 5. a restaurant, especially one selling a particular type of food; 6. a hospital; used especially before another noun to refer to doctors working in a hospital who are still training; 7. popular dance music with a fast regular beat, usually produced on electronic equipment; 8. an important family, especially a royal one; 9. an organization that makes laws, or its meeting place; 10. the members of the organization that makes laws, etc. [15].

Понятие «дом» в английском языке также предает слово 'home'.

Home - 1. the house, apartment, etc. where you live, especially with your family; 2. a house, apartment, etc. when it is considered as property that you can buy or sell; 3. the type of family you come from; 4. a place where people or animals live and are cared for by people who are not their relations or owners; 5. someone's or something's place of origin, or the place where a person feels they belong; 6. your own country or your own area [15].

Как видно из определений в русском языке основное понятие «дом» означает: здание, строение, семья, хозяйство семьи, династия, место проживания.

В английском языке в понятие «дом» (house) входят такие составляющие: здание, строение, где могут происходить различные события, вестись разнообразная деятельность. В то время как «дом» (home) означает жилище, семья, хозяйство, родина.

В данной работе за основу берется именно понятие «дом» как 'house' и как 'home', то есть «здание, строение» и «жилище, семья».

Авторы используют множество приемов, чтобы описать дом и создать у читателя определенное впечатление.

Одним из способов является детализация. Авторы описывают внешний вид, интерьер и состояние дома.

Следующим способом является чувственное восприятие. При помощи этого метода передаются различные визуальные, тактильные, обонятельные и слуховые образы, что позволяет в полной мере передать обстановку в доме.

Кроме того, авторы передают атмосферу и настроение при помощи описания взаимодействия персонажа с домом, то есть отражении эмоций, которые персонаж испытывает, находясь в доме, и употребления эпитетов с разной эмоциональной окрашенностью: негативно окрашенные, нейтральные, позитивно окрашенные.

В произведении «Коралина» Н. Гейман использовал прием детализации. Это можно увидеть в примерах: “...a dusty little room...”. “On the walls were black and white photographs of pretty women, and theatre programmes in frames. It was a very old house-it had an attic under the roof and a cellar under the ground and an overgrown garden with huge old trees in it.” [16].

Писатель показывает, что несмотря на то, что дом находится в запущенном состоянии, жизнь в его стенах продолжается.

Так же автор описывает дом при помощи чувственного восприятия в следующих отрывках:

“The flat smelt of furniture polish and dogs”.

“There was a cold, musty smell coming through the open doorway: it smelled like something very old and very slow” [16].

Используя данный метод и создавая угнетающую атмосферу, Н. Гейман подчеркивает, что этот дом является некомфортным и даже неблагоприятным для проживания ребенка. Читатель ощущает некую неприязнь, чувствуя опасения за благополучное детство Коралины в такой обстановке.

Кроме того, можно наблюдать, какие эмоции испытывает Коралина, находясь в доме: “She was bored with her toys, and she’d read all her books. She turned on the television. She went from channel to channel to channel, but there was nothing on but men in suits talking about the stock market, and schools programmes.” [16].

Атмосфера скуки и дискомфорта, переданная автором, заставляет прочувствовать тяготы повседневной жизни Коралины. Эта однообразность и отсутствие радости подталкивают героиню к исследованию окружающего мира и поиску новых, более интересных ощущений, но, по иронии повествования, уводит внутрь своих переживаний.

При описании дома, Н. Гейман указывает на некоторую запущенность, неухоженность и затерянность этого здания. Кроме того, такая некомфортная для героини обстановка сказывается на ее моральном состоянии. Именно это создает у читателя ощущение скованности и напряженности, что заставляет проникнуться сочувствием к юной Коралине.

Во сне Коралина видит «чудесный» дом, такой, в котором она мечтает жить. Этот образ дома является своего рода «конкретной и вместе с тем обобщенной картиной» жизни Коралины, «преображаемой в свете» ее идеалов.

При описании «чудесного» дома Н. Гейман указывает, что несмотря на схожесть двух домов, они кардинально отличаются. Отличие касается как раз двух выделенных понятий. Коралина видит внешнее сходство дома (house), как здания, строения, но сама сущность дома (home) меняется. Это видно в следующих примерах: “The carpet beneath her feet was the same carpet they had in their flat. The wallpaper was the same wallpaper they had. The picture hanging in the hall was the same that they had hanging in their hallway at home. She knew where she was: she was in her own home. She hadn't left.” [16].

“She stared at the picture hanging on the wall: no, it wasn't exactly the same. The picture they had in their own hallway showed a boy in old-fashioned clothes staring at some bubbles. But now the expression on his face was different—he was looking at the bubbles as if he was planning to do something very nasty indeed to them. And there was something peculiar about his eyes.” [16].

“It was the best chicken that Coraline had ever eaten. Her mother sometimes made chicken, but it was always out of packets, or frozen, and was very dry, and it never tasted of anything.” [16].

“It was different from her bedroom at home. For a start it was painted in an off-putting shade of green and a peculiar shade of pink.

Coraline decided that she wouldn't want to have to sleep in there; but that the colour scheme was an awful lot more interesting than the one in her own bedroom.

There were all sorts of remarkable things in there she'd never seen before: wind-up angels that fluttered around the bedroom like startled sparrows; books with pictures that writhed and crawled and shimmered; little dinosaur skulls that chattered their teeth as she passed. A whole toybox filled with wonderful toys.

This is more like it, thought Coraline. She looked out of the window. Outside, the view was the same one she saw from her own bedroom: trees, fields and, beyond them, on the horizon, distant purple hills.” [16].

“The house looked exactly the same from the outside. Or almost exactly the same; around Miss Spink and Miss Forcible's door were blue and red lightbulbs that flashed on and off spelling out words, the lights chasing each other around the door. On and off, around and around. ASTOUNDING! was followed by A THEATRICAL and then TRIUMPH!!!” [16]

Данные примеры иллюстрируют то, что в «чудесном» доме было уютнее и комфортнее, начиная от интерьера, заканчивая едой и общей атмосферой семейного уюта. Но несмотря на более благоприятные условия, присутствовало ощущение тревоги и беспокойства из-за внешнего сходства зданий, но совершенно разного антуража. Здесь проявляется двойственность понятий «дом» как house и как home. Коралине приятно находиться в здании (house), так все так, как она хотела бы, чтобы было в ее реальном доме, но напряжение вызывала атмосфера (home). В семейном укладе «чудесного» дома было что-то напряженное, даже зловещее.

Таким образом, Нил Гейман четко разделил «чудесный» дом и реальный при помощи описания интерьера. Для этого он использовал разные методы: детализация, чувственное восприятие, взаимодействие персонажа с домом.

Писатель в романе раскрыл глубинное значение англоязычных понятий «дом» как здания и как жилища, указав, что то, что на поверхности, может быть фальшивым и даже угрожающим, а искренняя любовь и забота часто скрыты и незаметны. Именно это привело к разному восприятию дома читателем. «Чудесный» дом кажется идеализированной версией реальности, так как он является отражением фантазий и желаний Коралины. Писатель показывает, что истинное значение обретается не в иллюзиях, а в принятии реальности.

#### Список литературы

1. Афанасьева, О. В., Баранова, К. М., Чупрына, О. Г. Precedent phenomena as symbols of cultural identity in ya fiction/ О. В. Афанасьева, К. М. Баранова, О. Г. Чупрына // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. — 2020. — Vol. 95. — С. 1098–1106.
2. Бабенко, Л. Г. (отв. ред.). Большой толковый словарь русских существительных// М.: АСТ. — 2009. — 1248 с.
3. Белокурова, С. П. Словарь литературоведческих терминов / С. П. Белокурова.//Санкт-Петербург : Паритет, 2006. — 314, [2] с
4. Горбачев, М. Д. Знак и символ // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. — 2022. — № 1. — С. 126–132.
5. Ефремова, Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 т// М.: Рус. яз.-Медиа. — 2006. Т. 1. — 608 с.
6. Кузнецов, С. А. Большой толковый словарь русского языка// СПб.: Норинт. — 2000. — 1536 с.
7. Ломакина, И. Н. Мифологические и постмодернистские модели хронотопа в прозе Дона Делилло // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2016. — № 2 (71). — С. 80–83.
8. Морковкин, В. В. Большой универсальный словарь русского языка/ В. В. Морковкин, Богачева Г. Ф., Луцкая Н. М.// М.: Рус. яз.-Медиа, 2007. 752 с.
9. Морозова, Т. В. Мифологизация творчества Нила Геймана (на основе романов «Американские боги» и «Сыновья Ананси») // Modern Science. — 2021. — № 4-1. — С. 325–330.
10. Плахова, О. А. Мифологический архетип двойничества в лингвосомиотическом пространстве литературной сказки Н. Геймана «Коралина» // Балтийский гуманитарный журнал. — 2022. — Т. 11, № 4 (41). — С. 40–45. А. С.
11. Романова, А. С. Мифологическая составляющая фоновых знаний в романе Нила Геймана «Американские боги»: переводческий аспект // Dictum factum: от исследований к стратегическим решениям. — 2022. — № 7-8. — С. 75–80.
12. Тимофеев, Л. И. Словарь литературоведческих терминов [Текст] / Ред.-сост. Л. И. Тимофеев и С. В. Тураев. - Москва : Просвещение, 1974. - 509 с.
13. Шадрина, А. А. Сравнительный анализ способов перевода безэквивалентной лексики на примере романа Нила Геймана «Никогда» [[Электронный ресурс](#)] / А. А. Шадрина, А. С. Чернышева // Вестник

Московского городского педагогического университета. Серия «Филология. Лингводидактика». Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyu-analiz-sposobov-perevoda-bezekvivalentnoy-leksiki-na-primere-romana-nila-geymana-nikogde>

14. Шульц, С. А. Бахтин и символизм / постсимволизм / неосимволизм (Вячеслав Иванов, О. Э. Мандельштам, А. А. Ахматова и др.) // Литературоведческий журнал. — 2023. — № 3 (61). — С. 180–199.

15. Cambridge Dictionary. [Electronic resource]// Cambridge University Press. - 2024. — Режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/home>

16. Gaiman, Neil. Coraline [Electronic resource]// New York: A Dell Book. - 2009. — Режим доступа: [https://www.ieas-szeged.hu/downtherabbithole/wp-content/uploads/2020/02/Neil-Gaiman\\_Coraline.pdf](https://www.ieas-szeged.hu/downtherabbithole/wp-content/uploads/2020/02/Neil-Gaiman_Coraline.pdf)

# ПОЛИКОДОВЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Уткина О.Л., канд. филол. наук, доцент, Бовт М.В.  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

На сегодняшний день можно выделить множество исследователей, которые внесли существенный вклад в развитие поликодовых тестов. Это такие исследователи как Г. В. Ейгер и В. Л. Юхт, Е. Е. Анисимова, З. И. Трубина, Ю. А. Евграфова и О. И. Максименко. Г. В. Ейгер и В. Л. Юхт впервые ввели понятие «поликодовый текст». Е. Е. Анисимова исследовала сущность и функции поликодового текста. З. И. Трубина подчёркивала, что поликодовый текст подразумевает взаимодействие в одном сообщении двух разноплановых частей – вербальной и невербальной. Ю. А. Евграфова и О. И. Максименко подчёркивали, что поликодовые тексты обладают особенной структурой, в которой определённым способом совмещены языковые устные и письменные носители смысла с неязыковыми. [1,2]

В статье рассматривается проблема повышения коммуникативной мотивации учащихся при обучении устному иноязычному общению.

**Методы исследования:** анализ, синтез, обобщение, эксперимент.

Современная методика преподавания иностранных языков ставит перед собой задачу формирования у учащихся не только знаний о языке, но и способности эффективно использовать эти знания в реальных жизненных ситуациях. Одним из ключевых аспектов обучения является создание коммуникативной мотивации, которая способствует активизации учебного процесса и повышению интереса к изучению иностранного языка.

Поликодовый текст – это термин, описывающий текст, который сочетает в себе несколько знаковых систем одновременно. Он может включать различные виды информации, такие как визуальные элементы (фотографии, видео, графики), аудиальные компоненты (звуковые фрагменты), а также традиционный письменный текст.

Цель использования поликодовых текстов состоит в усилении коммуникативной эффективности, обеспечении полного понимания информации и привлечении внимания аудитории.

Мультимодальный анализ предполагает детальный разбор каждого компонента поликодового текста, изучение его структуры, функций и взаимосвязей с другими элементами. Этот подход помогает выявить скрытые смыслы, нюансы и подтексты, которые могут быть не очевидны при поверхностном рассмотрении.

Преимущества внедрения поликодовых текстов в методику английского языка:

1. Активизация всех каналов восприятия.
2. Разнообразие учебных материалов.

3. Интеграция различных аспектов языка.
4. Повышение мотивации.
5. Развитие медиакомпетенций.

На уроках английского языка могут быть использованы различные источники поликодовых текстов:

1. Видеоуроки.
2. Электронные учебники.
3. Онлайн-платформы.
4. Игровые методы.

Основные методы работы с поликодовым текстом:

Метод мультимодального анализа предполагает следующие шаги:

– Идентификация модальностей: Определение всех модальностей, представленных в тексте (вербальная, визуальная, аудиальная и др.).

– Анализ взаимодействия модальностей: Исследование того, как каждая модальность влияет на другие и каким образом они совместно формируют общее сообщение.

– Целеполагание автора и аудитории: Установление целей автора и потребностей аудитории, учет которых важен для эффективного анализа.

– Формальная структура текста: Анализ композиции и последовательности подачи информации, выявление структурных особенностей текста.

– Содержание текста: Анализ содержания каждой модальности и установление связей между ними.

– Эффективность текста: Оценка успешности достижения целей текста, его воздействия на аудиторию и качества подачи информации.

2. Метод семиотического анализа состоит из следующих этапов:

– Выделение знаковых систем: Определение основных знаковых систем, задействованных в тексте (например, вербальная, визуальная, аудио);

– Классификация знаков: Разделение знаков на первичные (означающие объекты или явления) и вторичные (знаки знаков);

– Анализ функций знаков: Исследование прагматических, синтаксических и семантических функций знаков;

– Установление отношений между знаками: Выявление иерархических, причинно-следственных и ассоциативных связей между знаками.

Методы работы с поликодовым текстом могут быть представлены как средство создания коммуникативной мотивации учащихся.

Коммуникативная мотивация – это стремление учащихся использовать изучаемый язык в реальных жизненных ситуациях.

С.А Шмалько-Затиная предлагает несколько подходов к использованию поликодовых текстов в зависимости от уровня подготовки учащихся и их целей изучения языка [1,5].

1. Метод анализа поликодового текста. Учащиеся анализируют тексты, включающие различные семиотические коды (например, рекламные ролики,

комиксы, мультфильмы). Это помогает развивать навыки критического мышления и интерпретации информации.

2. Создание поликодового продукта. Учащимся предлагается создать собственный поликодовый текст, используя различные средства выражения (текст, графику, аудио, видео). Такой метод способствует развитию креативного мышления и умений работы с разными медиа.

3. Использование поликодовых тестов и заданий. Преподаватели могут разрабатывать тесты и задания, включающие элементы разных семиотических систем, что позволяет оценить уровень понимания материала студентами.

4. Применение поликодовых технологий в дистанционном обучении. Использование мультимедийных ресурсов и интерактивных платформ позволяет сделать учебный процесс более интересным и эффективным.

Цель разработанного комплекса упражнений – создание коммуникативной мотивации учащихся посредством обсуждения темы семьи, используя поликодовые тексты.

Упражнения:

1. «My Family Tree» (Моё семейное дерево)

Учащиеся размещают фотографии членов своей семьи в соответствующих ячейках на семейном дереве.

Затем они подписывают имена членов семьи и их родственные связи (используя карточки со словами или записывая самостоятельно).

После этого, учащиеся описывают своих родственников, используя простые предложения, например: «This is my mother. Her name is Anna. She is a teacher.» или «He is my brother. He is tall.»

Учащиеся презентуют свои семейные деревья классу, устно описывая своих родственников.

2. «Family Album» (Семейный альбом)

Учащиеся рассматривают фотографии и выбирают 1, которая им больше всего понравилась или вызвала эмоции.

К этой фотографии они составляют короткую подпись (1-2 предложения) [6], используя предложенные слова и фразы, например: «We are having a picnic. We are happy.»

Учащиеся представляют свои «страницы семейного альбома» одноклассникам, описывая ситуации на фотографиях и свои чувства.

3. «Family Interview» (Семейное интервью)

Учащиеся проводят «интервью» друг с другом, задавая вопросы о семьях, опираясь на предложенные вопросы и картинки.

Учащиеся могут менять вопросы или придумывать свои, а также использовать изображения для уточнения деталей.

После интервью, учащиеся представляют краткие отчеты о семьях своих одноклассников.

4. Работа с поликодовым текстом(видеоролик) [7]: учитель показывает видеоролик о мальчике, который рассказывает о своей семье.

После просмотра учащиеся отвечают на вопросы учителя о том, что они узнали из ролика.

5. Работа с поликодовым текстом (аудиодиалог): учащимся предлагается прослушать аудиодиалог, в котором рассказывают о семье и описывают ее членов. После прослушивания аудиодиалога учащиеся смотрят на картинку, основываясь на прослушанном и картинке, отвечают на вопросы.

#### 6. Ролевая игра

Задача: разыграть сценку, в которой члены семьи обсуждают планы на Новый год. Класс делится на 2 группы. Группа получает карточку с описанием семьи. Учащиеся разыгрывают сценку по 3-4 человека. Остальные наблюдают и оценивают выступление. Учащиеся опираются на картинки при составлении сценки.

Было проведено исследование, целью которого является практическое подтверждение методики использования поликодовых текстов как средства создания коммуникативной мотивации при обучении устному иноязычному общению учащихся общей средней школы.

Уроки в экспериментальной группе на формирующем этапе построены с учетом использования комплекса упражнений, который был разработан, а уроки в контрольной группе проведены по действующей программе обучения с использованием учебника Spotlight 5, без применения упражнений с поликодовыми текстами.

В рамках проведения опытно-экспериментального исследования был проведен контрольный эксперимент, цель которого – проверить эффективность использования комплекса упражнений с поликодовыми текстами, способствующего созданию коммуникативной мотивации у учащихся на среднем этапе обучения языку. Для того чтобы проверить наличие или отсутствие положительного влияния данного комплекса упражнений на формирование коммуникативной мотивации, было проведено контрольное диагностирование мотивации к общению в двух группах: контрольной группе 5 «А» и экспериментальной группе 5 «Б».

Итоговые результаты контрольного этапа в контрольной группе 5 «А» и экспериментальной группе 5 «Б» представляют возможность сделать вывод, что в контрольной группе результаты не поменялись, но в экспериментальной группе обнаруживается определенная положительная динамика на высоком и среднем уровнях, т.к. применение комплекса упражнений с использованием поликодовых текстов для создания коммуникативной мотивации на среднем этапе учитывает интересы детей, их возрастные, физиологические и психологические особенности.

Таким образом, учащиеся не боятся проявляться в общении и с легкостью составляют монологи и диалоги.

По результатам эксперимента были сделаны следующие выводы:

– применение данного комплекса упражнений способствует созданию коммуникативной мотивации.

– использование данного комплекса упражнений, направленного на создание коммуникативной мотивации, повышает интерес учащихся в общении на иностранном языке.

Экспериментальный этап исследования доказал, что использование поликодовых текстов в процессе обучения английскому языку способствует повышению коммуникативной мотивации учащихся и улучшению качества устного иноязычного общения.

#### Список литературы

1. Воронина, О. А. Теория мультимодальности и анализ современного дискурса / О. А. Воронина // Вестник Московского университета. — Москва: Педагогика, 2020-№5. – С. 7-20.

2. Китайгородская, Г. В. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г. В. Китайгородская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2017-№ 4. – С. 135-145.

3. Токарева, И. Н. Формирование мотивации обучающихся к речевой деятельности на уроках / И. Н. Токарева // Москва: Просвещение, 2021. –184 с.

4. Кашкин, В. Б Введение в теорию коммуникации : учеб.пособие / В.Б. Кашкин. 6-е изд. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2016. - 224 с.

5. Куницына, О. М. Особенности построения и восприятия поликодовых текстов в современной коммуникации [Электронный ресурс] / О. М. Куницына // КиберЛенинка: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-postroeniya-i-vozpriyatiya-polikodovyh-tekstov-v-sovremennoy-kommunikatsii>

6. <https://langformula.ru/family-dialogue/>  
<https://rutube.ru/video/12456879a3b70ccdda938b48eb31b745/?r=plemwd->

## **РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ЭТАПЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Уткина О.Л., канд. филол. наук, доцент, Дарбинян Ш.Г.  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

Одной из ключевых тенденций в усовершенствовании отечественной системы образования в настоящее время является региональность, которая отражает специфику российского общества, включая разнообразие в социально-экономическом развитии регионов, а также их природные, культурные, национальные и исторические особенности.

Сейчас общепризнано, что изучение краеведческого материала на уроках иностранного языка является необходимым. В этом контексте региональный материал в обучении иностранному языку трактуется как краеведческий, что подразумевает изучение родного края через тексты, отражающие региональное содержание. Таким образом, акцент делается на микроуровне и исключительно в связи с культурой учащихся. Несмотря на теоретическое обоснование важности включения материалов о регионе проживания в процесс лингвистического образования, это положение не всегда успешно реализуется в учебных заведениях.

Проблеме внедрения регионального компонента в процесс обучения иностранным языкам посвящено достаточное количество исследований (Е. П. Глумовой, Е. Н. Бакуровой, Е. А. Аксентьевой). Анализ научных работ, а также изучение опыта преподавания иностранных языков в школе показывают, что, несмотря на имеющиеся исследования, реализация принципа регионализации далека от завершения и нуждается в продолжении.

В последнее время ведутся активные исследования в рамках данного направления: исследуется сущность и структура регионального компонента (Е. С. Орлова), изучаются особенности национально-культурного аспекта межъязыкового общения (Л. С. Гуревич), решаются проблемы внедрения национально-регионального аспекта в процесс обучения иностранному языку (Е. А. Вылегжанина, Ю. С. Колядная, Т. И. Рылова), изучаются основные направления развития принципа региональности (А. П. Кузнецова), а также исследуются способы интеграции регионоведческого материала в содержание обучения иностранному языку для развития социокультурной компетенции обучающихся (Т. И. Рылова, Е. С. Орлова).

Актуальность исследования обоснована тем, что региональный аспект в изучении иностранных языков играет значительную роль в развитии социокультурной компетенции обучающихся, а его внедрение в образование редко рассматривается, вопросы определения его содержания и роли в развитии компетенций недостаточно разработаны. Способы преподавания иностранного языка в школах в настоящее время претерпевают качественные изменения, что помогает соответствовать требованиям образовательной модернизации, в то время как содержание и методы преподавания обновляются, а также

развивается компетентностный подход к профессиональной подготовке. Учебники обычно содержат множество материалов о стране изучаемого языка и лишь несколько текстов о родной стране. Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что необходимо вводить культурные и региональные материалы в процесс изучения иностранных языков. Для того чтобы использовать различные стратегии взаимодействия с представителями других культур, ученикам необходимо хорошо знать свою собственную культуру и родной язык, а также специфику общения в родном крае.

Объект исследования – методика формирования регионоведческой компетенции при обучении иностранному языку.

Предмет исследования – введение регионального аспекта в обучение иностранному языку.

Цель работы – исследование способов внедрения регионоведческого компонента в обучение иностранному языку в 7 классе.

Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи:

1. изучить методическую литературу по теме исследования;
2. проанализировать психолого-педагогические характеристики школьников основного общего образования;
3. исследовать формы реализации регионального компонента в школьном обучении;
4. разработать фрагмент урока в 7 классе, включающий регионоведческий компонент содержания обучения английскому языку.

Методы исследования: анализ, синтез, сравнение, обобщение.

Одной из ключевых тенденций в усовершенствовании отечественной системы образования в настоящее время является региональность, которая отражает специфику российского общества, включая разнообразие в социально-экономическом развитии регионов, а также их природные, культурные, национальные и исторические особенности.

Под региональным компонентом в обучении иностранным языкам понимается «часть содержания иноязычного материала, отражающего родную региональную культуру в сопоставлении с региональной культурой иноязычного социума и направленного на формирование способности к межкультурному диалогу на основе межрегионального сознания» [4].

О формировании данной компетенции у современных школьников отмечается также в таких документах, как, например, ФГОС СОО, где подчеркивается, что личностные результаты должны отражать «российскую гражданскую идентичность, патриотизм, уважение к своему народу, чувства ответственности перед Родиной, гордости за свой край, свою Родину, прошлое и настоящее многонационального народа России, уважение государственных символов» [12]. В документе отмечается, что стандарт разработан с учетом региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов Российской Федерации и направлен на обеспечение овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России [12].

Согласно определению Е.С. Орловой, регионоведческая компетенция - это «готовность и способность вторичной языковой личности успешно осуществлять межкультурное общение, базирующиеся на знаниях, отражающих специфику региональной культурной картины мира, навыках оперирования ими, умении интерпретировать явления региональной культуры и этнических особенностей народов, проживающих на территории региона, и позитивном отношении к партнеру по общению» [9].

Региональная специфика является частью национальной специфики. в связи с этим специфичное в регионе следует понимать аналогично специфичному в национальной культуре. Таким образом, регионально-специфическим является то, что отличает данный регион от других регионов. Составляющие понятия «региональная специфика» представляют собой основу для выделения регионального компонента содержания – набора предметов обсуждения, отражающих региональную специфику и позволяющих глубже понять свою культуру и осознать себя ее носителем [2].

Данное понятие конкретизирует понимание регионального компонента как конкретизацию части тем при изучении иностранного языка, которые получают региональное осмысление, региональную окраску [1].

Региональный материал в обучении иностранному языку трактуется как краеведческий, что подразумевает изучение родного края через тексты, отражающие региональное содержание. Таким образом, акцент делается на микроуровне и исключительно в связи с культурой учащихся.

Принцип региональности в развитии образовательной системы реализуется в двух направлениях: 1) реформирование и создание региональных образовательных систем и управление ими; 2) интеграция регионального компонента в содержание и формы учебно-воспитательной деятельности образовательных учреждений [7].

Использование национально-регионального компонента при обучении иностранному языку помогает учащимся использовать в учебной беседе факты и сведения, с которыми они сталкиваются в своей повседневной жизни. Личное мнение, которое появляется в процессе реализации всех форм учебной работы с использованием информации о родном крае, не только усиливают эффективность всех аспектов воспитания, но и значительно повышают мотивацию учащихся к изучению иностранного языка. Исследователи также отмечают, что показателем сформированности социокультурной компетенции школьников являются знания не только о культуре стран изучаемого языка, но и о культуре своей страны и родного края, а также умение представлять свою страну и родной край на изучаемом языке. Например, о регионоведческом компоненте как о необходимом условии коммуникации рассуждает и С. Гуревич [5]. Актуальность культуросообразных подходов обусловлена тем, что одной из трудностей вербальной коммуникации между носителем языка и иностранцем, связанных с особенностями национально-культурного аспекта межъязыкового общения, является культурно-этнический компонент. В контексте регионоведческого компонента в обучении иностранным языкам

культурно-этнический компонент включает в себя знания о традициях, обычаях, ценностях и образе жизни носителей языка, что помогает учащимся осознавать культурные нюансы, которые могут влиять на коммуникацию [5].

При обучении иностранному языку на этапе среднего общего образования, целесообразно исследовать психолого-педагогические особенности учащихся данной возрастной группы. В процессе взросления происходят изменения в психических познавательных процессах, что несомненно влияет и на процесс обучения.

Подростковый возраст – это переходный возраст, в течение этого которого происходит своеобразный переход от детского к взрослому состоянию. В подростковом возрасте серьезно изменяются условия жизни и деятельности школьника. Новая жизнь требует от их психической деятельности более высокого уровня, именно по этой причине подростковый возраст считается наиболее трудным. Особое влияние на развитие личности имеет школа как один из важнейших социальных институтов. Вопрос о ведущей деятельности средних школьников сохраняет дискуссионный характер. Тем не менее большинство психологов скорее согласны с тем, что именно благополучие в отношениях со сверстниками очень важно для психического развития подростка, поэтому ведущей деятельностью подросткового периода выступает интимно-личностное общение (Д. Б. Эльконин, Ю. С. Лапицкая, Б. А. Сосновский) [13], [8], [11].

В этом возрасте происходит развитие следующих психических познавательных процессов:

- избирательности, целенаправленности восприятия,
- устойчивого, произвольного внимания,
- совершенствование логической и опосредованной памяти, замедление механической памяти,
- пик развития воображения,
- активное развитие монологической, эгоцентрической и письменной речи,
- развитие критичного и совершенствование теоретического, абстрактно-логического мышления [8].

Выявление психолого-педагогических особенностей среднего школьника крайне важно при обучении иностранному языку, так как необходимо знать особенности познавательной деятельности школьников, свойства их памяти и мышления, чтобы сформировать положительную мотивацию к предмету.

Как отмечалось ранее, сейчас общепризнано, что изучение краеведческого материала на уроках иностранного языка является необходимым. В соответствии с определением Е. П. Глузовой была предложена структура регионального компонента содержания обучения иностранному языку, которую будут формировать следующие составляющие:

- I. Региональный материал российского лингвосоциума.
- II. Региональный материал стран изучаемого языка [4].

Содержание регионального компонента может быть введено в программу обучения различными способами:

- планированием отдельных уроков (или фрагментов урока) краеведческого характера при изучении соответствующих тем основного курса;
- планированием цикла уроков, направленных на комплексное изучение особенностей родного края;
- планированием интегрированного курса «Английский язык и краеведение» [10].

Включение регионального компонента в процесс обучения может быть представлено через организацию разнообразных форм работы на уроке:

- составление докладов;
- написание эссе;
- выполнение проектов;
- проведение онлайн экскурсий;
- создание мультимедийной презентации;
- съемка видеофильмов;
- создание интерактивных веб-квестов.

Реализация данных форм работы предполагает использование современных методов обучения, таких как:

- метод проектов;
- ролевые игры;
- веб-квесты;
- викторины [3].

В рамках реализации регионального, местного компонентов учитель может использовать возможности учебно-методического комплекта [6]. Так, например, можно использовать тексты об иноязычных странах, замещая материал об иностранной культуре родной: выбирать фразы из текста, которые подходят под описание места проживания обучающихся.

Предлагаемые методики и формы работы ориентированы на практическое применение изученного краеведческого материала и объединяют индивидуальное обучение с групповой деятельностью. Преимущество этих методов обучения иностранному языку заключается в преодолении психологического барьера при коммуникации на английском языке, которое позволяет обучающимся использовать язык в реальных ситуациях.

Несмотря на теоретическое обоснование важности включения материалов о регионе проживания в процесс лингвистического образования, это положение не всегда успешно реализуется в учебных заведениях. В связи с этим, нами был разработан фрагмент урока английского языка в 7 классе, включающий комплекс упражнений, иллюстрирующих внедрение регионоведческого материала в процесс образования (в рамках действующего УМК).

**Тема урока:** “Significant events of the Orenburg Region”.

**Класс:** 7.

**УМК:** Spotlight 7. Student's Book (Ваулина Ю. Е., Дули Дж., Подоляко О. Е., Эванс В).

**Цель урока:** формирование регионоведческой компетенции учащихся при обучении чтению.

**Step 1. Pre-reading / Lead-in (5 min).**

Организация урока. Мотивация деятельности учащихся.

T: Good morning, dear students. Glad to see you. Today we are going to read and talk about our region. Have you heard about important people who are connected to Orenburg region?

S: мобилизуют внимание на обсуждение, готовятся к предстоящему виду работы.

S1: I know that Yuri Gagarin studied in Orenburg.

S2: Alexander Pushkin visited our region in 1833.

T: You are right.

Показывает картинки известных личностей.

T: The history of our region is rich not only in the names of Pushkin and Gagarin, but also such people, as Mstislav Rostropovich, Vladimir Dal and others. Let's look at the text. Which words are new to you?

S1: "outstanding".

S2: "graduated", "explore" ...

T: OK. Before we start the reading, let's discuss their meanings.

Записывает незнакомую лексику на доске. Направляет учащихся на выявление значения слов путем языковой догадки. Мотивирует их на активную деятельность, задавая направляющие вопросы.

**Step 2. While – Reading (10 min). The main material.**

T: Well. Now, let's read and see, how these famous people relate to our region. Let's read and translate the text one by one. Remember to underline important details. Please, start.

The text:

*Significant events of the Orenburg Region*

*The history of Orenburg Region is rich in the names of famous people.*

*Outstanding personalities in science, art, and space exploration are associated with this steppe region.*

*The works such as Vladimir Dal's "Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language", Alexander Pushkin's "The History of Pugachev" and "The Captain's Daughter" have become an important part of the world's culture. In 1833 they travelled together to explore the places associated with the Pugachev's Rebellion. A monument to writers was built in Orenburg.*

*Yuri Gagarin, the first cosmonaut of the planet, studied at the Orenburg Higher Military Aviation School of Pilots, from which he graduated with honors. The city is rightfully proud of its famous graduate, who said: "Orenburg gave me wings."*

*Mstislav Rostropovich, a world-renowned cellist and conductor, also studied in the Orenburg Region. During the Great Patriotic War, his family was evacuated to*

*Orenburg (then Chkalov). Here he continued his musical education, taught, and arranged some of his first musical performances.*

S: читают и переводят текст по одному.

T: внимательно следит за чтением. Обращает внимание на внешнее оформление речи учащихся. При необходимости помогает при переводе.

T: Great job. Tell me, please, what famous literary works are connected to the Orenburg region?

S1: Alexander Pushkin's "The History of Pugachev".

S2: "The Captain's Daughter".

T: You are right.

T: задает несколько вопросов по содержанию текста для проверки понимания.

### **Step 3 – Post-Reading. Vocabulary work (15 min).**

T: Now, please, write down the words we have translated.

S: списывают слова с доски в словари.

T: Your next task is to look at ex. 1 on your sheets (на раздаточном материале) and match the words with the definitions. Please, think and be ready to answer.

S: приступают к выполнению работы, соотносят слова с определениями.

Words: “*outstanding*”, “*tradition*”, “*monument*”, “*explore*”, “*graduate*”, “*evacuate*”.

Definitions:

a) *A statue or building to honour a person or event.*

b) *To leave a place because of danger.*

c) *To find out about new places or things.*

d) *Very good or famous.*

e) *To complete studies at a school.*

f) *A long-established custom or belief.*

T: Well, it's time to check. What does the first word mean?

S1: An “*outstanding*” means very good or famous.

T: That's right. What is “*tradition*”?

S: It's a long-established custom or belief.

T: проверяет ответы остальных учащихся, комментирует.

T: Well, you have explained the words correctly. Your next task is to fill in the gaps. You should use the information from the text to complete the sentences.

T: проверяет учащихся на понимание задания.

S: приступают к выполнению.

The sentences:

*Yuri Gagarin was the first \_\_\_\_\_ of the planet. He \_\_\_\_\_ from the Orenburg Higher Military Aviation School of Pilots.*

*Rostropovich's family was \_\_\_\_\_ to Orenburg during the Great Patriotic War.*

*A \_\_\_\_\_ to writers was built in Orenburg to honor their contribution.*

T: Let's check your answers.

S1: Yuri Gagarin was the first cosmonaut of the planet.

T: That's right. The next sentence.

T: проверяет ответы остальных учащихся, комментирует.

T: Now, let's talk. I'm going to ask some questions on this text. Please, think and be ready to answer.

S: настраиваются на восприятие информации. Слушают вопросы учителя, дают на них ответы.

T: слушает ответы учащихся, следит за правильностью внешнего оформления речи учащихся, контролирует соблюдение грамматических норм языка. Комментирует, оценивает, подводит итоги.

The questions:

*What are some fields in which famous people from Orenburg contributed?*

*Name two famous writers associated with the region.*

*Why is Yuri Gagarin proud of Orenburg?*

*What happened to Rostropovich's family during the war?*

Таким образом, региональный компонент является важным элементом обучения иностранному языку в рамках ФГОС. Анализ психолого-педагогических особенностей среднего школьного возраста как этапа активного формирования личности помогает учесть возрастные особенности восприятия в процессе обучения и выбрать подходящие формы групповой или индивидуальной работы, такие как составление докладов, написание эссе, проектная работа, проведение онлайн экскурсий, ролевые игры, различные веб-квесты и викторины. Культурологический элемент, являющийся одной из главных составляющих социокультурной компетенции, предполагает не только освоение результатов культуры изучаемого языка, но и формирование активного взаимодействия с родной, в частности, национально-исторических особенностей своего региона. Фрагмента урока, разработанный с привлечением регионоведческого материала, может быть использован в качестве образца при подготовке к преподаванию иностранного языка. Включение данного вида материалов в обучение является одним из основных элементов нравственного, эстетического и гражданского воспитания учеников.

#### Список литературы

1. Аксентьева, Е. А. Роль регионального компонента в высшем образовании при обучении иностранному языку /А.А. Аксентьева // Вестник ШГПУ. Серия: Образование и педагогика. – 2015. №2 (26). – С. 11–16.

2. Бакурова, Е. Н. Региональный компонент содержания обучения иностранному языку / Е.Н. Бакурова // Научные известия. – 2021. – №22. – С. 7–14.

3. Вылегжанина, Е. А. Использование краеведческого материала в процессе обучения иностранному языку [Электронный ресурс]: статья / Е.А. Вылегжанина, С. П. Фоминская. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2018–№ 3 (189). – С. 186–188. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/189/47895>. – 30.11.2025.

4. Глумова, Е. П. Проблема регионализации содержания иноязычной подготовки обучающихся / Е.П. Глумова. // Педагогическое образование в России. – 2015. – №6. – С. 37–42.
5. Гуревич, Л. С. О соотношении индивидуальных когнитивных пространств в процессе межкультурной коммуникации. / Л.С. Гуревич // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2018. – №3 (31). – С. 59–65.
6. Колядная, Ю. С. Технология реализации регионального компонента при обучении иностранному языку в школе. / Ю.С. Колядная // Наука и образование сегодня. – 2024. – №1 (78). – С. 24–27.
7. Кузнецова, А. П. Реализация национально-регионального компонента содержания обучения иностранным языкам в интегрированном курсе на проектной основе. : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.12 / А.П. Кузнецова. – Москва, 2002. – 285с.
8. Лапицкая, Ю. С. Психология: возрастная и педагогическая психология [Электронный ресурс].: учебно-методический комплекс / Ю.С. Лапицкая. // МГУ имени А. А. Кулешова. – Могилев. – 2021. – 175 с. – ISBN 978-985-568-848-9. – Режим доступа : <https://libr.msu.by/bitstream/123456789/18097/1/420t.pdf>. – 29.11.2025.
9. Орлова, Е. С. Методика формирования регионоведческой компетенции учащихся в элективном курсе профильной школы : английский язык, Республика Бурятия : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Е.С. Орлова; [Место защиты: Ин-т содержания и методов обучения Рос. акад. образования]. — Москва, 2011. — 24 с.
10. Рылова, Т. И. Интеграция регионоведческого материала в содержание обучения иностранному языку для развития социокультурной компетенции обучающихся и совершенствования навыков владения иностранным языком [Электронный ресурс] / Т.И. Рылова : статья. – Слободской. – 2024. – Режим доступа : <https://www.teacherjournal.ru/categories/13/articles/7253>. – 29.11.2025.
11. Сосновский, Б. А. Возрастная и педагогическая психология: учебник для вузов / Б.А Сосновский – 3 изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт. – 2022. – 347 с. – ISBN 978-5-9916-7514-7.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования 24480–2012. – М.: Просвещения. Минюст РФ, 2012. – 52 с.
13. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин // Москва: Академия. — 4-е изд., стер. — 2007. — 384 с. – ISBN 978-5-7695-4068-4.

## СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ПОЛИТИКА В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Уткина О.Л., канд. филол. наук, доцент, Попова А.Д.  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Средства создания образа политика исследовали как отечественные, так и зарубежные ученые. Работы посвящены анализу языковых средств, которые используются для формирования политического имиджа, и изучению особенностей речи политических лидеров. Так, работа Е.С. Прониной посвящена образу политика в прагмалингвистическом аспекте [5]. Е.А. Слободенюк проанализировала языковые средства создания образа Дэвида Кэмирона и Ангелы Меркель в медиадискурсе [6]. М.Г. Цуциева изучила особенности актуализации языковой личности политика в современном немецком политическом дискурсе, описанию способов и средств реализации речевых стратегий и тактик, используемых языковой личностью политика [7]. Н. В. Вагенляйтнер, Л. Б. Никитина всесторонне изучили и описали языковой образ политика по данным российских печатных СМИ начала XXI века [2].

Актуальность данного исследования заключается в том, что несмотря на повышенный интерес общественных изданий к британской королевской семье и, в частности к королеве Камилле, еще не было предпринято комплексного изучения тех лингвистических средств, которые использовались за последние годы для формирования ее образа.

Цель работы – исследование средств создания образа королевы Камиллы в британском издании *The Guardian*.

Существуют различные подходы к определению публицистического текста, сущность которого заключается том, что он принадлежит к публицистическому стилю, осуществляет передачу информации, оценку событий, выполняет функцию информирования и воздействия. Кроме того, публицистический текст создает образ, используя всю общеупотребительную лексику языка с преобладанием научного и художественного методов. Это объясняется тем, что при создании публицистического текста автор использует те языковые средства, которые наилучшим образом оказывают влияние на восприятие действительности, вызывают определенные эмоции, формируя действительность и образы «дополненной реальности». В публицистическом тексте заложена антиномия «объективности-субъективности», что проявляется в отборе, с одной стороны, объективных фактов и, с другой стороны, их субъективной интерпретации через переживания публициста.

В лингвистике нет четкого определения понятию «политический образ», но существует множество попыток его понять и описать. Отсюда разнообразные понятия, связанные с образом: «медиаобраз», «публицистический образ», «имиджа политика».

За основу данного исследования берется определение Я.А. Пархоменко, вслед за которой публицистический образ рассматривается как существенный компонент образа [4]. В свою очередь, образ политика – это отражение реальных характеристик объекта восприятия, то есть личности политического лидера, а также проекция ожиданий граждан, воспринимающих этот образ. Образ политика может создаваться, например, в жанре политического портрета, который сочетает документальную информацию, художественные формы, образные характеристики и высокий уровень типизации. Образ создается автором журналистского текста и является проявлением не выработанного имиджа политика, а проявлением интенции автора, мнения редакции.

Среди рассмотренных классификаций публицистического образа наиболее удачной представляется классификация В.И. Здоровеги, который в описании политика выделяет словесный образ, образ-картину, образ-персонаж [3]. Интерес также вызывает классификация Е.Г. Белявской, которая утверждает, что в основе образа политика находится речь самого политика, материалы СМИ, которые описывают деятельность политика, и биографические данные [1].

### **Словесный образ**

В статье “Selfies, hugs and protests: King Charles’s new approach in spotlight during ‘fast and furious’ royal tour of Australia” есть важная деталь: Елизавете была подарена брошь в Австралии, и Камилла тоже получила в подарок брошь. Никто не оспаривает статус Елизаветы. Ее репутация безупречна. Несмотря на то, что этих двух женщин связывает только эта брошь, проведенная параллель Елизавета-Камилла практически ставит последнюю на уровень с первой. Маленькая деталь указывает на большую значимость образа Камиллы [8].

Заголовок “Queen Camilla: The Wicked Stepmother review – what is the point of this dull rubbish?” Прилагательное ‘great’ усиливает эмоциональную окраску высказывания и создает позитивный образ описываемого человека. Развитие событий описывается в настоящем времени (Present Simple), чтобы «приблизить» их к читателям, заинтересовать [9].

Статья “King Charles and Queen Camilla pay recovering Pope Francis surprise visit” уже в заглавии отмечают тот факт, что государственный визит совершает «королевская чета» (‘the royal couple’). Во время визита папа Римский поздравил их с 20-летней годовщиной свадьбы. В своей речи Чарлз заявил, что Италия дорога его сердцу и сердцу королевы, как и многим британцам (“Italy is a country very dear to my heart and to that of the queen, as it is to many British people”). Подобного рода маленькие замечания показывают, с какой теплотой и уважением относится Чарлз к своей жене [10].

Статья 20.04.2025 описывает прибытие представителей королевской семьи на пасхальную службу. При этом Чарлз и королева Камилла прибыли вместе отдельно от остальных. Их так и объявили ‘Charles and Queen Camilla’, назвав титул одной и только имя другого. Королевское звание Чарлза бесспорно, а титул Камиллы, словно намеренно, подчеркивается в статье [11].

В статье 30.05.2025 рассказывается о подарках, преподнесенных Карлу III по поводу его коронации. Королева также получила роскошные дары, чему выделили скромный абзац: “Gifts received by Queen Camilla include lapis lazuli gemstones from Hamid Karzai, the former president of Afghanistan, and a brooch from the crown prince of Kuwait.” [12]

#### Образ-картина

Заголовок: “King Charles and Camilla’s *secret stop* in India at plush wellness retreat” [13] описывает неофициальный визит королевской четы в оздоровительный центр в Индии. Здесь имя Камиллы упоминается вместе с Карлом, подчеркивая их единство во всем: от утомительных официальных визитов до долгих прогулок и борьбы с раком. Отсюда мы узнаем, что Камилла – приверженец здорового образа жизни и йоги (“a yoga devotee”), она неоднократно посещала этот курорт, который считается лучшим для омоложения.

Образ Камиллы на фото в честь 20-летней годовщины свадьбы, которую они отметили вдвоем в Италии: “In the image taken by royal photographer Chris Jackson, Camilla is wearing a white and beige coat dress by Anna Valentine and a lily of the valley brooch, while the king is dressed in a blue pinstripe suit with a grey tie and a silk handkerchief in his chest pocket.” [14].

На фото королевская чета изображена рядом друг с другом и Камилла держит Чарлза под руку. Такое близкое изображение нетипично для королевской пары. При дворе не принято демонстрировать свои чувства.

#### Образ-персонаж

Статья 30.01.2024 рассказывает о том, что Том Паркер Боулз, сын Камиллы от первого брака, вошел в число 21 писателя, представивших обзор современной литературы. Инициатором мероприятия стала королева: “Camilla said the new books “highlight the incredible richness of 21st century literary talent” and demonstrate “how fortunate we are to have access to so many outstanding writers, whose work brings joy, comfort, laughter, companionship and hope to us all, opening our eyes to others’ experiences and reminding us that we are not alone” [15].

В статье “Queen Camilla: *The Wicked Stepmother* review – what is the point of this *dull rubbish?*” Камилла представлена как настоящий живой человек, а не холодная аристократка, зацикленная на репутации и манерах. Ей было свойственно все земное: “She liked dancing, smoking and having a good time, especially with Andrew Parker Bowles, until she was introduced to the then terrifically eligible bachelor Prince Charles and became his girlfriend for a year and a half.” [9] Она любила танцевать, курить и в ее жизни была любовь к одному молодому человеку, а потом страстное увлечение другим – принцем, которым нельзя было не плениться, ведь он был ‘terrifically eligible bachelor’ (потрясающе подходящим (для брака) холостяком). В этом предложении каждое слово имеет значение:

- принц Чарлз был холост, когда повстречался с Камиллой, то есть она не могла «увести» Чарлза у Дианы;

- их отношения длились полтора года, то есть их связь не была мимолетным, ветреным увлечением [9].

26.10.2024 официальный представитель дворца дал оценку визиту короля Карла III, отметив, что она способствовала подъему его духа, настроения и способствовала его выздоровлению. В заключении он добавил: “the monarch takes great strength from the Queen being there, not least because “she keeps it real”. Скромное замечание официального дворца, но емкое и отчетливое: «она делает это по-настоящему», искренне и верно. Подобные простые структуре предложения несут прямой смысл и звучат убедительно [16].

15.05.2025 Камилла открывает отреставрированный дом, где жили сестры Бронте. Знаковое событие для культуры страны [17].

14.05.2025 статья посвящена важному событию: Камилла заложила основной камень в ризницу в Вестминстерском аббатстве. Камилла является покровительницей новой ризницы. На краеугольном камне высечена надпись: “This foundation stone was laid by her Majesty Queen Camilla 14<sup>th</sup> of May”. Надпись на «английском камне» навечно увековечила имя «ее Величества королевы Камиллы» в истории Вестминстерского аббатства – символа британской истории, культуры и традиции [18].

### **Речь**

30.01.2024 сын Камиллы от первого брака, вошел в число 21 писателя, представивших обзор современной литературы. Инициатором мероприятия по определению лучших писателей стала королева, чей сын, Том Паркер Боулз, вошел в их число. Камилла выступила с речью, сказав, что новые книги “highlight the incredible richness of 21st century literary talent” and demonstrate “how fortunate we are to have access to so many outstanding writers, whose work brings joy, comfort, laughter, companionship and hope to us all, opening our eyes to others’ experiences and reminding us that we are not alone” [15].

7.02.2024 статья приводит распорядок дня Чарлза. “His wife, Queen Camilla, has likened him to a *mountain goat* because of his love of walking” [19]. Акцент делается на словах ‘his wife’ и для верности поясняется ‘Queen Camilla’. Сравнение Камиллы звучит в очередной раз откровенно и несдержанно.

“she accepted “the most prestigious order” ever bestowed by the Australian food rescue charity – the teaspoon”. “I shall wear it with pride,” the Queen quipped with a smile [19].

В статье 12.05.2024 “Camilla lauds suffragette stones of ‘hope’ – and gets very own Barbie doll”. Камилла произнесла небольшую речь в защиту равноправия женщин [20].

14.05.2025 при закладке краеугольного камня Камилла обратилась к присутствующим. Ее речь сдержанна, учитывая, но в то же время чувствуется некоторая ирония: “I just want to say how delighted I am to unveil this foundation stone, I can’t believe the last time I was here – there’s now a floor – the last time I came here there were quite a lot of skeletons. “I just hope that in 2026 when it’s due to finish, God willing my husband and I will be back here again to open the King Charles III sacristy.” [18].

Слово ‘skeletons’ – аллюзия на известную английскую поговорку “skeleton in a cupboard”, тактично указывает, с одной стороны, на тщательно скрываемые тайны этой древней ризницы. С другой стороны, раскопки, которые проводили до строительства, вскрыли массовые захоронения сотен и тысяч людей, так что «скелеты» там находились и в прямом смысле. Камилла упоминает своего «мужа». В речи королевской особы это слово звучит нетипично, слишком просто. Камилла выражает смиренную покорность воле Бога, кроме которого никто не сможет воспрепятствовать их присутствию на торжестве в честь открытия ризницы [18].

Автор в статье 31.08.2025 приводит речь Камиллы, которая на вопрос о том, что она сделала, когда поняла, что ее домогаются, ответила: “I did what my mother taught me to. I took off my shoe and whacked him in the nuts with the heel.” Она опять просто и незамысловато ответила на этот вопрос, не подбирая слов. Разговорная лексика, в сочетании с экспрессивным синонимом ‘whack’, как будто переводит разговор в формат дружеской беседы, раскрывая решительность Камиллы в отстаивании своей чести. На станции Камилла нашла полицейского и заявила о домогательстве, обидчика арестовали [21].

**Материалы СМИ.** 6.02.2024 сообщается, что Камилла будет принимать более активное участие в общественной жизни. Будучи президентом ассоциации по борьбе с раком, она оказывает помощь больным людям. По стечению обстоятельств Камилла стала занимать центральное место в жизни страны: “Less than 18 months after becoming queen, the woman who was once viewed as a threat to the monarchy now finds herself having to assume much of the responsibility for keeping the royal show on the road.” [22]. Автор намеренно приводит воспоминание о прошлой угрозе, исходившей от Камиллы, указывая на то, что страхи по поводу ее были пустыми.

По словам представителя дворца, Камилла также «продолжит выполнять полную программу общественных обязанностей», пока ее муж проходит лечение, и может время от времени замещать своего супруга [22].

Для компаний, желающих впервые получить покровительство королевы Камиллы, в мае 2024 года должны быть открыты совершенно новые заявки на получение ордеров от короля и королевы (которая становится лицом, предоставляющим право) [23].

Камилла отдает дань уважения суфражисткам – «участницам женского движения, которое боролось за равноправие женщин, возникшего в Англии в конце 19 века». Автор отмечает смелость Камиллы в поддержании этого движения, отношению к которому весьма противоречиво: “I don’t remember any other royal endorsing the actions of the women’s movement, especially one as provocative, controversial and risky as the Women’s Social and Political Union, which led the campaign for suffrage.” [24]. Статья призывает последовать примеру королевы и отдать дань уважения этому движению. Этой же теме посвящена статья 18.05.2024.

21.07.2024 коронация короля и королевы сопровождается эпитетами с негативной оценкой: “*ludicrously ermined, beribboned and bejewelled Charles*

and Camilla perched on golden thrones». Автор с негодованием отмечает безудержную роскошь на фоне детской бедности в стране [25].

В статье 24.07.2024 подсчитывает стоимость поездок королевской семьи на персональных: «самым дорогим путешествием стал визит Чарльза и королевы Камиллы в Кению чартерным рейсом в октябре, в дополнение к запланированному визиту персонала регулярными рейсами, который обошелся в общей сложности в 166 557 фунтов стерлингов». Вторым по значимости был трехдневный государственный визит короля и королевы во Францию чартерным рейсом в сентябре с посещением Парижа и Бордо, который обошелся в 117 942 фунта стерлингов [26].

Статья от 12.10.2024 посвящена тому, что Чарльз и королевская семья не раскрывают перечень подарков, полученных ими во время праздников и годовщин, в то время как они обязаны вносить все подарки в перечень. Имя Камиллы здесь возникает в связи со скандалом. Ежегодные списки подарков были введены после того, как СМИ раскритиковали попытки королевской семьи скрыть происхождение роскошных украшений, подаренных королеве Камилле членом королевской семьи Саудовской Аравии в 2006 году и надетых ею во время официального визита в США в 2007 году [27].

«Чарльз и Камилла» 1 июля 2025 посещали музей в Равенне. Эмоции королевы были описаны автором: “The queen, who was in the northern Italian city with King Charles during a state visit to the country in early April, was so enamoured of her visit to a museum dedicated to the British poet and satirist Lord Byron that she kept her husband waiting in the courtyard.” [28].

К Карлу III Камилла использует нетипичное для королевской особы обращение: “Darling, come and meet these people,” Королевская чета нарушает весь этикет, демонстрируя теплоту чувств в речи и поведении.

Камиллу описывают таким эпитетом: “Camilla was great”. [28]. Биографический материал.

В статье 16.01.2024 рассказывается о прозвищах в королевской семье. Камиллу, оказывается называют ‘Lorraine’. Это прозвище она получила от друзей ‘A while back, when it looked as if she would never be queen’. Образовано слово от французского ‘la reine’ (королева) [29].

Статья: “King Charles and Queen Camilla have left Australia after more than 30 official engagements” [30]. Примечательно также, что автор использует антитезу даже на уровне морфологии, когда противопоставляется время Елизаветы, выраженное в прошедшем времени (Past Simple) и приход «нового» времени, связанного с Камиллой, что выражено в будущем (Future Simple).

Статья с заголовком “Her Majesty the Queen: Behind Closed Doors review – an unroyally frank look at the horrors of domestic violence” [31] посвящена фильму о насущной проблеме семейного насилия. Камилла лично беседовала с женщинами, пережившими семейное насилие и «не по-королевски откровенно» высказалась по этому поводу. “It’s engraved on my heart,” she says, with unroyal frankness. Эмоциональная оценка королевы содержит идиому ‘be engraved on one’s heart’, которую используют, когда говорят о чем-то, что произвело

сильное впечатление и это невозможно забыть. Автором отмечается, что Камилла «не по-королевски» откровенна и эмоциональна, она испытывает искренние чувства. Королева устраивает приемы и привлекает внимание к заявленной проблеме. Общаясь с выжившими жертвами она ‘talking compassionately’, ‘with some of the stiffness inherent to her generation’, ‘frankly’. Антитеза «с сожалением», но «с жестокостью/жестко» раскрывает, с одной стороны, стремление королевы привлечь внимание к жертвам семейного насилия и желание чем-то помочь. С другой стороны, «ее роль неизбежно ограничена тем, что она член королевской семьи», поэтому никаких реальных шагов по пресечению этой жестокости, изменению законодательства она не предпринимает. Реальная помощь жертвам семейного насилия заключается в «в инициативе ее величества», которая описывается автором эпитетом HM’s “washbag initiative” [31], когда женщинам, пережившим изнасилование, раздают гели для душа и зубную пасту в кризисных центрах.

В статье от 20.12.2024 вспоминается ‘annus horribilis’ [32] королевской семьи, когда всплыли подробности семейной жизни Дианы и Чарлза и, конечно, упоминалась Камилла: “in early 1993 “Camillagate”, a mortifyingly intimate conversation between Charles and Camilla – followed.” [C. Davis] Это скандал, который дал жизнь новому термину ‘Camillsgate’. Слово «Camillagate» образовано путем словослияния (blending) — способа словообразования, при котором соединяются части двух слов. В данном случае произошло слияние: Camilla (имя герцогини Корнуоллской) и -gate (суффикс, происходящий от Уотергейтского скандала, который добавляется к названиям скандалов в англоязычной прессе). Этот способ словообразования популярен в медиа для создания ярких, запоминающихся названий скандальных событий.

31.08.2025 представлена книга, в которой описывается факт попытки изнасилования Камиллы, когда ей было 17 лет. Королева, выступающая против семейного насилия и сексуальных домогательств, оставила простую инструкцию к действию в подобной ситуации. В статье указывается, что королева ведет благотворительную кампанию в поддержку жертв сексуального насилия [21].

Таким образом, по классификации В.И. Здровеги, образ королевы Камиллы складывается из таких важных составляющих, как словесный образ, образ-картина и образ-персонаж.

Словесный образ: ее украшения напрямую связаны с королевской семьей, в частности с Елизаветой II; к ней с теплотой и вниманием относится Чарлз. Образ-картина: Камиллу описывают любящей женой, матерью, бабушкой, интересующейся модой, имеющей любимое занятие, стремящейся изучать что-то новое; она следит за здоровьем, занимается йогой и балетом.

Образ-персонаж: Камилла ответственно выполняет свои обязанности королевы-консорты; она представляется шутливой, раскованной в общении с прессой, прямолинейной и практичной; Камилла искренне занимается такими общественными делами, как повышение уровня грамотности, борьба с насилием в отношении женщин и другие; ее основное качество при

выполнении всех этих дел – эффективность; другими ее лучшими качествами считаются искренность и дружелюбие.

Характеристика Камиллы по классификации Е.Г. Белявской касается речи, материалов СМИ и биографического материала. Так, речь Камиллы не по-королевски прямолинейна, проста и шутлива. Материалы СМИ создают такой образ Камиллы: она принимает активное участие в социально значимых для страны проектах; из-за болезни супруга берет на себя все его общественные обязанности; поездки и мероприятия королевской четы требуют больших материальных расходов. Биографический материал формирует такой образ Камиллы: она имеет ироничное прозвище среди друзей; выступает против насилия в отношении женщин, потому что в юности пережила подобный негативный опыт; большое внимание уделяется добрым взаимоотношениям Камиллы и Чарльза; она так часто становилась центром скандалов из-за внебрачных отношений с Чарльзом, что стала причиной появления нового термина в английском языке; ее стремление помочь женщинам, пережившим насилие, не реализуется в делах.

#### Список литературы

1. Белявская, Е.Г. Фрейм «политик» в англоязычном биографическом дискурсе / Е.Г. Белявская // Политическая лингвистика. – 2012. – № 2(40). – С. 21-26.
2. Вагенляйтер, Н.В. Языковой образ политика по данным российских печатных СМИ начала XXI в. / Н.В. Вагенляйтер, Л.Б. Никитина. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2014. – 160 с.
3. Здорова, В.И. Слово тоже есть дело: Некоторые вопр. теории публицистики / В.И. Здорова. – М.: Мысль, 1979. – 174 с.
4. Пархоменко, Я.А. Публицистическая составляющая медийного образа / Я.А. Пархоменко. // Вестник электронных и печатных СМИ. – 2015. - № 1 (23). – С. 39-63.
5. Пронина Е.С. Языковые средства формирования образа женщины политика в англоязычной прессе : дис.... канд. филол. наук / Е.С. Пронина. – Москва, 2015. – 197 с.
6. Слободенюк Е.А. Создание образа британского и немецкого политика в современном медиадискурсе Великобритании в аспекте оппозиции «свойчужой» : дис. ... канд. филол. наук / Е.А. Слободенюк. – Нижний Новгород, 2016. – 202 с.
7. Цуцьева М.Г. Актуализация языковой личности политика в современном немецком политическом дискурсе) : дис. ... докт. филол. наук: 10.02.04 / М.Г. Цуцьева. – СПб, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2019. – 411 с.
8. <https://www.theguardian.com/uk-news/2024/oct/23/king-charles-royal-tour-australia-visit-wrap>
9. <https://www.theguardian.com/tv-and-radio/2024/nov/24/queen-camilla-the-wicked-stepmother-review-channel-4-documentary>

10. <https://www.theguardian.com/world/2025/apr/09/king-charles-queen-camilla-visit-pope-francis>
11. <https://www.theguardian.com/uk-news/2025/apr/20/prince-andrew-joins-charles-and-camilla-for-easter-sunday-service>
12. <https://www.theguardian.com/uk-news/2025/may/30/rolls-royce-feather-crown-among-king-charles-coronation-gifts>
13. <https://www.theguardian.com/uk-news/2024/nov/01/yoga-and-ayurveda-king-charles-and-camillas-secret-stop-in-india-at-plush-wellness-retreat>
14. <https://www.theguardian.com/uk-news/2025/dec/07/king-charles-and-queen-camilla-unveil-christmas-card-for-2025>
15. <https://www.theguardian.com/books/2024/jan/30/tom-parker-bowles-picked-for-mini-library-project-championed-by-his-mu>
16. <https://www.theguardian.com/uk-news/2024/oct/26/king-charles-to-resume-regular-overseas-trips-in-2025-after-cancer-hiatus>
17. <https://www.theguardian.com/books/2025/may/15/bronte-sisters-bradford-birthplace-opens-for-visitors>
18. <https://www.theguardian.com/world/2025/may/14/queen-camilla-unveils-foundation-stone-for-13m-westminster-abbey-sacrist>
19. <https://www.theguardian.com/uk-news/2024/feb/07/king-charles-morning-routine-includes-12-minute-canadian-air-force-exercise-plan-5bx>
20. <https://www.theguardian.com/uk-news/2024/mar/12/queen-camilla-suffragette-stones-barbie-doll>
21. <https://www.theguardian.com/uk-news/2025/aug/31/queen-camilla-fought-off-sexual-assault-as-teenager-book-claims>
22. <https://www.theguardian.com/uk-news/2024/feb/06/queen-camilla-to-continue-full-programme-of-activities>
23. <https://www.theguardian.com/business/article/2024/may/06/from-sporrans-to-chandeliers-king-charles-and-queen-camilla-weigh-up-new-royal-warrants>
24. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2024/mar/18/suffragettes-queen-camilla-women-vote-protest-activism>
25. <https://www.theguardian.com/uk-news/article/2024/jul/21/when-royalty-and-poverty-come-face-to-face>
26. <https://www.theguardian.com/uk-news/article/2024/jul/24/royal-family-helicopters-flights-cost-travel-official-accounts>
27. <https://www.theguardian.com/uk-news/2024/oct/12/buckingham-palace-published-list-official-gifts-royal-family-king-charles>
28. <https://www.theguardian.com/world/2025/jun/01/king-charles-queen-camilla-visit-ravenna-italy-tourism-boom>
29. <https://www.theguardian.com/uk-news/2024/jan/16/royal-nicknames-why-camilla-is-called-lorraine-and-charles-isnt-happy>
30. <https://www.theguardian.com/uk-news/2024/oct/23/king-charles-royal-tour-australia-visit-wrap>

31. <https://www.theguardian.com/tv-and-radio/2024/nov/11/her-majesty-the-queen-behind-closed-doors-review-compassion-cruelty-and-the-truth-about-domestic-abuse-camilla>

32. <https://www.theguardian.com/uk-news/2024/dec/20/how-second-full-year-of-king-charles-reign-parallels-1992-annus-horribilis>

## **СТИХИ И РИФМОФКИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ЭТАПЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Уткина О.Л., канд. филол. наук, доцент, Стрембицкая Е.А.  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

Стихи и рифмовки, будучи яркими и ритмичными, соответствуют когнитивным и психоэмоциональным особенностям данной возрастной группы, способствуя лучшему запоминанию и пониманию грамматических правил. Ю.Л. Жупанова выделяет следующие функции поэтических текстов по степени их использования: для развития фонетических (отработка звуков, интонации), лексических (активизация лексики в речи, упражнения на повторение, расширение пассивного словаря) и грамматических навыков обучающихся. Рассматривая данную тему, Романовская О.Е выделила критерии отбора поэтического материала, а Е.А Павлова разработала алгоритм работы со стихотворением на уроке.

Поэтический материал не только иллюстрирует грамматические правила, но и знакомит учащихся с особенностями звучания языка, его ритмом и мелодичностью. Это способствует формированию «языкового чутья», интуитивного понимания правильности или неправильности грамматических конструкций, что является важным аспектом владения иностранным языком.

Однако, для того чтобы изучать грамматику недостаточно только «языкового чутья». Гальскова Н. Д и Гез Н. И. подчеркивают, что, чтобы обучение грамматике проходило эффективно, нужно учитывать целый ряд факторов, а также соблюдать этапы формирования грамматических навыков.

Использование стихотворных форм может снизить тревожность учащихся, связанную с изучением грамматики, создать атмосферу сотрудничества и поддержки в классе. Это способствует формированию положительного отношения к изучению английского языка и повышению общей успеваемости.

Актуальность исследования обоснована тем, что несмотря на очевидную потенциальную пользу, методика применения стихов и рифмовок для целенаправленного обучения грамматике на этапе основного общего образования недостаточно систематизирована и описана в научной и методической литературе. Данная работа призвана восполнить этот пробел, предложив теоретическое обоснование и практические рекомендации.

Объектом настоящего исследования является процесс обучения грамматике английского языка на этапе основного общего образования.

Предмет исследования: методика применения стихов и рифмовок как средство обучения грамматике английского языка на этапе основного общего образования.

Цель: теоретически обосновать актуальность применения стихов и рифмовок для эффективного обучения грамматике английского языка учащихся основного общего образования.

Для достижения поставленной цели в работе ставятся следующие задачи:

1. Рассмотреть психолого-педагогические особенности учащихся начальной школы.

2. Определить основные функции стихов и рифмовок, критерии отбора поэтического материала, а также алгоритм работы с ним в обучении грамматике английского языка.

3. Рассмотреть особенности обучения грамматике на этапе ООО.

4. Разработать фрагмент урока с применением стихов и рифмовок для эффективного обучения грамматике английского языка учащихся 6 класса.

Методы исследования: метод контекстуального анализа, синтез, описание, дедукция, сравнение.

Этап основного общего образования охватывает 5-9 классы. На этот период приходится кризис, суть которого в противоречии между внутренними психофизиологическими изменениями/самосознанием подростка и внешним непринятием его взрослостью окружением, игнорирующим самореализацию. Проявляется агрессией, частой сменой настроения, вниманием к внешности, снижением учебной мотивации (пропуски, невыполнение домашнего задания), негативизмом, конфликтностью и нарушениями порядка.

Позитивный смысл: через отстаивание самостоятельности подросток удовлетворяет потребности в самопознании и самоутверждении, формируя уверенность в себе и способность справляться с жизненными трудностями [9; 54-55].

Отрочество — время бурного и плодотворного развития познавательных процессов. Внимание подростка становится произвольным, устойчивым, концентрированным. В этом возрасте внимание становится управляемым, контролируемым процессом [3; 60].

Именно здесь формируется абстрактное, теоретическое мышление, опирающееся на понятие не связанные с конкретными представлениями, развивается умение выдвигать гипотезы и проверять их, появляется возможность строить сложные умозаключения. Формирование мышления, приводит к развитию рефлексии — способности делать предметом своей мысли саму мысль, — дает средство, с помощью которого подросток может размышлять о себе, т. е. делает возможным развитие самосознания [8; 373].

Понимание психолого-педагогических особенностей учеников средней школы является фундаментом для построения эффективного образовательного процесса. На основе этих знаний можно перейти к рассмотрению конкретных приемов, которые помогают сделать обучение иностранному языку не только результативным, но и увлекательным. В этом контексте, стихи и рифмовки предстают как действенный инструмент, позволяющий сделать процесс обучения более наглядными и запоминающимися.

В толковом словаре И. С. Ожегова данные поэтические термины определяются следующим образом:

Рифмовка – порядок, система чередования рифм в стихе [6; 1019].

Стихотворение – небольшое поэтическое произведение в стихах [6; 1144].

Существует целый ряд причин, по которым использование стихов и рифмовок можно считать эффективным приемом обучения:

Во-первых, работа с поэтическим материалом доставляет удовольствие детям. А то, что пережито эмоционально положительно, надолго остается в памяти маленького человека, оставляя след в его сознании.

Во-вторых, аутентичный литературный или фольклорный материал способствует постижению языка в контексте культур.

В-третьих, поэтические тексты являются прекрасным материалом для отработки ритма, интонации иноязычной речи, совершенствования произношения, а также играют огромную роль как средство развития детской речи и таких ее компонентов, как дыхание, дикция, слух, умение регулировать силу голоса.

В-четвертых, при работе со стихотворениями решается проблема многократного повторения высказываний по одной модели или восприятию одного и того же слова. Многократное воспроизведение стихотворения не воспринимается как искусственное.

И, наконец, применение на уроке разнообразных форм и приемов работы с поэтическим материалом помогает разбудить творческое воображение учащихся и повысить их творческую активность на уроке [4].

Ю.Л. Жупанова выделяет ряд функций поэтических текстов по степени их использования. С точки зрения структуры языка они используются для развития фонетических (отработка звуков, интонации), лексических (активизация лексики в речи, упражнения на повторение, расширение пассивного словаря) и грамматических навыков обучающихся [2].

Если же иметь в виду речевую деятельность, то это чтение с извлечением какой-либо информации, а на продвинутом этапе – выход в монологическую речь: отношение к проблеме, затронутой автором, согласие или несогласие с автором, выражение своего мнения [2; 34].

Выделяют следующие критерии отбора поэтического материала по О.Е Романовской:

1. художественная ценность произведения;
2. соответствие психическим особенностям учащихся;
3. доступность языкового материала;
4. наличие социокультурной информации;
5. возможность использования при обучении различным аспектам языка и видам речевой деятельности;
6. воспитательная ценность. [9; 17].

Грамотное использование поэтического материала на уроке имеет большое влияние на усвоение материала учащимися. Е. А Павлова предлагает следующий алгоритм работы со стихотворением:

1. Интонационно-фонетическое предъявление поэтического текста - учитель четко и выразительно читает стихотворение (желательно наизусть, без печатной основы).

2. Снятие лексико-грамматических трудностей – учащиеся переводят рифмовку / стих совместно с учителем.

3. Проверка понимания текста посредством вопросов по содержанию стихотворения.

4. Интонационно-фонетическая отработка стихотворения:

а) учитель объясняет артикуляцию труднопроизносимых звуков, учащиеся воспроизводят хором за учителем и индивидуально изолированный звук, слова с этим звуком, словосочетания, отдельные предложения;

б) проговаривание / хоровое чтение стихотворения вслед за учителем по одной строчке;

в) стихотворение прочитывается учащимися по цепочке (каждый по одной строчке);

г) учащиеся вместе с учителем хором прочитывают стихотворение, соблюдая ритм (можно делать паузы через каждые 2-4 строки, если стихотворение достаточно длинное или учащимся трудно воспроизводить всю синтагму целиком);

5. Учащиеся выполняют «обратный перевод» стихотворения (с родного языка на иностранный).

6. Воспроизведение учащимися поэтического текста наизусть.

Выбор конкретных методических приемов и упражнений при работе с поэтическими произведениями зависит от нескольких факторов:

1. тема урока;

2. цель и этап урока;

3. возраст учащихся (степень обучения);

4. уровень их языковой подготовки [7; 26].

Особенно важную роль играет этот вид работы при изучении грамматики.

Основной целью обучения грамматике в средней школе является формирование у учащихся грамматических навыков как одного из важнейших компонентов речевых умений говорения, аудирования, чтения и письма.

Поэтические тексты универсальны. Их можно использовать в различной аудитории на всех трех этапах формирования грамматического навыка в продуктивной речи: ознакомления и первичного закрепления (при необходимости), тренировки (в имитационных, подстановочных, трансформационных упражнениях), применения.

Отобранные для изучения в школе грамматические явления подразделяются на две группы: для продуктивного (для использования в устной и письменной речи) или рецептивного (для адекватного понимания в звучащей или письменно зафиксированной речи) усвоения.

Для того чтобы обучение грамматике проходило эффективно необходимо учитывать целый ряд факторов. Гальскова Н. Д и Гез Н. И. подчеркивают, что

требования к обучению грамматике в свете коммуникативно-функционального подхода сводятся в общих чертах к следующему:

1) материал для обучения грамматике должен отражать естественное использование языка в общении без искусственных примеров и надуманных ситуаций;

2) в учебном материале следует четко выделять формальные, семантические и функциональные аспекты, для того чтобы учащиеся могли установить связь между ними в определенных контекстах;

3) грамматический материал целесообразно предъявлять в доступном объеме с целью возможности его закрепления в новых контекстах;

4) введению нового материала необходимо предпосылать повторение ранее усвоенного и широко использовать в качестве опоры иллюстративную наглядность, схемы, таблицы и др.:

5) пояснения и правила должны быть краткими, точными и простыми, адекватно отражающими специфику грамматического материала;

6) для закрепления грамматических явлений следует использовать различные виды общения, в том числе парную и групповую работу.

Формирование грамматических навыков проходит по нескольким этапам:

1. введение нового грамматического материала;
2. первичная автоматизация данного навыка;
3. совершенствование навыка.

К основным этапам работы над новым грамматическим явлением относятся: ознакомление, первичное закрепление, развитие навыков и умений использования грамматики в устном и письменном общении.

Ознакомление включает в себя введение грамматического материала и его объяснение.

При введении используется либо доска с записью несложного контекста, либо демонстрация грамматического явления в тексте, а также таблицы, схемы, рисунки. Чаще всего эти средства применяются не изолированно, а в различных сочетаниях друг с другом. Объяснить грамматическое явление значит:

- а) раскрыть его формальные признаки;
- б) объяснить его значение, т. е. семантические особенности;
- в) пояснить функцию в речевом контексте;
- г) провести первичное закрепление.

Объяснение начинается с подготовки учащихся к восприятию нового грамматического явления, в процессе которого учитель напоминает учащимся уже знакомые им грамматические средства иностранного языка, которые он намерен использовать в качестве опоры при объяснении. Например, введению некоторых форм прошедших времен предпосылается повторение спряжения вспомогательных глаголов, перед введением страдательного залога повторяется действительный и др. Затем следует выделение нового грамматического явления из контекста, раскрытие его формы и значения, а также особенностей его употребления. Объяснение завершается формулировкой обобщающего правила, содержащего определенный перечень дифференциальных признаков

грамматического явления, характеризующих его особенности и последовательность реализации данных признаков в устном и письменном общении.

Объяснение заканчивается, как уже упоминалось, проверкой понимания и первичным закреплением [1; 312-313].

Использование рифмовок и стихов в обучении грамматике позволяет:

- Заинтересовать учащихся творческой деятельностью и привлечь к активному участию в выполнении упражнений. Это формирует внутреннюю мотивацию, которая в дальнейшем может обернуться глубоким интересом к изучению языка в целом.

- Облегчить и ускорить усвоение и закрепление характерных оборотов речи, грамматических структур. Повторяющиеся в стихотворении грамматические структуры создают чувство ритма, благодаря чему усваиваются легче и прочнее.

- Совершенствовать и корректировать произносительные навыки. Заучивание наизусть коротких стихов и рифмовок помогает развивать память и чувство ритма, значительно увеличивает словарный запас обучающихся.

Грамматика для учащегося иногда становится рутинной работой, нужно запомнить множество правил, таблиц, схем. Чтобы облегчить этот процесс, необходимо разнообразить работу над материалом. Грамматические рифмовки отлично помогают запомнить грамматические конструкции иностранного языка [5; 48].

Упражнения могут варьироваться в зависимости от уровня обученности учащихся и наличия времени, при работе с новым грамматическим явлением или при повторении материала. [2; 34].

Большое количество стихотворений для развития грамматических навыков предоставляет учебное пособие «Poems for kids». Новизна данного сборника заключается в том, что 90 процентов всех рифмовок являются авторскими. Остальные, взятые из оригинальной английской литературы, максимально адаптированы к уровню понимания учащихся.

Предлагаемые материалы могут быть использованы как на начальном и среднем, так и на продвинутом этапах обучения английскому языку.

Многообразие рифмовок позволяет регулировать темп их усвоения, учитывая индивидуальные особенности учащихся.

Данные рифмы помогают весело и интересно организовать уроки чтения, аудирования, получить некоторые лингвострановедческие знания [11].

Учитывая особенности формирования грамматических навыков у учащихся средней школы, представляем фрагмент урока по формированию грамматических навыков с использованием стихотворения у учащихся 6 класса.

Учебник: Spotlight 6

Module: 3b "On the move" стр. 28

Авторы: Ю.Е. Ваулина, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс.

Цель: Организовать ознакомление учащихся с модальным глаголом can.

П: Today we are going to continue our series of lessons about getting around. Let's listen to a short poem and try to determine what we're going to talk about today. Please, pay your attention to the repeated word.

Учитель раздает ученикам карточки с стихотворением, дважды читает стихотворение четко и выразительно. Выписывает на доске незнакомые для учащихся слова:

to hug [hʌg] - обнимать, прижимать к себе  
to touch [tʌtʃ] - обнимать, прижимать к себе  
a bore [bɔː] - зануда, вредный ребенок.

#### FUNNY CHILDREN

I can jump.  
I can sing.  
I can run.  
It's fun!  
I can jump like a frog.  
I can sing like a bird.  
I can run like a dog.  
I can smile like a crocodile.  
I can hug a cat.  
I can touch a rat.  
I can catch a bat.  
I can put on a hat.  
One, two, three, four.  
I can play on the floor.  
I can close the door.  
I can be a bore.

Учитель представляет на доске схемы для отработки утвердительных, отрицательных и вопросительных предложений с глаголом can: I/we/you/they/he/she/it+can+verb=ability/permission/possibility to do something; i/we/you/they/he/she/it+"can"+"not"+verb= lack of ability/permission/possibility to do something; "Can"+I/we/you/they/he/she/it+verb. Далее задает вопросы, на которые учащиеся отвечают, используя модальный глагол:

Who can the narrator hug? (He can hug a cat!)

Where can he play? (He can play on the floor!)

How can he run? (He can run like a dog!)

Затем еще раз учитель проговаривает с учащимися слова, которые могут вызвать трудности в произношении. После этого читают «по цепочке» текст рифмовки, соблюдая произношение и ритм. В конце урока учитель предлагает учащимся выучить данное стихотворение для закрепления темы.

Таким образом, стихи и рифмовки в процессе обучения грамматике иностранного языка могут играть значительную роль. Поэтические формы способствуют легкому запоминанию грамматических правил, обогащению словарного запаса и улучшению произношения, делая обучение более креативным и запоминающимся.

## Список литературы

- 1 Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учеб. Пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Академия, 2007.
- 2 Жупанова, Ю. Л. Формирование грамматических навыков на основе поэтического текста / Ю. Л. Жупанова // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 5. – С. 33-36.
- 3 Катерина, А. А. Психология подросткового возраста : учебное пособие / А. А. Катерина.– Орск : Изд-во ОГУ, 2015. – 159 с.
- 4 Минушенкова, Д. А. Использование песенного и стихотворного материала при формировании иноязычных лексических навыков / Д. А. Минушенкова. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена / VII Международная студенческая научная конференция, 2015.
- 5 Нехорошева, А. В. Rhyme youг English :Сборник стихов, рифмовок и песен на английском языке : Практическое пособие / А. В. Нехорошева. – М : АРКТИ, 2006. – 68 с.
- 6 Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: / С. И. Ожегов ; под ред. проф. Л. И. Скворцова. — 28 е изд., перераб. — Москва : Мир и Образование, 2019. — 1376 с.
- 7 Павлова, Е. А. Стихи и рифмовки на уроках иностранного языка – эффективное средство усвоения языкового материала / Е. А. Павлова // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 2. – С. 25-30.
- 8 Практическая психология образования : учеб. пособие 4-е изд. / И. В. Дубровина [и др.] – СПб.: Изд-во «Питер», 2004. – 592 с.
- 9 Лапицкая, Ю. С. Психология: возрастная и педагогическая психология [Электронный ресурс] : учебно-методический комплекс [Электронный ресурс]/ Ю. С. Лапицкая. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2021. – Режим доступа: <https://libr.msu.by/bitstream/123456789/18097/1/420t.pdf>. – 15.11.2025.
- 10 Соколова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соколова. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 238 с.
- 11 Фурсенкова, С. В. Грамматика в стихах : Веселы грамматические рифмовки английского языка. – СПб.: КАРО, 2024. – 160 с. Орск : Изд-во ОГУ, 2015. – 159 с.

# ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Уткина О.Л., канд. филол. наук, доцент, Волкова П.С.  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Английский язык играет ключевую роль в современном мире, обеспечивая межкультурное общение и интеграцию в глобальном сообществе. Формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции становится важнейшей задачей школьного образования, особенно на этапе основного общего образования. Именно этот период характеризуется активным развитием психики ребенка, формированием базовых учебных навыков и становлением личностных качеств. Работа выполнена с опорой на материалы педагогов-психологов, таких как, Д.И. Фельдштейн [9], Л.С. Колмогоровой [4], Г.А. Цукерман [10], а также ученых-лингвистов, Д.О. Хаймса [13] и Дж. Гумперц [12].

Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью разработки эффективных методов и приемов, способствующих успешному освоению иностранного языка учащимися основной школы. Современная методика преподавания должна учитывать возрастные и психологические особенности детей, обеспечивать формирование всех компонентов коммуникативной компетенции: лингвистического, социокультурного и учебно-познавательного.

Цель работы заключается в изучении особенностей формирования иноязычной речевой компетенции на уровне основного общего образования и разработке фрагмента урока, направленного на ее совершенствование.

Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи:

1. изучить методическую литературу по теме исследования;
2. проанализировать психолого-педагогические характеристики школьников основного общего образования;
3. определение сущности понятия «речевая компетенция»;
4. анализ существующих методов формирования речевой компетенции;
5. разработать фрагмент урока по формированию речевой компетенции в 5 классе.

Объект исследования – формирование иноязычной коммуникативной компетенции на уровне основного общего образования.

Предмет исследования – методика формирования речевой (или языковой) компетенции у учащихся основного общего образования.

Методы исследования: анализ, синтез, сравнение, обобщение.

Формирование иноязычной речевой компетенции является ключевой целью современного преподавания иностранных языков. Освоение речевой компетенции обеспечивает способность эффективно общаться на иностранном

языке в реальных жизненных ситуациях, способствует интеграции учащихся в международное сообщество и развивает культурную толерантность.

Основной этап общего образования, охватывающий 5-9 классы, имеет особую важность в формировании и развитии речевой компетентности. Это связано с тем, что именно в данном возрасте происходят интенсивные изменения в познавательных процессах, формируются базовые учебные умения и мотивация к обучению. Следовательно, разработка эффективной методики преподавания английского языка требует учета возрастных и психологических особенностей учащихся основной школы.

Эффективное обучение английскому языку невозможно без глубокого понимания особенностей развития учащихся на каждом этапе обучения. Основной общий этап, 5 – 9 классы, является ключевым периодом в жизни подростка, характеризующимся значительным ростом физических, когнитивных и эмоциональных ресурсов. Учёт психолого-педагогических особенностей учащихся данного возраста позволяет выбрать оптимальные подходы и стратегии обучения, обеспечивающие достижение высоких результатов.

В переходный период от начальной к основной школе учащиеся сталкиваются с увеличением учебной нагрузки и изменением социальной роли. Психологические исследования, проведённые Д.И. Фельдштейном, выявили, что в подростковом возрасте формируется новое представление о себе – осознание собственной личности и социальных связей становится глубже [9;21]. Этот процесс проявляется в развитии самосознания, которое включает когнитивный (самопознание), эмоциональный (отношение к себе) и регуляторный (контроль поведения) компоненты.

Г.А. Цукерман также подчёркивает, что когнитивное созревание связано с обновлённым образом «Я», который становится движущей силой психического развития [10;57]. В своей работе Д.Б. Эльконин выделяет качественные новообразования в учебной деятельности подростков: учащиеся начинают ориентироваться на самообучение и самосовершенствование. Они развивают способность анализировать собственные качества, что улучшает учебную мотивацию и личностный рост.

Важно учитывать исследования современных российских педагогов, таких как И.А. Донцов, А.Г. Ковалёв, А.И. Кочетов, Д.В. Колесов и И.Ф. Мягков, которые выделяют необходимость индивидуального подхода, активизацию коммуникативной деятельности, развитие эмоционально-нравственных качеств и комплексную оценку достижений учеников.

Современные дети, выросшие в эпоху цифровых технологий, предпочитают визуальные и интерактивные формы обучения, что требует внедрения мультимедийных средств, презентаций и онлайн-ресурсов для повышения вовлечённости. Игровые методы снимают психологическое напряжение, помогают преодолеть страх ошибок и формируют дружелюбную атмосферу на уроках иностранного языка.

Понятие «коммуникативная компетенция» ввел американский лингвист Делл Хаймс, определив её как способность эффективно общаться на иностранном языке в ситуациях реального общения с учётом социокультурных условий. В это понятие входят когнитивные, психологические и социокультурные аспекты владения языком, что объединяет языковую и речевую деятельность [13;269].

Речевая компетенция включает навыки восприятия (слухового и читательского), продуктивные умения (говорение и письмо), а также понимание контекста и культурных норм. Французский лингвист С. Савиньон и Дж. Гумперц расширяют определение, подчеркивая важность адаптации языка к реальной коммуникационной ситуации.

Л.С. Колмогорова выделяет три компонента коммуникативной компетенции:

1. Знание языка (грамматика, лексика, фонетика)
2. Социально-культурная компетентность (знание норм и традиций)

[5;76]

3. Стратегии общения (умение строить высказывания, поддерживать диалог).

Речевая компетенция является центральной в контексте межкультурного взаимодействия и требует развития всех структур языка и коммуникативных умений.

Современные методики формирования речевой компетенции включают разнообразные активные и интерактивные подходы:

1. Метод погружения предполагает создание языковой среды, максимально приближенной к реальной, что способствует развитию беглости и автоматизму речи.

2. Коммуникативный метод акцентирует внимание на практическом использовании языка для решения реальных задач общения, стимулируя мотивацию и уверенность.

3. Проектный метод способствует развитию команды и креативности за счет выполнения практических заданий и презентаций.

4. Игровая деятельность снижает психологический барьер, создает дружелюбную атмосферу и способствует усвоению сложных лингвистических структур.

5. Моделирование реальных ситуаций помогает отработать навыки в условиях, максимально приближенных к повседневному использованию языка.

Комплексное применение этих методов обеспечивает всестороннее развитие речевой компетенции и готовит учеников к эффективному использованию английского языка.

Фрагмент урока, направленного на формирование иноязычной речевой компетенции на уровне основного общего образования

Автор: Ю. Е. Ваулина, О. Е. Подоляко, John Dooley, Virginia Evans.

Учебник: Spotlight «Английский в фокусе» 5 класс.

Модуль/тема: Module 2, “I’m from...” (с. 36–37)

1) T: Dear students, today we continue to study the topic “I’m from...” We will learn to make small statements about where we come from. Also, we will use the construction “I’m from...”. Think about what you can say about yourself.

S: Готовятся к предстоящему виду работы, обсуждая, что они знают об этой теме.

2) T: Please listen to the audio with a short monologue in which the student talks about himself. Note the link of the sentences: “Hello! I’m Tom. I’m from the USA. I live in New York.”

S: Слушают аудио, воспринимая речь как образец для своих будущих высказываний.

3) T: Now let’s check how you understood what was heard. I’ll say two things, and you’ll have to say whether it’s true or not. The first: “Tom is from Canada. He lives in Toronto.”

S: Отрицают неверное утверждение и дают правильное: “No, Tom is from the USA. He lives in New York.”

4) T: What do you like about your country? Share your opinion using the “I like...”. For example, “I like the culture in the USA.”

S: Воспринимают вопрос как стимул для высказывания и добавляют свои мнения о своей стране., например: “I like nature in Russia.”

5) T: Well, look at the pictures (показывает изображения достопримечательностей разных стран, например, Красная Площадь, Статуя Свободы). What are these places? Give a name and tell in which country or city they are.

S: Составляют название к изображению и дают краткое описание: “This is the Red Square. It’s in Moscow.”

Проделывают данное задание еще с несколькими изображениями.

6) T: Now let’s try to make short sentences. I’ll give you the reference words: “I’m from...”, “I live in...”, “I like...” Use them to compose your sentences.

S: Устанавливают взаимосвязь между опорными словами и составляют свои высказывания: “I’m from Russia. I live in Moscow. I like my country.”

T: Контролирует использование фраз, оценивает работу учащихся.

7) T: Great, you did well! Let’s sum up. What did we learn today? What interesting facts have you learned about your classmates? What do you think we can do next time?

S: Обсуждают свои впечатления и делятся мнениями о том, что они узнали друг о друге, повторяют ключевые фразы урока.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает, что формирование иноязычной речевой компетенции на уровне основного общего образования, особенно в 5-м классе, требует комплексного подхода, интегрирующего психолого-педагогические особенности учащихся с современными коммуникативными методами обучения. Применение игровых элементов, аудирования, описательных заданий и мультимедийных ресурсов в

развитии навыков говорения в 5 классе может быть эффективным для преодоления языкового барьера и повышения мотивации к межкультурному общению, что соответствует требованиям ФГОС и обеспечивает переход к уровню А2.

Предложенные методы – погружение, ролевые игры и проектная деятельность – способствуют гармоничному развитию лингвистического, социокультурного и учебно-познавательного компонентов речевой компетенции.

Внедрение таких методик в практику позволит учителям создавать ситуации успеха, повышать коммуникативную активность школьников и готовить их к реальному глобальному диалогу, что особенно актуально в цифровую эпоху.

#### Список литературы

1. Донцов, И.А. Особенности педагогического воздействия на личность подростка / И.А. Донцова. – Москва: Издательство МГУ, 2012. – 256 с.
2. Ковалёв, А.Г. Формирование учебной мотивации учащихся в условиях современного урока / А.Г. Ковалёв. – СПб.: Просвещение, 2010. – 160 с.
3. Колесов, Д.В. Эмоционально-нравственное воспитание школьников / Д.В. Колесов. – Самара: СамГУПС, 2015. – 192 с.
4. Колмогорова, Л.С. Генезис и диагностика психологической культуры младших школьников / Л.С. Колмогорова. – Барнаул: Издательство БГПУ, 1999. – 256 с.
5. Колмогорова, Л.С. Диагностика психологической культуры школьников / Л.С. Колмогорова. – Москва: ВЛАДОС, 2002. – 320 с.
6. Колмогорова, Л.С. Становление психологической культуры учащихся в условиях образования: монография / Л.С. Колмогорова. – Барнаул: АлтГПА, 2013. – 237 с.
7. Кочетов, А.И. Интерактивные технологии в образовании: теория и практика / А.И. Кочетов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2013. – 256 с.
8. Мягков, И.Ф. Диагностика качества образовательной среды в школе / И.Ф. Мягков. – Воронеж: ИПО ВГУ, 2017. – 160 с.
9. Фельдштейн, Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. – 2010. – № 6. – С. 31–41.
10. Цукерман, Г.А. Десять-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. – 2018. – № 3. – С. 19–31.
11. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 2019. – 560 с.
12. Gumperz, J. Communicative competence revisited // Meaning, form and use in context: linguistic applications / J. Gumperz. – Cambridge: University Press, 2015. – P. 278–289.
13. Hymes, D. On communicative competence // Sociolinguistics / Ed. by J.B. Pride, J. Holmes. – Harmondsworth: Penguin Books, 2015. – P. 269–293.

14. Savignon, S.J. Interpreting communicative language teaching. Context and concerns in teacher education / S.J. Savignon. – Yale University Press, 2015. – 243 p.

## РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ МАТЕМАТИКИ У УЧЕНИКОВ 5-7 КЛАССОВ

Уткина Т.И., д-р пед. наук, профессор, Редько Д.Д.  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Современный этап развития образования, определяемый требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО), акцентирует внимание на формировании не только предметных, но и личностных результатов обучения [10]. Среди последних особо выделяется эстетическое и эмоционально-ценностное отношение к математике [11]. В этом контексте математика, часто воспринимаемая как абстрактная и "сухая" наука, требует переосмысления с точки зрения её потенциала для формирования у учащихся не только интеллектуальных, но и эмоциональных, а также эстетических переживаний [2, 3, 4, 7, 9, 11]. Успешная реализация организациями общего образования этой задачи зависит от ряда факторов, важнейшим из которых является развитие эмоционального и эстетического восприятия математики у учащихся 5-7 классов в процессе обучения. Математика играет значимую роль в личностно-эмоциональном развитии обучающихся и качественная математическая подготовка необходима каждому для его успешной жизни в современном обществе. Причем, благоприятным средством наиболее интенсивного развития эмоционального и эстетического восприятия математики у учеников 5-7 классов может быть как основная образовательная программа, так и дополнительные общеразвивающие программы [8].

Однако анализ научно-методической литературы по теории деятельности и теории развития, изучение опыта учителей математики, собственный опыт по руководству инновационной деятельностью педагогов в организациях среднего общего образования выявили, что проблема развития эмоционального и эстетического восприятия математики у учащихся 5-7 классов не получила всестороннего осмысления и обобщения, недостаточно изучены теоретические и практические аспекты [2, 6, 7, 9, 11]. Это придает рассматриваемой проблеме актуальность, обуславливающуюся также наличием следующих противоречий:

- между необходимостью развития эмоционального и эстетического восприятия математики у учеников 5-7 классов и недостаточной разработанностью теоретических и методических основ ее развития;

- между дидактическими возможностями развития эмоционального и эстетического восприятия математики у учеников 5-7 классов и недостаточной разработкой методики использования этих возможностей в образовательном процессе.

Целью данной статьи является уточнение содержания понятия «эмоциональное и эстетическое восприятие математики у учеников 5-7 классов», а также обоснование и демонстрация возможностей хореографии как

уникального междисциплинарного инструмента для его целенаправленного развития.

Обобщая взгляды, представленные в работах [1,2, 3, 4, 6, 7], а также результаты собственных теоретических исследований, в данной работе «эмоциональное и эстетическое восприятие математики у учеников 5-7 классов» понимается как качество личности отличать по чувству удовольствия или неудовольствия дифференцированно воспринимать и оценивать различные математические объекты, задачи, решения, доказательные рассуждения [9].

Под развитием эмоционального и эстетического восприятия математики у учащихся 5-7 классов в проводимом исследовании понимается единство и взаимосвязь изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом эмоциональные и эстетические переживания и наслаждения, которые проявляются через эмоции к математической деятельности, мотивацию и интерес к изучению математики и ее практическому использованию в реальной жизни [9].

Восприятие – это сложный психический процесс, который включает в себя как чувственную (сенсорную) составляющую, так и когнитивную обработку информации [5, 12]. В педагогическом контексте восприятие является фундаментом для последующего познания предмета исследования.

Эмоциональное восприятие связано с непосредственным переживанием субъектом учебной деятельности, его реакцией на содержание, процесс или результат обучения. Эмоциональное восприятие математики может проявляться через:

- интерес (желание узнать больше, решить самостоятельно сложную задачу);

- удивление (реакция на неожиданный результат, красивое доказательство или неочевидное решение, самостоятельное решение задачи, которое казалось невозможным; радость от полученной "красивой" цифры или стройного доказательства; интерес к решению новой, необычной задачи);

- радость открытия (переживание успеха при самостоятельном решении задачи);

- удовлетворение (от ощущения гармонии, стройности и логичности математических структур);

- фрустрация или тревожность (при столкновении с трудными, но не осознанными как интересный вызов задачами) [2, 3, 4, 6, 9].

Эстетическое восприятие – это более глубокий уровень восприятия, связанный с ощущением красоты, гармонии, стройности, пропорциональности [7].. Оно апеллирует к чувству прекрасного. В математике эстетическое начало проявляется в:

- красоте формул и доказательств (элегантность, лаконичность, логическая стройность);

- гармонии чисел и закономерностей (золотое сечение, числа Фибоначчи, фракталы);

- симметрии и пропорциональности (центральная, осевая, скользящая симметрии, винтовое движение в архитектуре и хореографии);
- связи с искусством и природой (обнаружение математических закономерностей в произведениях искусства, архитектуре, природных объектах);
- восхищении элегантностью геометрической фигуры;
- ощущении стройности и логической безупречности доказательства теоремы;
- способности видеть математические закономерности в окружающем мире (например, спираль в раковине или подсолнухе) [2, 3, 7, 9].

В рамках решения данной проблемы была выдвинута гипотеза - развитие эмоционального и эстетического восприятия математики у учеников 5-7 классов будет обеспечено, если:

- в качестве методического средства использовать возможности хореографии;
- при отборе методического материала учитывать принцип сопряженности основной образовательной программы (ООП) и дополнительных образовательных программ (ДОП) [8]

Хореография – это не только искусство движения, но и воплощение абстрактных идей в физической форме, что делает её мощным инструментом для телесного познания математических концепций.

Развитие эмоционального восприятия через хореографию.

Танец по своей природе эмоционален. Он позволяет выражать чувства и состояния, что может быть перенесено на переживание математических задач: (радость открытия - создание и исполнение танцевальной композиции, которая идеально воплощает математическую идею (например, ритм, симметрию), вызывает у учащихся чувство восторга и глубокого удовлетворения, аналогичное "ага-эффекту" при решении сложной задачи; удивление и интерес - исследование математических закономерностей через движение может вызвать искреннее удивление, например, исполнение танцевальной импровизации на тему чисел Фибоначчи и золотого сечения - дети могут исследовать, как эти пропорции проявляются в движении (например, соотношение частей тела, количество движений в фазе танца), переживание гармонии движения и структуры числа вызывает сильный эмоциональный отклик; преодоление трудностей: (работа над сложной хореографической связкой требует настойчивости и многократных повторений, подобно решению математической задачи, успех в танце укрепляет уверенность в своих силах, что переносится на учебную деятельность).

Развитие эстетического восприятия через хореографию.

Хореография является наглядным воплощением многих математических принципов красоты и гармонии: (симметрия и геометрические преобразования - в танце дети постоянно сталкиваются с осевой, центральной симметрией (парные движения, построения), вращением (пируэты), переносом (перемещения по сцене) и отражением. Танцевальная композиция, где группы

учащихся выполняют движения, симметричные относительно центральной линии сцены, или последовательно "отражают" движения друг друга. Это помогает не просто запомнить определение симметрии, но почувствовать её эстетику, увидеть гармонию в пространстве.

Ритм и последовательность (алгоритмы): любой танец строится на ритмических рисунках, повторяющихся паттернах и строгой последовательности движений. Это прямая аналогия с математическими алгоритмами, числовыми последовательностями, прогрессиями. Пример - создание танца, где каждый "такт" соответствует определенному числу или математической операции (например, "танец сложения", где 3 движения + 2 движения = 5 движений. Это помогает визуализировать и почувствовать логическую стройность математических операций).

Пространственное мышление и геометрия: танцоры постоянно оперируют такими понятиями, как угол, расстояние, траектория, объем, плоскость. Пример - использование сценического пространства для иллюстрации геометрических фигур: группы детей выстраиваются в круг, квадрат, треугольник, движения могут имитировать пересекающиеся прямые, параллельные линии, острые или тупые углы, что развивает пространственное воображение и эстетику геометрических форм.

Пропорции и гармония: красота танцевального движения часто определяется гармоничными пропорциями тела, балансом и соотношением частей композиции. Пример - изучение пропорций в танцевальных позах или в групповых построениях, это позволяет увидеть и пережить эстетику математических пропорций не на схеме, а в живом, движущемся теле.

Понятие «сопряжение основных и дополнительных образовательных программ» в проводимом исследовании определяется как выстраивание единой (интегрированной) образовательной траектории, обеспечивающей развитие компонентов эмоционального и эстетического восприятия математики у учащихся 5-7 классов на основе учета междисциплинарной связи, преемственной гармонизации с требованиями, предъявляемыми ФГОС ООО и Федеральной образовательной программой ООО «Математика 5-9 классы» [10, 11].

Интеграция математики и хореографии предоставляет уникальные возможности для развития этих видов восприятия. Через движение, ритм, симметрию и пространственные построения учащиеся не только усваивают абстрактные математические понятия, но и переживают их эмоционально, чувствуют их эстетику и гармонию. Такой интегрированный подход обогащает образовательный процесс, отвечает требованиям ФГОС ООО по формированию личностных и метапредметных результатов, развивает творческие способности и формирует у учащихся положительное, глубокое отношение к математике как к части общечеловеческой культуры и источнику вдохновения.

Перспективы дальнейшего исследования по рассматриваемой проблеме будут состоять в:

- выявлении компонентного состава эмоционального и эстетического восприятия математики у учеников 5-7 классов;
- исследовании возможности использования цифровых средств в обеспечении развития эмоционального и эстетического восприятия математики у учеников 5-7 классов;
- создании диагностики оценки уровня развития эмоционального и эстетического восприятия математики у учеников 5-7 классов;
- разработке модели развития эмоционального и эстетического восприятия математики у учеников 5-7 классов.

В соответствии с созданной моделью обосновать и разработать методику развития эмоционального и эстетического восприятия математики у учеников 5-7 классов. Провести педагогический эксперимент с целью оценки эффективности разработанной методики развития эмоционального и эстетического восприятия математики у учеников 5-7 классов.

#### Список литературы

1. Арнольд, В.И. Математика и математическое образование в современном мире /Математика в образовании и воспитании. Сост. В.Б. Филиппов. М.: ФАЗИС, 2000. С. 195–205.
2. Боженкова, Л.И. Методическая система обучения геометрии, ориентированная на интеллектуальное воспитание учащихся общеобразовательной школы...докт. пед. наук: 13.00.02 / Боженкова Людмила Ивановна.–Москва, 2007. – 395 с.
3. Гусев, В.А. Эстетика математики / В. А. Гусев. – Москва: Просвещение, 1998. – 190 с.
4. Дорофеев, Г.В. Гуманитарный компонент в математическом образовании / Г. В. Дорофеев // Математика в школе. – 2003. – № 5. – С. 15–20.
5. Зинченко, В.П. Психологические основы построения системы развивающего обучения / В.П. Зинченко. – Москва: Гардарики, 2002. – 422 с.
6. Колягин, Ю.М. Русская школа и математическое образование / Ю. М. Колягин. – Москва: Просвещение, 2001. – 318 с.
7. Лихачев, Б. С. Теория и практика эстетического воспитания / Б. С. Лихачев. – Москва : Просвещение, 1983. – 191 с.
8. Уткина Т.И. Сопряжение основных и дополнительных образовательных программ общего и профессионального образования в условиях цифровизации общества: концепция//Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Отв. редактор Т.И. Уткина. – Орск, 2022. – С. 110-113.
9. Уткина, Т.И. Развитие эстетического вкуса у учащихся 5-8 классов в процессе обучения геометрии как проблема общего образования / Т.И. Уткина, О.В. Клецова //Проблемы и перспективы развития образования: Материалы XI Международной научно-практической конференции (Орехово-Зуево, 24 октября 2024 г.) / под ред.И.А. Ахметшиной, А.А. Лосевой, Е.В. Петровой, Г.Н. Юлиной. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2024. – С.620-627.

10 Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287. – URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 24.05.2024).

11. Федеральная рабочая программа ООО «Математика 5-9 классы». – URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-2022-n-370/> (Дата обращения 18.03.2025).11.

12. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во ТГУ; М.: Изд-во —Барсел, 1997. – 392 с.

# **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРОГРАММИСТОВ В СФЕРЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

**Уткина Т.И., д-р пед. наук, профессор, Равенский Д.Д.  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

Проблема подготовки будущих программистов в сфере компьютерной графики к комплексному применению математических методов в профессиональной деятельности является одной из ключевых педагогических проблем, обусловленной всеобщей цифровизацией общества. В условиях стремительной цифровизации экономики и повсеместного внедрения информационных технологий ключевым фактором конкурентоспособности программистов в сфере компьютерной графики становится их способность применять математический аппарат для решения конкретных профессиональных задач. Особенно это актуально для сферы компьютерной графики, где математика является не абстрактной дисциплиной, а фундаментальным инструментом проектирования и разработки программного обеспечения. В современном мире, происходит стремительный рост развития и популяризации информационных технологий, а также искусственного интеллекта, уровень математической подготовки программистов играет ключевую роль в обеспечении качества их работы. Особенно это актуально для специалистов, занимающихся компьютерной графикой, где от глубоких математических знаний напрямую зависит качество решений, эффективность их реализации и инновационный потенциал.

Развитие и популяризация информационных технологий, искусственного интеллекта и машинного обучения приводят к тому, что потребность в квалифицированных разработчиках с высоким уровнем математической подготовки значительно возрастает. Нехватка выше описанных специалистов, к сожалению, зачастую сопровождается увеличением критических ошибок в расчетах, неправильным применением алгоритмов, а также замедлением прогресса в разработке отечественных продуктов [2, 7, 8, 9].

Недостаточная математическая подготовленность специалистов, работающих в области компьютерной графики, теоретической информатики и, связанных с ними дисциплин, негативно влияет на качество создаваемых программных решений, а также ограничивает возможности внедрения передовых методов обработки изображений, моделирования и визуализации. Что, в конечном итоге, будет сказываться на уровне отечественного продукта на рынке и научных разработок, что подчеркивает необходимость системного подхода к совершенствованию качества математической подготовки программистов.

Однако современная практика подготовки программистов в сфере компьютерной графики выявляет ряд существенных противоречий между требованиями федеральных государственных образовательных стандартов

высшего образования и профессиональных стандартов, которые прямо предполагают владение математическими методами для выполнения трудовых функций и недостаточной интеграцией этих требований в систему математической подготовки в вузах: между декларируемой в образовательных программах прикладной направленностью математической подготовки и преобладанием традиционных заданий, оторванных от профессионального контекста, что не позволяет адекватно обеспечить формирование готовности программистов применять математику в реальной профессиональной деятельности [1, 2, 3, 4, 5].

Эти противоречия, а также социальный заказ на подготовку программистов в сфере компьютерной графики, способных решать комплексные задачи с использованием математического инструментария, определяют актуальность разработки научно обоснованной системы совершенствования качества математической подготовки программистов в сфере компьютерной графики [1].

Решение этой актуальной педагогической проблемы заключается в необходимости научно-методического совершенствования качества математической подготовки будущих программистов в сфере компьютерной графики, которое было бы адекватно требованиям федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов, обладало бы инструментальной конкретностью и было усилено современными инновационными технологиями.

Категория качества математической подготовки программистов в сфере компьютерной графики в данной работе определяется как совокупность приобретенных профессиональных и личностных качеств, обуславливающая способность удовлетворять устанавливаемые федеральными государственными образовательными и профессиональными стандартами требования, ожидаемые потребности самого обучающегося и современного общества [6]. Ключевую идею этого исследования составляет положение о том, что деятельность вуза по совершенствованию качества подготовки программистов в сфере компьютерной графики должна носить целенаправленный и системный характер, и оценка качества должна осуществляться не только на этапе государственной итоговой аттестации, а в ходе всего процесса подготовки [6].

Качество определяется действием многих случайных, односторонних и субъективных факторов. Для предупреждения влияния этих факторов на уровень качества математической подготовки программистов в сфере компьютерной графики необходима система управления качеством. При этом нужны не отдельные разрозненные и эпизодические усилия, а совокупность мер постоянного воздействия на процесс математической подготовки программистов в сфере компьютерной графики с целью поддержания соответствующего уровня качества. Проведенное исследование позволило выявить, что система управления по совершенствованию качества математической подготовки программистов в сфере компьютерной графики носит процессный и этапный характер: планирование показателей качества

математической подготовки, конструирование модели совершенствования качества математической подготовки программистов в сфере компьютерной графики, разработка содержания основной образовательной программы, создание средств и технологий реализации содержания основной образовательной программы, обеспечение качества образовательных процессов, сводимое, в свою очередь, к выявлению каких-либо отклонений от требований модели совершенствования качества математической подготовки программистов в сфере компьютерной графики, что осуществляется через деятельность образовательной организации по измерению, анализу и улучшению, коррекция действий по повышению качества подготовки обучающихся [6]. Таким образом, система совершенствования качества математической подготовки программистов в сфере компьютерной графики составляет следующая последовательность действий: планирование показателей качества математической подготовки программистов в сфере компьютерной графики и конструирование модели совершенствования качества математической подготовки программистов в сфере компьютерной графики, создание методики реализации разработанной модели, мониторинг достижения требований модели совершенствования качества математической подготовки программистов в сфере компьютерной графики, анализ и необходимая корректировка модели совершенствования качества математической подготовки программистов в сфере компьютерной графики. Модель совершенствования качества математической подготовки программистов в сфере компьютерной графики рассматривается как совокупность требований относительно качества подготовки и как результат достижения качества [6].

Вопросам совершенствования качества математического образования в аспекте профессиональной направленности посвящены работы О. В. Артебякиной, Г. М. Булдык, Б. В. Гнеденко, В.Н. Лукина, А. И. Маркушевича, И. Г. Михайловой, А.Г. Мордковича.

В данной статье представлены результаты теоретического исследования по обоснованию показателей (компонентов) качества математической подготовки программистов, работающих в сфере компьютерной графики.

В профессиональном стандарте «Программист» определены трудовые функции, предполагающие наличие математической подготовки:

«А/01.3 — Формализация и алгоритмизация поставленных задач для разработки программного кода. Включает: разработку алгоритмов решения задач проверку корректности алгоритмов использование методов алгоритмизации и формализации;

А/02.3 — Написание программного кода с использованием языков программирования. Требуется знания: алгоритмов решения типовых задач методологий разработки ПО;

В/04.4 — Рефакторинг, оптимизация и инспекция программного кода. Включает: анализ кода на читаемость и производительность поиск ошибок и критических мест;

В/01.4 — Разработка процедур проверки работоспособности и измерения характеристик ПО. Включает: разработку процедур измерения характеристик по знанию типовых метрик по методы измерения и оценки характеристик;

В/03.4 — Проверка работоспособности компьютерного программного обеспечения. Включает: оценку соответствия по требуемым характеристикам анализ полученных результатов;

В/01.4 — Разработка процедур проверки работоспособности. Включает: разработку процедур проверки работоспособности разработку процедур сбора диагностических данных;

В/02.4 — Разработка тестовых наборов данных. Включает: подготовку тестовых наборов данных разработку процедур генерации тестовых данных;

В/03.4 — Проверка работоспособности ПО. Включает: проверку на основе тестовых наборов сбор и анализ результатов тестирования;

В/05.4 — Исправление дефектов программного кода. Включает: воспроизведение дефектов установление причин ошибок внесение исправлений;

Д/01.6 — Анализ возможностей реализации требований. Включает: систематизацию и документирование требований оценку трудоёмкости и времени реализации;

Д/03.6 — Проектирование компьютерного программного обеспечения. Включает: проектирование архитектуры, структур данных, баз данных, интерфейсов использование шаблонов проектирования» [5].

Проведенный теоретический анализ типовых профессиональных задач программистов в сфере компьютерной графики, федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов позволил выявить следующие компоненты качества математической подготовки программистов в сфере компьютерной графики (КМПП):

КМПП1- знание языков программирования (C++, C#, Python);

КМПП2- знание английского языка для чтения технической литературы, включающей математические тексты;

КМПП3- умение работать с векторной графикой (создавать и редактировать изображения и иллюстрации с помощью векторных форм);

КМПП4- умение создавать, редактировать и анимировать 2D модели;

КМПП5- умение создавать, редактировать и анимировать 3D модели;

КМПП6- умения оптимизировать графический код.

Первый компонент качества математической подготовки (КМПП1) позволяет создавать алгоритмы, управлять графическими библиотеками и проектировать эффективный код для обработки изображений и моделирования.

Второй компонент качества математической подготовки (КМПП2) ориентирован на чтение и понимание крайне важной документации и ресурсов в области графики и программирования, публикуемой на английском языке.

Третий компонент качества математической подготовки (КМПП3) направлен на создание масштабируемых графических элементов.

Четвёртый компонент качества математической подготовки (КМПП4) обеспечивает готовность работать с двухмерными изображениями и анимацией, применяемыми в интерфейсах, мобильных приложениях и веб-дизайне.

Пятый компонент качества математической подготовки (КМПП5) обеспечивает готовность использования трехмерного моделирования для создания компьютерных игр, визуальных эффектов, архитектурных визуализаций и кино.

Шестой компонент качества математической подготовки (КМПП6) обеспечивает написание программ, которые работают максимально быстро, эффективно и создающие высокую производительность.

Использование методологии системного подхода позволило выявить ключевые знания, являющиеся основой для совершенствования качества математической подготовки программистов в сфере компьютерной графики в целом.

Двухмерные (2D) векторы - понимание их свойств, операций сложения, вычитания, масштабирования, скалярного и векторного произведений. Эти знания необходимы для работы с графическими элементами на плоскости (направленность на достижение КМПП3, КМПП4).

Трехмерные (3D) векторы - расширение 2D-векторов до трех измерений, что важно для моделирования пространственных объектов (направленность на достижение КМПП5).

Планиметрия-помогает в расчетах областей, углов, расстояний и других характеристик 2D-сцен (направленность на достижение КМПП4, КМПП5).

Стереометрия - обеспечивает работу с пространственными телами, объемами, углами, расстояниями и проекциями в 3D пространстве (направленность на достижение КМПП5);

Математический анализ, дискретная математика, теория вероятностей и математическая статистика ориентированы на достижение показателей КМПП1, КМПП2, КМПП6.

Перспектива дальнейшего исследования, прежде всего, состоит в проектировании модели совершенствования качества математической подготовки программистов в сфере компьютерной графики на основе выявленных компонентов качества и создание методики реализации разработанной модели.

#### Список литературы

1. Комплексный план мероприятий по повышению качества математического и естественно-научного образования на период до 2030 года: Распоряжение Правительства РФ от 19.11.2024 N 3333-р.

2. Что нужно знать программисту? Чек-лист требований.– URL: <https://informatics.ru/blog/chto-nuzhno-znat-programmistu-chek-list-trebovanij/>(дата обращения: 28.12.2025).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 09.03.01 Информатика

и вычислительная техника: утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «19» сентября 2017 г. № 929.

4. Профессиональный стандарт «Программист», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 ноября 2013 г. N 679н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 18 декабря 2013 г., регистрационный N 30635), с изменением, внесенным приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12 декабря 2016 г. N 727н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 13 января 2017 г., регистрационный N 45230).

5. Профессиональный стандарт «Технический писатель (специалист по технической документации в области информационных технологий)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2014 г. N 612н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 3 октября 2014 г., регистрационный N 34234), с изменением, внесенным приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12 декабря 2016 г. N 727н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 13 января 2017 г., регистрационный N 45230)

6. Уткина Т.И. Теоретические основы управления качеством подготовки учителя математики: диссертация... докт. пед .наук: 13.00.08, 13.00.02 / Уткина Тамара Ильинична.–Москва, 2006. – 234 с.

7. Computer graphics principles and practice Revised ed. of: Computer graphics / James D. Foley. . . [et al.].—2nd ed. – Reading, Mass. : Addison-Wesley, 1995. – 1263.

8. Лукин, В. Н. Подготовка качественных программистов: проблемы обучения / В. Н. Лукин // Моделирование и анализ данных, Том 7 выпуск 1, - С. 29–41.

9. Методика преподавания математических и естественнонаучных дисциплин: современные проблемы и тенденции развития: материалы II всероссийской научно-практической конференции (Омск, 18 февраля 2015 г.) / отв. ред. А. А. Романова. – Омск : Омская юридическая академия, 2015. – 160 с.

## СТИХОТВОРНАЯ ДРАМАТУРГИЯ ФИЛЬМА Э. РЯЗАНОВА «ИРОНИЯ СУДЬБЫ, ИЛИ С ЛЕГКИМ ПАРОМ!»

**Флоря А.В., д-р филол. наук, профессор  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

В течение 2010-20-х гг. ставится вопрос об изучении в средней школе лучших советских фильмов. Пока в школьных программах еще нет «киноуроков», но, возможно, они появятся. И мы не сомневаемся, что в числе изучаемых фильмов окажется «Ирония судьбы, или С легким паром!» Э. Рязанова – один из самых знаковых в советской культурной матрице, но и, как это часто бывает, один из наименее понятых. Его общеизвестность оказывается мнимой. Большинство зрителей воспринимают поверхностный слой культового фильма.

В данной статье мы используем термин «стихотворная драматургия» по аналогии с принятым в кинематографии понятием «музыкальная драматургия». Обычно под этим подразумеваются написанные для фильма песни, которые не просто иллюстрируют и украшают конкретные эпизоды, но составляют некое единство и друг с другом, и общей смысловой системой картины. Но для нашей статьи важны тексты песен, а не прекрасная сама по себе музыка М. Таривердиева. Кроме того, в фильме безо всякой музыки звучит стихотворение А. Кочеткова «Баллада о прокуренном вагоне».

Здесь мы обратим внимание на одну особенность использования Рязановым поэзии, причем не только в песнях. Он нередко сокращает стихотворные тексты. Иногда создается впечатление, что некоторые поэты нужны Рязанову просто как «знаковые личности». Рязанов как будто явочным порядком вводит в свой кинематограф «крамольных» авторов – на самом деле не запрещенных и не потрясающих никаких основ. Например, в «Стариках-разбойниках» в квартире интеллектуала Мячикова висит портрет Пастернака. В «Иронии судьбы» Женя Лукашин поет романс на его стихи «Никого не будет в доме», а в «Служебном романе» Новосельцев начинает читать стихотворение «Любить иных – тяжелый крест», выдавая его за свое. Он успевает прочесть только первое четверостишие, и его разоблачает Калугина: «Вероятно, в ранней молодости вы были намного талантливее, только я не подозревала, что вы творили под псевдонимом Пастернак».

Мы не сомневаемся, что стихотворение выбрано не случайно. Первая причина, так сказать, «техническая». В первоисточнике – пьесе Э. Рязанова и Э. Брагинского «Сослуживцы» – Новосельцев читал стихотворение А. Фета, в котором первая строка может восприниматься курьезно, как бы с легким оттенком безумия: «Я пришел к тебе *с приветом*». Вероятно, авторы желали вызвать у зрителей реакцию смеха. В фильме Рязанов подобрал текст со строчкой, производящей такой же юмористический эффект: «А ты прекрасна *без извилин*».

Вторая причина – сугубо кинематографическая. Рязанов наверняка вспомнил культовый фильм М. Хуциева «Июльский дождь», в котором герой цитирует то же стихотворение, и тоже отрывок, но только финал, где высказан главный смысл:

Легко проснуться и прозреть,  
Словесный сор из сердца вытрясть  
И жить, не засоряясь впредь,  
Все это – не большая хитрость.

Эти слова не формальны, они оказывают влияние на сюжет: героиня начинает жить в соответствии с ними и отказывается очень хорошему, а, вернее, слишком положительному, жениху, которого по-настоящему не любит.

У Рязанова это стихотворение цитируется вне его смысла. Подлинный смысл стихотворения, заключенный в конце, в фильме не оглашается, хотя эта сентенция выражает смысл и самого фильма: прозреть, очистить душу «и жить, не засоряясь впредь». Текст Пастернака используется как знак принадлежности Новосельцева к определенной культурной традиции. (К его изумлению, к этой же традиции относится и Калугина, и это пробуждает у него первый интерес к ней.)

Аналогичную функцию имеют стихи, а, вернее, авторы, отобранные Рязановым для «Иронии судьбы»: «неканонические» поэты М. Цветаева, Е. Евтушенко, Б. Ахмадулина, В. Киршон, расстрелянный в 1938 г. Важная деталь: действие фильма, судя по «Соломенной шляпке», которую показывают по телевизору, происходит в ночь на 1 января 1975 г., но стихи Е. Евтушенко и Б. Ахмадулиной относятся к концу 1950-ых гг., т. е. к периоду «оттепели». Эти песни поют «шестидесятники», пережившие свою эпоху. Кстати, пьеса Э. Рязанова и Э. Брагинского «С легким паром!» была написана в 1969 г. Фильм относится уже к периоду так называемого «застоя» и призван возбуждать у единомышленников Рязанова ностальгию по «оттепели».

Эти имена функционируют как знаки. Тексты поэтов нередко сокращены, что иногда существенно влияет на их содержание. Зрители, не знающие этих стихов, – а таковых в 1970-е гг. было большинство – вряд ли понимали их по-настоящему. Это тем более удивительно, что Рязанов тем или иным способом указывает на *неслучайный* характер песен, важность их для нарратива фильма.

Особенно показательна песенка «Вагончики» на слова М. Львовского. Ее задорно исполняют Надя Шевелева и ее подруги, у которых она почему-то «любимая». То есть автор сигнализирует зрителям, что песня эта не проходная и, по-видимому, имеет важный смысл.

У нее есть свой культурный контекст: пьеса М. Львовского «Друг детства» (1962) (заметим, что эта песня тоже отсылает нас к эпохе «оттепели»). Пьеса была поставлена В. Сергачевым в «Современнике» и Р. Быковым в «Ленкоме». К песне «Вагончики» в первом спектакле написал музыку Г. Гладков, а во втором – М. Таривердиев. Именно последний вариант поют героини фильма. Интересно, что в Москве чаще пели Таривердиева, а в Ленинграде – Гладкова. [История] В фильме, наоборот, у ленинградец любимая

песня не только из спектаклей московских *знаковых* театров, но и та версия, которую предпочитали москвичи. Но это малоактуально для зрителей фильма – разве что для киноведов, исследователей творчества Рязанова.

Зрители воспринимают фильм проще. Подруги исполняют задорную песню, которая им нравится. Почему – остается загадкой. В ней нет ничего особенного, тем более что в фильме из нее выпадает второй куплет:

Одна в окошечко гляжу негрустная,  
И только корочка в руке арбузная.  
Ну что с девчонкою такую станется?  
Вагончик тронется, перрон останется.

Лирическая героиня едет *одна* (далее говорится, что она с кем-то «распрощалась»), но *не грустит* по этому поводу. (Уместно задать школьникам вопрос: одинаков ли смысл у слов «веселая» и «негрустная»?) В руке у нее арбузная корочка – образ «обглоданного» прошлого, которое скоро будет отброшено – может быть, даже выброшено в это «окошечко».

Теперь понятно, что учительницы «бальзаковского возраста» хотят ненадолго сбросить флер солидных педагогов и превратиться в шальных «девчоночек»-авантюристок. Но главное – это серьезное дополнение к образу Нади, которая изъявляет готовность свернуть с надежной колеи, разорвать прежние связи и броситься в новое путешествие – сесть в «вагончик» и умчаться в неизвестное. Для нее это, оказывается, легко.

Ее песня звучит в *pendant* к приключению Жени Лукашина, который свернул с намеченного пути и прилетел на самолете в Ленинград. Его, впрочем, пребывающего в неменяемом состоянии, на эту дорогу вытолкнули друзья, а он лишь потом воспользовался новым положением. Надя же готова изменить свою жизнь *сама*.

Очень интересно и оригинально использованы песни на стихи Евтушенко и Пастернака. Первая песня – «Со мною вот что происходит» – открывает фильм и обозначает его основную тему, о которой Рязанов высказался так: «Хотелось рассказать о том, как в суматохе дней, их суете и текучке люди часто не замечают, что довольствуются не подлинными чувствами, а их суррогатами, эрзацами. О том, как важно найти в жизни настоящую любовь» [Рязанов]. Лирический герой песни чувствует, что проживает ненастоящую жизнь, что к нему приходит «совсем не та» женщина, и, еще не зная подробно об отношениях Жени и Гали, мы догадываемся, что это неподлинная любовь. Вслед за этой песней мы видим Павлика, друга Жени, идущего к нему, а за кадром звучит голос Павлика, произносящего вступительный текст. У зрителей может установиться связь между песней и Павликом (возможно, это и есть тот самый «старый друг», который не ходит к герою, за исключением 31 декабря, когда друзья детства по своей «традиции» посещают баню). Однако связь Павлика с этой песней окажется глубже.

Затем появляются Женя и Галя, между ними происходит нечто отдаленно похожее на объяснение в любви. Галя задает Жене вопрос, когда люди поют. Тот не может ответить, и Галя навязывает ему ответ: «Когда они счастливы».

Прозревший Женя, до сих пор не знавший о том, что он счастлив, соглашается и запекает романс «Никого не будет в доме», завершающийся «пророческими» словами:

Но нежданно по портьеру  
Пробежит вторженья дрожь.  
Тишину шагами меря,  
Ты, как будущность, войдёшь.  
Ты появишься из двери  
В чём-то белом, без причуд,  
В чём-то впрямь из тех материй,  
Из которых хлопья шьют.

Песня звучит как серенада. Герой не сомневается, что эти слова обращены к Гале и обозначают их ближайшее будущее.

Затем Женя провожает Галю, смотрит в зеркало, скорчивает гримасу, лучше всяких слов говорящую о его счастливом самочувствии... После этого приходит Павлик, чтобы пригласить друга в баню. Павлика выпроваживает мать Жени, т. е. Женя его даже не видит, но идет в баню – и начинается волшебная цепь авантюры новогодней ночи.

Таким образом, песня на стихи Пастернака, по мнению главного героя, адресованная Гале, к которой он питает мнимую любовь, проявляет свой подлинный, но скрытый смысл. На самом деле не Галя войдет в дом и в жизнь героя, «как будущность», а Павлик – как вестник и провокатор (трикстер) этой «будущности». Причем появится он как бы в ответ на зов главного героя из песни на стихи Евтушенко:

О, кто-нибудь,  
приди,  
нарушь  
чужих людей соединённость  
и разобщённость  
близких душ!

Вот Павлик и приходит и нарушает эту постылую картину.

И во всём этом проявляется *ирония судьбы*, ставшая более точным названием этой истории, чем прежнее название пьесы. Ирония в том, что герои подразумевают одно, а получают другое. В том, что нарушаются планы самого Павлика, собиравшегося лететь в Ленинград и не попавшего туда именно из-за того, что он позвал Лукашина в баню.

Особого внимания заслуживает песня, которую Надя поет Ипполиту: «По улице моей который год». Ипполит спрашивает: «Чьи это стихи?», а Надя с легким снобизмом отвечает: «Ахмадулиной», как будто само собой разумеется, что культурный человек должен это знать. Это в самом деле весьма известное стихотворение, даже знаковое, настолько, что В. Аксенов включил его в свой роман о «шестидесятниках» (бездарный, по нашему мнению) «Таинственная страсть», причем само название романа взято оттуда же. Вернее, из текста, не вошедшего в романс Таривердиева, звучащий в «Иронии судьбы»:

Ну что ж, ну что ж, да не разбудит страх  
вас, беззащитных, среди этой ночи.  
К предательству таинственная страсть,  
друзья мои, туманит ваши очи.

Повторяется ситуация со стихами Пастернака: подлинный смысл стихотворений выявляется и становится важным в другом произведении (в фильме Хуциева, в романе Аксенова), но в романсах из «Иронии судьбы» эти важные смыслы отсутствуют. В лучшем случае подразумеваются «посвященными» в культурный контекст.

Впрочем, в сокращенном виде, т. е. в неясном контексте, песня приобретает туманный смысл, даже едва ли не «крамольный»:

По улице моей который год  
звучат шаги – мои друзья уходят.  
Друзей моих медлительный уход  
той темноте за окнами угоден.

Что это такое – «темнота за окнами»? И куда «уходят» друзья? В могилу? (От чего: от цирроза печени или худшего?) В лагеря? В психбольницы? За границу? Эти друзья – подпольные диссиденты, «невидимки», распространяющие Солженицына?

(В этой связи двусмысленно звучит «Баллада о прокуренном вагоне» А. Кочеткова которую, на наш взгляд, не очень кстати читают Женя и Надя. Это стихотворение тоже имеет устойчивый культурный ореол. Оно получило новую жизнь во время Великой Отечественной войны, когда каждое свидание с любимыми в самом деле могло оказаться последним. Разумеется, само стихотворение говорит о хрупкости человеческого счастья, но этот новый контекст от него уже неотделим. Может быть, строка – одна строка – уместна как заглавие пьесы А. Володина «С любимыми не расставайтесь». Но всё стихотворение целиком, суровое и аскетичное, не подходит для благополучных обывателей рязановской комедии, которые не занимаются ничем опасным.

Это стихотворение цитируется также в одном из наихудших фильмов Рязанова – в «Предсказании». Эта картина выглядит как «перевертень», или, лучше сказать, карикатура на «Иронию судьбы». Персонаж – писатель, но по образованию врач – как Лукашин. В фильме есть поездка в Ленинград, хотя не бегство и не в самолете, а в поезде, которым отказывался ехать Лукашин. Есть и любовный треугольник, т. к. писатель уводит невесту у мафиозо. Есть и мотив судьбы, но как мрачного фатума, а не забавной игры случая. «Предсказание» – это анти-«Ирония судьбы», деградация рязановской тематики и эстетики, но данная тема заслуживает отдельного разбора.)

При желании песню Нади можно воспринять как намек на связь с какими-то диссидентами. Но Ахмадулина не имела в виду ничего крамольного. Друзья питают «таинственную страсть» к предательству высокодуховной – т. е. *богемной* – жизни. От поэзии посиделок с «мятежной» болтовней они уходят в прозу быта:

Запущены моих друзей дела,

*нет в их домах ни музыки, ни пенья*

(т. е. бардовских песен, курсив наш — А. Ф.),  
и лишь, как прежде, девочки Дега  
голубенькие оправляют перья.

То есть остается лишь память о прежнем «поэтическом»  
времени препровождении. Люди, хотя и опозданием, взрослеют, обзаводятся  
семьями, находят респектабельную и благонамеренную работу.

Лишившись возможности по-прежнему предаваться фрондерской  
болтовне на «высокие темы», оказавшись в одиночестве, героиня поневоле  
приобщается к миру культуры (к тиши библиотек и строгим мотивам  
концертов) и природы, раскрывающей свои секреты. «Бунтарское» прошлое  
сама героиня, прозревшая и приобретшая мудрость, называет «бедным  
невежеством», а «друзей ее прекрасные черты» на мгновение появляются и  
растворяются снова. То есть они (такие друзья) больше ей не нужны. Это мало  
относится к реальному положению дел («шестидесятники» в целом сохраняли  
прежние связи), да и Женя с Надей не рвут отношений с друзьями и подругами.  
Это экзистенциальный текст о судьбе людей, которым приходится рано или  
поздно изживать свою инфантильность, прощаться с затянувшейся  
молодостью, и приобщаться к одиночеству, и в этом состоянии воспитывать  
свою душу. Процесс трудный, но благотворный.

«Таинственная страсть» друзей к предательству косвенно отражается в  
песне «Я спросил у ясеня» на стихи В. Киришона, где друг уводит у лирического  
героя любимую (характеристики друга – «единственный», «преданный»,  
«искренний» – воспринимаются как еще один вариант *иронии*, у которой есть  
точное имя: антифразис). В этом сюжете звучит переключка с историей из  
юности Лукашина, который был влюблен в Иру, а она вышла за Павла.

Заметим, что эта песня составляет единство с песней «Со мною вот что  
происходит». Обе они идут на титрах, играя композиционную, обрамляющую  
роль: Евтушенко начинает фильм, Киришон завершает. Сюжет обеих песен –  
вмешательство друга в жизнь лирического героя, связанное с нарушением  
прежнего порядка, разрывом прежних связей.

Песня «Если у вас нету тети» на стихи А. Аронова – тоже не вставной  
вокальный номер, что подчеркивается реакцией Нади: «Жизненная песня». Она  
колоритно характеризует современных людей, не склонных рисковать,  
поступаться спокойствием и комфортом.

Наконец, очень органично включены в ткань фильма две песни на стихи  
ранней М. Цветаевой, которые (стихотворения) были написаны в один день и  
составляют единое целое. Надя поет их Жене, и они выглядят как лирическое  
объяснение в любви.

Романс «Мне нравится...» («Мне нравится, что Вы больны не мной, //  
Мне нравится, что я больна не Вами») по смыслу параллелен стихам  
Евтушенко про «чужих людей соединенность и разобщенность близких душ».  
Рязанов сократил цветаевский текст на один куплет, развивающий основную  
тему:

Мне нравится еще, что Вы при мне  
Спокойно обнимаете другую,  
Не прочтите мне в адовом огне  
Гореть за то, что я не Вас целую.  
Что имя нежное мое, мой нежный, не  
Упоминаете ни днем ни ночью – всуе...

И особенно:

Что никогда в церковной тишине  
Не пропоют над нами: аллилуйя!

Возможно, эти слова не прошли по соображениям «самоцензуры», но, кроме того, если бы они прозвучали (в конце концов, классику можно и не сокращать), у зрителя могла бы возникнуть мысль, что герои так и не поженятся.

Впрочем, такое впечатление возникает и без того и держится до самого финала, пока Надя не входит в квартиру Жени. Поэтому вторая песня на стихи Цветаевой воспринимается как прощание навсегда:

Благословляю вас на все  
Четыре стороны!

Строго говоря, мы не знаем, поженятся ли герои и надолго ли, поэтому и цветаевские романсы, и песня «Я спросил у ясеня» оставляют некоторое сомнение в их будущем благополучии.

Таким образом, Рязанов не просто украшает свои фильмы песнями на хорошие стихи, но выстраивает из них настоящую драматургию, т. е. систему смыслов, в основном скрытых. Тексты перекликаются друг с другом, составляют гармонию мыслей и образов.

Только в советской культуре возможна была новогодняя комедия, длящаяся более трех часов и насыщенная высокой поэзией и изящной музыкой и при этом любимая миллионами зрителей. Подобное было бы немислимо в сиквеле Т. Бекмамбетова, на который по неизвестным причинам дал согласие Рязанов.

#### Список литературы

1. История одного хита. «На Тихорецкую состав отправится» / Инф. подг. Л.В. Рыбаковой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nbmariel.ru/content/istoriya-odnogo-hita-na-tihoreckuyu-sostav-otpravitsya>.
2. Рязанов Э. Грустное лицо комедии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://royallib.com/book/ryazanov\\_eldar/grustnoe\\_litso\\_komedii.html](https://royallib.com/book/ryazanov_eldar/grustnoe_litso_komedii.html).

## ТЕАТРАЛЬНАЯ ПОСТАНОВКА И ЕЕ РОЛЬ В ПРЕПОДАВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ («ЖЕНИТЬБА» Н.В. ГОГОЛЯ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ М. ЗАХАРОВА)

Флоря А.В., д-р филол. наук, профессор  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

*К удивлению Воробьянинова, привыкшего к  
классической интерпретации «Женитьбы»,  
Подколесина на сцене не было.*

И. Ильф, Е. Петров. Двенадцать стульев

Для углубленного понимания произведений классики студентам филологических специальностей чрезвычайно полезно обращаться к дополнительным источникам, в том числе экранизациям и инсценировкам литературных произведений. В Советском Союзе это происходило естественным путем, потому что в большинстве регионов была доступна только одна – центральная – телепрограмма, а власть проявляла заботу о культурном просвещении граждан. Телевидение было основным средством досуга советских людей. Школьники поневоле смотрели хорошие фильмы и особенно спектакли лучших театров страны. Вряд ли можно было найти школьника, не смотревшего «Обыкновенной истории», поставленной в «Современнике», «Мещан» в БДТ, «Горя от ума» в Малом театре, «Ревизора» в Театре сатиры, «Идиота» в Театре им. Вахтангова...

Зато современные школьники часто не знают А. Баталова, В. Тихонова, И. Смоктуновского; М. Ульянова – в крайнем случае по «Ворошиловскому стрелку», К. Лаврова – по «Бандитскому Петербургу». Автору этих строк доводилось работать со студентами, не смотревшими даже «Берегись автомобиля» и «Семнадцать мгновений весны».

Однако приобщаться к культуре школьникам и студентам под руководством педагога нетрудно, поскольку в интернете есть записи многих спектаклей.

Для анализа мы обратились к комедии Н.В. Гоголя «Женитьба» в постановке М. Захарова в театре «Ленком» (2007). Спектакли этого режиссера отличаются острой актуальностью и нетривиальной формой.

В советские времена был снят фильм В. Мельникова (1977), в театре было несколько постановок А. Эфроса (не меньше трех). Впоследствии приобрел известность спектакль С. Арцибашева в театре им. Маяковского.

Экранизация В. Мельникова, созданная в классическом стиле, была созвучна современности. Она вписывается в ряд советских фильмов об одиночестве – таких, как «Москва слезам не верит», «Вас ожидает гражданка Никанорова», картин Э. Рязанова. Женихи Агафьи Тихоновны ассоциировались с мужчинами эпохи так называемого «застоя», «измельчавшими», в соответствии с принятыми в то время социокультурными стереотипами.

А.В. Эфрос комментирует свою постановку таким образом: «Гоголевская “Женитьба” для театра нашего времени не находка. Она кажется недостаточно смешной, а для серьезного прочтения там вроде бы и нет материала. Так или иначе, “Женитьба” ставится редко. Собственно говоря, почти совсем не ставится.

Между тем, для того чтобы пьеса стала интересной публике, стоит ли доискиваться до смешного, лучше “вытащить” философию! Не какую-нибудь особенную, необыкновенную философию, а понятную, близкую простому нашему чувству. Точно так же как и в “Шинели”, в “Женитьбе” – стремление к счастью. И так же как там – это призрачно, к сожалению» [3, 261].

С. Арцибашев, не «вытаскивая» из пьесы Гоголя никакой особой философии, создал феерическое зрелище, парад забавных персонажей. В период падения театрального искусства Арцибашев и блестящие актеры напомнили зрителям, что такое театр.

В годы, именуемые нулевыми, к «Женитьбе» обратился М. Захаров. Нельзя сказать, что данная постановка совершенно в духе того, что сатирически изобразили И. Ильф и Е. Петров в «Двенадцати стульях», т. е. мейерхольдовской эстетики (это сделал В. Фокин с «Ревизором»), но приближение к этому подходу наблюдается.

Здесь уместно вспомнить, что у М. Захарова уже был опыт прикосновения к «Женитьбе» в экранизации «Двенадцати стульев». Там Подколесина изображал буйный Н. Караченцов. Этот Подколесин, похожий на троглодита, неистово пел, сопротивляясь каким-то облепившим его униформистам, олицетворяющим агрессивное общество:

Все хотят, чего я не хочу.  
Ну, почему? Ну, почему?  
Позвольте мне подумать,  
Позвольте мне решиться,  
Позвольте мне жениться  
Самому!

и еще выкрикивал: «Хочу жениться!», то есть демонстрировал нечто прямо противоположное пьесе Гоголя. Жениться-то он хотел, но агрессивный социум беспардонно влезал в его интимную жизнь. Антисоветская интенция этого эпизода самоочевидна, но цензура на нее не отреагировала.

И вот Захаров обратился к полной постановке гоголевской пьесы. Не то чтобы в ней Подколесина нет на сцене, но раньше его появляются б рязеных и потому страшноватых Гоголей в масках. М. Захаров как будто обращается к изречению из «Жизни Клима Самгина»: «Гоголи-то Гоголи, да ведь их много ли?». Здесь их слишком много. Это может прочитываться как карикатурная аллюзия на фильм Г. Александрова «Весна» (два Гоголя на кинопробах). Возможно, это обыгрывание сталинистского мема (если точнее, Г. Маленкова) «Нам нужны Щедрины и Гоголи». Нужны *Гоголи* – во множественном числе? Вот, пожалуйста, сколько угодно.

Этот гэг производит в целом неприятное впечатление: подобий Гоголя много, но есть ли настоящий? М. Захаров уже сделал такую пародию на Гоголя, на «Мертвые души», – «Мистификацию» по тексту Н. Садур. Возможно, М. Захаров намекает на то, что текст Гоголя и в новой постановке будет «отредактирован».

Спектакль Захарова по «Женитьбе» прочитывается как реакция на наступившую после уничтожения СССР эпоху. Поэтому Подколесин неоднократно повторяет фразу «Какая кругом скверность». Реплика становится лейтмотивом спектакля. У Гоголя иначе: «Живешь, живешь, да такая, наконец, скверность становится» [1, 235] – это происходит у него лично, в его жизни. Здесь же скверность – *кругом*. Возможно, М. Захаров ностальгирует по лучшим годам Ленкома под его руководством, полные борьбы и новаторских исканий. Теперь пришла пора посредственности и скуки.

Это тоскливое, депрессивное настроение олицетворяет рыхлый и унылый Подколесин (В. Раков). Чем-то он занимается: каждое утро ходит «в должность» в департамент. У него чин надворного советника, соответствующий армейскому подполковнику, т. е. нельзя сказать, что он ничего не достиг. В этом есть смысл, на наш взгляд, актуальный для современности. Люди достигают некоего формального статуса, имеют формальные основания считать себя состоявшимися в жизни, но по-настоящему не удовлетворены, поскольку существуют в мире фикций. Есть потребность хоть как-то изменить свою жизнь, но выдающиеся, по-настоящему важные дела им недоступны.

Из декораций в спектакле главное значение имеют диван и комод, который становится и стеной, а его распахнутые дверцы окном – в которое, между прочим, Подколесин сбежит от своего счастья. Это двойственный образ одновременно замкнутого и разомкнутого пространства, узкого мирка Подколесина. Комод, шкаф – это выражение клаустрофобии, образ гроба и т. п. Иногда в этой декорации возникают проемы, вызывающие иллюзию выхода, который окажется бегством в никуда. В комодe скрывается слуга Подколесина Степан, который тихо ненавидит хозяина и передразнивает, «отзеркаливает», его поведение. Гротесковое копирование слугами господ – впрочем, распространенный театральный прием.

Женитьба становится знаком *измельчания* людей. Это верх притязаний Подколесина, но и к такому изменению своей жизни он не готов. Людям не хочется ломать себя, поступаться своим комфортом, да и не хочется рисковать. Напомним, что спектакль поставлен в времена, когда расцвели мошенничество и прочие виды подлости, а доверие между людьми было сильно подорвано. Тема страха Подколесина перед новизной приобрела острую актуальность.

Впрочем, с другой стороны, осталось немало людей, сохранивших доверие к разного рода шарлатанам, мошенникам, в том числе альфонсам и брачным аферистам. Людей, надеющихся на чудо безо всяких реальных оснований. В спектакле этот полнос олицетворяет Агафья Тихоновна.

Когда появляется сваха (И. Чурикова), Подколесин, подобно Обломову, лежащий на диване, натягивает на себя покрывало: и не хочется, и страшно встать с дивана. Колоритная сваха действует по тому же принципу, что и Ханума в культовой постановке БДТ водевиля А. Цагарели на музыку Г. Канчели:

Грех одному пить.

Грех холостым быть.

Без подруги, без супруги

Грех на земле жить.

Будут ли люди счастливы в браке – неважно. Главное – нехорошо быть одному.

Со свахой вступает в конкуренцию Кочкарев (И. Агапов). Он явно не доволен своей семейной жизнью и желает, чтобы и другим жизнь не казалась медом. Заняться чем-то более полезным ему, видимо, не под силу. Зато здесь он развивает бурную деятельность.

Вот что – в несколько сокращенном виде – Кочкарев говорит у Гоголя: «Ну, ну... ну, не стыдно ли тебе? <...> Ну, что ты теперь такое? Ведь просто бревно, никакого значения не имеешь. Ну, для чего ты живешь? Ну, взгляни в зеркало – что ты там видишь? Глупое, лицо – больше ничего. А тут, вообрази, около тебя будут ребяташки, ведь не то, что двое или трое, а, может быть, целых шестеро, и все на тебя, как две капли воды <...> а тогда, вообрази, <...> какой-нибудь постреленок, протянувши ручонки, будет теревить тебя за бакенбарды, а ты только будешь ему по-собачьи: ав, ав, ав! Ну, есть ли что-нибудь лучше этого, скажи сам?» [1, 242-243].

В спектакле Кочкарев скорее живописует всякие ужасы семейной жизни. Он произносит фразу, которой нет у Гоголя: «Будет у тебя один сплошной уют». Это «уют» говорится примерно так же, как «разруха» или «жуть». Часть монолога он обращает непосредственно в зал, как бы предлагая зрителям примерить на себя прелести брака.

Сцена у Агафьи Тихоновны параллельна предыдущей. Для пущего сходства девчонка Дуняша «отзеркаливает» поведение хозяйки. Агафья Тихоновна (А. Захарова) показана как жизнерадостная дура. В отличие от флегматичного Подколесина, она переполнена энергией и готова задушить в объятиях всех своих женихов.

Оснований для энтузиазма у нее как будто нет: облезлые женихи, точно по Гоголю, «общипанные и всякие» (Яичница – Л. Бронева, Анучкин – А. Збруев, Жевакин – О. Янковский), выглядят воистину гротескно. Особенно эффектна мизансцена, где Анучкин расчесывается и предлагает расческу лысому Яичнице и лохматому Жевакину, который расчесывается руками. Эти персонажи не способны не только на серьезные поступки. Они не годятся и в мужья.

Подколесин пытается возвыситься над этой галереей уродов – даже буквально. В очередной раз повторив замечание о скверности, установившейся кругом, он берет патетическую ноту: заговаривает о смелости русского народа,

о «щекатурщике», который «на самой верхушке штукатурит и не боится ничего» [1, 272]. При этом Подколесин вскакивает на импровизированный «подоконник» (т. е. проем в шкафу, превращающемся в стену с окном). Ничтожный Подколесин своим нелепым подражанием окарικатуривает русский народ, которым якобы восхищается. Эпизод очень узнаваемый и актуальный. Сам этот прием зрителями, знающими сюжет, воспринимается двояко: с одной стороны, Подколесин в экстатическом порыве возвышается, с другой – как бы репетирует своё будущее бегство черед окно от счастья.

Ближе к финалу возникает эффектная мизансцена, в которой Подколесин разрывается между Кочкаревым и Агафьей Тихоновной. Он и злится на своего слишком агрессивного приятеля-свата, и впадает в кураж, и, посмотрев на невесту, скисает.

Затем следует диалог Подколесина, уже как бы решившегося, с Кочкаревым на фоне дверей, которые начинают вращаться. «Машина» счастья как бы уже приводится в действие, и она затягивает персонажа своими «шестеренками».

Финальный монолог Подколесина дается в синей подсветке. Читая монолог, он входит в раж, но одновременно снимает фрак жениха с хризантемой. Таким образом выражается противоречие слов и действий. У Подколесина возникает хлестаковская пластика, подчеркивающая фальшивый экстаз. Точно по Гоголю, достигая апогея в своей готовности жениться, Подколесин в тот же момент бросается в противоположную сторону.

В конце спектакля прозревшая Агафья Тихоновна произносит отсутствующую у Гоголя реплику, что она никому не нужна. *Никто никому не нужен.* Люди не удовлетворены своим существованием и хотели бы что-то в нем изменить, но не хочется затрачивать силы. Человек, вопреки Канту, средство, а не цель, но если бы он и был ею, ради такой цели не хочется и действовать.

Подведем итоги.

Для студентов, изучающих филологию, знакомство со спектаклем полезно уже потому, что он способствует введению в широкий культурный процесс не самого популярного, но безусловного шедевра Н.В. Гоголя.

Кроме того, спектакль наглядно иллюстрирует, в очередной раз подтверждает аксиому о существовании явлений культуры в большом времени. Гоголь – это достояние и XXI в., в том числе и потому, что пороки Российской Империи, к сожалению, не были преодолены в Советскую эпоху и безобразно распустились после уничтожения СССР. Гоголь снова стал актуален. Это видно по тому, с каким пылом лица, претендующие на создание современной идеологии, принялись выхолощивать социальный критицизм Гоголя. (В этом отношении очень симптоматичен апологет черносотенства – критик В. Кожинов, дописавшийся до того, что Гоголь якобы любит уродами из «Мертвых душ» и «разгулом широкой жизни» [2, 159-161].) Спектакль М. Захарова колоритно и зло изображает омещанивание людей, эгоизм, измельчание душ.

### Список литературы

1. Гоголь Н.В. Повести. Пьесы. «Мертвые души» / Н.В. Гоголь. – М.: Художественная литература, 1975. – 655 с.
2. Кожин В. Победы и беды России. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 512 с.
3. Эфрос А.В. Избранные произведения: В 4 т. – 2-е изд., доп. / А.В. Эфрос – М.: Фонд «Русский театр», изд-во «Парнас», 1993. Т. 1. Репетиция – любовь моя. – 318 с.

## **К ПРОБЛЕМЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И ЕЁ ДЕТЕРМИНИРОВАННОСТИ**

**Чикова И.В., канд. психол. наук, доцент**

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

Анализ последних исследований в психолого-педагогической науке обозначает повышенный интерес к проблеме субъектности, становления личности в процессе подготовки и обучения в вузе [2; 4; 8; 12].

Вопросы готовности к профессиональной деятельности, качества этого процесса занимают умы ученых уже несколько десятилетий [1; 6-7; 9; 13]. Однако конечного ответа здесь быть не может, поскольку происходит трансформация социума, изменение его потребностей, преобразование личностных особенностей людей в него включенных.

Следовательно, возникают новые аспекты рассмотрения проблемы и соответственно новые варианты поиска решений.

Определяющим здесь является возможность развития личности, раскрытие потенциала, выстраивание жизненного пути и индивидуальной траектории его реализации [2; 4-5; 11; 15].

Для субъекта важно понимание своего потенциала, осознание выбора профессиональной деятельности, принятие ценностей, норм выбранной профессии [3; 14]. Именно от этого будет зависеть возможность самореализации и ее перспективы.

Сужая сферу рассмотрения, мы приходим к пониманию мотивации, мотивам, как базисам и личностно образующим системам последующего развития личности.

Итак, мотивационная сфера сопряжена с развитием самосознания, что бесспорно, включает осознание собственного «Я» и др. [1; 3; 6; 14]. Ее значимость связана с анализом источников активности человека, сил, побуждающих человека к деятельности, поведенческим актам.

В науке обозначается неоднородность, вариативность трактовок понятий [3; 6; 15].

Истоки, основополагающие понятия - «мотив», «мотивация» представлены в исследованиях Л.И. Анцыферовой, В.Г. Асеева, Л.И. Божович, А.В. Брушлинского, Б.И. Додонова, Е.П. Ильина, К. Левина, В.И. Ковалева. Также аспекты изучаемой проблематики проработаны А. Маслоу, Н.Ф. Талызиной и др..

С позиции изучения личности, ученые подходят к проблеме мотивации исключительно в аспекте психологии человека.

В этом ключе мотивация трактуется либо как ключ к описанию и более глубокому пониманию личности и индивидуальных различий, либо как процесс, которым объясняется актуальное поведение и лишь отчасти связанные с ним индивидуальные различия [1; 3].

Ученые приводят различные системы классификаций, основанные на личностных, профессиональных потребностях, источниках движущей силы, окружающей среды, влияющей на мотивацию индивидов и т. д.

Вместе с тем, большинство исследователей склоняются к тому, что мотивация – это и один конкретный мотив, и единая система мотивов, и особая сфера, включающая в себя потребности, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии [1; 6; 14].

Применительно к образовательному процессу мы обозначем термин учебная мотивация.

По мнению Зимней И. учебная мотивация определяется, как частный вид мотивации, включенный в деятельность учения, учебную деятельность.

Отсюда, следует, что учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов:

- во-первых, образовательной системой;
- во-вторых, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность;
- в-третьих, организацией образовательного процесса;
- в-четвертых, субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с сокурсниками);
- в-пятых, субъектными особенностями педагога;
- в-шестых, спецификой учебного предмета [6; 9; 14].

Таким образом, учебная мотивация сложная система взаимосвязанных элементов.

Если мы следуем этой идее, то мотивация характеризуется следующим:

- направленностью,
- устойчивостью,
- динамичностью.

В исследованиях Л.И. Божович и ее сотрудников констатируется, что учебная деятельность побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут быть:

- либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнением,
- либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью занять определенную позицию в системе общественных отношений [1].

С возрастом происходит развитие взаимодействующих потребностей и мотивов, изменение ведущих доминирующих потребностей и их иерархизация [2-3; 11-12; 15].

Учебная деятельность занимает практически все годы становления личности и студенчество, в рамках высшей школы, это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом образования.

К факторам, способствующим формированию у студентов положительного мотива к учению относятся:

- осознание ближайших и конечных целей обучения;
- осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний;
- эмоциональная форма изложения учебного материала;
- показ «перспективных линий» в развитии научных понятий;
- профессиональная направленность учебной деятельности;
- наличие положительного психологического климата в учебной группе [12; 15].

Резюмируя, отметим, что в системе «обучающий – обучаемый» студент является не только объектом управления этой системы, но и субъектом деятельности, подлинным деятелем, ответственным, как за процесс, так и результат.

Как показывают социально-психологические исследования, мотивация учебной деятельности не однородна, и зависит:

- во-первых, от индивидуальных особенностей студентов,
- во-вторых, характера ближайшей референтной группы,
- в-третьих, уровня развития студенческого коллектива,
- в-четвертых, психологического климата коллектива.

Если мы коснемся учебной мотивации, то важно выделить два направления ее исследования.

Во-первых, это рассмотрение психологии отдельного человека, изучаемого в социальном контексте.

Во-вторых, изучение мотивации с акцентированием тех сторон психической жизни человека, которые вызваны его реальным пребыванием в определенной группе людей, деятельностью в этой группе.

Формирование компетенций процесс сложный, целенаправленный, однако, вне активности студентов не реализуемый [10-11; 13; 15].

Следовательно, возникает необходимость сотрудничества, реализации встречных векторов развития со стороны субъектов, включенных в процесс образования.

Следуя этой логике, у обучающегося должна быть сформирована готовность действовать не только в обычных условиях, но и нестандартных, новых, где важна гибкость, применение спектра усвоенного, для решения новой задачи [2; 4-5].

В вузовском образовании постулируется тот факт, что времени на усвоение информационной составляющей программы обучения становится меньше, а, следовательно, важно умение организовать себя, настроить на преодоление сложностей, трудностей, важна определенная система мотивов и ценностей [1; 13-14].

Без совокупности этих взаимосвязанных компонентов успешность обучения в пространстве вуза будет под вопросом или существенно осложнена.

Вторым, не менее важным обстоятельством является выбор технологий и методов сопровождения обучающихся в условиях вузовского обучения [4-5; 8; 12; 15].

Технологические аспекты целесообразно рассматривать с позиции результативности, качества усвоения материала и применения его в новых условиях.

Инновации в технологиях – это в большей степени вариативность их использования, трансформации или модульности [12-13; 15].

Подводя итог, отметим, что в условиях высшей школы используется широкий арсенал технологий, методов, но самое важное в этом процессе стимулирование активности обучающегося, поддержание интереса к обучению профессии или пробуждение его, системная ориентировка в профессии.

#### Список литературы

1. Бакшаева, Н.А. Психология мотивации студентов / Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий. - Логос, 2006. – 168 с.
2. Бордовский, Г.А. Особенности развития современного педагогического образования / Г.А. Бордовский // Педагогика, 2010. - N 5. - С. 60-66.
3. Буянов, А.А. Динамика учебной мотивации студентов-психологов / А.А. Буянов // Высшее образование сегодня, 2008. - N3. - С.48-51.
4. Зайцева, Н.Ю. Обзор методов поиска и сравнения объектов при применении субъект-субъектного подхода к управлению / Н.Ю. Зайцева, Т.В. Моисеева // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе, 2024. – №2 (50). – С. 63-81.
5. Кожевников, В.М. Теоретические проблемы преподавателя высшего профессионального образования в опыте дистанционных образовательных технологий / В.М. Кожевников // Научная сокровищница Донетчины, 2020, - №2. – С. 44-49.
6. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения : книга для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. - М.: Просвещение, 1990. - 192 с.
7. Медведева, Е.В. Становление субъектности студента в образовательном процессе вуза / Е.В. Медведева // Высшее образование в России, 2013. - №1. – С. 82-88.
8. Молодин, В.В. Реформирование образовательной системы и перспективы субъектности студента / В.В. Молодин, С.Г. Горин // Высшее образование в России, 2014. – №10. – С. 158-163.
9. Научные исследования: информация, анализ, прогноз: монография / под общ. ред. В.А. Маликовой. - Книга 29. - Воронеж: ВГПУ, 2010. - 237 с.
10. Петухова, Т.П. Модульное построение образовательных программ с учетом потребностей рынка труда / Т.П. Петухова // Высшее образование в России. – 2013. - №11. – С. 85-90.
11. Пряхина, А.В. Формирование общекультурных компетенций у обучающихся в образовательном процессе / А.В. Пряхина, И.Ю. Савельева, Е.И. Камалитдинова // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика, 2022. – Т.11. - №2. – С. 66-71.

12. Салищева, О.Г. Инновационные процессы и тенденции в высшем образовании / О.Г. Салищева // Современное образование: традиции и инновации, 2023. - №4. – С. 72-75.

13. Темина, С.Ю. Ведущие идеи, принципы и направления организации коучинга в образовательном пространстве / С.Ю. Темина, Т.А. Портнова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент, 2021. - №3 (78). – С. 17-22.

14. Хекхаузен Х. [Heckhausen H.] Мотивация и деятельность. 2-е изд. - СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. - С. 530.

15. Якимова, З.В. Оценка компетенций: профессиональная среда и вуз / З.В. Якимова, В. И. Николаева // Высшее образование в России, 2012. - №12. – С.13-22.

# **ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НАГЛЯДНОЙ ГЕОМЕТРИИ**

**Шевкун В.П.**

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

В условиях реализации обновлённых ФГОС основного общего образования особое внимание уделяется формированию универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам способность к саморазвитию, самостоятельному приобретению знаний и успешной социализации. Коммуникативные универсальные учебные действия (КУУД) играют ключевую роль в освоении предметного содержания, в том числе в курсе наглядной геометрии, который является важным этапом в математическом образовании учащихся 5–6 классов. Актуальность разработки диагностической модели оценки уровня развития КУУД обусловлена необходимостью объективного мониторинга и коррекции образовательного процесса, а также обеспечением преемственности между начальной и основной школой.

Проблема формирования и диагностики КУУД широко освещена в трудах отечественных психологов и педагогов: В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, А.Г. Асмолова, Л.С. Выготского. Вопросы оценки коммуникативных умений в контексте обучения математике рассматриваются в работах Т.И. Уткиной, где предложены подходы к сопряжению основной и дополнительной образовательных программ. Однако специфика диагностики КУУД именно в процессе обучения наглядной геометрии у учащихся 5–6 классов остаётся недостаточно изученной, что определяет необходимость дальнейших исследований.

Данная статья посвящена проектированию диагностической модели оценки уровня развития коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся 5–6 классов в процессе обучения наглядной геометрии. Целью работы является разработка инструментария для выявления и анализа компонентов КУУД, а также определение уровней их сформированности.

С целью проектирования диагностической модели было проведено теоретическое исследование, направленное на определение содержания и компонентного состава КУУД при изучении наглядной геометрии. В основу выявления компонентного состава были положены:

- Требования ФГОС ООО к метапредметным результатам;
- Федеральная рабочая программа по математике;
- Учёт возрастных особенностей учащихся и специфики геометрического материала.

В результате были выделены следующие компоненты КУУД:

1. КУУД1 – умение формулировать суждения о свойствах геометрических фигур и их взаимном расположении.

2. КУУД2 – способность задавать вопросы для уточнения условий задачи и выбора способа её решения.
3. КУУД3 – умение представлять и обосновывать результаты решения геометрических задач в устной и графической форме.

На основе выявленного компонентного состава была разработана диагностическая модель, включающая:

- целевой блок – цель и задачи оценки КУУД;
- содержательный блок – набор диагностических заданий по наглядной геометрии;
- диагностика-результативный блок – шкалы и показатели для определения уровня сформированности КУУД;
- инструментальный блок – методы и средства диагностики (анкеты, практические работы, карточки-задания).

Для оценки уровня развития КУУД предлагается использовать четырёхуровневую шкалу:

- оптимальный уровень (86–100 баллов) – учащийся самостоятельно и аргументированно выполняет коммуникативные действия;
- допустимый уровень (75–85 баллов) – действия выполняются с незначительной помощью;
- критический уровень (50–74 балла) – требуются дополнительные пояснения и поддержка;
- недопустимый уровень (ниже 50 баллов) – коммуникативные умения не сформированы.

Ниже представлена схема диагностической модели

Таблица 1- Диагностическая модель оценки уровня развития КУУД у учащихся 5–6 классов при изучении наглядной геометрии

Блок модели	Содержание
Целевой блок	Оценка уровня сформированности КУУД1, КУУД2, КУУД3 в процессе обучения наглядной геометрии.
Содержательный блок	Задания на распознавание фигур, построение, анализ взаимного расположения объектов.
Диагностика-результативный блок	Уровни: оптимальный, допустимый, критический, недопустимый.
Инструментальный блок	Анкеты, практические работы, карточки с заданиями, протоколы наблюдения.

Разработанная диагностическая модель позволяет системно оценивать развитие коммуникативных умений учащихся 5–6 классов в процессе обучения наглядной геометрии, что способствует своевременной корректировке учебного процесса и достижению метапредметных результатов, предусмотренных ФГОС ООО.

#### Список литературы

1. Уткина, Т.И. Сопряжение основных и дополнительных образовательных программ общего и профессионального образования в условиях цифровизации общества: концепция//Материалы Всероссийской с международным участием научно- практической конференции. Отв. редактор Т.И. Уткина. – Орск, 2022. – С. 110-113.

2. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. – М.: Просвещение, 2010.-С.481

3. Уткина, Т.И. Сопряжение основных и дополнительных образовательных программ общего и профессионального образования в условиях цифровизации общества: концепция Сопряжение основных и дополнительных образовательных программ общего и профессионального образования в условиях цифровизации общества: Орский- гуманитарно технологический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный университет» /рук Т.И. Уткина; – Москва, 2021. – номер государственного учета НИОКТР: 121061500085-3.

# **ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА - СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ, СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Штаймец А.В.**

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

В современном, стремительно меняющемся мире модернизация российского образования одна из первоочередных задач, стоящих перед Российской Федерацией. В условиях быстро меняющегося мира и развития информационных технологий, вхождения искусственного интеллекта во все сферы деятельности общества необходимо постоянно адаптировать систему образования к современным вызовам и требованиям времени. К современным вызовам можно отнести: стремительное изменение рынка труда, демографические вопросы, необходимость обеспечения научно-технологического и производственного суверенитета страны, масштабную цифровизацию всех сфер жизни общества, экономико-административные барьеры, беспрецедентное санкционное и идеологическое давление и другие [6].

«Важно, что отечественная педагогика всегда, во все времена отличалась многогранным, разносторонним подходом, поэтому в наших совместных планах на перспективу нужно обязательно учитывать лучшие традиции дореволюционной, советской и уже современной российской школы. Опираясь на этот прочный фундамент, предстоит решать ключевые вопросы - от обновления содержания учебных программ до подготовки квалифицированных педагогов», - заметил глава государства Путин В.В. [3].

Основные задачи развития образования в Российской Федерации закреплены в проектах: нацпроект «Образование», государственная программа «Развитие образования» с разделом «Стратегические приоритеты в сфере реализации госпрограммы до 2030 года», проект по развитию высшего образования «Приоритет-2030». На данном этапе продолжается формирование единого образовательного пространства Российской Федерации, в систему образования вернулась централизованная система управления, созданы и внедряются единые образовательные программы, синхронизированные с итоговой аттестацией. В школах Российской Федерации реализуется единая программа воспитания. Учебная неделя в школах начинается с поднятия государственного флага и исполнения гимна России на общешкольной линейке. Первым уроком по понедельникам «Разговоры о важном» проект Минпросвещения Российской Федерации. Внеурочные занятия проводятся с первого по одиннадцатый класс в формате классного часа. Классные руководители обсуждают с обучающимися значимые вопросы: связанные с патриотическим воспитанием, экологией, нравственными проблемами, историей России, значимыми датами в истории российского общества. Во всех школах страны по четвергам проводятся профориентационные занятия

«Россия - мои горизонты», направленные на формирование готовности обучающихся к профессиональному самоопределению – введен в рамках программы «Билет в будущее». Появился новый предмет «Основы безопасности и защиты Родины», с восьмого по одиннадцатый класс обязателен для изучения. На занятиях ОБЗР обучающиеся изучают правила безопасности в определенных ситуациях, приносящих вред или угрожающих жизни и здоровью человека, а также изучают начальную военную подготовку. Вновь введен учебный предмет «Труд», отдельно для мальчиков и отдельно для девочек [3]. Школы Оренбуржья проводят профориентационную работу в рамках программы «Профессионалитет», направленную на взаимодействие школы - СПО - ВУЗа. Школы г. Орска активно принимают участие в программе «Профессионалитет». Так в г. Орске с 2023 года на базе машиностроительного завода, входящего в Трубную Металлургическую Компанию, проводятся мероприятия в рамках профориентационного проекта Благотворительного фонда «Синара» - «Точка опоры». В 2024-2025 учебном году команды школ города № 11, № 38 и № 15 победители соревнований (тематические сочинения, рисунки, «живые уроки», интеллектуальный баттл) приняли участие в пятидневном «Карьерном квесте» в г. Сочи. В 2025-2026 учебном году победителями стали команды школ 35,13,24 г. Орска. Данный проект объединяет тринадцать школ г. Орска, Орский технический техникум (ОТТ) им. А.И. Стеценко («живые уроки» в оборудованных мастерских и лабораториях), Орский Гуманитарно Технологический институт, Орский машиностроительный завод и Корпоративный университет Трубной Металлургической Компании. Данный проект позволяет обучающимся еще в школе получить представление о тех профессиях, которые нужны предприятию, городу Орску. Востребованные рабочие специальности – это токари, операторы станков, фрезеровщики, сварщики, электромонтажники, дефектоскописты и контролеры ОТК. Представители данных профессий ценятся очень высоко, так как их профессии требуют современных знаний, опыта и повышенного внимания, сноровки, творческой мысли.

В 2025 году 63% выпускников девярых классов – около 1,3 миллиона человек успешно прошедших итоговую аттестацию, поступили в техникумы и колледжи России. Часть выпускников с высокими балами по ОГЭ продолжили обучение в десятом классе. Но есть выпускники девярых классов, не справившиеся с итоговой аттестацией. Мы провели исследование и выяснили, что согласно статистико-аналитическому отчету о результатах государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования в 2025 году в Оренбургской области (адрес страницы размещения: <https://rcro56.orb.ru/activity/56158/>) получили отметку «2» не справились с итоговой аттестацией в форме ОГЭ: русский язык 489 человек (2,21%), математику 2023 человек (9,14%), география 1158 человек (10,34%), обществознание 888 человек (6,72%), информатика 468 человек (6,2%), химия 50 человек (3,04%), физика 26 человек (1,21%), английский язык 10 человек (1,31%). Исследование по МОАУ «СОШ № 24 г. Орска» показало, что к

итоговой аттестации в форме ОГЭ было допущено 94 обучающихся девярых классов (100%), но примерно 20% выпускников девярых классов не справились с итоговой аттестацией и пересдавали ОГЭ в сентябре 2025г. В итоге не смогли приступить к обучению в техникумы и колледжи г. Орска с первого сентября и на бюджетную форму обучения. Продолжили обучение в СПО г. Орска на коммерческой основе. Двое выпускников в сентябре 2025 года забрали документы из техникума транспорта и приступили к обучению в другом средне специальном учреждении г. Орска.

Так же мы решили исследовать, где продолжают обучение выпускники девярых и одиннадцатых классов г. Орска? Исследование провели на базе МОАУ «СОШ № 24 г. Орска». Из девятнадцати выпускников 11 класса 2024-2025 учебного года только пятеро остались в г. Орске. Трое поступили в ОГТИ и двое поступили в МФЮА. А вот четырнадцать человек выехали в другие города РФ и по окончании обучения решили не возвращаться в Орск. Выпускники девярых классов 2024-2025 учебного года девяносто четыре человека, из них: семь человек выехало из г. Орска и приступили к обучению в техникумы в других городах РФ, семь выпускников поступили в ОГТИ, семь выпускников продолжили обучение в 10 классе МОАУ «СОШ № 24 г. Орска». Семьдесят три выпускника продолжили обучение в Орском индустриальном колледже, Орском машиностроительном колледже, Орском педагогическом колледже, Орском медицинском колледже, Орском техникуме транспорта, Торгово- технологическом техникуме, Орском техническом техникуме (ОТТ) им. А.И. Стеценко. Что подтверждает успешность проводимой профориентационной работе и самоопределении выпускников в выбранной специальности – профессии.

Поправки в федеральный закон «Об образовании» помогут решить проблему – выпускников девярых классов школ РФ, не сдавших экзамены в рамках государственной итоговой аттестации в форме ОГЭ. С 1 января 2026 года согласно Федеральному закону от 28.11.2025 №441-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» выпускники 9 классов, не сдавшие государственную итоговую аттестацию (ГИА) по программам основного общего образования, могут бесплатно пройти профессиональное обучение по профессиям рабочих или должностям служащих. Это предусмотрено для тех, кто получил на ГИА неудовлетворительные результаты или не прошёл ГИА в установленные сроки. Цель закона — дать возможность школьникам, которые не справились с экзаменами, не терять год до его пересдачи, а использовать это время для получения рабочей квалификации. [5]. Срок профессиональной подготовки рассчитан на период обучения от полугода до двух лет.

По поручению Президента Российской Федерации в 2025 году начата разработка «Стратегии развития образования до 2036 года с перспективой до 2040 года» направленная на долгосрочную модернизация образовательного процесса. Цели стратегии: создание национальной системы образования высокого качества, обеспечивающей качественное обучение всех и развитие, и

самореализацию каждого, воспитание патриотичных и социально ответственных граждан, гуманитарное и научно-технологическое лидерство России, подготовка высококвалифицированных кадров для потребностей экономики [2].

Документ включает такие задачи, как:

- создание целостной системы воспитательной работы на всех уровнях образования;
- обновление содержания образования, технологий и методов обучения, обеспечивающих одновременно фундаментальность, гибкость и адаптивность основных образовательных программ;
- формирование востребованной рынком труда и привлекательной для детей и молодёжи системы среднего профессионального образования;
- развитие научно-образовательного и инновационного потенциала научных организаций и образовательных организаций высшего образования;
- развитие профессионального педагогического сообщества, повышение качества преподавания и уровня квалификации педагогов и качества преподавания, снижение бюрократической нагрузки на педагогов и улучшение условий оплаты труда и социальной поддержки [4].

Реализация «Стратегии развития образования до 2036 года с перспективой до 2040 года» будет успешна если она будет соответствовать запросам и ожиданиям тех, кто работает и получает знания в отечественной системе образования. Так как именно образование, его доступность и качество являются ключевыми факторами долгосрочного успеха России.

#### Список литературы

1. В Государственной Думе прошел «правительственный час» на тему «О разработке Стратегии развития образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://duma.gov.ru/news/60878/>

2. Ирина Шварцман представила итоги работы по подготовке Стратегии развития образования до 2036 года [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/press/10104/irina-shvarcman-predstavila-itogi-raboty-po-podgotovke-strategii-razvitiya-obrazovaniya-do-2036-goda>

3. Педагогический прорыв: какие цели стоят перед Стратегией развития образования [Электронный ресурс]. URL: <https://объясняем.рф/articles/useful/kakie-tseli-stoyat-pered-strategiey-razvitiya-obrazovaniya/>

4. Профессионализм и патриотизм: определены цели и миссия системы образования России до 2036 года [Электронный ресурс]. URL: [https://vk.com/wall-55685158\\_72071](https://vk.com/wall-55685158_72071)

5. Федеральный закон от 28.11.2025 № 441-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202511280104?index=2>

Чумакова, Я. В. Модернизация российского образования: тренды и перспективы / Я. В. Чумакова, А. Т. Гиголаева, А. А. Вегера. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 28 (475). — С. 150-153. — URL: <https://moluch.ru/archive/475/104830>.