

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Таганрогский институт имени А.П. Чехова» (филиал)
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»

Издается с 2020 года

ISSN 2712-8032

Научно-образовательный журнал

№ 4/2025

Педагогическое образование: традиции и инновации

Редакционная коллегия:

С.А. Петрушенко (главный редактор),
А.А. Волвенко (заместитель главного редактора),
О.А. Кочергина (научный редактор),
О.Н. Филиппова, В.А. Руднева, Х. Бак (Турция),
И.Е. Буршит, Л.В. Быкасова, О.А. Кочеткова,
И. Горетить (Венгрия), О.Н. Кирюшина, С.Л. Налесная,
К.Р. Нургали (Казахстан), М.А. Пуйлова, М. Саньоль (Франция),
И.А. Стеценко, О. Сюч (Венгрия), М.П. Целых

П24 Педагогическое образование: традиции и инновации: электронный научно-образовательный журнал / учредитель Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»; редакционная коллегия: С.А. Петрушенко (главный редактор) [и др.]. – Таганрог, 2025. – Выходит 4 раза в год. – URL: <http://-www.tgpi.ru/science/jurnal-pedagogicheskoye>. – Текст: электронный.

В настоящее издание вошли статьи, подготовленные участниками V Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы науки и образования: теория и практика», преподавателями и магистрантами вузов России, педагогами общеобразовательных организаций города Ростова-на-Дону и Ростовской области.

Журнал адресован преподавателям вузов, педагогам образовательных организаций, магистрантам, бакалаврам старших курсов.

УДК 37.013
ББК 74

Содержание

Вступительное слово

Петрушенко С.А., Кочергина О.А.	6
--------------------------------------	---

Раздел 1. Специальное и инклюзивное образование

Кобякова Г.Н.

Особенности развития просодических элементов у детей с нарушениями речи и способы их преодоления.....	7
---	---

Макарова Н.В.

Основные проявления дефекта у детей с тяжелыми нарушениями речи.....	11
--	----

Землина Е.М., Аргун К.Д.

Формирование коммуникативных навыков у подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного музыкального проекта.....	17
---	----

Филонова Н.М.

Возможности искусственного интеллекта в диагностике и преодолении моторной дисграфии у детей с РАС.....	22
---	----

Виневская А.В., Бреднева А.А.

Особенности проведения ранней профориентации у детей 10–11 лет с расстройствами аутистического спектра.....	27
---	----

Раздел 2. Нормативно-правовое образование

Сердюкова Ю.А., Замиуская И.С.

Система федеральных органов государственной власти Российской Федерации в сфере образования и науки.....	32
--	----

Сердюкова Ю.А., Плотина С.Е.

Общественный контроль в сфере образования РФ.....	35
---	----

Тимофеенко В.А., Гудкова В.О.

Нормативно-правовое регулирование работы с молодежью в целях устранения угрозы экстремизма	40
--	----

Тимофеенко В.А., Мангадаш Д.А.

Институты самоуправления в сфере образования: региональный аспект.....	44
--	----

Ковярова В.А., Стеценко И.А.	
Внеклассное мероприятие, посвященное дню Конституции, для учащихся 7-х классов «Основы моей страны – основы моего будущего».....	48

Раздел 3. Инновации в педагогической практике образования

Налесная С.Л.	
Подготовка будущих учителей к использованию инновационных образовательных технологий в профессиональной деятельности.....	55
Тимошенко Д.В.	
Эффективность методологии CLIL (интегрированное изучение контента и языка) в преподавании высшей математики студентам технических вузов...	60
Целых М.П.	
Обучение служением: опыт Пенсильванского университета.....	66

Раздел 4. Организация процесса обучения

Кравченко О.В.	
Устная речь и ее особенности при обучении аудированию	75
Пальмова Е.А., Петриченко А.Д.	
Способы формирования пунктуационной грамотности старшеклассников при обучении английскому языку.....	80
Тимошенко Ю.М., Коняева Е.В.	
Обучение стратегическому выборочному чтению в рамках формирования читательской компетенции	87
Токарева А.К, Тимофеев В.А.	
Роль практических занятий в образовательном процессе.....	91
Тимошенко Ю.М.	
Место и роль речевых навыков в процессе формирования коммуникативной компетенции	101
Голобородько И.Э.	
Технологические и содержательные аспекты состояния готовности современных педагогов к формированию читательской грамотности школьников.....	105

Раздел 5. Проблемы воспитания

Шевченко О.В., Стеценко И.А.

Просвещение и нравственность: формирование личности современного школьника 115

Апарин В.В.

Диалогичность СМИ как медиастратегия воспитания личности..... 120

Пуйлова М.А., Кравцова У.С.

Русская поэзия как средство формирования нравственных качеств младших школьников..... 125

Сведения об авторах..... 134

Вступительное слово

В очередном номере журнала «Педагогическое образование: традиции и инновации» авторы статей, учитывая современные тенденции развития образования, представили свои позиции по актуальным проблемам образования и воспитания.

В разделе «Специальное и инклюзивное образование» рассматриваются вопросы обучения детей с нарушениями речи и способы их преодоления, формирования коммуникативных навыков у подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного музыкального проекта, проведения ранней профориентации у детей с РАС, осуществления диагностики с использованием потенциала искусственного интеллекта.

В разделе «Нормативно-правовое образование» авторы акцентируют внимание на системе федеральных органов государственной власти Российской Федерации в сфере образования и науки, общественном контроле и институте самоуправления в сфере образования, нормативно-правовом регулировании работы с молодежью в целях устранения угрозы экстремизма.

В разделе «Инновации в педагогической практике образования» представлен опыт и специфика подготовки специалистов в вузах.

В разделе «Организация процесса обучения» рассматриваются особенности формирования пунктуационной грамотности старшеклассников при обучении английскому языку, коммуникативной и читательской компетенций, а также готовности современных педагогов к формированию читательской грамотности школьников. Особое внимание уделено вопросам нравственного воспитания в разделе «Проблемы воспитания».

Выражаем благодарность авторам и читателям за поддержку, надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество.

С.А. Петрушенко, О.А. Кочергина

Раздел 1. Специальное и инклюзивное образование

Г.Н. Кобякова

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОСОДИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Аннотация. В данной статье предпринята попытка теоретического осмысления проблемы развития просодической стороны речи у детей-логопатов, даны основные нарушенные элементы, связанные с интонационной выразительностью. Большинство исследований, рассматривающих расстройства просодики у дошкольников, посвящены особенностям темпо-ритмической стороны речи. Одним из способов работы над просодикой, зарекомендовавших себя в логопедической деятельности, является сказкотерапия, о её коррекционных возможностях и рассказано в данной статье.

Ключевые слова: выразительность речи, просодика, темп, ритм, сказкотерапия, дети-логопаты.

G. N. Kobyakova

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF PROSODIC ELEMENTS IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS AND WAYS TO OVERCOME THEM

Abstract. This article attempts a theoretical understanding of the problem of developing the prosodic aspect of speech in children with speech disorders. It outlines the main impaired elements related to intonational expressiveness. Most studies examining prosodic disorders in preschool children focus on the characteristics of the tempo-rhythmic aspect of speech. One of the methods proven effective in speech therapy work on prosody is сказкотерапия (story-based therapy); this article discusses its corrective potential.

Keywords: speech expressiveness, prosody, tempo, rhythm, story-based therapy, children with speech disorders.

Общеизвестен факт, что речь обладает не только лингвистическими, но и экстралингвистическими параметрами, без которых невозможно представить успешную речевую коммуникацию. К таким средствам относят просодические элементы, оформляющие звучащую речь темпо-ритмически и интонационно. Просодические компоненты наполняют высказывание дополнительными смыслами, добавляют эмоциональную окраску, показывая личное отношение гово-

рящего к сообщению. Педагоги отмечают, что нарушения просодической стороны речи у дошкольников могут привести к трудностям организации коммуникативной деятельности, к снижению потребности и эффективности речевого общения. Следовательно, дети с нарушениями просодии не смогут полноценно контактировать со сверстниками и взрослыми, и если не устранить эту проблему, то она приведёт к негативным последствиям в формировании личности ребёнка.

Темп и ритм, являясь наиболее важными просодическими элементами, координируют не только работу голосового, дыхательного и артикуляционного аппаратов, но и все составляющие устной речи, включая лексико-грамматический строй, произносительную сторону речи, все просодические характеристики.

Под темпом речи обычно понимается скорость протекания речи во времени, другими словами, это количество звуков, слогов, слов, произносимых в определённую временную единицу; а под ритмом понимается определённый звуковой порядок организации речи.

В онтогенезе темп и ритм должны быть сформированы к старшему дошкольному возрасту, хотя так называемые «вилки» индивидуальных показателей зрелости темпоритма при осуществлении коммуникативной функции достаточно велики. Тем не менее, даже с учетом этого факта темпо-ритмическая сторона речи сформирована далеко не у всех детей даже в начальной школе. Это объясняется многими причинами, главная из которых – нарушение речевого развития.

У детей с разнообразными речевыми нарушениями наблюдаются трудности мелодического, временного оформления высказывания в экспрессивной речи. Один из частотных дефектных просодических элементов – темпоритмическое нарушение. Это расстройство, которое связано с нарушением плавности речи. Оно наблюдается при дизартрии, заикании, ринолалии, брадии и тахилалии, алалии, задержке речевого развития и др.

Несмотря на различные патологии, речь таких детей имеет близкие характеристики параметров.

Согласно исследованиям О.Е. Грибовой, дошкольники с речевым недоразвитием (среди прочих нарушений просодии) нечётко воспринимают и воспроизводят мелодический рисунок фразы, слога-ритмические структуры, логическое ударение (многие дети не слышат утрированно произнесённое слово, указывающее на смысловое акцентирование); часто наблюдается необоснованное ускорение или замедление говорения в пределах одной фразы или даже

слова, как следствие – пропуски слогов в словах, слов во фразе, что искажает смысл сказанного [1].

Согласно исследованиям Н.И. Жинкина, интонационная выразительность является наивысшим уровнем развития языка [2]. Однако сегодня специалисты отмечают, что у современных детей, особенно у логопатов, значительно снижены показатели выразительной речи. Выявлены следующие просодические нарушения:

- речевое дыхание нарушено: преобладает ключичный тип дыхания, выдох слабый, короткий,
- речь монотонная, гипофоничная, значительно реже – скандированная; мелодика слабо выражена;
- темп речи ненормативный (значительно медленнее или быстрее нормы);
- ритм нарушен.

У детей дошкольного возраста, страдающих нарушением темпа и ритма речи как судорожного, так и несудорожного характера, как было сказано выше, наблюдается нарушение речевого дыхания. Используя нефизиологическое верхнерёберное (ключичное) дыхание, дети не могут ритмизировать свою речь, у них отмечаются многочисленные ошибки в расстановке пауз в речевом потоке. Даже при чтении ритмизированного текста – стихов – дети не в состоянии удерживать заданный темпоритм; дошкольники также не могут копировать интонационный рисунок фраз, в большинстве своём им недоступна интонационная коннотация (гнев, радость обида и др.), они не различают на слух и не могут воспроизвести интонационные формулы, связанные с целью высказывания (вопрос, просьба/приказ). В связи с этим особенно актуально стоит вопрос формирования и развития темпо-ритмической организации речи у детей с нарушениями речи [7].

Для коррекции темпо-ритмической стороны речи сегодня используются различные интегративные подходы, которые выражаются в привлечении таких методов и приемов, которые бы воздействовали на речевую патологию с разных сторон. Наряду с традиционными, хорошо зарекомендовавшими себя средствами коррекционной работы, такими как музыкально-ритмические, логоритмические занятия, специальные виды лечебной физкультуры, успешно используются и нетрадиционные методы воздействия. Среди таких методов достаточно высокую эффективность показывает сказкотерапия. Этому есть объяснение: сказка – самый любимый жанр детской литературы.

По мнению Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, сказкотерапия – это не только психотерапевтическое направление, она аккумулирует достижения в сфере раз-

ных наук, что дает возможность использовать её и для развития речевых навыков, и для коррекции личности, и для формирования представлений об окружающем мире, о его нравственных законах и т.д. [4].

Конечно, сказка, воздействуя на слушателя своими яркими образами, способствует развитию воображения, творчества, эмоционально-личностной сферы, вербальной памяти и др. Однако на сказку можно посмотреть не только с позиции её содержания, но и с позиции выражения, или формы организации текста.

Сказка обладает темпо-ритмическими характеристиками, а это чрезвычайно важный параметр для работы с детьми, у которых они не сформированы. Специалист, занимающийся сказкотерапией, знает: чтобы сказка была понятна и интересна детям, читающему текст необходимо помнить о просодических характеристиках, о правилах организации речевого дыхания и соответствовать им, и через слуховое внимание ребёнок будет учиться воспринимать темп и ритм сказки [6].

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева в своей методике комплексной сказкотерапии особо выделила так называемый «психотехнический этап», предполагающий включение сказкотерапии как в диагностическую, так в формирующую часть коррекционной работы, в которой отражён и просодический блок [5].

Темпо-ритмическая организация сказки играет значительную роль в передаче эмоционально-модальной информации. Ускорение, замедление, паузация – это необходимые краски для понимания смысла текста, его идеи. Некоторые логопеды и психологи отмечают и терапевтический эффект при работе с такими текстами – у логопата снимается эмоциональное напряжение. Включение в коррекционную работу метода сказкотерапии (на любом этапе) позволяет специалисту подойти к решению речевых проблем комплексно, т.е. отработать все нарушенные элементы – от фонетических до просодических.

Итак, дети с нарушениями речи, имея значительное недоразвитие просодики, испытывают трудности коммуникации как со взрослыми, так и со сверстниками. В связи с этим можно утверждать, что использование сказкотерапии на коррекционных занятиях может значительно улучшить речь логопатов.

Библиографический список

1. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: метод.пособие / О.Е. Грибова. – Москва: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
2. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М., 1998. – 370 с.

3. Жулина Е.В. Особенности просодической стороны речи у дошкольников с заиканием / Е.В. Жулина, И.В. Лебедева, Д.С. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71-2. – С. 132-134.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Основы сказкотерапии. – СПб.: 2007.
5. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии/ Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 310 с
6. Практика сказкотерапии / Под ред. Н. А. Сакович. – СПб.: Речь, 2004. – 224 с.
7. Костюнина К.Д. Состояние просодической стороны речи у детей дошкольного возраста с заиканием / К. Д. Костюнина, С. В. Леонова // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации: материалы II Международной междисциплинарной научной конференции «Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: межпрофессиональное взаимодействие» / под общ. ред. О.Н. Усановой. – Москва: Когито-Центр МИП, 2020. – С. 394-397.

Н.В. Макарова

ОСНОВНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕФЕКТА У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития детей с тяжелыми нарушениями речи; представлены результаты эмпирического исследования познавательно-речевой сферы детей с речевыми расстройствами.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, нарушения звукопроизношения, аграмматизмы, артикуляционная моторика.

N.V. Makarova

MAIN MANIFESTATIONS OF DEFECTS IN CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Abstract. The article discusses the features of the development of children with severe speech disorders; the results of an empirical study of the cognitive and speech sphere of children with speech disorders are presented.

Keywords: severe speech disorders, sound pronunciation disorders, agrammatisms, and articulatory motor skills.

На протяжении нескольких десятилетий в научной логопедической среде ведется изучение вопросов выявления и коррекции тяжелых нарушений речи у детей. Данной проблемой занимались такие ученые, как Р.Е. Левина, Е.Ф. Архипова, В.П. Глухов, Т.Б. Филичева и многие другие.

Термин «Тяжелые нарушения речи» С.Н. Пханаева, Б.Х. Хамукова определяют следующим образом: «... это стойкие специфические отклонения в формировании компонентов речевой системы (лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической организации звукового потока), отмечающихся у детей при сохранном слухе и нормальном интеллекте [5, 144-145].

Как мы видим, данное определение соответствует формулировке Р.Е. Левиной, которая первой описала группу тяжелых речевых расстройств и обозначила ее термином «общее недоразвитие речи». Обозначенный термин впоследствии был унифицирован и в настоящее время используется, в основном, как логопедическое заключение.

Понятие «тяжелые нарушения речи» (ТНР) объединяет различные сложные нарушения речи, затрагивающие все звенья речевой функции при нормальной слуховой сфере и интеллектуальной деятельности: алалию, дизартрию, заикание, ринолалию, общее недоразвитие речи.

В публикациях Р.Е. Левиной, Р.А. Беловой-Давид, В.К. Орфинской, Н.Н. Трауготт, Т.Б. Филичевой, Г.Ф. Чиркиной показано, что у детей данной группы имеются специфические нарушения всех компонентов речевой системы, и, как следствие, проявляются вторичные наслоения в виде дефицита высших психических функций: познавательной деятельности, моторики, оптико-пространственного гнозиса. Кроме того, все указанные дефекты отличаются стойким характером. Дети с тяжелыми нарушениями речи составляют основную группу риска по неуспеваемости, несмотря на полноценность слуха и сохранность интеллекта, соответственно, все они нуждаются во всесторонней, комплексной и целенаправленной помощи специалистов психолого-медико-педагогического профиля.

Для изучения на практике особенностей развития детей с тяжелыми нарушениями речи нами было проведено экспериментальное исследование, которое осуществлялось на базе МБДОУ д/сада № 52 и Логопедической школы «Речеград» Таганрогского института имени А.П. Чехова. В экспериментальную группу вошли 10 детей 4,5-6 лет с логопедическим заключением «Общее недоразвитие речи 2-го и 3-го уровня речевого развития», «Алалия» и «Дизартрия».

Экспериментальная работа проводилась с использованием диагностической программы, основанной на трудах Е.Ф. Архиповой, Е.А. Дьяковой, В.П. Глухова, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др. Представим ее краткое описание.

Блок 1. «Моторное развитие» содержит задания для изучения общей, артикуляционной, мимической и мелкой моторики. Обследование данного раздела включает 2 раздела и направлено на выявление следующих симптомов:

- неловкость, скованность, непродуктивность и недифференцированность движений общей и мелкой моторной сферы;
- нарушение равновесия и ритма выполняемых движений;
- недостаточность выполнения сложных движений и ошибочная пространственная организация движений;
- наличие неврологической симптоматики (девиации органов артикуляционного аппарата; гиперсаливации; синкинезий и др.).

Раздел 1. «Изучение функционирования мимической и артикуляционной моторики» включает задания, адаптированные по методике Е.А. Дьяковой [4]. В процессе обследования обращаем внимание на точность выполнения, силу, объем, переключаемость движений лицевых и артикуляционных мышц губ, языка, щек, мягкого неба. Фиксируем наличие или отсутствие симптоматики, описанной выше, по шкале от 1 до 4-х баллов.

Раздел 2. «Изучение функционирования мелкой и общей произвольной моторики» включает в себя задания, адаптированные по методике Е.А. Дьяковой [4]. В процессе их выполнения исследуется статическая и динамическая координация общей моторики, качество и степень дифференцированности тонких движений кистей рук по шкале от 1 до 4-х баллов.

Блок 2. «Обследование уровня речевого развития» включает 5 разделов и позволяет получить общую информацию о состоянии звукопроизношения, просодических компонентов, лексико-грамматического строя речи, связных коммуникативных навыков и фонематического слуха по шкале от 1 до 4-х баллов.

Раздел 1. «Изучение звукопроизношения» включает задания, адаптированные по методике Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [6].

В процессе их выполнения исследуются:

- умение правильно произносить различные группы звуков (свистящие, шипящие, сонорные) в различных положениях (изолированно, в словах различной сложности, в предложениях);
- недостатки звукопроизношения (замен, смешений, искажений, пропусков звуков) в различных положениях.

Раздел 2. «Изучение просодической стороны речи» включает пробы, адаптированные по методике Е.Ф. Архиповой [1]. В процессе их проведения оценивается умение владеть голосом.

Раздел 3. «Обследование лексико-грамматического строя» проводится по традиционной методике Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [6]. В данный раздел включены задания, посвященные основным лексическим темам и грамматическим способностям детей-дошкольников.

Раздел 4. «Изучение связной речи» позволяет оценить речевые способности детей при составлении рассказа по серии из трех сюжетных картинок «Два козлика» по сказке К. Д. Ушинского из методики В.П. Глухова [3].

Раздел 5. «Обследование фонематических процессов» включает пробы, адаптированные по методикам Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной [6]. В процессе обследования обращаем внимание на:

- способность различать и дифференцировать речевые и неречевые звуки;
- способность различать слоги и слова с оппозиционными звуками на слух;
- сформированность навыков элементарного звукового анализа и синтеза.

Блок 3. «Исследование познавательной деятельности (словесно-логического мышления, пространственно-конструктивных навыков)» включает пробы, адаптированные по методикам Н.Л. Белопольской, С.Д. Забрамной [2]. В процессе проведения исследования обращаем внимание на следующие критерии:

- вид стратегии деятельности (хаотический, метод «проб и ошибок»);
- сформированность пространственно-конструктивных навыков;
- уровень обобщений и развития словесно-логического мышления.

В результате проведенного обследования нами были получены, зафиксированы и проанализированы действия и речевые продукты детей по всем трем блокам диагностической методики. Опишем их ниже.

Блок 1. Изучение функционирования мимической и артикуляционной моторики обнаружило, что при выполнении артикуляционных проб у 70% участников наблюдались выраженные в различной степени утомляемость и иссякаемость движений речевых органов. Так, углы рта детей в процессе выполнения начинали опускаться, объем движений сокращался, а тонус мышц ослабевал, наблюдались тремор и синкинезии в отдельных частях лица.

Исследование констатировало нарушения переключаемости движений языка, его «застывание» в одном положении: у 90% воспитанников ближе к концу выполнения упражнений возникало дрожание языка, а у 20% участников эксперимента наблюдалось его постепенное посинение (цианоз) и гипертонус.

Осмотр функционирования мелкой и общей произвольной моторики показал, что все участники экспериментальной группы испытывали трудности удержания равновесия на счет до 10. Так, у 70% детей, начиная с пятой секунды, корпус отклонялся от средней линии, а остальные 30% воспитанников, начиная со 2 секунды, прыгали, выставляли вторую ногу, чтобы избежать падения.

В результате по данному разделу были зафиксированы: недостаточный темп и точность выполнения движений, несогласованность в работе обеих кистей рук, медленный темп выполнения динамических заданий и трудности координации в статике.

Блок 2. Исследование констатировало, что у 40% детей наблюдались нарушения свистящих и шипящих звуков [С-Ш], [Ц-С], [Щ-Ч] и трудности их дифференциации. Например, Илья назвал предложенные картинки следующим образом: «лисо», «яйсо», «кольсо», Архип – «шом», «шода», «ношок», Ярослав – «чавель», «ченок», «плюч». У 10% обнаружены смешения звуков раннего онтогенеза [Т-К], например, Никита вместо «это» произносил «эка»; 40% участников эксперимента продемонстрировали недостаточную способность в различении оппозиционных звуков на слух. На уровне слогов были допущены различные ошибки, обусловленные дефектами дифференциации звуков речи: «да – да» вместо «та – да»; «ка – ка» вместо «га – ка» и др.

Диагностика констатировала следующие лексико-грамматические недостатки: 20% участников эксперимента затруднялись в словообразовании существительных в форме множественного числа и уменьшительно-ласкательной модели: «дерево – деревы», «ложка – ложков», «лист – листы», «машина – машиночка»; у 30% участников экспериментальной группы было отмечено ошибки, связанные с использованием простых предлогов: отмечались их замены и игнорирование в речи; у 40% испытуемых наблюдались аграмматизмы при согласовании прилагательных с существительными женского и среднего рода, например, «синий ваза» (синяя ваза), «синий платье» (синее платье), «красный кресло» (красное кресло), «желтый ведро» (желтое ведро); 70% воспитанников испытывали существенные трудности в согласовании имен существительных с числительными 1, 3 и 5. В ходе исследования были зафиксированы следующие ответы: «три дерева – пять дерева», «три листов – пять листа», «три машин – пять машины».

У большинства участников эксперимента (90%) возникли значительные трудности в построении связного высказывания по серии картин, все участники нуждались в стимулирующих вопросах специалиста.

Блок 3. При описании результатов данного блока исследование констатировало у испытуемых достаточный уровень развития пространственно-конструктивных навыков и несформированность словесно-логического мышления, что проявлялось в недостатках операций сравнения, обобщения, классификации, анализа и синтеза. Исследование продемонстрировало, что все дошкольники испытывают трудности при выделении общего, существенного, признака у объектов одной лексической группы и при совершении операции их обобщения, поскольку все участники были сориентированы на внешние характерные свойства предметов (цвет, форма, величина и др.). Кроме того, исследование позволило обнаружить у детей низкий уровень концентрации внимания и трудности его распределения, снижение вербальной памяти.

Общий анализ результатов экспериментального исследования показал, что большинство участников эксперимента (70%) имели низкий уровень сформированности речевых и неречевых навыков, 20% детей – средний уровень, 10% – очень низкий уровень, 10% – очень низкий уровень, детей с высоким уровнем не зафиксировано (рисунок 1).

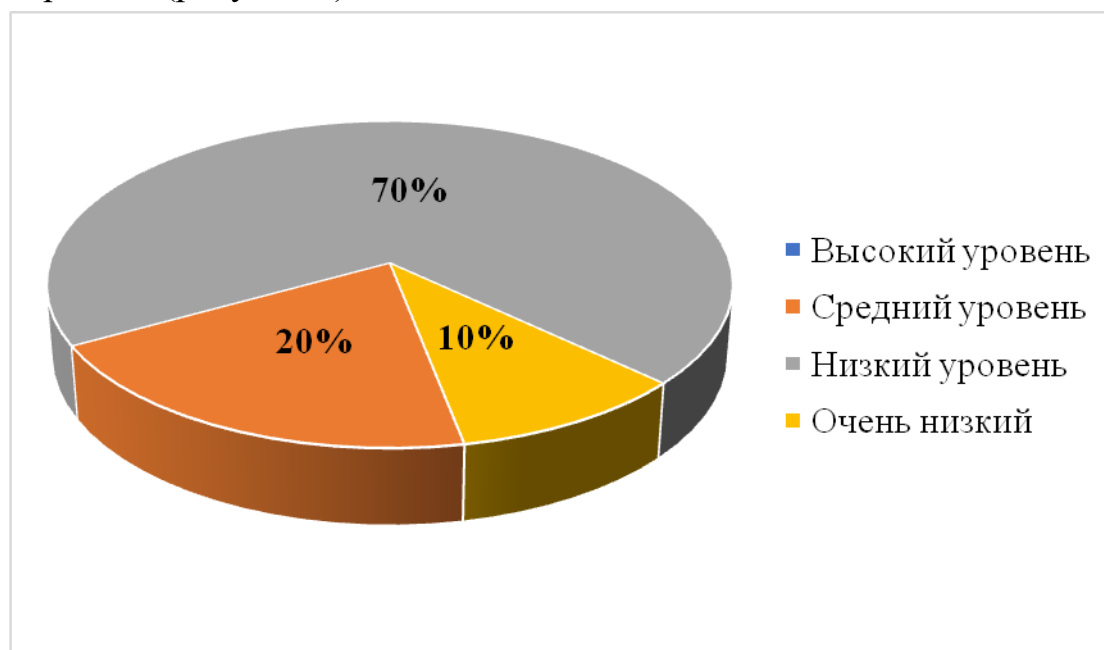


Рисунок 1 – Распределение детей экспериментальной группы по уровням сформированности речевых и неречевых навыков в %

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование позволило констатировать, что у детей с тяжелыми нарушениями речи имели место различные особенности познавательно-речевого развития в виде недостаточности всех видов моторики: мелкой, общей и речевой; нарушений звукопроизношения нескольких групп звуков; дефицита фонематических процессов; недоразви-

тия лексико-грамматического строя и связного высказывания; низкого уровня словесно-логического мышления.

Все описанные у детей трудности и несовершенства, по нашему мнению, обусловлены тяжестью речевых расстройств, осложненных особенностями психомоторной сферы и наличием врожденной патологии внутриутробного развития. Для успешного преодоления выявленных недостатков у детей с тяжелыми нарушениями речи в системе логопедического воздействия необходимо использовать грамотное сочетание традиционных методов и приемов, а также технологий из смежных наук: нейропсихологии, медицины, психологии и дефектологии. Успешная коррекция выявленных расстройств возможна при всестороннем и комплексном, психолого-медико-педагогическом, воздействии на дефект, регулярных занятиях со специалистом, что будет способствовать появлению положительных результатов в познавательном-речевом развитии детей.

Библиографический список

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 331 с.
2. Белопольская Н.Л. Исключение предметов (Четвертый лишний): Модифицированная психодиагностическая методика: Руководство по использованию. – Москва, 2009. – 40 с.
3. Глухов В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи. / В.П. Глухов. – М.: В. Секачев, 2012. – 262 с.
4. Дьякова Е.А. Логопедический массаж / Е. А. Дьякова. – Москва: Академия, 2008. – 200 с.
5. Пханаева С.Н. Психолого-педагогический аспект работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования / С.Н. Пханаева, Б.Х. Хамукова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – № 5. Часть 3. – С. 144–148.
6. Филичева Т.Б. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова. – Москва: Просвещение, 2008 – 263 с.

Е.М. Землина, К.Д. Аргун

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ПОДРОСТКОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОЕКТА

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальность формирования коммуникативных навыков у подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Представлен опыт реализации инклюзивного музыкального проекта, проведенного автономной некоммерческой организацией, который служит примером практической реализации инклюзивных подходов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, подростки с ОВЗ, групповые занятия, формирование коммуникативных навыков, инклюзивный музыкальный проект.

E.M. Zemlina, K.D. Argun

DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS IN ADOLESCENTS WITH DISABILITIES IN AN INCLUSIVE MUSICAL PROJECT

Abstract. This article examines the importance of developing communication skills in adolescents with disabilities. It presents the experience of an inclusive music project conducted by an autonomous non-profit organization, which serves as an example of the practical implementation of inclusive approaches.

Keywords: Inclusive education, teenagers with disabilities, group classes, development of communication skills, inclusive music project.

Как отмечается в психолого-педагогической литературе, подростковый возраст является одним из тех периодов жизни человека, когда на передний план выходит интимно-личностное общение как ключевой компонент развития межличностной идентичности [1; 2; 3]. Эта тема требует особого внимания и в аспекте инклюзивного образования, так как у подростков с ограниченными возможностями здоровья зачастую коммуникативные навыки остаются недостаточно развитыми, что может создавать определённые трудности для их социальной интеграции. А в условиях скоро предстоящего перехода во взрослую жизнь и часто имеющегося у подростков с ОВЗ ограниченного социального круга, особенно важно целенаправленно развивать в них коммуникативную гибкость. Интервенции и образовательные программы должны включать в себя последовательные и адаптированные под возрастные и индивидуальные особенности мероприятия.

Для определения понятия о коммуникативных навыках мы обратимся к трактовке О.А. Светляковой, которая понимает их как «способность использовать свои знания, вербальные и невербальные умения для достижения целей коммуникации» [4, 130]. Для подростков с ОВЗ формирование этих навыков требует специальных условий и уровней поддержки. Коммуникативные навыки включают в себя адаптированные формы вербального и невербального взаимо-

действия, умение пользоваться вспомогательными средствами коммуникации (в т. ч. альтернативными и вспомогательными коммуникационными системами), регуляцию вербального поведения в зависимости от сенсорных и когнитивных особенностей, а также развитие эмпатии и социальных стратегий, обеспечивающих включение в коллектив. Начальные этапы формирования коммуникативных навыков преимущественно происходят в семейной среде, где закладываются базовые модели поведения и регуляции эмоций; при этом дефицит внешних социальных контактов или низкий уровень коммуникативных умений негативно отражается на обучении, самооценке, социальной адаптации и дальнейшем личностном развитии подростков с ОВЗ. Овладение техниками общения у них часто запаздывает по сравнению с нормотипичными сверстниками и нередко не развивается без целенаправленного обучения. Это может быть связано как с индивидуальной картиной симптомов, присущей особой группе нозологии, так и с такими общими психофизическими особенностями развития подростков с ОВЗ, как:

- сниженная произвольность познавательных процессов;
- слабая целенаправленность и затрудненность в усвоении поведенческих стратегий;
- быстрая истощаемость умственных и эмоциональных ресурсов [5].

Описанные выше трудности делают постановку формирования коммуникативных навыков приоритетной задачей коррекционно-воспитательной работы, и важно, чтобы эта задача интегрировалась в систему образования на всех уровнях. Включение программ по формированию коммуникативных навыков у подростков с ОВЗ в репертуар инклюзивного образования позволит повысить их способность к сотрудничеству при выполнении учебных задач, самоорганизации. Для педагогов это обеспечит возможность системного и качественного выявления особенностей коммуникативных навыков обучающихся, которые могут помочь при построении индивидуального коррекционного маршрута. Однако часто ресурсов школы для осуществления такой поддержки обучающимся не хватает в связи с ограниченным временем урока; к трудностям также можно отнести пути создания мотивирующей социальной среды, требующей регулярных групповых упражнений и ролевых игр.

В таких условиях восполнить эти пробелы и выступить важным звеном между общеобразовательной организацией и обучающимися с ОВЗ могут некоммерческие организации дополнительного образования [3]. На территории г. Ростова-на-Дону такую возможность предоставляет музыкальная академия «Хурма». С 2021 года и по настоящее время основополагающей стратегией ор-

ганизации является социальная реабилитация и абилитация лиц, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в том числе детей и взрослых с ОВЗ, осуществляемая посредством применения культурных и художественных практик. Одним из действующих на настоящий момент примером по поддержке академией «Хурма» подростков с ОВЗ является проект «Музыка нас связала: социальный диалог России и Абхазии». Главной целью проекта является социализация подростков с ОВЗ на территории Абхазии через создание устойчивой практики инклюзивного музыкального образования; с помощью данного проекта также происходит налаживание межкультурного педагогического опыта среди специалистов.

Проект реализуется как серийная программа по нескольким модулям, включающим в себя вводную часть (первичная диагностика, в том числе уровня сформированности коммуникативных навыков, адаптация участников и их родителей к формату), практико-ориентированную деятельность, сочетающую музыкальные занятия с целенаправленным формированием коммуникативных навыков у подростков. Помимо групповых занятий по вокалу, сценическому искусству и хореографии, направленных на подготовку участников к музыкальным спектаклям, в программе проекта предусмотрены и коррекционные занятия по формированию коммуникативных навыков. Циклы занятий, проводимые два раза в неделю по 45 минут с практическими упражнениями (например, «правила общения в группе», «что такое эмоции», «я и собеседник»), включают в себя ролевые задания и моделирование ситуаций, которые потенциально могут возникнуть как в условиях непосредственного общения между подростками, так и на репетициях. Эти занятия имеют прикладной характер, тем самым повышая эффективность и комфорт участия подростков в творческих практиках. Структура занятия включает в себя следующие части:

1. Организационный момент, настраивающий на совместную работу.
2. Подготовка к основному этапу через обсуждение проделанного на предыдущем занятии, домашних заданий.
3. Основной этап, в процессе которого подростки знакомятся с новыми понятиями, разрешают различные ситуационные задачи.
4. Подведение итогов через совместную рефлексию.

Среди основных методов и подходов, на которые мы опирались при проведении групповых занятий с подростками с ОВЗ, выделим:

- мультимодальность подачи информации;
- структурированная и предсказуемая среда;
- учет эмоционального фона.

Средствами, которые использовались нами при реализации проекта, являются такие дидактические материалы как наглядные карточки-иллюстрации, тематические подсказки, фрагменты анимационных фильмов, ролевые сценарии и визуальное расписание этапов занятия.

В проекте «Музыка нас связала: социальный диалог России и Абхазии» приняло участие 12 подростков. По итогам реализации выявлено, что у 60% участников (7 человек) отмечено значимое улучшение навыков обращения за помощью и при выполнении инструкций в репетиционных ситуациях; также заметна большая готовность подростков к диалогу с другими участниками. Остальные участники продемонстрировали частичное улучшение (15%) или устойчивое сохранение исходного уровня навыков (25%).

Проект «Музыка нас связала: социальный диалог России и Абхазии» выступает как прикладная модель интервенции, сочетающая в себе творческую деятельность и формирование социальных навыков, и направлен на создание реальных возможностей для полноценного участия подростков с ОВЗ в общественной и культурной жизни страны, а также успешного прохождения ими этапа на пути к взрослению. Данная практика межкультурного обмена может представлять ценность для тиражирования в других субъектах РФ, что соответствует задачам укрепления связей между общеобразовательными организациями и некоммерческими организациями дополнительного образования, направленными на социальную реабилитацию подростков с ОВЗ.

Библиографический список

1. Винеvская А.В., Галкина О.Ю., Логинова Т.Ю. Развитие вербальной коммуникации у подростков с расстройствами аутистического спектра на основе техники телесной перкуссии / Педагогическое образование: традиции и инновации. – 2024. – № 4. – С. 75-89.
2. Куколева Е.А. Коммуникативные трудности подростков с ОВЗ в современном мире / Е.А. Куколева // Российская наука в современном мире: Сборник статей LI международной научно-практической конференции, Москва, 15 января 2023 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Актуальность.РФ" – 2023. – С. 176–178.
3. Молодых А.М. Программа развития коммуникативных навыков подростков в условиях дополнительного образования / А.М. Молодых, Ю.В. Назарова // XXXII рязанские педагогические чтения. Современное образование: цели, ценностные ориентиры и перспективы развития: Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 80-летию Победы в Великой Отечественной войне и 110-летию со дня основания РГУ имени С.А. Есенина, Рязань, 28–29 марта 2025 года. – Санкт-Петербург: Наукоемкие технологии – 2025. – С. 275–280.

4. Осипова Л.Б., Степанова Н.Ю. Коммуникативные навыки как условие социализации ребенка // БГЖ. – 2019. №4 (29).
5. Федосеева А.М., Бабкина Н.В. Психолого-педагогическое сопровождение подростков с задержкой психического развития в условиях инклюзии: методическое пособие для педагогов-психологов по вопросам комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ / А.М. Федосеева, Н.В. Бабкина – М.: ФГБНУ «ИКП РАО». – 2021. – С. 66.

Н.М. Филонова

ВОЗМОЖНОСТИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ДИАГНОСТИКЕ И ПРЕОДОЛЕНИИ МОТОРНОЙ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ С РАС

Аннотация. В статье рассмотрена проблема применения технологий искусственного интеллекта (ИИ) для диагностики и коррекции моторной дисграфии у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Рассматриваются особенности нарушения, связанные с дефицитом графомоторных навыков и зрительно-моторной координации. Автор анализирует потенциал современных цифровых инструментов, а именно CigniFit, для объективной количественной оценки когнитивных и моторных функций, лежащих в основе формирования письма у обучающихся начальной школы. Особое внимание уделяется инновационному методу коррекции, основанному на визуализации с помощью технологии на основе искусственного интеллекта написания букв. Данная технология позволяет представить процесс формирования навыков письма в адаптированном, поэтапном и интерактивном формате, что соответствует когнитивному профилю обучающихся с РАС.

Делается вывод о том, что интеграция адаптивных диагностических комплексов на основе ИИ и интерактивных систем визуализации письма создает перспективную персонализированную среду для преодоления моторной дисграфии, способствуя повышению эффективности инклюзивного образовательного процесса. Предложенный в статье материал может служить основанием для проектирования новых направлений в изучении цифровизации образования и развитии коррекционно-диагностической работы в обучении младших школьников с РАС.

Ключевые слова: искусственный интеллект, диагностика, моторная дисграфия, расстройства аутистического спектра, графомоторные навыки.

N.M. Filonova

THE POSSIBILITIES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE DIAGNOSIS AND OVERCOMING OF MOTOR DYSGRAPHIA IN CHILDREN WITH ASD

Abstract. The article discusses the problem of using artificial intelligence (AI) technologies for the diagnosis and correction of motor dysgraphia in children with autism spectrum disorders (ASD). The features of the disorder associated with a lack of graphomotor skills and hand-eye coordination are considered. The author analyzes the potential of modern digital tools, such as CogniFit, for an objective quantitative assessment of the cognitive and motor functions underlying the formation of writing. Special attention is paid to an innovative correction method based on visualization using AI technology of writing letters. This technology allows you to present the writing process in an adapted, step-by-step and interactive format, which corresponds to the cognitive profile of students with ASD.

It is concluded that the integration of adaptive diagnostic complexes based on AI and interactive writing visualization systems creates a promising personalized environment for overcoming motor dysgraphia, contributing to an increase in the effectiveness of an inclusive educational process. The material proposed in the article can serve as a basis for designing new directions in the study of digitalization of education and the development of correctional and diagnostic work.

Key words: artificial intelligence, diagnostics, motor dysgraphia, autism spectrum disorders, graphomotor skills.

Современные исследования в области нейрокогнитивных нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) выявляют значительную распространённость моторной дисграфии, характеризующуюся нарушениями письменной речи, дефицитом зрительно-моторной координации, планированием движений и сенсорной интеграции. Несмотря на прогресс в коррекционных методиках, традиционные подходы часто оказываются недостаточно эффективными из-за гетерогенности проявлений РАС. В связи с этим использование ИИ-технологий педагогам новые возможности для персонализированной диагностики и последующей коррекции моторной дисграфии у детей с РАС.

Актуальность данного исследования обусловлена с одной стороны высокой распространённостью графомоторных нарушений у данной категории школьников, создающих значительные барьеры для их академической успеваемости и социальной адаптации, а с другой стороны, недостаточной эффективностью традиционных субъективных и ресурсоемких методов коррекции, требующих поиска инновационных объективных и персонализированных решений. Таким решением в последнее время выступают технологии искусственного интеллекта (ИИ). Целью данного научного обзора является проведение систематического анализа современных данных, представленных в рецензируемой научной литературе, касающихся применения ИИ-технологий для диагностики и преодоления моторной дисграфии у детей с расстройствами аутистического спектра.

Формирование и развитие графомоторных навыков является основой успешного формирования письменной речи и в дальнейшем определяет академическую результативность на этапе начального образования. Для младших школьников с расстройствами аутистического спектра характерно наличие дисфункций зрительно-моторной интеграции, произвольной регуляции и контроля, и пространственного гнозиса. Современные ученые определяют графомоторные навыки, как комплекс координированных умений, обеспечивающих техническую составляющую процесса письма, позволяя обучающемуся выполнять точные и автоматизированные графические действия [5]. Таким образом, несформированность графомоторной базы приводит к стойким нарушениям письма, а именно дисграфии, которая характеризуется типичными, повторяющимися ошибками при сохранном интеллекте и приемлемых условиях обучения [4]. В связи с этим возникает необходимость интеграции валидных инструментов раннего выявления и последующей персонализированной коррекции данного нарушения. Наибольшая распространённость дисграфии отмечается у обучающихся с РАС, где ее развитие предопределено сочетанием воздействия биологических факторов и социально-коммуникационных дефицитов, характерных для данной нозологии. При этом следует отметить, что у детей с РАС дисграфия часто выступает как вторичное расстройство на фоне первичных нарушений коммуникации, перцептивно-моторной координации и интегративных процессов. В контексте решения обозначенных проблем цифровая платформа CogniFit, основанная на технологиях искусственного интеллекта, представляет определенный интерес для диагностики ранних нарушений когнитивной сферы у школьников с РАС. Основное преимущество этой платформы заключается в генерации персонализированного когнитивного профиля с детализированным отчетом, в котором отображаются как сильные стороны развития ребенка, так и дефицитные компоненты, позволяющие педагогу создавать основу для построения персонализированной коррекционной программы. Цифровая платформа CogniFit также представляет возможность предиктивной диагностики, необходимой для раннего выявления рисков формирования стойких когнитивных дефицитов, в частности, в сфере зрительно-моторной интеграции, которая важна для формирования графомоторных навыков письма. Данные возможности позволяют рассматривать подобные цифровые инструменты как перспективное дополнение к традиционным методам диагностики, особенно в рамках комплексного подхода к оценке развития детей с РАС.

В контексте решения задач объективной диагностики моторной дисграфии у детей с РАС перспективным направлением представляется использова-

ние стандартизированных батарей, таких как САВ К-12. Данный инструментарий, предназначенный для комплексной оценки когнитивной сферы учащихся от 5 до 18 лет, позволяет оценивать функции, лежащие в основе графомоторной деятельности. Особого внимания заслуживает субтест НЕСООР (тест на координацию глаз и рук), направленный непосредственно на оценку зрительно-моторной интеграции. Применение данного инструмента на основе ИИ в диагностике моторной дисграфии у детей с РАС является высоко релевантным, так как позволяет перейти от субъективных описаний моторной неловкости к точным метрическим показателям состояния зрительно-моторного координаторного звена. Получаемые количественные данные можно использовать для установления степени выраженности дефицита, выявления индивидуального паттерна нарушений и впоследствии для разработки таргетированных коррекционных мероприятий.

Результаты исследования распространенности моторной дисграфии среди обучающихся 2-4 классов показали, что данное нарушение встречается у 24% детей. Это свидетельствует о высокой частоте моторно-координационных трудностей формирования письма в младшем школьном возрасте. Структура выявленных нарушений, выявленных в ходе исследования, включала неустойчивость графомоторного контроля на фоне утомления, нестабильность кинетического параметра письма, трудности дифференциации графем по кинетическому принципу и нарушение моторной плавности [2].

Известно, что для обучающихся с РАС характерны сенсомоторные нарушения, в том числе и дефицит моторного планирования. Таким образом, обнаруженная в общей выборке высокая распространенность и стойкость моторных проявлений в письме позволяет экстраполировать эти трудности на группу обучающихся с РАС. Специфические нарушения, такие как нестабильность графомоторного контроля и многократные обводки, могут быть не просто следствием невнимательности, а прямым нарушением интеграции сенсорной информации и моторных команд, что является типичным признаком аутистического дизонтогенеза [3]. Следовательно, коррекция письма у школьников с РАС должна обязательно включать целенаправленное развитие моторных и сенсомоторных функций, а не только фонематического восприятия и языковых навыков.

В контексте цифровой трансформации образования наблюдается интеграция компьютерных технологий в профессиональную практику педагога, что делает их неотъемлемым элементом современного учебного процесса. На текущем этапе организация занятий практически немыслима без применения пре-

зентационного программного обеспечения, интерактивного оборудования и иных средств обучения, основанных на использовании информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Применение ИКТ в формировании графического навыка письма обладает рядом дидактических преимуществ. К основному преимуществу относится повышение наглядности при демонстрации каллиграфических норм начертания буквенных знаков. В отличие от традиционного метода, цифровые анимированные прописи позволяют визуализировать процесс письма более структурно [1]. Последовательная анимация каждого элемента буквы, активируемая обучающимся, обеспечивает поэтапное и детализированное восприятие материала. Подобная визуализация способствует более эффективному усвоению учебного материала и формированию требуемых графомоторных навыков у обучающихся с РАС.

В заключение следует отметить, что технологии искусственного интеллекта открывают новые возможности для трансформации подходов к диагностике и коррекции моторной дисграфии у младших школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС). Применение цифровых приложений, таких как CognitionFit, для диагностики, мониторинга и улучшения работы когнитивных функций позволяет выявить специфические маркеры нарушений с высокой точностью на ранних этапах. А впоследствии спроектировать персонализированную образовательную траекторию для обучающихся с РАС при формировании графомоторных навыков и компенсировать моторную дислексию. Подобные цифровые решения позволяют подстраиваться под текущие возможности ребенка в реальном времени, обеспечивая формирование графомоторных навыков в зоне его ближайшего развития и с учетом сенсорных дефицитов. Это способствует повышению мотивации и снижению тревожности у данной категории обучающихся.

Таким образом, именно синергия искусственного интеллекта и традиционных педагогических методик формирует целостную, гибкую и персонализированную коррекционно-развивающую среду. В условиях роста распространённости обучающихся с РАС такой комплексный подход является залогом повышения доступности, своевременности и, в конечном счете, результативности помощи детям с моторной дисграфией.

Библиографический список

1. Лозинская М.А. Инновационные методы формирования навыков письма у младших школьников с РАС (для АООП 8.2) / М. А. Лозинская,

- Е. Ю. Журавлева // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования: Сборник материалов IV ежегодной Международной научно-практической конференции, Краснодар, 09–10 апреля 2025 года. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2025. – С. 194-197. – EDN IOPGAU.
2. Новгородская И.В. Диспраксическая дисграфия: результаты изучения у обучающихся, осваивающих начальный уровень общего образования / И. В. Новгородская, Т. А. Алтухова // Проблемы и перспективы современного дошкольного, начального и специального образования и их профессионального обеспечения: Материалы Международной научно-практической конференции, Калуга, 27 марта 2024 года. – Калуга: Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2024. – С. 545-557. – EDN ZTSXFV.
 3. Романова С.В. Трудности овладения письменной речью обучающимися со сложной структурой дефекта / С. В. Романова, Л. А. Тишина // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: Материалы IV Международной научно-практической конференции, Тула, 11 апреля 2024 года. – Чебоксары: ООО "Издательский дом "Среда", 2024. – С. 47-49. – EDN VXHXAN.
 4. Соболева М.В. Организация логопедической работы по преодолению дисграфии у школьников с умственной отсталостью / М. В. Соболева // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: Материалы III Международной научно-практической конференции, Донецк, 27 июня 2024 года. – Донецк: ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», 2024. – С. 114-117. – EDN UYZRTM.
 5. Сорокина Е.А. Нейропсихологические механизмы формирования графомоторных навыков у детей с расстройством аутистического спектра / Е. А. Сорокина // Цивилизация знаний: российские реалии : Сборник материалов XXVI Международной научной конференции, Москва, 01–25 апреля 2025 года. – Москва: Российский новый университет, 2025. – С. 253-257. – EDN ZEQQEV.

А.В. Винеvская, А.А. Бреднева

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ У ДЕТЕЙ 10-11 ЛЕТ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассмотрены актуальные вопросы о проведении профориентационной деятельности у детей 10-11 лет с расстройствами аутистического спектра. Полагаем, что ранняя профориентация – это неотъемлемая часть организации учебного процесса в образовательных организациях разного уровня, а правильно выбранная стратегия построения работы по ознакомлению

детей с трудом и профессиями родителей позволяет всем детям без исключения, вне зависимости от их психических, физических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и других особых образовательных потребностей, быть включёнными в общую систему профориентационного процесса.

Ключевые слова: инклюзивное образование, образовательные потребности, образовательный процесс, дети с РАС, ограниченные возможности здоровья, ранняя профориентация, особая образовательная среда.

A.V. Vinevskaya, A.A. Bredneva

FEATURES OF EARLY PROFESSIONAL GUIDANCE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract. The article discusses current issues related to career guidance for 10-11-year-old children with autism spectrum disorders. We believe that early career guidance is an integral part of the educational process in educational institutions of various levels, and a well-chosen strategy for introducing children to the work and professions of their parents allows all children, regardless of their mental, physical, intellectual, cultural, ethnic, linguistic, and other special educational needs, to be included in the overall career guidance process.

Keywords: inclusive education, educational needs, educational process, children with ASD, limited health opportunities, early career guidance, and a special educational environment.

В наше время инклюзивное образование – это настоящий прорыв в организации учебного процесса на всех уровнях обучения. В муниципальных школах, опираясь на результаты психологи-медико-педагогической комиссии (ПМПК), учителя разрабатывают адаптивную программу обучения для того, чтобы все учащиеся могли максимально усвоить большинство школьных предметов, а также сделать опыт обучения и времяпрепровождения в школе комфортным для всех детей.

Несмотря на ограниченные возможности здоровья и особые образовательные потребности, такие дети имеют равные с другими, нормотипичными детьми, права на обучение, воспитание и личностное развитие.

В настоящее время проведение ранней профориентации непосредственно влияет на представление о взрослом мире профессий и вызывает интерес у детей. Формирование начальных представлений о труде взрослых, как считают Л.В. Донецкая, Л.А. Печегина, Ю.А. Худобина, влияет напрямую на внутреннее обогащение знаний ребенка о профессиональной деятельности его родителей, знакомых, и расширяет кругозор [1]. Сформированное отношение к труду

позволяет вызвать у ребенка первые проявления интереса к его будущей профессии.

Однако нельзя забывать о том, что расстройства аутистического спектра характеризуются ярко выраженным дефицитом в сфере социального общения у детей среди сверстников и в обществе в целом. Трудность в коммуникации, отстраненность, боязнь постороннего шума, незнакомых людей, ярких картинок, нарушенная сенсорная интеграция - все это может стать помехой в успешном усвоении знаний.

В настоящее время актуальным вопросом в образовательном процессе является изучение особых образовательных потребностей детей с расстройствами аутистического спектра. Д.А. Петроченко в своих работах поднимает вопрос о том, что получение качественного образования и обучение невозможны без анализа специальных условий организации учебного процесса [2].

Может ли профориентационная деятельность в современных реалиях тесного взаимодействия инклюзии и образования реализовываться без опоры на индивидуальные образовательные потребности? Как правильно выстроить знакомство школьников с миром профессий так, чтобы ребенок с РАС усвоил материал и получил знания? Ответы на эти вопросы являются чрезвычайно *актуальными* для понимания условий, обеспечивающих формирование представления о мире профессий и уважительного отношения к труду.

Профориентационная деятельность и знакомство с миром профессий у детей с расстройствами аутистического спектра требует особого образовательного подхода. Педагогу или специалисту нужно знать следующие особенности детей с расстройствами аутистического спектра: особенности коммуникативного развития ребенка, специфику его когнитивных процессов, уточнить у родственников или провести диагностику, чтобы выявить уровень сформированности у него социально-бытовых навыков и узнать в процессе беседы или игры его индивидуальные интересы и склонности.

Как утверждает И.М. Куреев, осведомленность преподавателя и специалиста обо всех индивидуальных особенностях и потребностях ученика способна помочь проанализировать и создать поведенческий профиль ученика, который в будущем упростит выбор наиболее оптимальной траектории в мире профессии, выбрать наиболее подходящие методы и принципы проведения урока [3].

Подтверждение необходимости знакомить обучающихся с РАС с миром профессий указано в нормативно-методическом документе – федеральной адаптированной образовательной программе.

Такое знакомство с миром профессий будет включать в себя: проведение диагностики начальных знаний и умений ребенка, формирование представлений о профессиях с обязательным визуальным сопровождением, беседы, ответы на вопросы о профессии и рефлексии. Дети с расстройствами аутистического спектра не всегда имеют возможность выразить правильно свою мысль, именно поэтому в процессе знакомства можно использовать ролевою игру. Так, Я.Г. Куликова говорит о том, что словесную коммуникацию можно заменить альтернативной и заменить прямую речь на альтернативную (в виде карточек, визуальных картинок, кубиков) [5].

Ранняя профориентация для детей с расстройствами аутистического спектра требует системного подхода. Педагог должен понимать, чем глубже он изучит потребности ребенка, его особенности, ограничения и его потенциал, тем ярче и глубже будут его представления о труде, профессии и мире, что позволит ребенку или родителю адекватно воспринимать мир процессов, оценить свои силы и возможности, чтобы двигаться по индивидуальному пути развития, развить трудовые навыки, повысить способность к социализации.

Библиографический список

1. Донецкая Л.В. Формирование представлений о профессиях в ходе ранней профориентации дошкольников / Л. В. Донецкая, Т. А. Печегина, Ю. А. Худобина // Современная педагогика и психология: актуальные вопросы : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 21 декабря 2021 года / ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова». – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс"», 2021. – С. 59-61. – EDN MNPUVA.
2. Темнякова З.Н. Особые образовательные потребности детей с рас / З. Н. Темнякова, Н. А. Врачева, Д. А. Чернова // Педагогика, образование, наука и технологии: проблемы и решения : сборник научных трудов по материалам III Международной научно-практической конференции, Москва, 30 ноября 2024 года. – Москва: Индивидуальный предприниматель Туголуков Александр Валерьевич, 2024. – С. 44-46. – EDN TXJXJW.
3. Куреев И.М. Подготовка педагога к работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / И. М. Куреев // Теоретические и практические аспекты развития современной науки: теория, методология, практика : Сборник научных статей по материалам XV Международной научно-практической конференции, Уфа, 29 октября 2024 года. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "Научно-издательский центр "Вестник науки", 2024. – С. 292-297. – EDN DDEXXD.
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.08.2023 № 650 "Об утверждении Порядка осуществления мероприятий по

профессиональной ориентации обучающихся по образовательным программам основного общего и среднего общего образования"(Зарегистрирован 05.10.2023 № 75467)

5. Куликова Я.Г. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с расстройством аутистического спектра и задержкой психического развития как опыт ранней профориентации / Я. Г. Куликова // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: Материалы Международной научно-практической конференции памяти профессора В. В. Коркунова, Екатеринбург, 22–23 апреля 2021 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2021. – С. 336-339. – EDN KNCCNW.

Раздел 2. Нормативно-правовое образование

Ю.А. Сердюкова, И.С. Замиуская

СИСТЕМА ФЕДЕРАЛЬНЫХ ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

Аннотация. В статье представлен анализ системы федеральных органов государственной власти Российской Федерации, непосредственно осуществляющих государственное управление и регулирование в сфере образования и науки. Рассматриваются основные функции, полномочия и взаимодействие ключевых ведомств, а также их роль в формировании и реализации государственной политики в этих важнейших для развития страны отраслях. Особое внимание уделяется современным вызовам и перспективам развития системы управления образованием и наукой в Российской Федерации.

Ключевые слова: федеральные органы, государственная власть, образование, наука, государственное управление, регулирование, система управления, образовательная политика, научная политика, министерство.

Yu. A. Serdyukova, I. S. Zamiusskaya

THE SYSTEM OF FEDERAL GOVERNMENT BODIES OF THE RUSSIAN FEDERATION IN EDUCATION AND SCIENCE

Abstract. This article presents an analysis of the system of federal government bodies of the Russian Federation directly implementing public administration and regulation in education and science. It examines the main functions, powers, and interactions of key agencies, as well as their role in the formation and implementation of public policy in these sectors, which are crucial for the country's development. Particular attention is paid to current challenges and prospects for the development of the education and science governance system in the Russian Federation.

Keywords: federal bodies, government, education, science, public administration, regulation, governance system, educational policy, science policy, ministry.

В настоящее время тенденции, связанные с ролью образования, в условиях открытой или развивающейся экономики, отмечены в программах и стратегических документах, принятых в Российской Федерации. Обсуждаемые проекты национальных образовательных стратегий – новой концепции развития рос-

сийского образования «Российское образование 2020», инициативы, «Наша новая школа», направляют научно-педагогическую общественность на поиск и обоснование новых направлений, соответствующих целям устойчивого развития страны.

Современная ситуация общественного развития предполагает формирование нового типа мышления, нового отношения людей к миру, что невозможно осуществить без активизации инновационной деятельности в образовании, способствующей кардинальной переоценке ценностей, поиска ответов на глобальные проблемы, возникающие в современном изменяющемся мире. Необходимость формирования у человека такого интеллектуального потенциала, который бы позволил ему творчески относиться к вызовам современной жизни, становится приоритетной задачей и для системы дополнительного образования детей, как на федеральном, так и на региональном, муниципальном уровнях [1]. Следует развивать дополнительное образование в сфере физической культуры и спорта, создавать детские спортивные школы, а также секции и спортивные клубы для детей и взрослых. Дополнительное образование теперь включает в себя подвиды, как дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование. В Российской Федерации устанавливаются государственные образовательные стандарты, включающие в себя федеральные и региональный компоненты, а также компонент образовательного учреждения. Российская Федерация в лице федеральных органов государственной власти их компетенции устанавливает федеральные компоненты государственных образовательных стандартов, определяющие в обязательном порядке обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объём учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников.

Основные положения государственных образовательных стандартов определяется Правительством РФ. Федеральные государственные органы власти и федеральные государственные образовательные стандарты включают в себя единство образовательного процесса РФ, преемственность основных образовательных программ, вариативность содержания образовательных программ соответствующего уровня образования, возможность формирования образовательных программ различного уровня сложности и направленности с учётом образовательных потребностей и способностей обучающихся, государственные гарантии уровня и качества образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации основных образовательных программ и результат их освоения.

Главной целью программы является развитие системы образования в интересах личности, что выступает одним из факторов экономического и социального прогресса общества, на основе провозглашённого РФ приоритета образования. Органы государственной власти и управление системой образования осуществляется на принципах законности, демократии, автономии образовательных организаций, информационной открытости системы образования и учёта общественного мнения и носит государственно общественный характер. Получение образования важный процесс в жизни каждого человека. Это длительный процесс, в ходе которого происходит приобщение к знаниям, общечеловеческим ценностям. При получении новых знаний мы накапливаем багаж умений и навыков, формируем жизненный опыт. Важность системы образования переоценить невозможно.

Система образования включает в себя комплекс учебно-воспитательных заведений, связь между ними и те принципы, на основе которых строится работа этих заведений, основной целью данных заведений является образование обучающихся в них людей. Система образования формировалась постепенно. До XIX в. самой распространённой и основной ступенью была начальная школа. Далее появлялись высокие ступени, такие как средние, старшие классы. Также в XIX в. стали развиваться дошкольные воспитательные учреждения. Жизнь складывалась таким образом, что требовались люди, знающие азы того или иного дела, мастерства, в связи с этим всё в том же XIX в. появляются высшие учебные заведения для подготовки работников в области инженерно-технической, в области культуры, старались подготовить квалифицированных работников [3]. С течением времени государство старалось взять школы под свой контроль, так были созданы специальные общегосударственные и местные органы управления. Система образования со временем стала включать в себя образовательные учреждения и органы управления данными образовательными учреждениями. Важным моментом является то, что система образования формируется государством. Именно государство определяет структуру системы в целом, определяет то, какими будут принципы развития и функционирования данной системы.

Развитие образования происходит по специальным принципам государственной политики. Эти принципы регламентируют деятельность образовательных учреждений, на их основании строятся все образовательные программы. Принципы образования в РФ отображены в Федеральном законе «Об образовании в РФ». Содержательная подсистема отражает суть образования, а также конкретное содержание образования того или иного уровня. Она в значитель-

ной степени определяет характер взаимосвязей между остальными подсистемами и элементами системы образования. Элементами данной подсистемы являются государственные образовательные стандарты и образовательные программы. Функциональная подсистема охватывает образовательные учреждения различных типов и видов, которые реализуют образовательные программы и непосредственно обеспечивают права и интересы обучающихся. Третья подсистема включает в себя органы управления образованием и подведомственные им учреждения и организации, а также объединения юридических лиц, общественные и государственно-общественные объединения образовательной направленности. В системе образования они играют достаточно важную роль, организационно обеспечивая ее эффективное функционирование».

Образование – важный процесс в жизни каждого человека, поэтому государство всеми силами стремится наиболее лучше развить, организовать и поддержать данную сферу.

Библиографический список

1. Баранников А.В. Основные направления образовательных реформ и изменения законодательства в области образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2017. № 2.
2. Быкасова Л.В. Научно-образовательный потенциал современной педагогики: монография. Таганрог. Изд-во Таганрогского педагогического института имени А.П. Чехова. 2023. С. 5.
3. Жуков А.Д. Образование в России: Проблемы и решения. – Москва, ЭКМОС, 2020. – 154 с.

Ю.А. Сердюкова, С.Е. Плотина

ОБЩЕСТВЕННЫЙ КОНТРОЛЬ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Аннотация. Данная статья подробно рассматривает роль и особенности системы общественного контроля в сфере образования РФ, включая независимую оценку качества, механизмы и участников контроля, а также результаты и перспективы развития этой формы контроля. Общественный контроль, в том числе через независимую оценку, является важным инструментом повышения качества образования, защиты прав участников процесса и развития системы, однако требует дальнейшего системного развития, распространения информации и повышения гражданской активности.

Ключевые слова: образование, контроль, оценка, качество, педагогика, развитие.

PUBLIC CONTROL IN THE SPHERE OF EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION

Abstract. This article examines in detail the role and features of the public control system in the field of education in the Russian Federation, including independent quality assessment, mechanisms and participants of control, as well as the results and prospects for the development of this form of control. Public oversight, including through independent evaluation, is an important tool for improving the quality of education, protecting the rights of participants in the process, and developing the system. However, it requires further systemic development, dissemination of information, and increased civic engagement.

Key words: education, control, assessment, quality, pedagogy, development.

Одной из форм общественного контроля, реально функционирующих в современной системе образования РФ, является независимая оценка качества образования. Развитие этой формы общественного контроля, т.е. организация проведения всесторонней независимой оценки деятельности образовательных организаций, качества предоставляемых ими услуг – одно из актуальных направлений государственной политики в области образования. Основным правоустанавливающим документом, регламентирующим реализацию независимой оценки качества образования, является Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Общая концепция – независимая оценка, т.е. внешний контроль, осуществляемый организациями и экспертами, не связанными с образовательными учреждениями и не заинтересованными в их деятельности, что обеспечивает объективность оценки. Она делится на два направления: оценка качества подготовки обучающихся; оценка условий организации образовательного процесса.

Объектами независимой оценки качества образования могут быть не только составляющие образовательного процесса, но государственные органы, осуществляющие управление в сфере образования.

Целями и задачами является определение соответствия образования потребностям физическим (учащихся и их родителей), юридических лиц (организаций, получающих услуги), и государственных структур; помощь в выборе образовательных учреждений, корректировка программ, повышение конкурентоспособности и качество образовательных программ; обеспечение доступности и прозрачности информации о деятельности образовательных учреждений [1].

Результаты независимой оценки качества подготовки обучающихся будут востребованы и интересны всем участникам, задействованных в деятельности сферы образования – органам власти, образовательным организациям. На основе информации, полученной в результате данной формы общественного контроля, принимаются определенные решения и разрабатывается план мероприятий, направленные на повышение качества подготовки обучающихся.

Основные субъекты являются: внешние организации и эксперты, проводящие независимую оценку; общественные советы, которые осуществляют контроль и делают рекомендации; органы власти, получающие результаты для принятия управленческих решений.

В методических рекомендациях по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, отмечено, что результаты оценки могут быть оформлены и представлены в различных формах:

Рэнкинг – результаты общественного контроля формируют в базу данных, которую можно упорядочивать по любому показателю.

Таблица лиг – объекты независимой оценки качества разбиваются на группы, в зависимости от уровня показателей. При этом, в одну лигу входят участники с примерно одинаковыми результатами.

Топ лучших – на основе результатов независимой оценки формируется список «лучших» организаций.

Аналитические материалы – представляют собой обобщенные сведения о результатах независимой оценки без упоминания конкретных показателей. Это могут быть отчеты, доклады о результатах и перспективах развития образовательной организации и системы образования в целом [2].

Публичность и использование. Результаты размещаются на официальных сайтах, доступны широкой публике; они помогают принимать управленческие решения, формировать планы развития и повышать качество образования; важно подчеркнуть, что результаты не могут служить основанием для приостановки или лишения лицензии, что подчеркивает принцип их независимости.

Таким образом, если государственный контроль в виде лицензирования и аккредитации, которые направлены на определение права осуществлять образовательную деятельность и выяснение соответствия ее реализации федеральным государственным образовательным стандартам, то независимая оценка качества условий осуществления образовательной деятельности в основном ориентирована непосредственно на потребителя образовательных услуг, кото-

рые в первую очередь заинтересованы в качестве осуществления образовательной деятельности.

Одной из основных задач организации общественного контроля в сфере образования является защита прав, свобод, интересов граждан. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» сохранились и традиционные механизмы, посредством которых, происходит контроль деятельности образовательной организации в целом, за соблюдение прав и интересов всех участников образовательного процесса, в том числе обучающихся и их родителей [3].

Виды коллегиальных органов управления образовательными организациями: общее собрание (или конференция) – все работники организации, принимают важные решения (например, устав, коллективный договор, контроль за соблюдением правил); педагогический совет – только штатные педагогические работники, занимающиеся вопросами педагогической деятельности, награждение, дисциплины; попечительский совет – представители общественности, органов власти, педагогов, родителей; контролируют финансы, помогают ресурсами, участвуют в управлении; управляющий совет – формируется из представителей учредителя, администрации, работников, родителей, общественных организаций; рассматривает программы развития, жалобы, участвует в принятии решений по режиму работы; советы обучающихся и родителей – создаются по инициативе самих участников, обеспечивают участие в управлении и защиту прав обучающихся и их семей.

Одной из основных функций общественных объединений в сфере образования – регулирование, контроль соблюдения и защита прав обучающихся, родителей. Эти объединения вправе, наравне с самими учениками и их родителями, направлять обращения в органы управления образовательной организацией о нарушении или ущемлении прав участников образовательного процесса со стороны работников организации, а также непосредственно обращаться при возникновении конфликтов в комиссию по урегулированию споров между участниками образовательных отношений.

Реализация общественного контроля за соблюдением прав и законных интересов обучающихся и их родителей в сфере образования через деятельность коллегиальных форм управления образовательной организацией и общественных объединений, является эффективным средством процесса оптимизации и развития системы образования в повышении качества образования и деятельности образовательных организаций. Но главное, общественные объедине-

ния в сфере образования активно участвуют в защите прав потребителей образовательных услуг.

Ключевым субъектом общественного контроля в сфере образования является общественный совет при Министерстве просвещения РФ, как постоянно действующий консультативно-совещательный орган общественного контроля. Их задачи – защищать права граждан, участвовать в мониторинге качества услуг, рассматривать планы министерства и участвовать в работе комиссий.

На региональном уровне контроль закреплен законодательством за советами при министерствах образования, которые проводят независимую оценку условий деятельности школ. Внутри школы в структуре управления действуют советы – школьный, попечительский и родительский, - контролирующие качество работы, защиту прав участников и условия обучения.

Основная задача этого субъекта – обеспечивать учет потребностей, интересов граждан, соблюдение защиты их прав и свобод, а также общественных объединений при осуществлении государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования, в сфере воспитания, опеки и попечительства, социальной поддержки обучающихся, в сфере молодежной политики и др.

Исследования показывают, что система общественного контроля в образовательной сфере пока не получила широкого распространения и вовлечения, хотя ее эффективная реализация может обеспечить защиту прав и противодействие негативным явлениям только при активном участии общества. Часто родители и общественность ориентируется на обобщенный показатель «качество образования» и имидж учреждения, а участие в коллегиальных органах недостаточно распространено. Актуальной остается необходимость системного совершенствования механизма общественного контроля, включая: разработку нормативных актов, регламентирующих участие общественности; создание методических рекомендаций и информационного обеспечения; формирование прозрачных процедур и обучение общественных экспертов; обеспечение материально-технического и организационного сопровождения.

Основные принципы активизации контроля – мотивация родителей, инициативность, добровольность и гласность. Эффективность тоже зависит от предварительной оценки готовности учреждения, ее проводят с помощью анкетирования педагогов и родителей, что поможет определить степень осведомленности и заинтересованности.

Наиболее распространенной формой общественного контроля, является независимая оценка качества образования, предусматривающая оценку качест-

ва подготовки обучающихся и условий организации образовательной деятельности учреждения. Реализация комплексного проекта модернизации образования стала основой для активизации работы органов общественного управления образовательной организацией (совет школы, попечительские, родительские и управляющие советы), которые также являются непосредственными субъектами контроля в области соблюдения прав и интересов участников образовательного процесса. Процедуры общественного контроля, закрепленные в действующих нормативно-правовых документах и реализуемых на практике, нуждаются в расширении и дополнении. Повышение уровня правовой культуры и правовой грамотности граждан Российской Федерации будет способствовать активизации общественности в вопросах организации общественного контроля, в том числе и в сфере образования.

Библиографический список

1. Бердникова Е.В. Общественный контроль за качеством деятельности образовательной организации: правовой аспект: В сборнике научных статей «Образование в современном мире» /под редакцией профессора Ю. Г. Голуба. – 2015. – С.–51-56.
2. Контроль, понятие и сущность, этапы контроля, виды контроля [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://referatwork.ru/new/source/82190text-82190.html>
3. Мельник Т.Е. Общественный контроль в системе образования, участие общественности и работодателей в научно-методическом обеспечении системы образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://obrzakon.ru/documents/pendoc/id/1230/cat_id/76

В.А. Тимофеев, В. О. Гудкова

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ В ЦЕЛЯХ УСТРАНЕНИЯ УГРОЗЫ ЭКСТРЕМИЗМА

Аннотация. Данная статья посвящена углублению в историю, можно отметить, что из-за колониального прошлого многих государств возникли смешанные общества, в которых национальность, религиозность, этническая принадлежность и цвет кожи определяли правовой статус человека. На сегодняшний день рост преступлений, связанных с насилием на почве религиозной, расовой и национальной нетерпимостью обуславливает одну из главных задач, стоящих перед всеми странами, – борьбу с экстремизмом, что является залогом их безопасности.

Ключевые слова: экстремизм, безопасность, молодежь, профилактика, уголовно нормативно-правовое регулирование.

V.A. Timofeyenko, V. O. Gudkova

"LEGAL REGULATION OF WORK WITH YOUTH TO ELIMINATE THE THREAT OF EXTREMISM"

Abstract. This article delves into history. It can be noted that the colonial past of many states gave rise to mixed societies in which nationality, religiosity, ethnicity, and skin color determined a person's legal status. Today, the rise in violent crimes motivated by religious, racial, and national intolerance makes one of the main challenges facing all countries—the fight against extremism, which is the key to their security.

Keywords: extremism, security, youth, prevention, criminal legal regulation.

Экстремизм – это устойчивое социальное явление, означающее крайние взгляды и методы, выходящие за рамки нормы. В России понятие экстремизма зафиксировано в законе №114-ФЗ 2002 года и включает насильственное изменение основ конституционного строя, оправдание терроризма, возбуждение межнациональной и религиозной розни, пропаганду нацистской символики, призывы к незаконным действиям и подготовку к ним, финансирование экстремистской деятельности.

Общий взгляд на экстремизм – это совокупность взглядов, действий и поступков, часто преследуемых в уголовном порядке. Согласно различным источникам, экстремизм проявляется в крайних взглядах, отрицании существующих норм, подрыве политической стабильности и насильственных действиях. Основные признаки включают насильственные или ненасильственные действия, направленные на разрушение общественных институтов или пропаганду экстремистских идей, а также возникновение в маргинальных группах и обществах с разорванной культурой [3].

Виды экстремизма делятся по мотивам и объектам: рациональный (преследующий социальные изменения через крайние меры) и иррациональный (поддержка молодежного, спортивного, психопатологического экстремизма). Молодежный экстремизм характеризуется агрессивностью, нетерпимостью, идеологией силы, и зачастую направлен против социальных групп, государства или отдельных лиц, с целью разрушения системы. Объекты воздействия – государственные институты и население, а субъекты – разные по статусу и национальности люди.

Цели и задачи экстремистских группировок бывают стратегическими (достигнуть крупных политических или социальных результатов) и тактическими (сопряженные с достижениями менее значительных результатов, как правило, связанные с более ограниченным по месту и времени использованием сил и средств экстремистов) [1]. Основные методы – организационные, скрытое насилие, информационно-пропагандистские, демонстративные и международные. Распространение экстремизма связано с демографическими, социально-экономическими, образовательными и культурными факторами, а также средствами массовой информации и интернетом.

Современная ситуация показывает рост экстремистских преступлений, особенно среди молодежи, что требует усиления борьбы и профилактики. Экстремизм представляет собой опасность для общественного порядка, безопасности и стабильности, и его противодействие – важная государственная задача.

Виды, формы, причины и особенности проявления экстремизма среди молодежи лежат в основе деятельности правоохранительных органов по борьбе с этим явлением. Недооценка экстремистской деятельности ведет к трагическим последствиям и жертвам. Международное и национальное законодательство ориентировано на защиту прав личности и обеспечение стабильности, в том числе через разработку и реализацию контртеррористической стратегии, закрепленной ООН в 2006 году. Россия поддерживает ряд международных договоров, направленных на противодействие терроризму и экстремизму.

Основная задача государства – выявлять и устранять причины распространения экстремистских идей, активизировать меры по противодействию и информационно-пропагандистскую работу. В России действуют нормативные акты, такие как Конституция, Федеральный закон №114-ФЗ и Уголовный кодекс, которые закрепляют меры борьбы с экстремизмом. В частности, запрещены создание и деятельность объединений, пропаганда экстремистских символов, распространение экстремистских материалов, а также преступления на почве национальной, расовой и религиозной ненависти.

За преступления экстремистской направленности предусмотрены уголовные и административные санкции: штрафы, ограничение свободы, лишение свободы до 20 лет и даже пожизненное заключение или смертная казнь за особо тяжкие преступления. Важные направления борьбы – координация сил МВД, прокуратуры и специальных служб, создание специальных подразделений и департаменты по противодействию экстремизму [4].

Несмотря на существующие меры, есть недостатки: слабое планирование профилактических мероприятий, недостаточная аналитическая база, недора-

ботки в правовой сфере и слабое взаимодействие ведомств. Важно совершенствовать нормативно-правовую базу, оптимизировать работу правоохранительных структур и усилить контроль за финансированием экстремистской деятельности, особенно через Интернет, где экстремисты активно ищут единомышленников.

Общая задача – систематически улучшать координацию и работу всех заинтересованных органов, чтобы повысить эффективность борьбы с экстремизмом и снизить его угрозу для безопасности общества.

На территории России насчитывается около 140 экстремистских группировок с общей численностью около полумиллиона человек, причем молодежь особенно уязвима для распространения экстремизма из-за отсутствия гарантий трудоустройства, низкого уровня жизни и слабой социализации. В результате активизируются молодежные группировки праворадикальной и леворадикальной направленности, иногда совершая преступления, в том числе нападения с летальными исходами. Экстремизм у молодежи стал опаснее, чем за все прошлые периоды, являясь внутренним недугом, порожденным дисгармоничным развитием в обществе [2].

Подводя итог, следует сказать, что молодежный экстремизм – одна из главных и опасных внутренних проблем России, угрожающая стабильности и безопасности страны. Он проявляется в различных формах и организациях, главным образом среди молодых людей, подверженных влиянию из-за отсутствия прочных идеологических установок и социальных проблем. Эти радикальные настроения ведут к участию в группировках, которые представляют угрозу национальной и международной безопасности. В мире произошли крупные террористические акты, такие как теракт 11 сентября и атаки в Египте, а в России – взрывы, захваты заложников и другие теракты, что вынудило властей принимать меры против экстремизма.

Анализ законодательства показал отсутствие единого определения экстремистской деятельности и понятия «молодежный экстремизм», что мешает эффективной правоприменительной практике. Необходима более широкая правовая база и четкое закрепление этих терминов. В настоящее время существующие меры требуют совершенствования нормативной базы и методов оценки деятельности правоохранительных органов.

Профилактика экстремизма включает героико-патриотические акции, социальные программы, встречи с ветеранами, организации праздников и спортивные мероприятия. В рамках эксперимента выявлено, что в некоторых рай-

онах молодежь недостаточно информирована о мерах против экстремизма, а в других изменилось восприятие и повышена осведомленность.

Несмотря на активные усилия властей, проблема профилактики экстремизма среди молодежи остается актуальной. Для ее решения необходимы комплексные меры: совершенствование законодательства, координация работы правоохранительных органов, воспитательные и пропагандистские мероприятия, направленные на предупреждение экстремистской деятельности.

Библиографический список

1. Архипцев Н.И., Демко О.С. Особенности проявления молодежного экстремизма в России и в Белгородской области // Причины распространения этнического экстремизма и ксенофобии среди молодежи (Центральный федеральный округ): Сб. материалов социологического исследования / Н. И. Архипцев, О.С. Демко. Под ред. проф. Л.Я. Дятченко. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2020. – 508 с.
2. Галкина Е.В. Противодействие политическому экстремизму и терроризму: новый взгляд /Е.В. Галкина. – Теория и практика общественного развития, 2014. – № 1. –344 с.
3. Кубякин Е.О. Молодежный экстремизм в условиях глобализации информационно-коммуникационной среды общественной жизни: Дис. д-ра соц. наук/ Е.О. Кубякин. – Краснодар, 2012.– 86 с.
4. Шанхайская конвенция о борьбе с терроризмом, сепаратизмом и экстремизмом от 15 июня 2021 г. //Бюллетень международных договоров, 2024. – № 1. Ст.79.

В.А. Тимофеенко, Д.А. Мангадаш

ИНСТИТУТ САМОУПРАВЛЕНИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. Данная статья рассматривает, что в современных условиях модернизации системы образования Российской Федерации особую актуальность приобретает исследование правового регулирования полномочий органов местного самоуправления в образовательной сфере. Изменения законодательства, включая принятие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», создали необходимость детального изучения вопросов реализации компетенции муниципальных органов власти в сфере образования

Ключевые слова: местное самоуправление, образование, органы власти, правовое регулирование, муниципальная власть, образовательная политика, компетенция, нормативно-правовые акты, региональная специфика, право, закон.

V.A. Timofeenko, D.A.Mangadash

THE INSTITUTE OF SELF-GOVERNMENT IN THE FIELD OF EDUCATION: A REGIONAL ASPECT

Abstract. This article examines that in the current conditions of modernizing the education system of the Russian Federation, the study of legal regulation of the powers of local self government bodies in the field of education is becoming particularly relevant. Changes in legislation, including the adoption of the Federal Law «On Education in the Russian Federation», have created the need for a detailed examination of issues related to the implementation of the competence of municipal authorities in the sphere of education.

Keywords: local government, education, powers of the authorities, legal regulation, municipal government, educational policy, competence, regulatory legal acts, regional specifics, the right to education.

В демократическом государстве право на образование является фундаментальным правом человека, закрепленным в Конституции РФ. Образование представляет собой многогранный процесс передачи знаний, умений и опыта от предшествующих поколений к нынешним. Выделяются два ключевых аспекта: личностный уровень – формирование знаний, умений и системы ценностей; социальный уровень – развитие интеллектуального потенциала индивида.

Роль образования в жизни каждого человека трудно переоценить, так, общество, которое выстроило эффективную систему образования, может продуктивно передавать опыт и развиваться. В динамично развивающейся стране существует необходимость в более подготовленных, образованных высококвалифицированных специалистах. А это в свою очередь позволяет государству прогрессировать, развиваться в различных областях и выходить на передовые позиции.

Право на образование закреплено в международных документах, таких как: Всеобщая декларация защиты прав человека, в Международном пакте об экономических, социальных и культурных правах, Конвенция о правах ребенка, Конвенция СНГ о правах и основных свободах человека, Конституция Российской Федерации, которая закрепляет различные подходы к получению образования [1].

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», образование – «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом.

В России гарантируется: бесплатное получение начального, основного общего и среднего профессионального образования, конкурсное бесплатное получение высшего образование, право на образование на родном языке и социальная поддержка при получении образования

Право на образование включает уровни: дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее, профессиональное, дополнительное

ФЗ «Об образовании в РФ» поддерживает все конституционные права и свободы обучающихся: право на уважение человеческого достоинства, свободу совести и информации, право на охрану здоровья, запрет на принуждение к участию в общественных организациях, право на бесплатное образование при первичном получении.

В основном законе нашей страны провозглашены человек, его права и свободы высшей ценностью и что государство обязано признавать, соблюдать и защищать права и свободы человека и гражданина. Таким образом, можно сделать вывод о том, что право на образование среди других прав неотъемлемо.

Правовое регулирование полномочий федеральных органов государственной власти в сфере образования. Система управления образованием в России построена на принципе разграничения полномочий между различными уровнями власти. Это обусловлено необходимостью эффективного учета как общих факторов развития образования, так и специфики отдельных территорий

Основные задачи разграничения полномочий включают исключение пересечений компетенции органов власти разных уровней, оптимизацию сроков принятия решений и четкое распределение ответственности в рамках трехуровневой структуры управления.

Отмечаем, что в нашей работе разграничения полномочий между уровнями власти Российской Федерации анализируются на примере Федерального закона № 273-ФЗ [2].

В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» присутствуют, регламентирующие разграничение полномочий: федеральных органов государственной власти в сфере образования; органов государственной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления муниципальных районов и городских округов в сфере образования.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» органы государственной власти России, выполняют несколько видов полномочий в данной системе: разрабатывают и реализуют региональные программы развития образования, создают и управляют региональными образовательными организациями, обеспечивают доступность дошкольного и обще-

го образования, организуют среднее профессиональное образование, поставляют учебники в муниципальные образовательные организации, осуществляют мониторинг системы образования, организуют психолого-педагогическую помощь обучающимся.

Для реализации органами государственной власти субъектов РФ федеральных полномочий необходимо, чтобы высшее должностное лицо субъекта Российской Федерации: назначил на должность руководителей органов исполнительной власти субъекта Российской Федерации, утвердил по согласованию с Рособрнадзором структуру органов исполнительной власти субъекта Российской Федерации, организовал деятельность по осуществлению переданных полномочий в соответствии с законодательством об образовании [3].

Таким образом, правовой режим осуществления переданных органам исполнительной власти федеральных полномочий существенно отличается от правового режима реализации так называемых «собственных» полномочий.

Полномочия органов местного самоуправления в сфере образования: особенности правового регулирования. Муниципальные органы власти преимущественно занимаются организационной и управленческой работой: организация предоставления общедоступного и бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего, а также среднего общего образования, организация предоставления дополнительного образования для детей в муниципальных образовательных организациях, создание обстановки для осуществления призора, ухода за детьми, создание и прекращение работы муниципальных образовательных организаций, обеспечение содержания зданий и сооружений муниципальных образовательных организаций, учет тех детей которые подлежат обучению по образовательным программам.

Говоря об органах местного самоуправления городских округов, то они могут обеспечивать организацию предоставления высшего образования на конкурсной основе в муниципальных образовательных организациях высшего образования. Также они могут создавать центры психолого-педагогической, социальной, а также медицинской помощи.

Библиографический список

1. Всеобщая декларация прав человека Принята резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 года // <http://www.un.org/>
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп. от 25 декабря 2018 г.) // Собрание законодательства Российской Федерации. 2012. № 53 (часть I). ст. 7598; <http://base.garant.ru/>

3. Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования» // <http://www.garant.ru/>
4. Указ Президента РФ от 15.05.2018 № 215 (ред. от 14.09.2018) «О структуре федеральных органов исполнительной власти» // <http://www.consultant.ru/>

В.А. Ковярова, И.А. Стеценко

**ВНЕКЛАСНОЕ МЕРОПРИЯТИЕ, ПОСВЯЩЁННОЕ ДНЮ
КОНСТИТУЦИИ, ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 7-Х КЛАССОВ
«ОСНОВЫ МОЕЙ СТРАНЫ – ОСНОВЫ МОЕГО БУДУЩЕГО»**

Аннотация. В данной статье представлена разработка внеклассного мероприятия, посвящённого Дню конституции для учащихся 7-х классов «Основы моей страны – Основы моего будущего».

Данный урок направлен на развитие навыков коммуникации и командной работы, на укрепление способностей к совместному принятию решений. А также привитие уважения к основному закону государства и истории формирования правового сознания, повышение уровня гражданской активности среди подростков.

Ключевые слова: конституция, внеклассное мероприятие, право.

V.A. Kovyarova , I.A. Stetsenko

**EXTRACURRICULAR EVENT DEDICATED TO CONSTITUTION DAY
FOR GRADE 7 STUDENTS
«FOUNDATIONS OF MY COUNTRY – FOUNDATIONS OF MY FUTURE»**

Abstract. This article presents the development of an extracurricular event dedicated to Constitution Day for students in grade 7 entitled “The Foundations of My Country — The Foundations of My Future.”

This lesson aims at developing communication skills and teamwork abilities, enhancing collaborative decision-making capabilities. It also fosters respect for the country's fundamental law and the history of legal awareness formation, while increasing civic engagement among teenagers.

Keywords: constitution, extracurricular activity, law.

Формирование гражданской идентичности и правового сознания подрастающего поколения является одной из ключевых задач современного образования. Особую актуальность этот процесс приобретает в подростковом возрасте, когда у учащихся 7-х классов активно развивается чувство социальной спра-

ведливости, интерес к общественной жизни и осознание себя частью государства.

Цель данной статьи состоит в разработке внеклассного мероприятия, посвящённого Дню конституции для учащихся 7-х классов.

Название мероприятия: «Основы моей страны — Основы моего будущего».

Уровень образовательной программы: основное общее образование.

Возраст обучающихся: 7 класс.

Форма проведения: деловая игра.

Продолжительность мероприятия: 40 минут.

Учитель: Добрый день! Сегодня мы собрались вместе, чтобы отметить важное событие в жизни нашего государства — День Конституции Российской Федерации. Именно этот документ является основой жизни каждого из нас, определяет наши права и обязанности, защищает нашу свободу и достоинство. Сегодня мы с вами поиграем в деловую игру под названием «Основы моей страны — Основы моего будущего». Перед началом игры давайте разделимся на команды.

участники по очереди тянут фишки, на которых изображены: юрист, судья или фемиды. Они распределяются случайным образом на 3 команды

Учитель: Давайте поговорим об основных правилах сегодняшней игры:

1. В игре участвуют три команды.
2. Вопросы будут задаваться командам по очереди.
3. За правильные ответы начисляются баллы. За выкрики снимаются штрафные баллы.
4. Если команда не дает ответа, то вопрос переходит другой команде, первой поднявшей руку.
5. Ответы не выкрикиваются, не подсказки не даются игрокам другой команды.
6. По результатам игры определяется команда победителей, набравшая наибольшее количество баллов.

Учитель: Данная игра включает в себя 3 тура: тур № 1 «Гражданская азбука», тур № 2 «Я знаю всё о Конституции!», тур № 3 «Конституция в действии». Желаю успехов и приятного путешествия по миру права и порядка![1]

тур № 1 «Гражданская азбука»

Учитель: я буду называть букву алфавита, а ваша задача назвать понятие из области права, начинающееся на данную букву. Например, буква "Н": норма права. За каждый правильный ответ вы получите по 1 баллу.

Команда 1: Буквы А, П.

Команда 2: Буква Б, В.

Команда 3: Буква Г, Д.

тур № 2 «Я знаю всё о Конституции!»

Учитель: сейчас я буду читать вопросы о Конституции РФ, ее истории, основных положениях и правах граждан. Ваша задача записать ответ на листок и передать мне, на ответ даётся 30 секунд.

Вопросы:

1. Когда была принята Конституция Российской Федерации?

- А) 12 декабря 1993 года
- Б) 12 июня 1991 года
- В) 12 апреля 1992 года
- Г) 12 марта 1994 года

2. Сколько глав в Конституции РФ?

- А) 7
- Б) 8
- В) 9
- Г) 10

3. Что такое Конституция?

- А) Основной закон государства
- Б) Документ, регулирующий работу школ
- В) Книга по истории России
- Г) Учебник по праву

4. Какие права и свободы гарантированы гражданам РФ?

- А) Право на жизнь
- Б) Право на свободу слова
- В) Право на образование
- Г) Все вышеперечисленные

5. Кто является носителем суверенитета и единственным источником власти в Российской Федерации?

- А) Президент
- Б) Народ
- В) Правительство
- Г) Государственная Дума

6. Как называется высший законодательный орган власти в РФ?

- А) Правительство
- Б) Государственная Дума

В) Совет Федерации

Г) Верховный Суд

7. Кто является главой государства в РФ?

А) Президент

Б) Премьер-министр

В) Председатель Государственной Думы

Г) Председатель Совета Федерации

8. Какие обязанности есть у граждан РФ?

А) Соблюдать законы

Б) Защищать Отечество

В) Платить налоги

Г) Все вышеперечисленные

9. Что такое референдум?

А) Выборы президента

Б) Обсуждение законов в парламенте

В) Всеобщее голосование по важным вопросам

Г) Судебное разбирательство

10. Какие символы государства указаны в Конституции РФ?

А) Флаг, герб, гимн

Б) Флаг, герб, президент

В) Гимн, президент, парламент

Г) Флаг, герб, парламент

тур № 3 «Конституция в действии»

Учитель: Каждая команда получает карточки с ситуациями из жизни. Вы должны определить, какие права или обязанности нарушены в каждой ситуации и как это можно исправить.

Для развития у учащихся 7-го класса понимания положений Конституции РФ и укрепления их правовой грамотности полезно составить задачи в игровой форме. Вот подборка заданий различной тематики, основанных на статьях Конституции РФ.

Команда 1: Задача 1. Выбор гражданства. Иван родился в семье, где отец гражданин Германии, мать — гражданка России. Семья живет в Москве. Может ли Иван выбрать российское гражданство самостоятельно, если ему исполнилось 14 лет?

Задача 2. Равенство всех перед законом. Может ли судья решить дело иначе, если одно лицо является родственником высокопоставленного чиновника, а другое лицо простым гражданином?

Команда 2: Задача 1. Основные права и свободы. Антон живёт в деревне и хочет учиться в школе города, расположенного далеко от дома. Имеет ли Антон право на получение образования бесплатно и доступно?

Задача 2. Неприкосновенность жилища. Дима живёт вместе с родителями. Однажды вечером к ним пришли незнакомые люди и сказали, что обыщут квартиру, потому что ищут украденный телефон. Родители отказались впустить их внутрь. Имели ли они право отказать людям войти в дом?

Команда 3. Задача 1. Свобода творчества. Группа ребят создала музыкальную группу и захотела записать песню с текстом собственного сочинения. Могут ли они свободно выражать свои мысли в песне?

Задача 2. Территориальная целостность. Может ли регион Российской Федерации выйти из состава страны по своему желанию?

Учитель: Наша игра подошла к концу, необходимо подсчитать баллы и определить команду победителя. Надеюсь, что вам было интересно. Вы можете поделиться своими впечатлениями, рассказать, что больше всего понравилось и что нового вы сегодня узнали.

Ответы.

тур № 1 «Гражданская азбука»

Буква А

1. Адвокат
2. Акт правовой
3. Алименты
4. Амнистия
5. Апелляционная жалоба

Буква Б

1. Бездействие должностное
2. Брачный договор
3. Бюджет государства
4. Билль о правах
5. Банкротство

Буква В

1. Вердикт суда присяжных
2. Возмещение вреда
3. Взыскание алиментов
4. Вопросительное предложение иска
5. Выговор дисциплинарный

Буква Г

1. Гражданская ответственность
2. Государственное право
3. Государственный строй
4. Гражданско-правовая сделка
5. Гарантия прав гражданина

Буква Д

1. Договор аренды
2. Декларация прав человека
3. Должностное преступление
4. Добросовестность участников сделки
5. Дарение имущества

Буква П

1. Правоспособность лица
2. Подсудимый
3. Постановление судебного органа
4. Преступление тяжкое
5. Проступок административный

тур № 2 «Я знаю всё о Конституции!»

1. А, 2. С, 3. А, 4. Г, 5. Б, 6. Б, 7. А, 8. Г, 9. В, 10. А

тур № 3 «Конституция в действии»

Команда 1. Задача 1. Иван сам решает своё гражданство с момента достижения 14-летнего возраста (статья 6 Конституции РФ).

Задача 2. Конституция гарантирует равные права перед законом и судом независимо от статуса, должности или происхождения (статья 19 Конституции РФ).

Команда 2. Задача 1. Каждый ребёнок имеет право на бесплатное среднее общее образование (статья 43 Конституции РФ).

Задача 2. Жилище неприкосновенно, никто не может проникнуть туда без законных оснований и разрешения суда (статья 25 Конституции РФ).

Команда 3. Задача 1. Конституция РФ гарантирует свободу творчества и свободу выражения мнений (статья 29 Конституции РФ).

Задача 2. территория Российской Федерации единая и неделимая (статья 4 Конституции РФ).

В заключение можно сделать вывод, что проведение подобного внеклассного мероприятия для учащихся 7-х классов демонстрирует, что разговор о Конституции может выйти за рамки формального урока и стать ярким, запоминающимся событием, формирующим личностное отношение [2].

Библиографический список

1. Веселая А.А., Стеценко Ю.А. Внеклассное мероприятие «В мире экономики» // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова.– 2022. – № 2. – С. 110-114.
2. Трунова А.В., Веселая А.А. Дидактическая игра «По островкам знаний» // Мастер-класс.– 2020. – № 7. – С. 41-45.

Раздел 3. Инновации в педагогической практике образования

С.Л. Налесная

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы методической подготовки студентов к использованию инновационных педагогических технологий в образовательном пространстве. Анализируются примеры организации образовательной деятельности с целью изучения особенностей различных технологий.

Ключевые слова: технологии, инновации, школьники, образовательный процесс.

S.L. Nalesnaya

PREPARING FUTURE TEACHERS TO USE INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES

Abstract. The article discusses the issues of methodological preparation of students for the use of innovative pedagogical technologies in the educational space. Examples of the organization of educational activities are analyzed in order to study the features of various technologies.

Keywords: technology, innovation, schoolchildren, educational process.

Актуальным направлением современной образовательной политики в сфере высшего профессионального образования является поиск эффективных инструментов развития личности будущих педагогов, которые способствуют повышению уровня профессиональных умений. Использование инновационных технологий призвано стимулировать способы приобретения навыков проектирования пути своего личностного роста. Современные ученые в своем большинстве ставят перед образованием задачу – стать универсальной формой становления и развития гибких компетенций и способностей, позволяющих быть успешными в высокотехнологичном конкурентном обществе.

«Развитие умения мотивировать действия, самостоятельно ориентироваться в получаемой информации, формирование творческого нешаблонного мышления, развитие обучающихся за счет максимального раскрытия их при-

родных способностей, используя новейшие достижения науки и практики, – основные цели инновационной деятельности. Педагогическая инновация должна соответствовать тому «заказу», «потребности» эволюции педагогической системы, которыми она вызвана к жизни» [1, 67].

Поэтому после рассмотрения теоретических основ различных педагогических технологий мы в процессе обучения студентов важное внимание уделяем прикладной составляющей образования.

STEAM-технология представляет собой «образовательный подход, основанный на интеграции пяти ключевых дисциплин: науки, технологий, инженерного дела, искусства и математики. Основной целью данной технологии является подготовка обучающихся к решению комплексных задач в реальной жизни через развитие междисциплинарных навыков, критического и аналитического мышления, а также творческих способностей» [4, 56].

В рамках использования STEAM-технологии студенты профиля «Начальное образование и Дошкольное образование» разработали ряд заданий для учеников начальной школы, предполагающих: конструирование простых механизмов, что позволяет создать условия для развития навыков проектирования, инженерного мышления и творческих способностей; изучение влияния разных условий полива и освещения на рост растений с фиксацией данных, интегрировав науку и математику; создание творческих художественных работ с использованием основ симметрии, помогающих развивать пространственное мышление и междисциплинарные связи.

На практических занятиях в процессе организации групповой работы в рамках данной технологии студентами были разработаны технологические карты уроков для обучающихся начальной школы. Урок на тему «Люди разных профессий видят разный порядок в одних и тех же вещах» предполагал просмотр инсценировки рассказа-загадки «На рыбалке» о том, как несколько друзей рассуждали об одном объекте – Солнце. Герои, являясь представителями разных профессий (художник, астроном, агроном, физик), рассматривали и анализировали объект с разных сторон. Ученикам необходимо было предположить и доказать, какие профессиональные сообщества представляли герои.

Второй урок по теме «Конструирование мостов и расчет их прочности» затрагивал области знаний: математика, наука (физика), технологии, искусство (дизайн) и предполагал моделирование различных видов мостов с использованием простых материалов (палочки, картон, нитки и т. п.), расчет и тестирование прочности материалов и конструкций.

Студентами профиля «Дошкольное образование и Изобразительное искусство» был разработан проект «Необычные клумбы» для реализации в дошкольных организациях города, дающий возможность сделать пространство вокруг детского учреждения эстетически привлекательным и креативным, содействующим гармоничному развитию детей дошкольного возраста, создать экологически благоприятную среду в образовательной организации, оказать воспитательное воздействие на воспитанников, закрепить их представлений о названии и об основных частях растений, познакомить с приемами посадки цветов в клумбы.

Образовательная урбанистика – это междисциплинарная область, охватывающая взаимодействие образовательных процессов с особенностями городского пространства и его развития. Образовательная урбанистика – наука о том, как город помогает своим жителям учиться.

На занятиях мы предлагаем студентам составлять задания для школьников, в которых городское пространство можно использовать в качестве дидактического материала, иллюстрации или декорации к уже готовым заданиям. Кроме того, будущие педагоги разрабатывают образовательные маршруты для учеников по городу, позволяющие расширять кругозор школьников и развивать их интерес к истории малой родины, помогающие воспитывать «профессионального горожанина».

Студенты профиля «Начальное образование и Дошкольное образование» разработали задания для учеников начальных классов в рамках данной технологии. Например, на уроках математики при изучении темы «Век» можно предложить задание «Памятные таблички»: «В каждом городе можно увидеть немало табличек, установленных в память об известных личностях или событиях, содержащих математическую информацию. Цель задания: найти в городе 5 табличек, указывающих на события, происходившие в 19 веке».

Для закрепления навыков счета предлагалось задание «Дом»: «Наверняка есть жилой дом, который вам особенно нравится по каким-либо причинам. Подойдите к этому дому и придумайте минимум 10 математических задач, используя сведения о нем, которые вы можете получить из сети Интернет или изучив его визуально».

Для развития творческого и критического мышления составили задание «Ненужная вещь», предлагающее обучающимся придумать способы полезного использования предметов, ненужных людям, реально выброшенных ими в мусор.

Изучение содержания объявлений и рекламных проспектов натолкнуло на создание задания, направленного на составление рассказа с использованием максимального количества слов из этих текстов и объяснения правил правописания слов.

С целью развития гибкой компетенции «эмоциональный интеллект» у младших школьников студенты составили задание «Небо»: «Посмотрите на небо. Предположите, в каких ситуациях небо может испытывать следующие эмоциональные состояния: злость, грусть, обиду, спокойствие, радость. Сопоставьте их со своим эмоциональным состоянием».

Метод технологии фасилитации – «мировое кафе» «позволяет за короткий промежуток времени обсудить проблему, выработать несколько точек зрения на один и тот же вопрос, принять нестандартное решение.

Участники делятся на группы по 4-5 человек и рассаживаются за столики: один человек – «хозяин столика», остальные – «гости». Для фиксирования идей решения проблемы в малой группе есть бумажные скатерти и фломастеры. Через небольшой отрезок времени (10-15 минут) «гости» отправляются к следующему столику, они выступают «посланцами новых идей», «хозяин» же остается на месте и вводит новых пришедших к нему «гостей» в курс дела. К концу дискуссий все «посетители» кафе ознакомятся с идеями и предложениями друг друга, каждый выскажет свое мнение и выслушает коллег» [3, 56].

Технология феномено-ориентированного образования позволяет «превратить обучающихся в исследователей и увлечь их образовательным процессом. Ученики задаются каким-нибудь вопросом: почему всё работает так, а не иначе? Почему кофе так дорого стоит, а на переходе зелёного света приходится ждать слишком долго? Их задача заключается в том, чтобы, с одной стороны, найти ответ (изучить вопрос с точки зрения разных наук), а с другой предложить своё решение проблемы» [1, 23].

Студенты профиля «Музыка и дополнительное образование (педагог-организатор)» в рамках изучения дисциплины «Технологии музейно-педагогической и экскурсионной деятельности» разработали задание, которое может быть предложено ученикам при посещении музея: рассмотрите экспозицию открыток в кабинете писателя. Закрасьте на контурной карте те страны, в которых побывал писатель. Как каждая из них нашла отражение в жизни и творчестве писателя?

Использование игровых элементов и механик в образовательном процессе направлено на достижение максимальной мотивации и вовлеченности учащихся. Технология геймификация предполагает использование в процессе обу-

чения игровых принципов, такие как награды, баллы и достижения. Изучив основные аспекты данной технологии и целевые ориентиры системы начального общего образования, студентами профиля «Начальное образование и Дошкольное образование» была создана познавательная игра «Путешествие к острову Мудрецов» на основе техники «ходилка», направленная на формирование функциональной грамотности у младших школьников.

Использование технологии событийного образования направлено на активное социальное взаимодействие взрослых и обучающихся в сфере их совместного бытия. В процессе прохождения педагогической практики в МАОУ гимназии имени А.П.Чехова по запросу администрации образовательной организации студентами «был разработан навигационно-туристический проект «Люди. Дома. Судьбы», представляющий собой электронную карту с видеопредставлением зданий, в которых жили выпускники гимназии разных лет, созданную на основе выставки макетов домов выпускников, являющихся памятниками архитектуры, истории и культуры регионального и федерального значения» [2, 45].

Сторителлинг в образовании – «это педагогическая техника, использующая истории для достижения образовательных целей, таких как мотивация, усвоение информации, развитие критического мышления и вовлечение студентов в образовательную деятельность. Данная технология позволяет сделать сложный материал более доступным, создает эмоциональную связь с темой и помогает обучающимся лучше запоминать факты, ассоциативно связывая их с реальными примерами или личным опытом» [4, 71]. В рамках дисциплины «Экологическое развитие детей дошкольного возраста» студентами были созданы экологические сказки, раскрывающие основы существующих в реальной жизни экологических проблем и пути их решения.

Сегодня современной школе требуются конкурентоспособные учителя, готовые к самореализации и самоактуализации в профессиональной деятельности, гармонично сочетающие в себе как личностные, так и профессионально значимые качества. Будущие педагоги должны уметь организовать диалог с современным ребенком, создавать уникальный учебный процесс, владеть современными технологиями образования.

Библиографический список

1. Локтионова Ю.Н., Янина О.Н. Механизмы и методы применения инновационных образовательных технологий. – РУСАЙНС, 2018.

2. Налесная С.Л., Лисицына Н.В. Особенности реализации проекта «Культурно-воспитательная среда: открытие новых смыслов» в образовательной организации // Научно-методический электронный журнал «Вестник Таганрогского института имени А.П.Чехова». – 2022. – №1. – С.43-45.
3. Налесная С.Л. Использование полисубъектного подхода в процессе формирования коммуникативных УУД у младших школьников // Сборник трудов Международной научно-практической конференции «Полисубъектный подход к организации образовательных инноваций: методологические и содержательные аспекты». Ростов-на-Дону, 2023.
4. Пучкова Т.Е. Стиль управления в инновационном общеобразовательном учреждении // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 2. – С. 71-73.

Д.В. Тимошенко

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДОЛОГИИ CLIL
(ИНТЕГРИРОВАННОЕ ИЗУЧЕНИЕ КОНТЕНТА И ЯЗЫКА) В
ПРЕПОДАВАНИИ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ
ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

Аннотация. Статья посвящена методологии CLIL, инновационному подходу, который объединяет изучение иностранного языка с овладением предметным содержанием. Методология строится на четырех компонентах: содержание, коммуникация, познание и культура. Такой подход способствует одновременному развитию языковых и предметных навыков, что подтверждается многочисленными исследованиями. В статье анализируются методические трудности интеграции CLIL и предлагаются стратегии адаптации содержания и языкового обучения. Особое внимание уделено применению CLIL в высшей математике, где отмечается повышение мотивации и академических результатов студентов. Автор подчеркивает необходимость дальнейших исследований и развития педагогических практик для оптимального использования CLIL.

Ключевые слова: CLIL, интегрированное обучение, иностранный язык, содержание, коммуникация, познание, культура, высшая математика, мотивация.

D.V. Timoshenko

**EFFECTIVENESS OF THE CLIL METHODOLOGY (INTEGRATED
CONTENT AND LANGUAGE LEARNING) IN TEACHING HIGHER
MATHEMATICS TO STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES**

Abstract. The article is devoted to the CLIL methodology, an innovative approach that combines learning a foreign language with mastering the subject matter. The methodology is based on four components: content, communication, cognition and culture. This approach promotes the simultaneous development of language and subject skills, which is confirmed by numerous studies. The article analyzes the methodological difficulties of integrating CLIL and suggests strategies for adapting content and language learning. Special attention is paid to the application of CLIL in higher mathematics, where an increase in motivation and academic results of students is noted. The author emphasizes the need for further research and development of pedagogical practices for optimal use of CLIL.

Keywords: CLIL, integrated learning, foreign language, content, communication, cognition, culture, higher mathematics, motivation.

CLIL – это образовательный подход, сочетающий изучение языка с изучением профильного предмета (в нашем случае математики). Его истоки можно проследить до программ погружения, созданных в Канаде в 1950-х годах, когда двуязычное образование успешно сочетало английский и французский языки в Квебеке и Монреале, заложив основу для дальнейшего развития CLIL в Европе и за ее пределами [1; 2].

Методология CLIL направлена на создание естественной среды для изучения иностранного языка, и включает не только язык и содержание, но и основные учебные навыки, необходимые для достижения образовательных целей [1]. Этот двойной подход согласуется с концепцией 4C (Content, Communication, Cognition, Culture), предложенной Койлом, в которой особое внимание уделяется четырем ключевым компонентам: содержание, коммуникация, познание и культура [1; 3]. Содержание (content) относится к преподаваемому неязыковому предмету, в то время как коммуникация (communication) предполагает использование языка. Познание (cognition) относится к когнитивным процессам, задействованным в процессе обучения, а культура (culture) – к межкультурной осведомленности, которую учащиеся должны развивать в рамках своего образовательного пути [1; 3; 4].

Исследования показали, что CLIL может улучшить как уровень владения языком, так и владение предметом одновременно, что позволяет предположить, что интеграция языкового обучения с изучением контента профильной дисциплины более эффективна, чем изолированное обучение [1; 11]. Это особенно актуально в тех случаях, когда классная комната является основным местом для изучения языка, что характерно для использования CLIL.

Однако внедрение CLIL сопряжено с трудностями, особенно в том, что касается адаптации содержания предметов и интеграции языкового обучения в рамках различных дисциплин. В ходе анализа было отмечено, что, несмотря на обширные исследования влияния CLIL на языковую успеваемость, методологии эффективной интеграции CLIL в конкретные области контента остаются недостаточно разработанными [1]. Таким образом, в настоящее время изучение практического применения и педагогических стратегий CLIL имеет важное значение для максимизации его преимуществ в различных образовательных учреждениях.

Методология, используемая в исследованиях по изучению эффективности CLIL в преподавании высшей математики, предполагает сочетание качественного и количественного подходов. Эта двойная методология особенно эффективна для получения представления о том, как происходит изучение языка в контексте CLIL, что, как было доказано, повышает уровень владения обоими языками и предметных знаний среди студентов технических вузов [3; 10].

В исследованиях обычно используется тематический подход, который позволяет собирать данные из нескольких источников, включая интервью, наблюдения и документацию [10]. Такая триангуляция повышает надежность и обоснованность результатов, поскольку дает всестороннее представление об образовательной среде. Например, сначала собираются качественные данные для понимания компетенций группы, а затем количественные показатели для оценки результатов обучения и уровня мотивации [5; 10].

Участники таких исследований часто выбираются с использованием удобной выборки. Например, в исследовании, в котором принимали участие стажеры, преподающие студентам вводный курс биологии в университете Казахстана, участвовали контрольная и экспериментальная группы, состоящие из 12 и 13 студентов соответственно. Большинство участников были женщинами, и отбор в группы был добровольным, что позволяло студентам выбирать предпочитаемые способы обучения [1].

В зависимости от конкретных задач исследования используются различные инструменты сбора данных. Распространенные методы включают расшифровку взаимодействий в классе, видеозаписи уроков и опросы, оценивающие мотивацию и успеваемость учащихся [3]. Анализ этих источников данных имеет решающее значение для выявления закономерностей, успехов и областей для совершенствования методик преподавания. Например, исследование показало, что учащиеся экспериментальной группы продемонстрировали более высокий

уровень мотивации по многим показателям по сравнению с контрольной группой, при этом средний прирост составил 27,15% [5].

В исследованиях CLIL часто используется тематический анализ, который предполагает систематическое кодирование качественных данных для выявления тем и закономерностей, имеющих отношение к вопросам исследования [10]. Этот метод особенно полезен для выявления влияния языковой интеграции на когнитивные и мотивационные факторы учащихся при изучении математики. Статистические методы, в том числе тесты, используются для подтверждения значимости полученных результатов, что еще больше подтверждает положительные результаты влияния подхода CLIL на вовлеченность студентов и результаты обучения [5].

Эффективность CLIL в преподавании высшей математики считается доказанной, так как такая двойная направленность особенно полезна в контексте высшего математического образования, поскольку позволяет студентам работать со сложными математическими понятиями на неродном языке, что способствует как когнитивному, так и языковому развитию [7]. Как преподаватель высшей математики на английском языке с опытом создания материалов для студентов технических направлений, автор видит в CLIL мощный инструмент для интеграции языка в математику. Это не просто метод, а мост между абстрактными формулами и реальным общением.

Внедрение метода CLIL в преподавание математики приводит к значительному улучшению успеваемости учащихся. Исследование, проведенное среди учителей, которые работали в группах до начала экспериментального обучения, показало, что результаты после тестирования значительно выросли после применения CLIL [6]. Полученные данные показали, что CLIL эффективно улучшает как понимание предмета, так и лингвистические навыки, что позволяет предположить, что методология может создать благоприятные условия для многоязычного образования и привести его в соответствие с национальными образовательными целями.

Внедрение CLIL-подхода также продемонстрировало заметное улучшение мотивации учащихся к изучению математики. В ходе экспериментального исследования были оценены различные показатели мотивации до и после внедрения CLIL. Результаты показали, что мотивация в среднем увеличилась на 27,93% по всем направлениям, с заметным улучшением успеваемости, когнитивных способностей, учебных и профессиональных мотивов [5].

Успех CLIL в образовании по высшей математике можно объяснить его основополагающими элементами, известными как «4Cs»: содержание, коммуникация, познание и культура.

Эти компоненты не только облегчают изучение математических концепций, но и развивают навыки мышления на высоком уровне, улучшая общий опыт обучения студентов [8].

Тем не менее, данная методика имеет ряд проблем и ограничений.

Одной из серьезных проблем является языковой барьер, который может препятствовать пониманию студентами сложных математических концепций. Исследования показывают, что учащиеся часто с трудом усваивают технические принципы, изложенные на иностранном языке, что приводит к увеличению когнитивной нагрузки и трудностям в усвоении основных тем [1; 9]. Эта ситуация усугубляется различиями в уровне владения английским языком как студентами, так и преподавателями, что может привести к недоразумениям и недопониманию в отношении предметной лексики и терминологии [9].

Кроме того, учителя могут столкнуться с трудностями при эффективном включении языковых задач в учебный материал. Хотя многие преподаватели владеют иностранным языком в совершенстве, им может не хватать методической подготовки, необходимой для включения стратегий развития языка в свои занятия [1]. Этот разрыв может привести к созданию среды, в которой изучение языка и контента недостаточно согласовано, что в конечном итоге снижает образовательный опыт учащихся [10].

Было высказано мнение, что сосредоточение внимания на иностранном языке может затруднить подачу контента, и преподаватели опасаются, что языковые барьеры могут снизить эффективность их преподавания и ограничить знакомство учащихся с жизненно важными математическими понятиями [1; 3].

Когнитивные требования, предъявляемые к учащимся, изучающим математику на втором языке, могут быть значительными, особенно для тех, у кого есть дополнительные образовательные потребности. Исследования показывают, что эти учащиеся могут испытывать значительные трудности в поддержании понимания и запоминании ранее пройденного материала, когда они должны ориентироваться как в языковых, так и в содержательных требованиях одновременно [10]. Кроме того, сложность математического языка может потребовать больше учебного времени, посвященного объяснениям, особенно для студентов, которые испытывают трудности с пониманием языка, что потенциально замедляет темп освоения учебной программы [9].

Несмотря на эти трудности, преподавателям рекомендуется применять гибкие подходы к обучению, учитывающие различные предпочтения и потребности в обучении. Интеграция целенаправленных языковых занятий с обучением содержанию может помочь учащимся в развитии как их математического понимания, так и владения языком. Однако необходимы дальнейшие исследования для изучения эффективных стратегий и педагогических практик, которые могут смягчить выявленные проблемы в рамках CLIL, особенно в области технического математического образования.

CLIL, доказано, эффективен для преподавания высшей математики на английском языке; данный подход повышает мотивацию и навыки, но нуждается в педагогической поддержке. Личный опыт и опыт коллег подтверждает: при правильной реализации данный подход трансформирует класс в лабораторию роста.

Библиографический список

1. Math Instruction for English Language Learners | Colorín Colorado. – Режим доступа: <https://www.colorincolorado.org/article/math-instruction-english-language-learners> [Дата обращения: 14.11.2025].
2. Language and Teaching Methodology Features of CLIL in University ... – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/334737767_Language_and_Teaching_Methodology_Features_of_CLIL_in_University [Дата обращения: 12.11.2025].
3. (PDF) CLIL Implementation applied to Mathematics for Engineering. – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/334737767_CLIL_Implementation_applied_to_Mathematics_for_Engineering [Дата обращения: 14.11.2025].
4. Content and Language Integrated Learning (CLIL) – Taalhammer – Режим доступа: <https://www.taalhammer.nl/clil/> [Дата обращения: 10.11.2025].
5. The effects of CLIL on mathematical content learning: A longitudinal ... – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/334737767_The_effects_of_CLIL_on_mathematical_content_learning_A_longitudinal [Дата обращения: 11.11.2025].
6. Language-responsive mathematics teaching and AEN learners in a ... – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/334737767_Language-responsive_mathematics_teaching_and_AEN_learners_in_a [Дата обращения: 15.11.2025].
7. (PDF) CLIL Method to Increase Students' Motivation in Studying ... – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/334737767_CLIL_Method_to_Increase_Students_Motivation_in_Studying [Дата обращения: 14.11.2025].

8. TEACHING MATH IN ENGLISH BY APPLYING CLIL – Stemhouse – Режим доступа: <https://www.stemhouse.org.uk/teaching-math-in-english-by-applying-clil/> [Дата обращения: 11.11.2025].
9. CLIL Method in Mathematics Teaching | PDF – Scribd – Режим доступа: <https://www.scribd.com/document/409999999/CLIL-Method-in-Mathematics-Teaching> [Дата обращения: 14.11.2025].
10. Enhancing Mathematics Learning Through CLIL: A Comparative Study – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/334737767_Enhancing_Mathematics_Learning_Through_CLIL_A_Comparative_Study [Дата обращения: 15.11.2025].

М.П. Целых

ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ: ОПЫТ ПЕНСИЛЬВАНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. Статья посвящена анализу зарубежного опыта реализации педагогической стратегии «обучение служением» (Service-Learning) на примере Пенсильванского университета (США). Исследование раскрывает историко-философские истоки модели, связанные с идеалом «полезного обучения» Б. Франклина, и анализирует механизм её современной институционализации через деятельность Центра Неттера и курсы типа ABCS («академически-ориентированная общественная работа»). Определены ключевые принципы эффективности: интеграция учебных целей и запросов сообщества, проектный подход к решению социальных проблем и долгосрочное партнерство. Делается вывод о ценности данного опыта для развития практико-ориентированного и социально ответственного образования в России.

Ключевые слова: «обучение служением», Service-Learning, Пенсильванский университет, практико-ориентированное образование, гражданское воспитание, академически-ориентированная общественная работа (ABCS).

M. P. Tselykh

SERVICE-LEARNING: THE UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA EXPERIENCE

Abstract. The article is devoted to the analysis of foreign experience in implementing the pedagogical strategy of “service-learning” using the example of the University of Pennsylvania (USA). The study reveals the historical and philosophical origins of the model, associated with B. Franklin's ideal of "useful learning," and analyzes the mechanism of its modern institutionalization through the activities of the Netter Center and courses such as ABCS – Academically Based Community Service. Key principles of effectiveness were identified: the integration of educational goals

and community needs, a project-based approach to solving social problems, and long-term partnerships. A conclusion is drawn regarding the value of this experience for the development of practice-oriented and socially responsible education in Russia.

Keywords: service-learning, University of Pennsylvania, practice-oriented education, civic education, academic-oriented community service (ABCS).

Проблема интеграции образовательного процесса с практической деятельностью представляет собой традиционную задачу современной высшей школы. В течение продолжительного периода времени формирование практико-ориентированной составляющей обучения остается неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки специалистов различных направлений.

Наряду с устоявшимися моделями синтеза теоретической и практической подготовки, включающими кейс-метод, проектное и проблемно-ориентированное обучение, организацию различных форм учебной и производственной практики, в российском образовательном пространстве активно внедряется инновационная педагогическая стратегия – «обучение служением» (Service-Learning). Развитию этого направления способствовало поручение Президента Российской Федерации от 29 января 2023 г. о необходимости разработки и включения в образовательные программы высшего образования курса (модуля) «Обучение служением» [8].

Суть педагогической модели «обучения служением» состоит в целенаправленном соединении академического обучения с осмысленной общественной работой, ее системной интеграцией в учебную деятельность. Это не просто «дополнение» к процессу образования, а особый тип образования, вынесенного за стены вузовской аудитории для решения реальных задач. Это мощный инструмент, который не только помогает подготовить квалифицированных специалистов, но и воспитывает ответственных и мыслящих граждан.

По этой проблематике в отечественной научной литературе в последнее десятилетие появилось много публикаций, трактующих цели «обучения служением», его ключевые компоненты и технологии, пути интеграции в учебный план и др. [1; 3]. Углублению знаний о подобной форме профессионального образования способствуют исследования сравнительного характера, посвященные анализу опыта, накопленного не только в нашей стране, но и в мире. В них, в частности, обсуждаются вопросы влияния национального и культурно-исторического контекста различных стран на особенности реализации «обучения служением» в профессиональном образовании [2; 5; 9].

Развитие российской системы образования в сторону большей практической ориентированности и социальной ответственности требует изучения и

адаптации релевантного зарубежного опыта, даже имеющего иные культурные корни. Исходя из этого в настоящей статье представлены некоторые результаты изучения истории возникновения и опыта интегрирования идеи обучения служением в университетскую образовательную философию и практику в США. Мы обратились к изучению опыта Пенсильванского университета – University of Pennsylvania, Penn (г. Филадельфия, США), являющегося ярким примером многолетней успешной реализации данного типа обучения в образовании специалистов самых разных направлений: от социальной работы и городского дизайна до инженеров, педагогов, финансистов и медиков. Выбор Пенсильванского университета в качестве примера для историко-педагогического анализа обоснован тем, это учреждение с давними традициями гражданской активности, берущее начало с момента его основания Бенджамином Франклином в 1740 г. В соответствии с девизом «*Leges sine moribus vanae*» («Законы без морали бесполезны») университет системно интегрировал метод «обучение служением» в свою образовательную философию подготовки специалистов. Сегодня эта модель эффективно функционирует в виде специальных учебных курсов и программ и готовит студентов к роли активных лидеров и ответственных граждан, а также оказывает позитивное влияние на местное и глобальное сообщество.

Материалами для изучения стали аутентичные работы ученых США, посвященные вопросам «обучения служением» [10,11,12,13,14,15], а также личный опыт, полученный в ходе научного исследования по программе Фулбрайт (международный обмен учеными, 2004/2005 г., 2011 г). Принципиально важными в контексте анализа рассматриваемой проблемы явились материалы официальных сайтов Пенсильванского университета и Центра Неттера (The Netter Center for Community Partnerships) [<https://www.nettercenter.upenn.edu/>], отвечающего за создание и реализацию академических курсов, в которых сервисная деятельность является неотъемлемой частью учебного плана.

Основные методы исследования – теоретический анализ, синтез и обобщение научной, исторической, философской, социально-педагогической, методической и публицистической литературы.

Термин «обучение служением» понимается сегодня как «...метод обучения, преподавания и организации образовательных программ, предполагающий непосредственное участие обучающихся в решении социальных проблем» [7, 7]. Существуют его различные эквиваленты, такие как «гражданское участие», «обучение через опыт» [4, 159] «сервисное обучение» [1, 11], «обучение служению» [3, 148] и другие.

Сущностным признаком метода «обучение служением», консолидирующим его разнообразные трактовки, выступает синтез образовательного процесса и общественно полезной деятельности, направленной на решение реальных проблем сообщества в рамках институционального партнёрства. Другой важной особенностью, на которую указывают исследователи, является экспериментальный характер. Их авторы подчеркивают современную особенность технологии обучения служением, которая заключается в экспериментальном характере практико-ориентированной деятельности, в которой учебный эксперимент и общественная работа сливаются в единый процесс создания социально полезных образовательных проектов.

В отечественных публикациях начало применения подхода «Service-Learning» в американском контексте обычно относят к 1960-м гг. [6]. Однако, изучение аутентичных англоязычных материалов показывает, что интерес к «обучению служением» в этой стране появился гораздо раньше. Так в работах А. Харкави, Р. Ходжес и др. подчеркивается, что фундамент современной модели «обучения служением» в Пенсильванском университете (официальная дата основания 1751 г.) был заложен его основателем, Бенджамином Франклином (1706 – 1790 гг.) и развит Д. Дьюи [11, 13, 14].

Выступая против схоластической образовательной модели своего времени, Б. Франклин сформулировал идеал «полезного обучения» (useful education), нацеленного не только на интеллектуальное развитие личности, но и на подготовку граждан, способных к решению актуальных практических задач общества. Б. Франклин развивал идеи о значимости образования и необходимости привить студентам «склонность, соединенную со способностью служить человечеству, своей стране, друзьям и семье» [10, 12]. Его философия предполагала, что знание обретает подлинную ценность лишь в своей прикладной, социально ориентированной функции.

Именно этот принцип – неразрывная связь академического знания с работой на пользу обществу – является центральным для современной концепции обучения служением в США. Следовательно, «обучение служением» не является для Пенсильванского университета инновацией в полном смысле этого слова. Эта практика отражает педагогическую преемственность, представляя собой возврат к исконному прагматичному идеалу американского образования, задуманному основателями университета – подготовка ответственных граждан. Основным фокусом такого обучения становится соединение учебных целей, служения обществу и развитие гражданской ответственности.

Сегодня в Пенсильванском университете прямой институционализацией идей Франклина является Центр Неттера, который разрабатывает и реализует программы сервисного обучения. Миссия Центра – формирование эффективных и взаимовыгодных партнёрских отношений между университетом и местным сообществом. Для обозначения обучения посредством служения в университете используется термин «академически-ориентированная общественная работа» (ABCS – Academically Based Community Service). В задачу Центра входит координация работы преподавателей и студентов в научно-общественных проектах и обеспечение адресной поддержки в социально значимых сферах: здравоохранении, охране окружающей среды, образовании, развитии местных сообществ и др.

Преподаватели и сотрудники Центра реализуют образовательную стратегию, основанную на следующих ведущих идеях: университеты могут наилучшим образом улучшить местную среду, если мобилизуют и интегрируют свои огромные ресурсы, особенно «человеческий капитал», воплощенный в своих студентах, чтобы способствовать развитию и поддержке образовательных учреждений, школ, социальных агентств, медицинских центров и т.п. [13]. Таким образом, благодаря вовлечению студентов в программы «академически-ориентированной общественной работы» Центр, не только занимается их образованием, но и служит другим членам сообщества, создавая здоровую городскую среду, нормализуя быт, повышая культуру и уровень образования жителей района.

Финансирование работы Неттер Центр осуществляется Офисом президента, проректора Пенсильванского университета и Школой искусств и наук. Программы Центра поддерживаются интегрированными источниками финансирования, операционный бюджет которых составляет примерно 20% средств университета (офис президента и Школа искусств и наук), 20% – частные пожертвования (в основном от выпускников Пенсильванского университета) и 60% – гранты (в основном местные и государственные) [14].

Изначально, когда Неттер Центр только начинал свою работу в 1985 г., в качестве района для проведения проектов была выбрана западная Филадельфия, где расположен кампус Пенсильванского университета. Постепенно ареал социально ориентированных образовательных проектов расширился и сегодня вырос до международного уровня [13]. Это стало возможным потому, что, сосредоточившись на решении проблем, проявляющихся в местных сообществах (таких как бедность, низкое качество образования, отсутствие доступного жилья и неадекватное здравоохранение), университет смог генерировать знания,

способствующие развитию здорового, справедливого общества как на национальном, так и на глобальном уровне.

Первым курсом, разработанным в парадигме «обучение служением» в 80-е гг. XX века, стал семинар «Взаимоотношения городского университета и местного сообщества: «Пенн – Западная Филадельфия: прошлое, настоящее и будущее как пример для изучения» («Urban University-Community Relationships: Penn – West Philadelphia, Past, Present, and Future as a Case Study»). Авторами семинара были Шелдон Хакни, тогдашний президент университета, профессор Ли Бенсон и Айра Харкави, директор-основатель Центра Неттера по развитию общественных партнерств Пенсильванского университета. Свою главную задачу создатели курса видели в том, чтобы побудить студентов критически осмыслить общую неблагоприятную ситуацию в районе расположения университета и предложить пути для ее исправления. Первоначально предполагалось направить усилия студентов на улучшение ситуации в государственных школах Западной Филадельфии и районов, в которых они расположены. Со временем количество курсов стало расти, а области применения расширялись, приобретая характер долгосрочного партнерства с сообществом.

С момента официального основания Центра Неттера в 1992 году программы «Академически-ориентированной общественной работы» (ABCS) существенно расширились: с четырёх курсов до значительно большего числа. В 2018-19 учебном году было уже 74 курса ABCS, на которых обучалось около 1700 студентов. Преподавание осуществляли 65 преподавателей и сотрудников различных кафедр и школ университета (факультеты или институты, входящие в состав крупных университетов США, обычно называются *школами*, которые ориентированы на обучение магистров и докторов). В 2023-24 учебном году предлагалось 82 курса ABCS по широкому спектру дисциплин [12].

К настоящему времени в Неттер Центре было разработано более 200 курсов, семинаров и программ стажировок ABCS, реализуемых на более чем 40 кафедрах всех 12 школ Пенсильванского университета: Школе коммуникаций Анненберга, Школе искусств и наук, стоматологии, педагогики, инженерии, права, Школе медицины Перельмана, Школе сестринского дела, социальной политики и практики, ветеринарии, Школе дизайна Вейцмана и Школе бизнеса Уортона.

В общей сложности, курсы ABCS, стажировки, а также возможности для работы и волонтерства ежегодно привлекают около 2500 студентов Пенсильванского университета в школы Западной Филадельфии и другие общественные организации. Кроме того, Центр Неттера ежегодно нанимает около 400

студентов (в основном по программе «работа-учеба»), которые помогают разрабатывать, поддерживать и реализовывать ряд общественных программ [14, 44]. Эти цифры красноречиво свидетельствуют, что «обучение служением» в Пенсильванском университете стремительно развивается.

Сегодня содержание ABCS курсов чрезвычайно разнообразно, но по-прежнему оно ориентировано на совместное решение реальных проблем, которое основано на исследованиях, преподавании, обучении, практике и служении. Деятельность в рамках предлагаемых студентам курсов призвана содействовать структурному улучшению сообщества (например, повышение эффективности государственных школ, экономическое развитие районов и усиление возможностей общественных организаций). Данная практика выходит за рамки простой благотворительности, направленной на смягчение индивидуальных трудностей (таких как обеспечение питанием или жильем). Ее фундаментальная задача заключается в формировании гражданской компетенции студентов. Ценность подобной работы лежит не в области социального паллиатива, а в педагогической плоскости. Она выступает инструментом для воспитания активных, нравственно ориентированных и социально ответственных граждан, способных к творческому участию в жизни общества.

В качестве примера можно привести программы партнерства между Пенсильванским университетом и государственными школами Филадельфии, которые вносят вклад в учебную и внеклассную деятельность по таким направлениям, как чтение, питание и диагностика/профилактика заболеваний, музыкальное образование, танцы и физическая активность обучающихся [15]. Помимо этого ABCS курсы ориентированы на решение проблем городской экологии (включая токсичность свинца и заброшенные промышленные зоны), городское садоводство и ландшафтный дизайн (например, проектирование небольших парков), ремонт жилья, картографирование социальной базы, развитие транспортно-ориентированной инфраструктуры, афроамериканской культуры и истории, а также обучение STEM-дисциплинам: Science - наука, Technology - технология, Engineering - инженерия, Mathematics – математика. Курсы ABCS также способствуют профессиональному развитию учителей и предлагают программы подготовки к поступлению в колледжи и пр.

Проведенный анализ англоязычных источников, посвященных практике «обучения служением» (Service-Learning) в Пенсильванском университете, позволяет утверждать, что данная модель представляет собой не временный педагогический тренд, а концептуальную основу образования, призванную подготовить социально ответственных лидеров и граждан. Эта практика актуализирует

историческое наследие университета, воплощая прагматичный идеал Бенджамина Франклина об образовании, направленном на служение обществу.

Ключевые принципы, обеспечивающие эффективность «обучения служением» в изученном контексте, могут быть сформулированы следующим образом: 1) сбалансированная интеграция академических целей курса с реальными запросами общества; 2) проектный подход, ориентированный на решение конкретных социальных проблем силами студентов при экспертной поддержке профессорско-преподавательского состава; 3) установление долгосрочных отношений партнерства с сообществом, гарантирующих устойчивость и преемственность социальных проектов, реализуемых студентами университета.

Таким образом, «обучение служением» в Пенсильванском университете предстает как целостная образовательная система, где теоретическое знание обретает ценность в практическом действии, формируя у студентов не только профессиональные компетенции, но и гражданскую идентичность.

Рассмотренный опыт «обучения служением», при всей его укорененности в американском контексте, содержит полезные механизмы, которые могут обогатить российскую практику образования, сделав её более практической и социально ответственной.

Библиографический список

1. Гаеде Сепулведа М.А. Обучение служением через проектно-прикладную деятельность. Методические рекомендации для университетов / АНО «Агентство социальных инвестиций и инноваций»; отв. ред. М.Ю. Славгородская. – М.: Грифон, 2022. – 90 с.
2. Галкина А.А., Никольский В.С. Воспитание чувства долга и ответственности перед обществом»: специфика подхода «Обучение служением» в Китае // Высшее образование в России (Online) <http://vovr.elpub.ru> DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-141-161
3. Демченко Н.А., Шмелева Е.А., Кисляков П.А. SERVICE LEARNING в подготовке студентов к обеспечению психологической безопасности школьников // Russian Journal of Education and Psychology. 2023, Volume 14, Number 1 <http://rjep.ru> DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-1-145-172
4. Закирова Л.Ф. Метод «SERVICE-LEARNING» в зарубежной педагогике (на примере немецких вузов) // Казанский педагогический журнал. – 2010. – № 5-6. С. 158-165.
5. Малкова И.Ю., Фахретдинова А.П. Особенности гражданского образования в Европе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 4 (169). С. 126–130.

6. Никольский, 2024 стр. 12 «Обучение служением» или “Service Learning”? Дискуссия о концептуальных основаниях педагогического подхода // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 8-9. С. 84-94.
7. Обучение служением: ключевые результаты исследования зарубежного опыта [Текст]: докл. к XXIV Ясинской (Апрельской) междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2023 г. / Д. И. Земцов, А. П. Метелев, А. В. Яшина и др.; рук. авт. кол. Д. И. Земцов; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2023. -24 с.
8. Перечень поручений по итогам заседания Госсовета от 29 января 2023 г. Пр-173ГС, п. 8 [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/70421>] (дата обращения 26.11.2025).
9. Фахретдинова А.П., Абакумова О.А. Различные подходы к гражданскому образованию в Великобритании // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 4 (181). С. 128–132. DOI: 10.23951/1609-624X-2017-4-128-132
10. Franklin B., Pepper, W., & A.S.W. Rosenbach Fellowship in Bibliography Fund. (1931). Proposals relating to the education of youth in Pensilvania. Philadelphia: University of Pennsylvania press. 32 p.
11. Harkavy I. Dewey, Implementation, and Creating a Democratic Civic University // The Pluralist, Volume 18, Number 1, 2023, pp. 49-75.
12. Harkavy I., Balfanz A., and Sun F. Realizing Higher Education's Democratic Promise through University-Assisted Community Schools/ The Cambridge Handbook of School-University Partnerships / eds. J. Dresden, J. Ferrara, J. Neapolitan, and D. Yendol-Hoppey. September 30, 2025. pp .467-482.
13. Harkavy I., Hodges, R. A., & Weeks, J. (2021). Towards Creating the Truly Engaged, Responsive University: Penn’s Partnership with West Philadelphia as an Experiment in Progress. In C. Brink (Ed.). The Responsive University and the Crisis in South Africa. pp. 44-77.
14. Hodges R., Gordon M., Balfanz A., Rio B. In: Restoring the Public Purpose of America’s Urban Universities, Netter Center for Community Partnerships. University of Pennsylvania. Spring, 2024. pp. 42-48.
15. Purvis E.M., Gordon R., Lozzi L., Flanagan-Cato L. A University and Public High School Partnership for Personalized, Accelerated Science Learning // Journal of Community Engagement and Scholarship.2024, Vol. 16, No. 2.

Раздел 4. Организация процесса обучения

О.В. Кравченко

УСТНАЯ РЕЧЬ И ЕЁ ОСОБЕННОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей устной речи и её отличий от письменной формы выражения мысли, что играет важную роль в методике обучения иностранному языку. Рассматриваются ключевые признаки спонтанной устной речи, такие как интерактивность, реакция на обратную связь от слушателя, наличие невербальных сигналов и эмоциональных маркеров. Подчеркивается необходимость учитывать специфику устной речи при разработке методик обучения аудированию, включая понимание интерактивных элементов и социальных взаимодействий. Приведены практические рекомендации для преподавателей, направленные на повышение эффективности обучения пониманию иностранной речи на слух.

Ключевые слова: аудирование, устная речь, письменная речь, интерактивность, вербальные и невербальные сигналы, логика изложения.

O.V. Kravchenko

ORAL SPEECH AND ITS FEATURES IN TEACHING LISTENING

Abstract. The article is devoted to the study of the features of oral speech and its differences from the written form of expression of thought, which plays an important role in the methodology of teaching a foreign language. The key features of spontaneous oral speech are considered, such as interactivity, reaction to feedback from the listener, the presence of non-verbal signals and emotional markers. The need to take into account the specifics of oral speech when developing listening teaching methods, including understanding interactive elements and social interactions, is emphasized. Practical recommendations for teachers aimed at improving the effectiveness of teaching foreign language oral comprehension are given.

Keywords: listening, oral speech, written speech, interactivity, verbal and non-verbal signals, presentation logic.

Одним из наиболее трудоемких видов речевой деятельности при обучении иностранному языку является аудирование. За последние десятилетия методистами были изучены разные аспекты восприятия речи на слух. В условиях обучения иностранному языку на филологическом факультете немаловажным видится ана-

лиз особенностей понимания информации при аудировании, а именно поиск различий в структуре построения устного и письменного сообщения.

Спонтанная устная речь отличается от письменной по ряду существенных признаков, которые оказывают влияние на стратегии восприятия и понимания языка. Во-первых, устная речь возникает обычно в интерактивной ситуации, где говорящий постоянно учитывает реакцию слушателя. Это требует от него оперативного контроля за тем, как его слова воспринимаются, и коррекции высказывания в зависимости от реакции собеседника. В отличие от письменного автора, который строит текст для абстрактного читателя и не получает немедленной обратной связи говорящий может использовать слова-маркеры («конечно», «я думаю», «возможно»), чтобы обозначить, что разделяет с аудиторией, и что является его личным мнением [4].

Кроме того, говорящий активно следит за отношением слушателя к своим словам: если заметна нетерпимость или раздражение, он может изменить сказанное, чтобы восстановить комфорт в общении. В устной речи выражение эмоций и отношения происходит открыто через голос, мимику и жесты, что невозможно в письменной речи, где автор способен лишь косвенно передать настроение текстом. Такое феноменальное значение приобретает «то, как сказано», а не только смысл сказанного [1, 67-72].

Устная коммуникация имеет свою интерактивную структуру: говорящий должен ясно обозначать переходы между темами, моменты окончания своей речи и передавать слово другому участнику. В монологах (лекциях, проповедях) это достигается за счет вербальных и невербальных сигналов, например, устных помет (реплик) («Теперь я хотел бы перейти к...»), интонационных изменений, пауз и тембрового падения голоса, чтобы слушатели понимали логику изложения и могли ориентироваться в сообщении.

Эти особенности делают устную речь динамичной и изменчивой, где высокая степень спонтанности приводит к появлению неполных, повторяющихся синтаксических конструкций, «наполнителей» (например, «э-э», «ну», «вы знаете»), которые помогают удерживать внимание и управлять взаимодействием. В противоположность этому письменная речь является более статичной, тщательно структурированной и предназначенной для многократного чтения и анализа [5].

Таким образом, различия в производстве, восприятии и функции устной и письменной речи обязывают педагогов учитывать их при разработке методов обучения пониманию иностранного языка. Учащимся важно осваивать не только когнитивный смысл сообщений, но и интерактивные аспекты, что требует адаптации учебных стратегий и материалов.

В интерактивной коммуникации важным фактором, который говорящий обязан учитывать, является ограниченность времени. В ходе разговора человек говорит как бы вопреки времени; он стремится не занимать слишком много места, потому что собеседники, склонные к длительным монологам, зачастую воспринимаются слушателями тяжело. Чтобы удержать внимание собеседников и поддерживать открытый канал общения, говорящий использует разнообразные невербальные сигналы, например, звуки «э-э», «мм», а также вербальные вставки вроде «ну, я полагаю, можно рассмотреть это с такой стороны, если вы понимаете, о чем я». Подобные элементы часто заметны в непринужденных разговорах между сверстниками, где структура общения подразумевает возможность любого участника беседы вмешаться и продолжить. При этом окончания синтаксических единиц нередко произносятся без пауз; говорящий буквально на ходу оформляет слова, интуитивно давая понять, что не закончил мысль. Такие взаимодействия создают особый стиль речи, существенно отличающийся от письменной формы.

Особого внимания заслуживает факт, что устная речь происходит в условиях «здесь и сейчас», и говорящий не имеет возможности точно зафиксировать уже сказанное или услышанное. Он вынужден мгновенно соотносить уже высказанную позицию с последующими высказываниями, учитывать реакцию собеседника, одновременно планировать содержание и корректность изложения, и строить общую логику дискуссии. Именно поэтому при анализе записей спонтанной речи мы часто обнаруживаем фрагментированность высказываний, недостаточную упорядоченность аргументов и повествований, особенно если говорящий не является опытным оратором — что вовсе не гарантирует совершенства. Иногда в конце высказывания звучат уточнения или исправления, например: «О, я должен был упомянуть это раньше...» или «Я забыл тебе сказать...» [3].

Кроме того, контроль над правильным синтаксисом у говорящего ограничен возможностями кратковременной памяти, обычно он осознает детальный синтаксис лишь последнего предложения, что тоже разделяет и слушатель. Это проявляется в расшифровках спонтанной речи, последовательность фраз может нарушать логику общей связи, что для слушателя обычно не является помехой. Однако для изучающих иностранный язык это создает особые трудности, поскольку им приходится справляться с прерывистыми и неполными синтаксическими структурами.

В спонтанной устной речи широко используется явление, известное как "наполнители" или филлеры — это слова или звуковые фрагменты, которые сами по себе несут мало смысловой нагрузки, но служат важными функциями в процессе коммуникации. Они помогают говорящему заполнить паузы, думая над

формулировкой своих мыслей, поддерживать непрерывность речи и создавать естественное звучание. В разных ситуациях наполнители могут быть разной степени формальности: в публичных выступлениях это часто более структурированные фразы, например, "но я думаю, что нам следует...", а в повседневных беседах — краткие и нерегулярные вставки, такие как "эм", "ну", "как бы".

Функции этих наполнителей многогранны. Они помогают управлять ритмом речи, создают эмоциональную окраску, дают время для планирования следующих слов, а также обеспечивают плавный переход между частями высказывания. Наполнители позволяют говорить более бегло и естественно, смягчая высказывания и удерживая внимание слушателей. Исследования показывают, что при правильном использовании филлеры не мешают восприятию информации, а даже способствуют более живому и красочному диалогу.

Однако избыточное использование наполнителей может стать негативным фактором, мешающим восприятию и создающим впечатление неуверенности или некомпетентности говорящего. Поэтому важно уметь дозированно применять эти речевые элементы, сочетая их с четкой структурой и смысловой нагрузкой высказывания [5].

Устная речь, как правило, не предназначена для передачи детальной информации, а при необходимости такой передачи она часто сопровождается визуальными или письменными средствами поддержки. Например, лекции известны своей низкой эффективностью в передаче подробностей, намного продуктивнее направить студентов к книге. Главным достоинством лекции является передача центральных взглядов или идей, к которым лектор регулярно возвращается. При передаче фактов, например, в новостях, существует устоявшаяся структура: вначале заголовки, затем краткие объявления, после — комментарии, повторяющие содержание, и в конце — повтор заголовков.

Разговорный язык преимущественно служит социальному взаимодействию. Если вспомнить события последнего дня, значительная часть нашего общения посвящена простому проявлению дружелюбия к окружающим. Часто мы плохо помним содержание, но хорошо воспринимаем эмоциональный фон бесед, используя общение для укрепления социальных связей. Конечно, иногда речь используется и для решения практических задач: покупок, договоренностей, бытовых коммуникаций. Тексты в этих ситуациях обычно кратки и содержат ограниченный объем информации; диалоги обычно строятся на коротких фразах. Очень часто кто-то из участников конспектирует услышанное, фиксируя суть устной информации письменно.

Из этого вытекают педагогические рекомендации для обучения пониманию на слух:

- При необходимости зафиксировать важные детали, студентам стоит разрешить записывать основные идеи текста в письменной форме.
- Подробные инструкции и факты лучше предъявлять в формате коротких текстов по 30 секунд, таких, с которыми человек обычно сталкивается в жизни.
- Обучение должно охватывать не только восприятие содержательной информации, но и распознавание интерактивной структуры текста — кто инициирует взаимодействие, кто проявляет доминирование, вежливость или агрессию.

Стратегии понимания включают в себя умение прогнозировать ход речи собеседника. Слушатель активно формирует ожидания относительно содержания и стиля высказывания, используя свои знания о говорящем и теме. Этот процесс помогает ему принимать неполную или фрагментарную информацию, не теряя общий смысл общения.

При обучении важно отказаться от представления о «правильном» ответе как единственно возможном, учитывая фонетические упрощения и вариативность устной речи. Студенты должны учиться делать разумные предположения на основе контекста и продолжать слушать, не поддаваясь панике при неполном понимании.

В выборе текстов для аудирования нужно учитывать их цель и контекст, избегая чрезмерной нагрузки, и соотносить материал с реальными коммуникативными ситуациями обучаемых. Упражнения должны сочетать освоение лингвистических единиц с тренировкой распознавания социальных и прагматических функций речи.

Многие современные курсы уделяют внимание отдельным аспектам прослушивания, таким как различение фонетических минимальных пар, ударений, семантических акцентов, синтаксических и лексических единиц. Однако важно также включать развитие навыков распознавания интерактивных сигналов на разных уровнях, чтобы сделать процесс восприятия речи более полным и приближенным к реальному общению.

Анализ особенностей устной речи и её принципиальных отличий от письменной позволяет сделать вывод о необходимости внесения соответствующих изменений в методики обучения аудированию. Преподавателям рекомендуется уделять особое внимание развитию навыков восприятия интерактивных компонентов устной речи, таких как невербальная коммуникация, временные ограниче-

ния и адаптивные стратегии говорящих. Важно интегрировать упражнения, направленные на освоение не только содержания, но и социальной, и прагматической составляющей устной речи. Только комплексный подход позволит эффективно подготовить обучающихся к успешному восприятию и пониманию живой разговорной речи на иностранном языке.

Библиографический список

1. Крупаткин Я.Б. Об одном пути к пониманию текстов / Я.Б. Крупаткин // Иностранные языки в школе. – 1995. – №2. – С.67-72.
2. Особенности устной речи. – Режим доступа: <https://angtu.editorum.ru/ru/nauka/article/92165/view> [Дата обращения: 10.11.2025].
3. Сукокурова Л.А. Устная и письменная речь. – Режим доступа: <http://1535olymp.ru/wp-content/uploads/2019/04/Sukhorukova.pdf> [Дата обращения: 10.11.2025].
4. Устная и письменная речь: отличия письменной речи. – Режим доступа: https://www.work5.ru/spravochnik/russkij_jazyk/ustnaja_i_pis_mennaja_rech_otli_chi_ja_pis_mennoj_r [Дата обращения: 12.11.2025].
5. Устная речь: особенности и функции. Режим доступа: <https://begemot.ai/projects/2669231-ustnaia-rec-osobennosti-i-funkcii> [Дата обращения: 12.11.2025]

Е.А. Пальмова, А.Д. Петриченко

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПУНКТУАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья посвящена анализу пунктуационной грамотности и путям ее формирования в процессе обучения английскому языку. Авторы статьи анализируют понятие пунктуационной грамотности; требования рабочей программы по английскому языку к пунктуационным навыкам и умениям обучающихся; упражнения, которые можно использовать при работе над пунктуацией английского языка. Подчеркивается, что овладение пунктуационной грамотностью способствует развитию общей коммуникативной культуры изучающих английский язык.

Ключевые слова: пунктуация, пунктуационная грамотность, английский язык, упражнение, знак препинания.

Е.А. Palmova, A.D. Petrichenko

METHODS OF DEVELOPING PUNCTUATION LITERACY OF SENIOR SCHOOL STUDENTS WHEN TEACHING ENGLISH

Abstract. This article analyzes punctuation literacy and ways to develop it in English language teaching. The authors examine the concept of punctuation literacy, the English language curriculum requirements for students' punctuation skills and abilities, and exercises that can be used when working on English punctuation. It is emphasized that mastering punctuation literacy contributes to the development of general communicative skills of English language learners.

Keywords: punctuation, punctuation literacy, English language, exercise, punctuation mark.

Пунктуационная система является значимой составляющей любого языка. Надлежащее пунктуационное оформление не только выступает проявлением общей культуры речи, но и обеспечивает верное понимание смысла высказываний и текстов, реализованных в письменной форме. Владение пунктуационной грамотностью, помимо прочего, необходимо для правильной интерпретации чужих текстовых произведений. Пунктуационная грамотность в дидактическом аспекте может рассматриваться как одна из задач обучения, выполнение которой способствует достижению цели формирования коммуникативной компетентности.

М.А. Белогорцева указывает, что в образовательном процессе понятие пунктуационной грамотности может рассматриваться в узком и широком смысле:

1) в узком смысле пунктуационная грамотность представляет собой умение верно расставлять знаки препинания в ходе письма;

2) в широком смысле пунктуационная грамотность – это не только правильное расставление знаков препинания при письме, но и умение верного «прочтения» этих знаков в готовом предложении или тексте [1, 212].

Следовательно, в понятие пунктуационной грамотности следует включать как правильную расстановку знаков препинания при письме, так и умение «читать» эти знаки в тексте как семантически и интонационно значимые маркеры.

Схожую точку зрения на пунктуационную грамотность высказывает Л.Х. Дониерова. Автор утверждает, что пунктуационная грамотность есть «умение пишущего правильно употреблять знаки препинания для членения предложений и текста на смысловые отрезки, а читающего – адекватно с пишущим понимать написанное» [2, 1094]. Как и в рассмотренном выше определении, здесь подчёркивается важность для пунктуационной грамотности не только правильно расставлять знаки препинания при письме, но и верно интерпретировать их при чтении.

Элементами пунктуационной грамотности выступают разнообразные пунктуационные умения, предполагающие способность обучающихся к окончанию средней школы определять места расстановки пунктуационных знаков, следовать

пунктуационным правилам, обосновывать выбор знака препинания и исправлять пунктуационные ошибки.

Анализ Федеральной рабочей программы среднего общего образования «Иностранный (английский) язык (базовый уровень)» показал, что пунктуационные навыки и умения рассматриваются в качестве обязательных элементов языковой компетенции обучающихся. Для 10 и 11 классов сформулирован общий список пунктуационных навыков и умений, которые разделены на три группы:

1. Верная постановка знаков препинания в собственных письменных высказываниях включает следующие навыки и умения:

- 1) постановка запятой при перечислении;
- 2) постановка запятой при обращении;
- 3) постановка запятой при выделении вводных слов;
- 4) правильное использование апострофа;
- 5) корректное использование точки, вопросительного или восклицательного знака в конце предложения;
- б) отсутствие точки в конце заголовков.

2. Правильное пунктуационное оформление прямой речи с соблюдением норм английского языка, согласно рассматриваемому документу, включает:

- 1) постановку запятой или двоеточия перед прямой речью после слов автора;
- 2) выделение прямой речи кавычками.

3. Корректное пунктуационное оформление личных электронных сообщений на основе существующих в англоязычных странах норм этикета включает:

- 1) постановку запятой после обращения к адресату;
- 2) поставку запятой после финальной фразы (перед подписью);
- 3) постановку точки после фразы, выражающей надежду на ответ/продолжение переписки;
- 4) отсутствие точки после подписи [8].

Несмотря на представленные требования к пунктуационным умениям обучающихся, методы и приёмы обучения английской пунктуации относительно слабо изучены в связи с тем, что целенаправленное обучение правилам расстановки знаков препинания в иностранном языке, как правило, не предусматривается стандартными школьными УМК [4; 5; 7]. Е. В. Михайловская и О.В. Сапунова пишут: «Авторы подавляющего большинства современных учебных пособий используют формальный подход к описанию пунктуации, ограничиваясь перечислением наиболее частотных случаев употребления знака и иногда снабжая их иллюстрациями, т. е. применяют скорее энциклопедический, чем дидактический

подход» [4, 102]. Так, Л.П. Попова в своём пособии «Английская грамматика и пунктуация» в посвящённом пунктуации разделе приводит только иллюстрируемые примерами пунктуационные правила. Эти правила разделены на отдельные небольшие темы в соответствии с конкретным знаком: прописная буква, точка, точка с запятой, запятая, двоеточие, вопросительный знак, восклицательный знак, дефис, тире, апостроф, кавычки, круглые скобки, косая черта [6, 159–173]. Какие-либо практические упражнения на отработку и закрепление правил английской пунктуации при этом отсутствуют.

Пунктуационная грамотность обучающихся формируется в ходе организованной работы, включающей три последовательных этапа:

1. На первом этапе происходит знакомство обучающихся с пунктуационным знаком и теоретическими основами его использования, включая выполняемые этим знаком функции. Здесь востребовано не только объяснение, но и использование наглядных аутентичных материалов в форме разнообразных текстов, иллюстрирующих соответствующее пунктуационное явление. На основе аутентичных материалов обучающимся может быть предложено самостоятельно вывести правило употребления знака препинания.

2. На втором этапе проходит отработка употребления пунктуационного знака в разнообразных упражнениях.

3. На третьем этапе осуществляется самостоятельное применение обучающимися пунктуационного знака в собственной письменной речи [5, 200].

Особое место в обучении правилам английской пунктуации занимают различные упражнения. Так, Е.А. Маслыко с соавторами выделяют следующие основные типы упражнений, которые, в числе прочего, могут быть использованы при обучении нормам английской пунктуации:

1. Дифференцировочные упражнения ставят перед обучающимися задачу по различению языковых явлений. Такие упражнения могут содержать задания:

- найти в тексте определённое пунктуационное явление;
- сгруппировать пунктуационные явления в соответствии с заданным признаком;
- найти в письменной форме текста пунктуационные знаки, соответствующие интонационному рисунку устной речи;
- назвать знаки препинания, соответствующие определённой синтаксической структуре.

2. Имитационные упражнения ставят перед обучающимися задания повторить заданный образец. Примером имитационного упражнения могут выступать задания:

- расставить знаки препинания по аналогии с образцом;
- расставить знаки препинания в высказывании в соответствии с интонацией, с которой это высказывание было произнесено диктором.

3. Подстановочные упражнения содержат задания на подстановку определённых языковых элементов. Например:

- вставить в предложение пропущенные пунктуационные знаки;
- подставить в пропуски пунктуационные знаки из предложенного списка.

4. Трансформационные упражнения содержат задания, предполагающие трансформацию языкового материала [3, 58]. Например:

- замените выделенные знаки препинания;
- измените пунктуацию в предложении с сохранением смысла;
- измените пунктуацию в предложении с изменением смысла.

Л.В. Павлюкевич и И.В. Носкова предлагают следующие упражнения для формирования пунктуационных умений на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе:

1. Объяснение семантической функции пунктуационных знаков. Обучающимся предлагается набор предложений, в которых необходимо расставить знаки препинания несколькими способами и объяснить трансформацию смыслового содержания в зависимости от характера знаков и их позиции. Выбранную расстановку знаков препинания рекомендуется воспроизводить вслух при прочтении предложения, что способствует развитию умения определять функции пунктуационных элементов.

2. Пунктуационный разбор. Обучающимся даётся одно или несколько предложений на английском языке с расставленными знаками препинания и предлагается объяснить причины их расположения именно в тех позициях, в которых они находятся. Данное упражнение способствует развитию умения правильной расстановки пунктуационных знаков и усвоению правил английской пунктуации.

3. Конструирование. Обучающимся предлагается текст диалога, который необходимо сконструировать посредством использования знаков препинания. Данное упражнение, помимо пунктуационных умений, способствует развитию речевого навыка и логического мышления [5, 200].

4. Исправление ошибок. Обучающимся необходимо найти и исправить пунктуационные ошибки, допущенные в предложениях на английском языке. Выполнение данного упражнения способствует развитию у обучающихся логического мышления и способности к обнаружению неверной расстановки пунктуационных знаков, а также закреплению правил английской пунктуации.

5. Запись на слух. Упражнение рекомендуется выполнять в парах. Один из обучающихся зачитывает предложение на английском языке, интонацией показывая наличие определённых знаков препинания. Второй обучающийся должен записать предложение на слух, расставив соответствующие интонационные пунктуационные знаки. После этого обучающиеся меняются ролями. Выполнение такого упражнения развивает способность верно «читать» знаки препинания, меняя интонацию соответствующим образом, а также определять необходимость включения в синтаксическую структуру данных знаков в зависимости от интонационного рисунка при восприятии англоязычной речи на слух.

6. Соотнесение. Обучающимся предоставляется два списка: с пунктуационными правилами и примерами соответствующей этим правилам расстановки знаков препинания. Задание состоит в соотнесении каждого примера с соответствующим ему пунктуационным правилом. Выполняя данное упражнение, обучающиеся развивают умение распознавать пунктуационные правила английского языка в предложениях [5, 200].

Зарубежный автор Дж. Штраус в своем пособии “The Blue Book of Grammar and Punctuation” использует три типа упражнений, направленных на развитие пунктуационного навыка, а именно:

1) задания на трансформацию упражнений с использованием знаков препинания с целью сделать их более выразительными, например:

- rewrite these sentences to make them more effective;
- change the following sentences to make them more effective;

2) задания на исправление допущенных в предложениях пунктуационных ошибок, например:

- correct any comma errors;
- correct any comma, semicolon, or colon errors;
- correct the punctuation errors in the following sentences;

3) добавление и удаление из предложений знаков препинания в соответствии с пунктуационными правилами английского языка, например:

- add or remove hyphens as necessary;
- place commas between adjectives that require them;
- place a check mark in front of sentences that are correct [10, 76–115].

Ещё один англоязычный автор М. Филд в своей работе “Improve your Punctuation and Grammar” предлагает следующую модель обучения английской пунктуации:

1) изложение правила, касающегося определённого пунктуационного знака, с приведением примеров;

2) выполнение задания по расставлению знаков препинания в тексте.

Тексты, в которых расположены знаки препинания, начинаются с кратких и простых и заканчиваются развёрнутыми и сложными [9, 76–106].

Таким образом, обучение современной английской пунктуации связано с использованием различных форм, методов и приёмов. В ходе обучения могут быть задействованы формы классно-урочной и внеурочной работы, а также фронтальная, индивидуальная, групповая и коллективная формы. Основными методами обучения английской пунктуации выступают теоретические методы (изучение функций знаков препинания, анализ пунктуационных норм, сопоставление с пунктуацией родного языка) и практические методы (выполнение упражнений, создание коммуникативных ситуаций, интерактивные задания). Овладение английской пунктуацией будет способствовать не только более точному выражению мыслей на письме и лучшему пониманию информации при чтении, но и развитию других языковых навыков и речевых умений и повышению общей коммуникативной культуры обучающихся.

Библиографический список

1. Белогорцева М.А. Выразительное «чтение» знаков препинания как важнейший принцип методики обучения пунктуации / М. А. Белогорцева, Э. Б. Мусиева // Филологические науки. – 2013. – № 36. – С. 212–215.
2. Дониерова Л.Х. Методы и цели преподавания пунктуации русского языка учащимся средних классов / Л.Х. Дониерова // Экономика и социум. – 2021. – № 12 (91). – С. 1093–1098.
3. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие / Е.А. Маслыко и др. – М.: Высшая школа, 2004. – 528 с.
4. Михайловская Е.В. Современная методология преподавания английской пунктуации: проблемы и перспективы / Е.В. Михайловская, О.В. Сапунова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2021. – Т. 27. – № 1. – С. 95–102.
5. Павлюкевич Л.В. Методы и приёмы формирования пунктуационных навыков на уроке иностранного языка / Л.В. Павлюкевич, И.В. Носкова // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2016. – № 2. – С. 197–201.
6. Попова Л.П. Английская грамматика и пунктуация / Л.П. Попова. – М.: АСТ, 2015. – 221 с.
7. Рушинская И.С. Английская пунктуация. English Punctuation / И.С. Рушинская. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 118 с.
8. Федеральная рабочая программа среднего общего образования «Иностранный (английский) язык (базовый уровень)». – Москва, 2025. – Режим доступа: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_soo_frp_angl-yaz_10-11_baz.pdf [Дата обращения: 12.09.2025].

9. Field M. Improve your Punctuation and Grammar / M. Field. – How To Books by Deer Park Productions, 2009. – 176 p.
10. Straus J. The Blue Book of Grammar and Punctuation / J. Straus. – Jossey Bass. A Willey Imprint, 2008. – 177 p.

Ю.М. Тимошенко, Е.В. Коняева

ОБУЧЕНИЕ СТРАТЕГИЧЕСКОМУ ВЫБОРОЧНОМУ ЧТЕНИЮ В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. Стратегическое выборочное чтение, или сканирование, широко применяется в академической и повседневной практике, способствуя развитию аналитических навыков и повышению продуктивности обработки информации. Обучение сканированию формирует у обучающихся умение приоритизировать материал, улучшая академическую успеваемость и уверенность при работе с текстами. Методические сложности обучения связаны с поддержанием мотивации, преодолением лексических барьеров и развитием метакогнитивных умений, необходимых для саморегуляции чтения. Применение интерактивных методов и систематическая тренировка обеспечивают формирование устойчивых навыков эффективного поиска информации, что является важным инструментом в современном образовательном и профессиональном контекстах. Данная статья рассматривает теоретические основы, дидактический потенциал, методику обучения и диагностику навыка сканирования, подчёркивая его роль в развитии читательской компетенции и способности работать с большими объемами информации.

Ключевые слова: стратегическое выборочное чтение, поиск информации, эффективное чтение, читательская компетенция, аналитические навыки, метакогнитивные умения.

Y.M. Timoshenko, E.V. Konyayeva

TEACHING STRATEGIC SELECTIVE READING AS PART OF THE FORMATION OF READING COMPETENCE

Abstract. Strategic selective reading, or scanning, is widely used in academic and daily practice, contributing to the development of analytical skills and improving information processing productivity. Learning to scan builds students' ability to prioritize material, improving academic performance and confidence when working with texts. The methodological difficulties of learning are related to maintaining motivation, overcoming lexical barriers, and developing the metacognitive skills necessary for self-regulation of reading. The use of interactive methods and systematic training ensure the formation of sustainable skills for effective information retrieval, which is an important tool in modern educational and professional contexts. This article examines the theoretical foundations, didactic potential, teaching methods and diagnostics of scanning skills,

emphasizing its role in the development of reading competence and the ability to work with large amounts of information.

Keywords: strategic selective reading, information retrieval, effective reading, reading competence, analytical skills, metacognitive skills.

Стратегическое выборочное чтение, или сканирование, представляет собой важнейший инструмент работы с текстом, позволяющий обучающимся оперативно локализовать конкретные данные без необходимости сплошного прочтения. Данная методика находит широкое применение, как в академической среде, так и в повседневной практике, обеспечивая эффективное извлечение ключевых элементов: терминов, дат, имен без перегрузки второстепенной информацией [4]. Освоение техники сканирования способствует развитию у обучающихся навыков аналитической работы с текстом, повышает общую продуктивность обработки больших объемов информации, что ведёт к формированию читательской компетенции, необходимой в условиях современного информационного общества.

Актуальность формирования навыка сканирования обусловлена его положительным влиянием на когнитивные процессы и способность к информационному поиску. Эмпирические исследования демонстрируют, что грамотное применение сканирования не только оптимизирует временные затраты, но и способствует более глубокому усвоению и долговременному сохранению материала [2]. Более того, интеграция сканирования в учебные практики позволяет обучающимся выработать приоритизацию релевантного содержания, что в конечном итоге ведет к росту академической успеваемости и укреплению уверенности при работе со сложными текстами.

Несмотря на очевидные преимущества, процесс обучения сканированию сопряжен с рядом методических сложностей. Перед преподавателями стоят задачи поддержания учебной мотивации, четкого разграничения сканирования со смежными стратегиями (такими как просмотровое чтение), а также преодоления лексических лакун, препятствующих пониманию [1]. Особую значимость приобретает развитие метакогнитивной осознанности, позволяющей обучающимся осуществлять самоконтроль понимания и гибко адаптировать стратегии чтения. Указанные аспекты подчеркивают важность продуманного методического сопровождения и систематической тренировки для формирования устойчивых навыков сканирования.

Таким образом, целенаправленное обучение технике сканирования вооружает обучающихся эффективным инструментарием для работы с разнородными текстами, обогащает учебный опыт и формирует базу для преодоления будущих академических и профессиональных вызовов. Фокусировка на интерактивных ме-

тодиках, четком целеполагании и практико-ориентированном подходе позволяет педагогам сформировать у обучающихся комплекс компетенций, вносящих вклад в непрерывное образование и принятие обоснованных решений [5].

Теоретические основания сканирования: дефиниция и целевое назначение.

Сканирование представляет собой технику скоростного чтения, нацеленную на поиск конкретной информации в тексте без его полного прочтения. Метод особенно продуктивен при необходимости локализации специфических данных: ключевых терминов, хронологических маркеров, имен собственных или числовых показателей [6]. В отличие от просмотрового чтения, ориентированного на общее ознакомление с материалом, сканирование сфокусировано на эффективном извлечении целевой информации. Сфера его применения охватывает различные контексты, от академических исследований до бытовых задач, таких как поиск телефонного номера в справочнике или результатов спортивных соревнований в газетной публикации.

Дидактический потенциал сканирования. Использование сканирования в качестве читательской стратегии открывает ряд дидактических перспектив. В первую очередь, оно обеспечивает экономию временного ресурса, позволяя оперативно вычленять релевантные сведения из объемных текстов [2]. Кроме того, сканирование способствует развитию читательской компетенции, помогая обучающимся овладеть навыками навигации по текстовому пространству и идентификации ключевых фрагментов без информационной перегрузки. По мере развития навыка сканирования учащиеся демонстрируют возросшую способность к организации самостоятельной работы и селекции информации в соответствии с учебными целями.

Методика эффективного сканирования. Для продуктивного сканирования обучающихся следует начать с формулировки цели чтения, что концентрирует внимание на релевантных деталях. На следующем этапе необходимо овладеть навыком распознавания структурной организации материала, поскольку понимание системы заголовков, подзаголовков и иных композиционных элементов ускоряет процесс поиска [3]. В ходе сканирования читателям рекомендуется концентрироваться на опорных лексических единицах и словосочетаниях, избегая сплошного прочтения. Такой целевой подход позволяет локализовать конкретные факты или сведения с большей скоростью и точностью.

Метод сканирования демонстрирует особую эффективность в академическом контексте, где обучающимся требуется осуществлять селекцию информации из обширных текстовых массивов при подготовке заданий или экзаменов. Проведенные исследования подтверждают, что систематическое обучение техникам

сканирования существенно повышает показатели читательской грамотности и академической успеваемости [2]. Инкорпорация сканирования в учебные практики способствует развитию аналитических способностей и формированию более глубокого понимания материала.

Диагностика сформированности навыка сканирования требует применения комплекса оценочных процедур, направленных на измерение способности обучающихся к оперативному поиску и извлечению целевой информации.

Одним из продуктивных подходов является прямое наблюдение за учебной деятельностью. Педагоги могут фиксировать особенности работы обучающихся с текстом, отмечая скорость локализации ключевых данных и точность выполнения поисковых задач [3]. Применение хронометража, когда фиксируется время, затраченное на нахождение конкретной информации, предоставляет количественные индикаторы эффективности сканирования.

Специально разработанные упражнения позволяют объективизировать оценку. К их числу относятся задания, требующие идентификации специальных терминов или фраз в текстовом массиве. Это могут быть рабочие листы с упражнениями на выделение ключевых слов, распознавание буквенных комбинаций или заполнение пропусков на основе сканирования текста [6]. Подобный формат дает возможность оценить как скорость, так и точность сканирования.

Существенной трудностью является поддержание устойчивого внимания и вовлеченности обучающихся, особенно при работе со сложными или специализированными текстами. Многие учащиеся испытывают трудности с фокусировкой в процессе чтения, что приводит к снижению понимания и явлению «блуждания внимания» [1]. Данная проблема усугубляется при столкновении со сложным материалом.

Еще одним вызовом выступает необходимость четкого методологического разведения сканирования со смежными техниками, в частности, с просмотром текста. Если просмотр направлен на получение общего представления о содержании, то сканирование представляет собой целенаправленный поиск конкретных сведений. Отсутствие четкого понимания этой дифференциации обучающимися может привести к неэффективному применению обеих стратегий.

Существенное влияние на эффективность сканирования оказывает объем словарного запаса обучающихся. Исследовательские данные свидетельствуют, что незнание значительной части ключевой лексики текста критически снижает уровень его понимания [5]. Это обуславливает необходимость целенаправленной предварительной работы по расширению словарного запаса и созданию семантического контекста перед введением упражнений на сканирование.

Наконец, сложной методической задачей является развитие метакогнитивных умений, связанных с чтением. Обучение саморегуляции и гибкому выбору стратегий в зависимости от учебной задачи способствует преодолению трудностей концентрации и повышает общую эффективность чтения. Однако формирование этих навыков требует продолжительной и систематической поддержки со стороны преподавателя.

Библиографический список

1. Ефимова Р.Ю. Педагогические требования к организации процесса обучения чтению на иностранном языке в начальной школе / Р.Ю. Ефимова // Периодический журнал научных трудов ФЭН-НАУКА. – 2012. – № 11(14). – С. 30–32.
2. Козлова Е.В. Формирование умений поискового чтения при подготовке к ЕГЭ по английскому языку / Е.В. Козлова // <http://festival.1september.ru/articles/625713>
3. Мацкевич В.А. Функциональная грамотность / В.А. Мацкевич // Всемирная энциклопедия. Философия / сост.: А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин. – Минск: Харвест, 2001. – С. 1172–1173.
4. Салтовская Г.Н., Юргишина, Г.В. Приемы обучения проблемно-поисковому чтению на иностранном языке / Г.Н. Салтовская, Г.В. Юргишина // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 2. – С. 28–31.
5. Уэст М. Методика обучения чтению / М. Уэст // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 3. – С. 46–50.
6. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке: Учеб.-метод. пособие / С.К. Фоломкина. – 2-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 2005. – 255 с

Токарева А.К., Тимофеев В.А.

РОЛЬ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье анализируется роль практических занятий в образовательном процессе. На основе пирамиды обучения подчёркивается, что активная деятельность обучающихся обеспечивает более глубокое усвоение знаний. Рассматриваются цели практических занятий — применение теории, развитие навыков и формирование компетенций — а также их основные функции: обучающая, развивающая и воспитывающая.

Ключевые слова: практические занятия, пирамида обучения, цели обучения, функции занятий, образовательный процесс, усвоение знаний.

Tokareva A.K., Timofeenko V.A.

THE ROLE OF PRACTICAL CLASSES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. This article analyzes the role of practical classes in the educational process. Using the learning pyramid, it emphasizes that active student engagement ensures deeper knowledge acquisition. The objectives of practical classes—the application of theory, skill development, and competency formation—are discussed, as well as their main functions: teaching, development, and control.

Keywords: practical classes, learning pyramid, learning objectives, lesson functions, educational process, knowledge acquisition.

Среди ключевых форм обучения, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования, практические занятия занимают важное место. Они входят в число основных видов учебной деятельности вместе с консультациями, самостоятельной работой, лекциями, контрольными работами, курсовым проектированием, практической подготовкой и выполнением дипломных проектов или работ.

Практическое занятие – это форма учебной деятельности, осуществляемая под контролем преподавателя в учебном помещении, направленная на закрепление теоретических знаний, развитие креативного мышления и овладение определенными методами самостоятельной работы [13].

Как правило, практическое занятие представляет собой процесс, во время которого происходит решение различных прикладных задач, образцы которых были даны на лекциях. По итогу данных занятий у обучающихся должен быть выбран определенный профессиональный подход к решению каждой задачи. Подготавливаясь к практическому занятию, преподаватель обязан стремиться к тому, чтобы отобранная система упражнений и задач давала обучающимся более полное понимание о предмете и методах изучаемой науки [6].

Согласно «Пирамиде обучения», которую начали разрабатывать ещё в 70-х годах XX века, количество усваиваемой информации напрямую зависит от вида образовательного метода (рисунок 1).



Рисунок 1 – Модель пирамида обучения, разработанная на основе исследований американского педагога Эдгара Дейла

Пирамида обучения – это концепция, которая показывает насколько эффективно человек усваивает информацию в зависимости от методов обучения. Согласно данной пирамиде, которую также называют «Пирамидой удержания знаний», самый низкий уровень усвоения происходит во время лекционных занятий [8].

Только 5% материала сохраняется в памяти у обучающихся во время лекций, так как информация воспринимается пассивным путем. При чтении эффективность усвоения возрастает до 10%. Включенные аудиоматериалы помогают воспринимать информацию до 20%. Такие активные методы вовлечения обучающихся как наблюдение за процессами, опытами позволяет усваивать до 30% информации.

Обсуждение тем с преподавателем и одногруппниками помогает запомнить половину изучаемого материала. Выполнение практических упражнений или лабораторных работ повышает усвоение до 75%, поскольку в этот момент обучающиеся усваивают информацию через действия. Самый высокий уровень усвоения достигается во время применения обучающимся знаний в реальных ситуациях.

В образовательном процессе важна последовательность чередования лекций и практических занятий. Лекция выступает «отправной точкой», готовящей обучающихся к выполнению практических занятий. Обсуждаемые на лекции проблемы получают конкретное выражение и пути решения во время практических занятий [9].

Лекции и практические занятия должны не только следовать друг за другом в определенной последовательности, но и быть методически взаимосвязаны общей проблемной тематикой. Лекции должны подготавливать студентов к выполнению практических занятий, а практические занятия – создавать базу для следующих лекций. Практика показывает, что чем меньше связь между лекционным материалом и содержанием практических занятий. Тем сложнее вовлечь обучающихся в активное участие и творческую деятельность.

Целью проведения занятий практического характера в процессе обучения является формирование у обучающихся практических навыков и опыта применения теоретических знаний. Именно эта направленность должна быть чётко отражена при формулировании задач каждого такого занятия [11].

Основные цели практических занятий представлены на рисунке 2:

- Усвоение и закрепление теоретических знаний.

Практические занятия дают возможность обучающимся использовать базовые знания для решения различного рода задач.

- Развитие практических умений.

Обучающиеся осваивают использование различных технологий и методик для выполнения профессиональных задач.

- Ориентация на профессиональную деятельность.

Практические занятия дают возможность обучающимся освоить особенности своей профессии и оценить свои возможности.

- Формирование и развитие самостоятельности и ответственности.

Выполнение заданий предполагает самостоятельный поиск решения обучающимися, что способствует развитию их индивидуальности и самостоятельности.

- Развитие способностей к анализу и критическому восприятию.

При выполнении практических задач учащиеся осваивают навыки анализа данных, формулирования выводов и поиска.



Рисунок 2 – Основные цели занятий

Данные цели делают практические занятия незаменимым элементом образовательного процесса, направленным на комплексное развитие учащихся.

В свою очередь, существуют основные функции занятий, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Основные функции занятий

Обучающая	Обеспечивает активное освоения теоретических и практических аспектов, прямо устанавливает взаимодействие между обучающимися и преподавателями, развивает способность к самоконтролю в процессе подготовки материала.
Воспитывающая	Создается связь между теоретическими правилами и их практическим применением, основанная на связи между обучающимся и преподавателем.
Развивающая	Способствует развитию творческого и критического мышления, познавательной деятельности, инициативности и важных профессиональных компетенций.

Источник: составлено автором на основе анализа учебно-методической литературы [3; 4; 5]

Данные функции непосредственно связаны между собой и обеспечивают всестороннее развитие обучающегося, помогают овладеть навыками и определенными личными качествами, которые необходимы в дальнейшей профессиональной деятельности.

При организации практического обучения важно учитывать ряд ключевых элементов [4].

1. Перед началом работы необходимо определить четкую цель занятия и сформулировать конкретные задачи. Затем следует выяснить базовые знания участников, необходимые для успешного выполнения практической работы.

2. Для формирования устойчивых навыков участникам предоставляется возможность самостоятельной тренировки через систему упражнений. Этому предшествует демонстрационный этап, когда проводится подробный инструктаж с наглядным показом техник и методов выполнения.

3. Особое внимание уделяется пробному выполнению операций с последующим разбором типичных ошибок, что позволяет скорректировать действия обучающихся до начала основной практической части.

4. Заключительная фаза, включающая рефлекссию, анализ достижений и оценку приобретенных навыков, играет существенную роль в закреплении материала.

Формулировка темы практического занятия должна отражать предметную область и вид выполняемой работы. Из наименования темы практического занятия должно быть понятно, какое формируется «умение», какая формируется компетенция. При формулировке темы практического занятия преимущественно используются отглагольные существительные или глаголы, описывающие действия. Формулировки «умений» не должны совпадать с описанием действий, они должны отвечать на вопрос: «Как выполнить действие?» [2].

Формулировка цели практического занятия не должна повторять тему учебного занятия. Формулирование цели следует начинать с глагола действия, за которым должен следовать объект этого глагола. Предложения должны быть краткими, чтобы обеспечить большую ясность.

Содержание любого практического занятия определяется перечнем профессиональных умений по учебной дисциплине/модулю, а также характеристикой профессиональной деятельности выпускников. При выборе содержания и объема практического занятия следует учитывать, чтобы в совокупности по учебной дисциплине/модулю они охватывали весь круг умений, на освоение которых ориентирована данная дисциплина/модуль.

При этом следует учитывать сложность и значимость изучаемого учебного материала для формирования целостного представления о содержании учебной дисциплины/модуля и предстоящей профессиональной деятельности. Материал, выносимый на практические занятия должен [10]:

- содержать современные достижения науки и техники в области изучаемой дисциплины;
- быть максимально приближен к реальной профессиональной деятельности выпускника;
- опираться на знания и умения уже сформированные у студентов на предшествующих занятиях по данной или обеспечивающей дисциплине, поддерживать связь теоретического и практического обучения;
- стимулировать интерес к изучению дисциплины;
- опираться на организованную самостоятельную работу студентов.

Состав заданий для практического занятия должен быть спланирован с таким расчетом, чтобы за отведенное время эти задания могли быть выполнены качественно всеми обучающимися. Практические преподавателя, занятия который проводятся под руководством заблаговременно подготавливает всю необходимую учебно-методическую документацию для их проведения и контроля.

Преподаватель заранее готовит всю требуемую документацию для методического обеспечения и проверки практических занятий, которыми он руководит. Планирование заданий для практикума должно учитывать временные рамки, гарантируя, что каждый студент успеет выполнить работу на должном уровне в отведенный период [12].

Командная работа, коммуникативные компетенции и глубокое понимание взаимосвязи теории с практикой развиваются в процессе практических занятий. Эти занятия не только конкретизируют и расширяют теоретическую базу, но и создают фундамент для применения профессиональных технологий. Рабочие программы дисциплин учебных циклов, а также приложение 1 к ФГОС СПО определяют конкретные результаты практических занятий [1]. В последнем документе они сформулированы как "минимальные требования к освоению основных видов деятельности" в образовательных программах СПО и выражены через категории "уметь" и "иметь практический опыт".

Дидактическая цель практического занятия может предусматривать [14]:

- выполнение/решение разного рода упражнений/задач (расчет и анализ различных показателей, составление и анализ формул, уравнений, реакций, обработка результатов многократных измерений выполнение вычислений, расчетов, чертежей и т.п.), в том числе профессиональных (анализ производственных ситуаций, решение ситуационных производственных задач выполнение профессиональных функций в деловых играх и т.п.);

- работу с измерительными приборами, оборудованием, аппаратурой;

- изучение и работу с нормативными документами, инструктивными и справочными материалами, анализ производственной документации, выполнение заданий с их использованием;

- ознакомление с технологическим процессом, разработка и составление проектной, плановой и другой технологической и специальной документации и т.п.;

- изучение устройства машин, приборов, инструментов, аппаратов, измерительных механизмов, функциональных схем;

- работу с измерительными приборами, оборудованием, аппаратурой;

- выполнение упражнений на тренажёрах и в работе на различных машинах, аппаратах, приспособлениях, с измерительными инструментами;

- подготовку к работе, обслуживанию техники;

- конструирование по заданной схеме;

- сборку и демонтаж механизмов, изготовление моделей заготовок;

- проведение диагностика качества различных веществ, изделий и др.

Существует несколько разновидностей практических занятий, каждая из которых имеет свое назначение. Когда требуется обобщить усвоенный материал, систематизировать его и интегрировать в ранее полученные навыки, проводятся занятия по углублению сформированных компетенций. Для творческого самостоятельного использования уже имеющихся умений организуются занятия, направленные на формирование умений и практического опыта. В случаях, когда необходимо применить теоретические положения при выполнении упражнений по образцу или решению учебных задач, используются практические занятия по применению знаний и умений.

Для достижения высокого интеллектуального потенциала на практических занятиях следует грамотно комбинировать разные методические подходы. Оптимальный баланс между поисковыми, частично-поисковыми и репродуктивными формами работы является ключевым фактором при организации учебного процесса. Характер практических занятий может варьироваться от простого воспроизведения до самостоятельного поиска решений, что требует тщательного планирования для максимальной эффективности интеллектуальной активности учащихся.

Для занятий с упором на воспроизведение материала (репродуктивный характер практического занятия) студенты получают детальные руководства. В них обозначены целевые установки, представлен теоретический базис с ключевыми характеристиками, перечислены необходимые материалы и инструменты с их спецификациями. Методические материалы содержат четкую последовательность действий, включают табличные данные, заготовки для заключений, а также вопросы для самопроверки. Дополнительно предоставляется список рекомендованной учебной и специализированной литературы [7].

Студенты, участвуя в занятии с элементами самостоятельного поиска (частично-поисковый характер практического занятия), лишены детальных указаний и четкой последовательности действий. Вместо этого им предстоит автономно определить необходимое оборудование и методы выполнения заданий, обращаясь к справочным материалам и инструктивным источникам.

При поисковом характере практического занятия, опираясь на существующие теоретические познания, студенты самостоятельно находят решения незнакомых задач, что определяет исследовательскую природу практических занятий.

При фронтальной форме все обучающиеся самостоятельно или под руководством преподавателя выполняют одновременно одно и то же задание; групповая (парная) форма предполагает выполнение одного и того же задания

бригадами по 2 - 5 человек самостоятельно или под руководством преподавателя; индивидуальная форма практического занятия ориентирована на самостоятельное выполнение обучающимся индивидуального задания.

Межпредметная интеграция может быть реализована через организацию бинарных занятий, которые значительно повышают профессиональную составляющую учебного процесса. Такой формат предполагает, что достижения студентов в рамках одного предмета становятся отправной точкой для выполнения заданий на смежной дисциплине, что способствует комплексному семинарскому и практическому обучению.

Практические задания могут быть организованы по принципу взаимосвязанной цепочки, где каждая последующая работа опирается на результаты предыдущей в рамках одного предмета. Такой подход позволяет создать единую систему взаимосвязанных практикумов, выстроенных в логической последовательности внутри изучаемой дисциплины.

Для более эффективных практических занятий рекомендуется [3]:

Стимулировать мировоззренческий и нравственный поиск через логические задания и самостоятельный выбор условий работы.

Внедрять проблемно-ориентированные задания и поисковые работы в учебный процесс.

Разрабатывать специализированные материалы – практикумы, рабочие тетради и методические комплекты, адаптированные под конкретные направления обучения.

Акцентировать внимание на индивидуальных формах работы, чтобы каждый учащийся нес персональную ответственность за выполнение всего объема заданий самостоятельно.

Для эффективного распределения времени на занятии необходимо обеспечить студентов, демонстрирующих высокую скорость работы, дополнительными учебными материалами и заданиями.

Таким образом, практическое занятие представляет собой работу, проводимую в учебной аудитории под руководством преподавателя и направленную на углубление знаний и приобретение определенных навыков. Решение различных прикладных задач, обсуждаемых в теории, является основной целью практических занятий. Поэтому важно, чтобы лекции и практические занятия были логически связаны друг с другом и основывались на конкретной проблемной ситуации.

В ходе практических занятий осуществляется проверка уровня усвоения теоретического материала, закрепление полученных знаний и навыков,

установление связи между теорией и практикой, формирование новых умений, развитие способностей к самостоятельной работе, контролю и обучению. Участники практических занятий активно включаются в творческий и практический процесс.

Библиографический список

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12. 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
2. Бурков В.Н., Новиков Д.А. Как управлять проектами: Научно-практическое издание. – М.: СИНТЕГ-ГЕО, 1997. – 188 с.
3. Григорьева А.С. Методические подходы к формированию профессиональных компетенций студентов в процессе практических занятий // Педагогическое образование. – 2016. – № 5. – С. 12–19.
4. Иванова Л.И. Методические основы организации практических занятий в высшей школе // Высшее образование в России. – 2010. – № 3. – С. 24–30.
5. Козлова Т.М. Теоретические и практические аспекты методического обеспечения образовательных процессов // Образование и наука. – 2018. – № 1. – С. 80–87.
6. Гордеев К.С., Ермолаева Е.Л., Жидков А.А., Илюшина Е.С., Федосеева Л.А. Практическое занятие в образовательной организации // Современные научные исследования и инновации. 2019. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2019/12/90918> (дата обращения: 28.04.2025).
7. Еременко Л. Е. Особенности организации практического обучения в колледже / Л.Е. Еременко. — Текст: непосредственный // Инновационные педагогические технологии : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). — Казань: Бук, 2014. — С. 267-269.
8. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А.Колесникова, М.П.Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. - М: Издательский центр «Академия», 2005. — 288 с.
9. Маркова С.М. Дидактические основы содержания практического обучения / С.М. Маркова, Е.А. Уракова // Проблемы современного педагогического образования. - 2021. - № 71-1. - С. 246-249
10. Маркова С.М. Особенности производственного обучения / С.М. Маркова, О.А. Зиновьев, М.Н. Уракова // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. - Нижний Новгород, 2021. - С. 31-32
11. Методическая деятельность педагога профессионального обучения / С.А. Зиновьева, Н.В. Быстрова, А.Н. Гриценко, М.Н. Уракова // Школа будущего. - 2020. - № 5. - С. 204-213
12. Панкратова В.М. Организация проектно-исследовательской деятельности обучающихся в контексте ФГОС. Из опыта работы [Текст]/ В. М. Панкратова

// Инновационные педагогические технологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). — Казань: Бук, 2014. — С. 41-44.

13. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. Под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. Издание 3-е, переработанное. М.: Из-во ЭГВЕС, 2009. – 201 с.
14. Седнев В.А. Методические указания для подготовки и проведения лекционных, семинарских, практических, лабораторных занятий и самостоятельной работы под руководством преподавателя: учеб.-метод. пособие. – М.: ИЭАУ, 2003. – 87 с.

Ю.М. Тимошенко

МЕСТО И РОЛЬ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. Статья посвящена формированию речевых навыков как неотъемлемой части коммуникативной компетенции. Автор анализирует такие характеристики речевого навыка, как автоматизация, гибкость, устойчивость, а также приводит основные эффективные методы стимулирования развития данного навыка у обучающихся.

Ключевые слова: коммуникативный метод, развитие навыков говорения, мотивация учащихся, дедуктивный метод, индуктивный метод, речевые стратегии, эмоциональная окраска учебного процесса, речевые упражнения, языковая практика, коммуникативная компетенция.

Y.M. Timoshenko

THE PLACE AND ROLE OF SPEECH SKILLS IN THE PROCESS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE

Abstract. The article is devoted to the formation of speech skills as an integral part of communicative competence. The author analyzes such characteristics of a speech skill as automation, flexibility, and stability, and also provides the main effective methods for stimulating the development of this skill among students.

Keywords: communicative method, development of speaking skills, motivation of students, deductive method, inductive method, speech strategies, emotional coloring of the educational process, speech exercises, language practice, communicative competence.

Учебные умения и навыки не формируются мгновенно в рамках одного урока; этот процесс растянут во времени и непрерывен. Учителю сложно четко отследить, на каком этапе находится развитие конкретного навыка у ученика. По этой причине необходимы специальные методики, которые помогают всем участ-

никам образовательного процесса ориентироваться в ходе формирования навыков. Методы обучения это действия, которые учитель предпринимает во время урока по иностранному языку, а также то, как ученики усваивают и применяют полученные знания. Эти методы универсальны, так как подходят для разных систем обучения и позволяют переходить от теории к практике.

Коммуникативный метод, широко признаваемый как эффективный, является ключевым среди таких методов. Его главный акцент на развитии речевой компетенции, более точно, на самом использовании языка в речи, а не просто на достижении речевой цели. Это подразумевает, что упражнения в классе должны моделировать реальные речевые ситуации, с четко выраженной целью говорения и коммуникативной задачей для всех участников взаимодействия. Также важен подбор речевого материала, который отражает реалистичные и важные коммуникативные ситуации в зависимости от аудитории и сферы общения. Таким образом, формирование коммуникативной компетенции — это базис обучения иностранным языкам в школе.

Как отмечает Е.И. Пассов, навык можно рассматривать как структурную часть умения, при этом умение всегда соотносится с деятельностью [4]. Навыки это компоненты умения, обладающие теми же характеристиками, но с разной степенью выраженности, что и позволяет сформировать единое языковое умение. Н.Д. Гальскова рассматривает речевое умение как систему, объединяющую три подсистемы стратегий: грамматические, лексические и произносительные [1]. По мнению М.В. Ляховицкого, важными характеристиками навыка являются автоматизация, устойчивость, гибкость, и «сознательность» [3].

Автоматизация подразумевает, что навык выполняется почти бессознательно, что ускоряет и облегчает речь. Однако практика показывает, что навыки могут «деавтоматизироваться», тогда даже давно изученный материал воспроизводится с ошибками. Для стабилизации навыка нужно выявлять и преодолевать влияние родного языка и другие внешние факторы. Гибкость навыка позволяет адаптировать его под разные речевые ситуации, формируясь с помощью многообразной языковой практики. Согласно М.В. Ляховицкому, гибкость развивается вместе с другими качествами навыка посредством специальных речевых упражнений, так называемых «условно-речевых» [3]. «Сознательность» навыка означает, что ученик понимает процесс овладения навыком, но при его автоматизации сознание уделяется меньше внимания, и навык становится автоматическим.

Н.Д. Гальскова предлагает рассматривать навык как «условие» для функционирования речевой деятельности, объединяющее все качества: автоматизацию, гибкость, устойчивость. Следуя этому, навык это способность человека вы-

полнять относительно самостоятельные действия внутри сознательной деятельности, которые становятся основой речевой деятельности [1].

И.А. Зимняя выделяет четыре вида речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование и письмо, классифицируя их по продуктивности и рецептивности, а также по условиям общения [2]. Навык аудирования является ключевым для восприятия речи на слух и требует систематического и поэтапного развития, учитывающего возрастные особенности. Н.Е. Соловова отмечает, что навык аудирования это важная часть устного общения, составляющая около половины речевого процесса [5]. Он сопряжен с восприятием и удержанием услышанного, прогнозированием смысла и внутренним проговариванием.

Чтение, по Н.Е. Солововой рассматривается как осознанное извлечение информации из текста с различными видами — изучающее, просмотровое, поисковое, ознакомительное [5]. Они выделяют для чтения ключевые навыки, включая игнорирование незнакомых слов, нахождение ключевых смыслов и работу со словарем .

Письмо заключается в овладении графической и орфографической сторонами языка и выступает как вспомогательный навык для речи и чтения, особенно в старших классах. Ранее письмо воспринималось лишь как вспомогательное средство, но современная школа признает его важность для комплексного овладения языком.

Говорение считается основным видом речевой деятельности в школьном курсе, требующим формирования вокальных, лексических и грамматических навыков. Эффективное обучение говорению связано с созданием комфортной атмосферы, подбором интересного и подходящего материала, организацией работы в группах и ролях, что способствует активному общению и преодолению языкового барьера. Несмотря на сложности полноценного формирования навыков говорения в рамках обычного урока, использование разнообразных методик значительно улучшает процесс обучения и закрепляет речевые умения.

Таким образом, формирование навыков и умений в изучении иностранного языка – это комплексный, многоступенчатый процесс, который требует применения разнообразных методов, в частности коммуникативного подхода, и учета разных аспектов речевой деятельности. Такой подход способствует развитию всех необходимых качеств навыка для успешного владения языком в реальных условиях общения.

В начале изучения иностранного языка у школьников часто проявляется сильное желание говорить и общаться на новом языке. Даже простые бытовые фразы, такие как "Pass me the pen, please", "Close the door", "Erase the board", "To-

day is January 21st", "May I answer?", мотивируют учеников к активному использованию языка. После нескольких недель занятий даже с ограниченным словарным запасом учащиеся стараются строить свои первые предложения и диалоги, что помогает им ощутить практическую значимость языка и положительно влияет на их мотивацию к дальнейшему обучению.

Для успешного освоения иностранного языка важно, чтобы учебный процесс был эмоционально насыщенным. Положительные эмоции стимулируют интерес, активизируют мышление и способствуют вовлеченности в выполнение заданий. Исследователи, такие как Е.И. Пассов, И.А. Зимняя, В.Л. Скалкин и И.Л. Бим, убеждены, что ребенка, который стремится говорить на иностранном языке, нельзя останавливать или чрезмерно критиковать, так как это может нанести урон его мотивации. Напротив, создание личностно значимых ситуаций общения и подбор эмоционально окрашенного учебного материала помогает развивать потребность в языке и формировать устные навыки.

В отечественной практике выделяют два основных пути формирования навыков говорения:

- Дедуктивный или «сверху-вниз» метод предполагает использование текстов на иностранном языке как основы урока. Учитель строит урок вокруг текста, который задает учебную ситуацию и коммуникативный контекст. Учащиеся сначала учатся создавать монологи по теме текста, а затем переходят к более сложному анализу, обсуждению и творческим заданиям, например, обсуждению мотивов персонажей или поиску альтернативных концовок. Такой подход помогает накапливать пассивный словарный запас и превращать его в активный, включая устойчивые выражения, клише и идиомы. Кроме того, тексты могут обладать воспитательной и культурной ценностью, обогащая речевую активность учащихся.

- Индуктивный или «снизу-вверх» метод строится не на тексте как таковом, а на темах и языковых средствах, содержание которых знакомо или доступно учащимся. Этот подход эффективен на начальных этапах обучения, когда чтение еще не развито, или на продвинутом уровне, когда ученики знакомы с обсуждаемой проблематикой и могут анализировать несколько источников по одной теме. Учитель акцентирует внимание на лексико-грамматических средствах и речевых темах, помогая формировать речевые умения через знакомство с материалом.

При обучении монологической речи преподаватель должен оценить уровень знаний учащихся по теме, их лексико-грамматический запас, владение речевыми клише для выражения мнений и навыки построения логично связанных высказы-

ваний. Для развития диалогических навыков также применяются оба подхода. Е.И. Пассов отмечает, что для отработки стандартных диалогов наиболее эффективен дедуктивный метод с использованием моделей диалогов из учебников, речевых установок учителя, распределения ролей и визуального сопровождения (фотографии, видео). Такие упражнения помогают закреплять универсальные речевые формулы и готовят учеников к реальным коммуникативным ситуациям [4].

Таким образом, формирование навыков говорения в иностранном языке требует сочетания эмоциональной мотивации, личностно значимых коммуникативных ситуаций и систематической работы с языковыми материалами как в виде текстов, так и через тематические языковые средства. Выбор метода (дедуктивного или индуктивного) зависит от уровня подготовки учащихся, целей урока и особенностей учебной группы.

Библиографический список

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М., 2004. – 260 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в средней школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – С.222.
3. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков / М.В. Ляховицкий. – М., 1981. – 370 с.
4. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1988. – 201 с.
5. Соловова Н.Е. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Н.Е. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – С.239.

И.Э. Голобородько

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СОСТОЯНИЯ ГОТОВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу состояния готовности современных педагогов к формированию читательской грамотности в процессе учебной и воспитательной деятельности. По мнению исследователей, преподаватели образовательных организаций имеют некоторые профессиональные дефициты в области знаний, умений и навыков формирования читательской грамотности, а это свидетельствует не только о необходимости профессиональной рефлексии и оценки качества преподаваемых дисциплин со стороны действующих преподавателей, но и том, что нужно принять действенные меры по созданию условий для формирования профессиональной готовности студентов

педагогических вузов на этапе обучения в высшей школе. На основании анализа проблем, возникающих у педагогов в процессе формирования читательской грамотности обучающихся, в статье рассматриваются критерии готовности педагога к формированию читательской грамотности как средство предупреждения описанных в статье негативных последствий.

Ключевые слова: читательская грамотность; профессиональные дефициты педагогов; показатели профессиональной готовности к педагогической деятельности; компоненты профессиональной готовности педагога; критерии готовности педагога к формированию читательской грамотности; методическая грамотность педагога; мотивация к чтению; уровень рефлексии деятельности.

I. E. Goloborodko

TECHNOLOGICAL AND SUBSTANTIVE ASPECTS OF THE STATE OF READINESS OF MODERN TEACHERS FOR THE FORMATION OF READING LITERACY IN SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article is devoted to the analysis of the state of readiness of modern teachers to form reading literacy in the process of educational and upbringing activities. According to the researchers, teachers of educational organizations have some professional deficiencies in the field of knowledge, skills and abilities of forming reading literacy, and this indicates not only the need for professional reflection and assessment of the quality of the taught disciplines by the current teachers, but also the need to take effective measures to create conditions for the formation of professional readiness of students of pedagogical universities at the stage of higher education. Based on an analysis of the problems faced by teachers in the process of developing students' reading literacy, the article discusses the criteria for a teacher's readiness to develop students' reading literacy as a means of preventing the negative consequences described in the article.

Keywords: reading literacy; professional shortcomings of teachers; indicators of professional readiness for pedagogical activity; components of a teacher's professional readiness; criteria for a teacher's readiness to develop reading literacy; a teacher's methodological literacy; motivation for reading; the level of activity reflection.

Достижение высокого уровня читательской грамотности школьников является сложной задачей при традиционном обучении. Формирование читательской грамотности – системный длительный процесс, который требует мобилизации усилий всех участников образовательной деятельности. Важно понимать, что читательская грамотность является не только целью, но и инструментом для достижения более широких целей – усвоения знаний, развития личности, успешной социализации, в этой связи значимость высокого уровня читательской грамотности школьников переоценить сложно.

Однако, несмотря на принятие различных мер, направленных на повышение читательской грамотности, российским школьникам не удастся сделать значительный скачок в сторону увеличения её уровня, поэтому необходимо разобраться в причинах и ввести новые пути решения задач для повышения читательской грамотности школьников.

По мнению современных исследователей, многие преподаватели образовательных организаций имеют некоторые профессиональные дефициты в области знаний, умений и навыков формирования читательской грамотности, а это свидетельствует о необходимости профессиональной рефлексии и оценки качества преподаваемых дисциплин, а также о необходимости прохождения краткосрочных и долгосрочных программ повышения квалификации.

Преподаватель/учитель в процессе формирования читательской грамотности обучающихся сталкивается не только с трудностями ввиду несформированности читательских навыков школьников, но и рядом других проблем, среди которых можно выделить:

- недостаточную подготовку самого педагога в области применения современных методик развития читательской грамотности;
- ограниченность учебных материалов, адаптированных для развития критического мышления;
- дефицит времени на уроках и занятиях для работы с текстами в условиях насыщенной учебной программы.

Преодолевать вышеозначенные трудности призван педагог, потому что ключевую роль в формировании читательской грамотности играет именно он. Однако только подготовленный педагог сможет в полной мере реализовать программу формирования читательской грамотности у школьников и студентов. Он выступает как организатор учебного процесса, наставник, мотиватор, пример для подражания. Необходимо также отметить, что, несмотря на разнообразие методов, деятельность по формированию читательской грамотности требует от педагогов постоянного обновления знаний и умений. В условиях современных вызовов в образовании, таких как переход на цифровые технологии, педагогам нужно быть готовыми адаптировать свои методические подходы, внедряя инновации в обучение [3].

Готовность педагогов к формированию читательской грамотности – это не просто наличие диплома о высшем педагогическом образовании или опыт работы в школе. Это многоаспектный совокупный показатель, зависящий от множества взаимосвязанных факторов, которые влияют друг на друга и определяют уровень профессиональной готовности учителя к этой важной задаче.

Несмотря на значимость данного навыка, состояние готовности современных педагогов к формированию читательской грамотности школьников вызывает ряд вопросов. Не всегда сами педагоги обладают высоким уровнем читательской грамотности, достаточным уровнем методических компетенций для реализации эффективных методов работы с текстами, а также не всегда обладают высоким уровнем мотивации и рефлексии для развития читательской грамотности школьников.

Профессиональная готовность педагога проявляется различными состояниями, выражающимися как в стремлении к деятельности, в потребности к активным решениям и действиям, так и в виде установки на работу, представляющую собой осознанное внутреннее состояние, которое предшествует деятельности и определяет ее осуществление. Установка как готовность формируется под влиянием внешних и внутренних факторов, осознанного или неосознанного восприятия окружающих условий.

Е.А. Климов не без оснований считает, что «готовность, помимо установки, определяется внутренним настроем на определенное поведение в процессе профессиональной деятельности, поэтому различает такие компоненты психического состояния профессиональной готовности:

- *познавательный*, благодаря которому происходит понимание педагогических задач, оценка их значимости, прогнозирование результатов;
- *эмоциональный*, выраженный в чувстве ответственности, эмпатии педагога;
- *мотивационный* как потребность показать себя с лучшей стороны, стремление добиться успеха в деятельности;
- *волевой* как мобилизация сил и преодоление неуверенности» [2].

Персональный уровень готовности проявляется разными характеристиками временной устойчивости и представляется как сложное психическое состояние. Это состояние, длительное или кратковременное, формируется у человека по мере его «созревания» как педагога и зависит от внутренних ориентиров и внешних условий, а также от личностных качеств педагога, его убеждений, взглядов, черт характера.

В целостной системе психолого-педагогической готовности преподавателя к педагогической деятельности выделяют две подсистемы.

Долговременная готовность представляет собой устойчивую систему личностных качеств, позволяющих успешно осуществлять деятельность в разнообразных ситуациях. Такая готовность действует постоянно, исполняя роль регулятора педагогической деятельности. Структуру длительной готовности составля-

ют: позитивное отношение к педагогической деятельности; соответствующие нормам профессии черты характера, способности, мотивации; профессиональные знания, умения и навыки.

Ситуативная готовность является характеристикой педагогической деятельности, которая реализуется посредством активно-действенного состояния личности, возникающего в тесной связи со структурой внешнего взаимодействия.

Динамическую структуру *состояния психолого-педагогической готовности* к творческой деятельности, а формирование читательской грамотности – это системный творческий процесс, составляют следующие взаимосвязанные и взаимозависимые элементы:

- осознание целей, решение которых приводит к выполнению поставленной задачи;

- оценка реальных условий, в которых будут осуществляться планируемые действия, актуализация опыта, связанного в прошлом с решением схожих по смыслу задач;

- определение оптимальных способов решения задач на основе имеющегося опыта и точной оценки предстоящих условий деятельности;

- мобилизация своих интеллектуальных и эмоционально-волевых ресурсов, самовнушение в достижении цели.

Г.Н. Жуковым разработана система показателей профессиональной готовности к педагогической деятельности. В нее входят:

- «содержание потребностей и мотивации педагогической деятельности, уровень знаний о сущности преподаваемого;

- степень осознания ответственности за результаты педагогической деятельности;

- уровень мобилизации и активизации знаний, умений и навыков, профессионально значимых свойств личности;

- качество социальных установок на педагогическую деятельность, уровень стабильности профессиональных интересов» [2].

Часто понятие профессиональной готовности отождествляется с понятием профессиональной подготовки, которая в самом общем плане представляет собой формирование готовности к профессии, устойчивую ориентацию на выполнение трудовых заданий.

Профессиональная готовность – это не только результат, но и цель профессиональной подготовки, которая реализуется за счет определенного структурирования содержания профессионально-педагогического образования и имеет следующие компоненты:

- *профессионально-педагогические знания*, овладение которыми реализуется последовательно на четырех этапах: восприятие, понимание, запоминание профессионально значимого содержания и соответственно применение их в знакомой и новой педагогической ситуации;

- *опыт осуществления педагогической деятельности*, который выражается в овладении практическими умениями и навыками в ходе эмпирической практики, в деятельности по образцу в типичных ситуациях, в совершенствовании способов профессиональной деятельности в незнакомых ситуациях;

- *опыт ценностно-эмоциональной ориентации* в процессе педагогической деятельности, который включает в себя три этапа: формирование внутренней мотивации поведения преподавателя, профессионально-педагогическое поведение на основе этой модели, творческую направленность педагогической деятельности.

Большинство педагогов-исследователей сходятся во мнении, что *мотивация* – неотъемлемая часть психолого-педагогической готовности педагога к профессиональной деятельности вообще и к формированию читательской грамотности школьников в частности. Более того, в профессиональном стандарте «Педагог», в модуле «Предметное обучение. Русский язык» закреплена трудовая функция учителя – формирование мотивации к обучению, а также обсуждение с обучающимися образцов лучших произведений художественной и научной прозы, журналистики, рекламы и т.п. [4]. Несомненно, только мотивированный педагог сможет заинтересовать школьников чтением, то есть сформировать мотивацию к читательской деятельности.

Педагог должен быть заинтересован в развитии читательской грамотности учеников, видеть ее важность и понимать влияние на успешность школьников в будущем. Педагоги, вовлеченные в процесс развития читательской грамотности, отмечают важность этого навыка, высокий уровень мотивации помогает преодолеть такие проблемы, как дефицит времени, ресурсов и поддержки социума для реализации эффективных методов обучения. А. Р. Филиппова отмечает, «педагоги с высокой мотивацией и профессионализмом чаще используют современные методы формирования читательской грамотности, имеют более широкий кругозор в этой области и готовы развиваться профессионально» [5].

Таким образом, совокупность критериев готовности педагога к реализации целостного педагогического процесса можно выразить следующей схемой:

- теоретическая готовность;
- практическая готовность;
- опыт творческой и инновационной деятельности;
- опыт мотивационно-ценностного отношения к педагогической профессии.

Итак, психолого-педагогическая готовность является комплексным явлением, осуществляемым на основе личностного подхода в процессе подготовки преподавателя к педагогической деятельности, характеризует его умение четко и оперативно принимать решения, проявлять высокий интерес к своей работе, поддерживать контакт со школьниками.

На основе совокупности критериев готовности педагога к реализации целостного педагогического процесса определим критерии готовности педагога к формированию читательской грамотности. Профессиональная готовность учителя к формированию читательской грамотности базируется на четырёх составляющих:

1. *Высокий уровень читательской грамотности* самого учителя.

2. *Высокий уровень методической грамотности* учителя, который выражается в умении адаптировать и подать информацию в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями школьников; знание теории и практики формирования читательской грамотности: педагог должен понимать, что такое читательская грамотность, каковы ее компоненты, какие методики и приемы важны для ее формирования. Уметь отбирать и использовать тексты, в том числе «тексты новой природы» (множественные (нелинейные) тексты, в которых представлено несколько видов разнородной информации (текстовая, графическая, образная), создавать интересные и эффективные задания к ним, используя современные цифровые технологии (искусственный интеллект, например, нейронные сети), для развития навыков работы с текстом, применять разнообразные формы обучения. Педагоги, имеющие глубокие знания о современных подходах к формированию читательской грамотности и владеющие разнообразными методическими приемами, более успешны в развитии этого навыка у учеников.

3. *Высокий уровень мотивационно-ценностного отношения к деятельности по формированию читательской грамотности школьников.* Заинтересованность в высоком результате обучения школьников и умение мотивировать учащихся: коммуникативные навыки, навыки эффективного общения с учениками, которые предполагают создание продуктивного образовательного пространства на уроке: заинтересованность школьников в чтении, комфортную атмосферу для обсуждения прочитанного, стимулирование школьников к высказыванию собственного мнения.

4. *Высокий уровень рефлексии деятельности по формированию читательской грамотности у школьников.* Умение анализировать результаты обучения: оценивать успехи учеников в развитии читательской грамотности, выявлять слабые места и корректировать методы и подход к обучению.

Факторы, влияющие на уровень готовности педагога формировать читательскую грамотность школьников.

Условия работы:

- *Меры поддержки со стороны государственных и общественных органов: муниципальных органов власти, администрации образовательных организаций, родительской общественности:* педагог должен чувствовать заинтересованность руководства школы и родителей школьников в вопросах развития читательской грамотности, иметь возможность посещать тренинги, курсы и семинары по данной теме.

- *Доступность методических материалов:* педагогу необходимо иметь доступ к современным методическим ресурсам, учебникам, онлайн-платформам, специальным программам для развития читательской грамотности.

- *Наличие времени для подготовки:* педагог должен иметь достаточно времени для профессионального развития, подготовки к занятиям, изучения новых методик и материалов.

Социальный контекст:

- *Высокий уровень общественной культуры:* если в обществе поощряется чтение, активно функционируют библиотеки, книжные магазины, литературные клубы, то это способствует повышению интереса у педагогов и школьников к развитию читательской грамотности [1].

В регионах с низким уровнем чтения в семьях педагоги часто сталкиваются с меньшим интересом у учеников к книгам и с большими трудностями в развитии у них навыков работы с текстом.

Для состоявшихся педагогов также предусмотрен ряд мер по повышению уровня готовности к формированию читательской грамотности обучающихся: проведение курсов повышения квалификации с целью актуализации их знаний и навыков в области развития читательской грамотности. В Центре повышения квалификации Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ) были разработаны и системно реализуются для профессорско-преподавательского состава курсы повышения квалификации «Способы формирования читательской грамотности школьников» (72 а.ч.), «Читательская грамотность как базовый компонент функциональной грамотности» (36 а.ч.), «Условия формирования читательской грамотности школьников на уроках русского языка и литературы» (72 а.ч.), «Виды и стратегии чтения (24 а.ч.)».

Преодолеть профессиональные дефициты преподавателей позволяет и деятельность Приазовского научного центра Российской академии образования на базе Таганрогского института имени А.П. Чехова, который реализует совместные

научные исследования в сфере науки, образования, современных технологий и инновационных проектов. Традиционно проводятся методические семинары и круглые столы «Актуальные проблемы методической подготовки будущих педагогов». Так, на базе Приазовского научного центра РАО Таганрогского института имени А.П. Чехова в рамках Всероссийского педагогического форума была организована секция «Профессиональная подготовка педагогических кадров в современном социокультурном пространстве», в ходе работы которой обсуждался широкий круг вопросов: адаптация молодых специалистов в профессиональной деятельности, трудности и варианты их преодоления; инновационные образовательные технологии в профессиональной деятельности педагога, уровень готовности будущих педагогов к реализации инноваций, использование опыта.

Наряду с вышеперечисленным обязательным условием подготовки преподавателей к работе с обучающимися является организация мастер-классов с участием практикующих педагогов, имеющих успешный опыт работы по формированию читательской грамотности школьников, проведение межкафедральных внутривузовских и межвузовских семинаров в данном направлении, участие в конференциях и съездах с близкой тематикой, проведение круглых столов и открытых лекций, написание и публикация методических материалов и научных статей по обучению будущих педагогов формированию читательской грамотности школьников.

Таким образом, готовность педагогов к формированию читательской грамотности – результат взаимодействия многих факторов, которые требуют внимания и работы со стороны государственной политики, образовательных организаций, социального окружения и самих педагогов.

Библиографический список

1. Быкова Е.В. Читательская грамотность как главная составляющая функциональной грамотности // ИД «Первое сентября», Оргкомитет фестиваля «Открытый урок» [Электронный ресурс]. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/694490> (дата обращения: 05.04.2025).
2. Жуков Геннадий Николаевич. Формирование готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения: Теоретико-методологический аспект: монография / Г. Н. Жуков, Е. М. Дорожкин, П. Ф. Кубрушко. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 227 с. ISBN 978-5-8050-0667-9.
3. Климов Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие/Е.А. Климов. – 2004.
4. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014) "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятель-

ность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550).

5. Филиппова А.Р. Готовность будущих педагогов к формированию читательской грамотности как результат образовательной деятельности вуза / А. Р. Филиппова. – Текст: непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 84-89.

Раздел 5. Проблемы воспитания

О.В. Шевченко, И.А. Стеценко

ПРОСВЕЩЕНИЕ И НРАВСТВЕННОСТЬ: ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. Авторами рассматриваются вопросы просвещения и нравственности в контексте современных социокультурных тенденций. В статье акцентируется внимание на роли русской православной церкви в деле духовно-нравственного воспитания молодежи. Приводятся примеры формирования нравственности у школьников различных возрастных групп.

Ключевые слова: образование, нравственность, просвещение, формирование личности, русская православная церковь.

O.V. Shevchenko, I.A. Stetsenko

EDUCATION AND MORALITY: FORMATION OF THE PERSONALITY OF A MODERN SCHOOLBOY

Abstract. The authors consider the issues of education and morality in the context of modern sociocultural trends. The article focuses on the role of the Russian Orthodox Church in the spiritual and moral education of young people. Examples of the formation of morality among schoolchildren of various age groups are given.

Keywords: education, morality, education, personality formation, Russian Orthodox Church.

Современной школе отводится главная роль в просвещении и духовно-нравственном воспитании, так как она – единственный социальный институт, через который проходят все граждане Российской Федерации.

Ориентация на сохранение культурного суверенитета Российской Федерации подтверждены положениями в Указах Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» (от 07.05.2024 № 309); «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (от 09.11.2022 № 809); «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения» (от 08.05.2024 № 314); концепции «Духовно-нравственное просве-

шение в школе как способ укрепления мировоззренческого суверенитета страны» (не утверждена, находится на рассмотрении).

На пленарном заседании XXXI международных Рождественских образовательных чтений 25 января 2023 года Святейший Патриарх Кирилл подчеркнул: «... Помочь правильно расставить жизненные приоритеты, привить юному поколению уважение и любовь к духовным и культурным ценностям нашего народа призваны в первую очередь семья и школа; и, конечно, во всем этом – особая роль Церкви» [1].

Ценностные и смысловые компоненты духовно-нравственного воспитания нашли отражение в нормативных документах, регламентирующих образовательную деятельность: ФГОСы, образовательные программы, рабочие программы общеобразовательных организаций. Можно констатировать, что усиление ценностно-смысловой направленности при изучении предметных областей обеспечивается разработкой на федеральном уровне соответствующих предметных программ, учебников, освоение которых предусматривает решение нравственных проблем, выполнение практических задач, направленных на закрепление нравственного опыта школьников.

Сверхзадача современной педагогики – формирование личности как самостоятельного нравственного индивида, субъекта нравственности, а также его осмысленного и ответственного отношения к жизни.

Следует отметить, что в педагогической науке критериями нравственного воспитания и нравственной культуры личности выступают: уровень нравственных и моральных знаний, убежденности в необходимости соблюдения норм морали, сформированность моральных качеств личности, умения и навыки нравственного поведения в различных ситуациях. В качестве примера приведем слова русского педагога К.Д. Ушинского: «... влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще» [3].

В книге «Церковь и школа. Образование + Воспитание = Личность» Святейший Патриарх Кирилл поднимает важные и злободневные вопросы, касающиеся современного российского образования. Акцентируется внимание на органичном сочетании познавательной ценности обучения и воспитательного компонента. Перед Церковью и светской педагогикой стоит задача: воспитать полноценную, гармоничную личность. Приведем цитату: «...У ребенка, воспитанного вне системы ценностей, нет способности отличить добро от зла, потому что современная постмодернистская культура навязывает другой тезис: нет никаких объективных истин; твоя собственная идея и является для тебя абсолютной истиной. Но если мы хотим иметь людей, способных к созданию семьи, если мы хо-

тим иметь граждан, любящих свое Отечество, как же мы можем отказаться от формирования личности в системе координат, определяемых нашими базисными, традиционными духовно-нравственными и культурными ценностями? Школа без идеи – это опасное явление. И если мы своими руками такую школу создадим (а мы ее уже почти создали), если откажемся от того, чтобы процесс интеллектуального образования сочетался с процессом воспитания, мы сделаем нечто очень опасное для будущего нашего народа и будущего нашей страны. Сейчас как раз своевременно думать о нашей школе и требовать, чтобы школа формировала не только интеллектуальный багаж (причем не фрагментарно, а на должном уровне), но и личность» [2].

Чтобы сформировать нравственные качества личности, необходимо заниматься духовно-нравственным просвещением, которое включает выработку этических убеждений и совершенствование нравственных чувств.

Нам с детства знакомы понятия «просвещение» и «нравственность». Мы настолько считаем их «очевидными вещами», что уже не задумываемся об их сути. Однако, как показывает жизнь и опыт, ясности и определенности в вопросе взаимосвязи между этими двумя понятиями не всегда достаточно. И связано это не только с тем, что в современном культурном пространстве подрастающего поколения ценность этих слов – «просвещение» и «нравственность» – подвергается искажению, но и с тем, что эти понятия, обладая разным семантическим значением, имеют при этом прямую взаимную связь. Проявляется эта связь в том, что просвещение может способствовать развитию нравственности, а нравственность может стать результатом просвещения.

Просвещение влияет на формирование личности ребенка в различных сферах жизнедеятельности: в семье, в школе, в обществе, в любом социальном окружении. Его цель – повысить интеллектуальную, психологическую грамотность, улучшить межличностные отношения, сформировать навыки саморазвития и умение противостоять вызовам времени: научить разрешать актуальные проблемы и конфликты, требующие как быстрой реакции, так и продуманных, взвешенных решений.

Нравственные представления выступают как ценностно-смысловые новообразования в структуре личности, связанные с трансформацией общественных ориентиров в индивидуальные ценности, на основе осмысления действительности и выстраивания конструктивных отношений с миром и самим собою. Контент нравственного воспитания личности включает нравственные представления, отражающие специфические особенности воспитания и просвещения личности такие, как: представления идеала, ценностей, потребностей, отношений, действий.

Не для кого не секрет, что существует «разрыв между нравственными знаниями и практикой поведения». Школьники получают нравственные знания, но часто не соотносят их со своим поведением, предложенными моделями, а накопленный моральный опыт недостаточно осмыслен детьми.

Проблема также таится и в смене ценностных ориентаций, то есть политические и социально-экономические изменения приводят к тому, что у детей и подростков происходит деформация убеждений и взглядов, размываются понятия долга, совести, справедливости, чести, нравственности.

Как не обозначить вопрос о недостаточном и ненадлежащем участии современной семьи в воспитании ребенка, связанный с занятостью родителей и непониманием психологических особенностей развития ребенка, вопрос дефицита внимания к его личности, что важно для духовного развития.

Открытым остается вопрос отсутствия механизмов формирования некоторых нравственных качеств, нравственного поведения личности. Например, в некоторых образовательных программах не рассматриваются базовые нравственные понятия, такие как «общественное достояние», «непримиримость к негативным чертам и качествам личности».

Все чаще встает проблемный вопрос «противоречия между потребностями подростков в нравственном самоопределении и возможностями его удовлетворения в образовательном процессе».

Полагаем, что надо пересмотреть подходы к решению обозначенных проблем. Инструментом коррекции может выступить воспитание, целенаправленная работа по формированию ценностей, ценностного поведения школьников.

Для решения вопросов формирования нравственности современного школьника считаем целесообразным использовать следующие подходы:

- создание духовной атмосферы в школе как аспекта духовно-нравственного воспитания, который заключается не в отдельных уроках, внеурочной и внеклассной деятельности, а в общей обстановке учебного заведения, которую создает педагогический и ученический коллектив. Такая атмосфера должна способствовать духовному становлению личности ученика, пробуждать в нем желание делать добро;

- психологическая готовность и мотивированность учителей к систематической воспитательной работе по нравственному воспитанию;

- ориентация на активную совместную деятельность детей и взрослых (с привлечением родителей), подбор индивидуальной траекторий воспитания личности; использование различных форм и видов деятельности;

- поддержка семейного воспитания.

Приведем примеры как формируется нравственность у младших школьников. Осмысление личного опыта через проживание положительных и отрицательных поступков и усвоение нравственных норм происходит в практике взаимодействия и общения с людьми. Например, ребенку сложно определить, когда его благородный поступок по отношению к другу может обернуться несправедливостью с позиции остальных учеников.

Литературное чтение под руководством учителя может стать толчком к осмыслению поступков и действий героев, анализу нравственных качеств действующих персонажей.

Регулярная организация благотворительных акций с участием детей, учителей и родителей может послужить реальным примером совершения добрых дел, необходимости помогать ближним, трудиться во благо Родины, проявлять уважение к российской истории.

Важную роль в нравственном воспитании младшего школьника играет эмпатия, при этом необходимо обратить внимание на эмоциональную отзывчивость учителя на переживания ребенка, умение помочь в трудную минуту.

Нравственность у старших школьников формируется под влиянием разных факторов, которые включают влияние семьи, школы, общественных организаций и СМИ. Воспитания нравственности сложный и системный процесс, включающий обучение духовно-нравственным нормам, формирование привычки следовать этим правилам, развитие нравственных чувств и накопление нравственного опыта.

Необходимо чаще использовать словесные, наглядные, практические методы, которые можно применять в процессе нравственного воспитания:

- личные встречи, беседы, диспуты (при столкновении и сопоставлении различных точек зрения вырабатываются убеждения и мотивы.);
- моральное просвещение через просмотр фильмов, чтение книг, моделирование ситуаций (направлено на формирование у человека нравственных понятий, суждений, навыков и привычек поведения, соответствующих нормам современного общества);
- обращение внимания школьников на негативное в жизни и поведении людей (анализ последствий «неправильных поступков»);
- личный пример учителя, его отношение к воспитанникам, авторитет играют важное значение в процессе воспитания.

Таким образом, нравственное воспитание должно стать процессом педагогического сопровождения и помощи со стороны профессионального педагогического сообщества. Современная молодежь отличается от сверстников предыду-

щих поколений, что, по нашему мнению, закономерно. В связи с этим возникает необходимость расширения организационного и методического диапазона возможностей современной школы, совершенствования педагогического процесса с учетом новой реальности.

Библиографический список

1. Выступление Святейшего Патриарха Кирилла на пленарном заседании XXXI международных Рождественских образовательных чтений 2023 года [Электронный ресурс]. URL: <https://www.patriarchia.ru/article/104161> (дата обращения: 11.11.2025).
2. Патриарх Московский и всея Руси Кирилл Церковь и школа: Образование+Воспитание=Личность. М: Изд-во Московской Патриархии, 2024. – 144 с.
3. Ушинский К.Д. Моя система воспитания. О нравственности. М., 2018. – 580 с.

В.В. Апарин

ДИАЛОГИЧНОСТЬ СМИ КАК МЕДИАСТРАТЕГИЯ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается диалог как медиастратегия воспитания молодежи. Автор выделяет в качестве одного из наиболее перспективных форматов реализации стратегии диалога в СМИ – видеоконтент. В рамках сотрудничества с Донской митрополией в деле духовно-нравственного воспитания молодежи в статье представлен проект православной медиашколы.

Ключевые слова: воспитание личности, медиастратегия, диалогичность, медиашкола, православное образование.

V.V. Aparin

DIALOGICALITY OF THE MEDIA AS A MEDIASTRATEGY OF PERSONALITY EDUCATION

Abstract. The article examines dialogue as a media strategy for educating young people. The author highlights video content as one of the most promising formats for implementing the dialogue strategy in the media. As part of the cooperation with the Don Metropolitanate in the field of spiritual and moral education of young people, the article presents the project of an Orthodox media school.

Keywords: personality education, media strategy, dialogue, media school, Orthodox education.

Диалог как понятие уже давно является темой междисциплинарных исследований Л.В. Ершовой, У.И. Зайцевой, Я.И. Климова, Н.П. Крохиной и др. [2, 3,

4]. Диалог изучают философы, лингвисты, психологи, культурологи и др. Интересен и важен аспект использования диалогического общения в деле воспитания личности. Диалог лежит в основе бытия человеческого и является путем к духовному восхождению, так как именно в диалоге происходит некое воспоминание души о том, что в ней было заложено изначально. С помощью диалога рождается истина, приходит взаимопонимание.

В наше время информационных технологий появилась возможность активного доступа к различным способам общения, к активному потреблению и созданию медиаконтента. Общество, как будто находится в постоянном диалоге. Актуальность изучения понятия «диалогичность» в контексте массовой коммуникации продиктована изменением сущности и значения коммуникативных процессов в современном мире, где медиакультурное пространство обеспечивает все более тесные связи представителей разных социальных групп.

Сегодня, как никогда, остро встают вопросы о векторах и перспективах развития молодой личности с акцентом на формирование духовно-нравственных ценностей. Духовно-нравственное воспитание (дошкольников, школьников, студентов) средствами традиционной культуры в современной деятельности образовательной организации, семьи и социума – важнейшая тема дня. Необходимо постоянное обращение к опыту воспитательной работы образовательных организаций в вопросах духовно-нравственного образования личности и др., а также использование вариантов, предлагаемых сегодняшним днем.

Зачастую, субъективно диалогичность как медиастратегия кажется простой и понятной в сегодняшнем обществе, постоянно выходящем на диалог в интернет пространстве. Однако исследования Н.Д. Арутюновой и А.В. Мальцевой показывают недостаточную вовлеченность целевой аудитории в просмотр медиаконтента со смыслами, поисками истины, сложными темами, требующими умственного напряжения, или эмоционального участия, активизирующими поведение [1, 5]. Качественный видеоконтент, по нашему мнению, должен быть ориентирован на обогащение сознания участников диалога и, в то же время, на сохранение их самоидентичности.

Примеры эффективного использования диалогичной стратегии становятся стандартом деятельности СМИ. Федеральные и региональные СМИ активно взаимодействуют с аудиторией через соцсети, проводят прямые эфиры и дискуссии по сложным темам, предоставляя своей аудитории возможность задавать вопросы, предлагать темы и выражать мнение. СМИ активно используют форматы, несущие в себе значительный диалогический потенциал: социальные сети и онлайн – платформы; подкасты и видеоконтент, мессенджеры и чат-боты. Но широ-

кие перспективы повышения диалогичности современных медиа и наличие соответствующих технических средств реализации, несут с собой и значительные риски. Наиболее очевидными являются риски конфликтов и поляризации; низкий контроль над обсуждением; дополнительные ресурсы для модерации и анализа.

И все это отдельные темы для разговора.

Рассмотрим варианты использования СМИ для активного диалога с поколением юных и молодых в деле установки их сознания на овладение ценностями духовно-нравственного пространства. Одним из наиболее перспективных форматов реализации стратегии диалога в СМИ является видеоконтент. На протяжении последних десятилетий он стал одним из наиболее популярных и эффективных форматов медиапотребления, поскольку он обладает значительным влиянием на восприятие, легко усваивается и может транслироваться посредством разнообразных платформ.

Представим экспериментальную работу по теме исследования кафедры журналистики Ростовского государственного экономического университета (РИНХ). Среди многих актуальных вопросов современной журналистики в глобальном мире, кафедра активно занимается вопросами личностного роста молодежи через строительство диалога между СМИ и зрителями этого возраста: юного и молодого. Воспитание молодежи и вовлечение её в нравственно-действенное освоение бытия. Это было решено сделать через обращение к созданию школьных и студенческих СМИ, тематика которых будет конкретно – направленной на духовно-нравственное образование личности. В частности, создание таких СМИ в православных гимназиях и школах.

В последние годы все чаще на разных уровнях власти, общественного внимания, представительства Русской Православной Церкви звучит тема о необходимости системного подхода и непрерывности в практике реализации духовно-нравственного образования школьников, молодежи.

30.01.2019 г. в Государственной Думе прошли VII Рождественские парламентские встречи, где был остро поставлен вопрос о серьезной необходимости формирования ценностно-мировоззренческих компетенций в сфере воспитания детей на основе российских традиционных духовно-нравственных ценностей. В РПЦ считают, что российским школьникам необходимо прививать духовно-нравственное воспитание не только в школах, но и во внеучебное время. С таким предложением выступил Митрополит Ростовский и Новочеркасский Меркурий. Так справедливо испокон века звучит в нашем обществе призыв о внимании к тому, чем живут дети, какие у них формируются ценности. Наступает время, когда

резко возрастает нравственная взыскательность российского общества, что будет определять оценку общественно-политической ситуации в стране.

Регионам было предложено реализовать с участием организаций РПЦ меры по расширению возможностей и гарантий преподавания в школах православной культуры, организовать школы молодых родителей, воспитателей, курсов повышения квалификации педагогов: предусмотреть специальные курсы по традиционной духовно-нравственной культуре народов России.

За прошедшие годы реализуется многое из того, что было задумано в разные времена обращения к этому вопросу. По инициативе участников VII Рождественских парламентских встреч были проведены мероприятия по обсуждению, экспертизе и разработке законодательных инициатив и предложений по совершенствованию условий духовно-нравственного образования и воспитания детей и молодежи. Велась работа на местах по решению этих актуальных задач дня.

Кафедра журналистики РГЭУ (РИНХ) в содружестве с Донской Митрополией, продумала ряд инициатив, вовлекающих студенчество и представителей педагогического состава в совершенствование условий духовно-нравственного образования школьников. Практически в каждой школе существуют медиацентры: в учреждениях основного общего, среднего общего образования и среднего профессионального образования, организациях дополнительного образования детей, в воскресных школах и православных школах и гимназиях. Налажена работа кафедры с многими из них. Студенчество встречается с юнкорами в Доме журналистов РО, в своих школах, в Музее региональной журналистики, созданном при кафедре журналистики РГЭУ (РИНХ). Здесь регулярно ведутся дискуссии на темы нравственно-этического характера, говорится об истории становления Российской ментальности, о семейных ценностях и т.д.

Время показало, что необходимо расширить деятельность по духовно-нравственному воспитанию, разработав со студентами проект «ПРАВОСЛАВНОЙ МЕДИАШКОЛЫ «И В КАПЛЕ МАЛОЙ...БОЖЕСТВО...»

Целевые ориентиры проекта включают:

- развитие системы духовно-нравственного и гражданско-патриотического образования и воспитания детей и молодежи в образовательных организациях общего образования и среднего профессионального образования, организациях дополнительного образования детей, воскресных школах, православных школах и гимназиях,

- актуализация в общественном сознании понимания важности развития системы духовно-нравственного и гражданско-патриотического образования и воспитания детей и молодежи,

– распространение лучших практик духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания посредством работы «ПРАВОСЛАВНОЙ МЕДИАШКОЛЫ «И В КАПЛЕ МАЛОЙ...БОЖЕСТВО...»

Реализация целей проходила через решение конкретных задач:

1) обучение детей и молодежи образовательных организаций общего образования, среднего профессионального образования, организаций дополнительного образования детей, воскресных и православных школ, гимназий навыкам конвергентной журналистики,

2) проведение практических, теоретических занятий (написание сценария, съемки, монтаж) материалов духовно-нравственной, гражданско-патриотической тематики и выдача в интернет пространство через систему соцсетей.

Опыт показал высокий интерес к такой творческой соработе, как молодых авторов сюжетов и других материалов, так и зрительской аудитории, которая с интересом включается в диалог, соглашаясь или споря. Конечно, авторы работают в тесном сотрудничестве с педагогами (своих школ, гимназий, вузов). При необходимости связываются с кафедрой журналистики РГЭУ (РИНХ) – авторами проекта, которые проводят семинары, встречи, круглые столы, развивая эту систему работы по выстраиванию продуманного, а значит, результативного воспитательно-просветительского диалога с широкой общественностью по вопросам формирования духовно-нравственных ценностей у молодежи в современных условиях образования. Участниками сюжетов, подготовленных Православной медиашколой «И В КАПЛЕ МАЛОЙ...БОЖЕСТВО...» по задумке и небольшому пока опыту, становятся представители РПЦ, общественных организаций, работники государственных и местных властных структур, ведущие ученые Дона, представители донских семей. В ходе работы планируется сотрудничество с Музеями ИЗО и Краеведения Дона, Центром документации новейшей истории Ростовской области, Донским издательским Домом и др. Проект разработан, опубликован, апробирован и представлен на Всероссийском конкурсе в области педагогики, работы с детьми и молодежью до 20 лет «За нравственный подвиг учителя» в Донской Митрополии в 2022 г. Руководитель медиамастерской «РАСКРАСЬ ЖИЗНЬ САМ!», разработавшая со студентами этот проект, поддержанный коллегами-учеными вуза – известный Донской журналист, обладатель серебряной медали Преподобного Сергия Радонежского «За духовное просвещение Отечества» – Евгения Апарина награждена ДИПЛОМОМ ГРАН-ПРИ за работу над проектом «И В КАПЛЕ МАЛОЙ... БОЖЕСТВО...». Следует отметить, что содержание проекта не достаточно широко используется в духовно-нравственном воспитании до-

школьников, школьников, студентов. Возможно, следует более серьезно относиться к внедрению в практику полезных для дела воспитания духовно-нравственной личности предложений, проектов.

Подводя итог, необходимо отметить, что диалогичность как медиастратегия духовно-нравственного воспитания молодежи с привлечением всех институтов гражданского общества имеет большой потенциал, который не в полной мере используется сегодня акторами государственной образовательной и молодежной политики.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Некоторые типы диалогических реакций и «почему» – реплики в русском языке // Филологические науки. – 1970. – №3. – С. 4-9.
2. Зайцева У.И. Диалогичность как признак коммуникативности продуктов экранной культуры (На примере телепрограмм разговорного жанра): Автореф. дис...канд. филол. наук – М., 2016. – 23 с.
3. Климов Я.И. Диалог медиа и зрителя: формы интерактивности // Общество. Среда. Развитие. – 2022 – №2. – С. 45-48.
4. Крохина Н.П. Технология диалога в современном медиапространстве / Н. П. Крохина, Л.В. Ершова // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н.Толстого. 2019. – №4 (32). – том 2. – С. 78-82.
5. Мальцева В.А. Общение, как воздействие и диалог / Вестник Челябинского государственного университета Филология. Искусствоведение. – 2007.– Вып. 15. – С. 19-27.

М.А. Пуйлова, У.С. Кравцова

РУССКАЯ ПОЭЗИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье на основе сравнительного анализа содержания учебного материала обосновывается роль поэтических текстов дисциплины литературное чтение в формировании нравственных качеств младших школьников; обосновывается значимость начального школьного периода для формирования нравственных качеств личности.

Ключевые слова: нравственные качества, младшие школьники, литературное чтение, моральные ценности, поэзия.

М.А. Puylova, U.S. Kravtsova

A. RUSSIAN POETRY AS A MEANS OF FORMING MORAL QUALITIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article, based on a comparative analysis of the content of the educational material, substantiates the role of poetic texts of the discipline literary reading in the formation of moral qualities of primary school students; the importance of the primary school period for the formation of moral qualities of the individual is substantiated.

Keywords: moral qualities, primary school students, literary reading, moral values, poetry.

Вопросы духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения в современном российском обществе приобретают особое значение. Современная молодежь сталкивается с целым рядом трудностей и негативных проявлений, которые затрудняют, а иногда и вовсе препятствуют овладению ими основами нравственного поведения. Поэтому духовно-нравственному воспитанию будущих поколений нужно уделить особое внимание, используя при этом эффективные формы и методы, как инновационные, так и традиционные [1].

Характеризуя особенности младшего школьного возраста, А.Н. Леонтьев определял его как «период первоначального фактического склада личности» – в это время происходит становление основных личностных механизмов и образований, определяющих последующее личностное развитие [2, 69]. К 7 годам жизни ребёнок приобретает способность к обучению, появляются личностные мотивы, для ребёнка становится значимым его статус среди сверстников. Это является основанием выделить начальный школьный период, как наиболее эффективный для формирования нравственных качеств и духовного развития.

Нравственные качества – это внутренние, духовные и душевные качества человека, основанные на идеалах добра, справедливости, долга, чести, которые проявляются в отношении к людям и к природе – так определяет данный феномен Т.И. Ефремова [3, 456]. В обновлённом Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) нравственные качества и духовно-нравственное развитие рассматриваются как ключевой компонент личностных результатов освоения основной образовательной программы [4]. В стандарте отмечено, что выпускник начальной школы любит свой народ, свой край и свою Родину, уважает и принимает ценности семьи и общества, доброжелателен к окружающим и природе, умеет слышать и слушать собеседника, выполняет правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни. В качестве основных во ФГОС НОО выделяются следующие базовые нравст-

венные качества, на формирование которых нацелено начальное образование: доброжелательность; отзывчивость и сопереживание; уважение к другому человеку и его мнению; ответственность за свои поступки; честность и порядочность; трудолюбие; патриотизм и любовь к Родине; забота о ближних; способность к сотрудничеству и разрешению конфликтов [4].

Главной задачей современной начальной школы становится поиск и подбор наиболее эффективных методов формирования нравственных качеств. В настоящий момент педагогами используется целый ряд методов формирования нравственных качеств: этические беседы, ролевые игры и инсценировки, социально значимые проекты, чтение и анализ художественной литературы, работа с поэтическими произведениями и т.д. Мы хотим обратить внимание на эффективность работы с поэтическими произведениями, как эффективным средством воспитания.

Н.К. Нежданова определяет поэтическое искусство как форму самосознания личности, выражающей себя в соотношении с социальными, интеллектуальными, эстетическими проявлениями жизни [5, 4]. Поэзия имеет уникальное свойство затрагивать эмоциональные и психологические аспекты человеческого существования, способствуя развитию личности. Читающий поэзию человек погружается в мир чувств и переживаний, что может вызвать саморефлексию и углубленное понимание себя. Через метафоры, образы и ритмы поэзия позволяет выразить глубокие эмоции, которые иногда сложно сформулировать в прозаических литературных формах. Это может стать важным этапом в психологическом развитии, поскольку чтение и написание стихов помогают обрабатывать переживания, развивать эмоции и формировать личностные убеждения. Поэзия занимает особое место в жизни каждого человека, начиная с раннего детства. Важнейшую роль в этом играет ритм стихотворения и мелодичность речи. Они не только развивают у детей слух к звукам языка, но и пробуждают их к эмоциональному отклику на прочитанное. Ритм оживляет слова, придавая им движение и динамику, что позволяет ребенку воспринимать текст как единое целое, а не просто как набор разрозненных слов. Поэтому ребёнку легче запоминать стихотворения и создать ассоциативные связи, которые способствуют развитию мышления и памяти. Вопрос о роли поэзии в становлении личности рассматривали так известные учёные и поэты, как М.М. Бахтин, В.Г. Белинский, И. Бродский и т.д. Особенно точно высказывался Л.С. Выготский. Он показал, что психологический эффект восприятия литературного произведения заключается в его форме. Л.С. Выготский утверждал, что литература выполняет социальную функцию: готовит человека к столкновению с определёнными жизненными ситуациями, закладывает поведенческую установку на будущее [6].

Насколько эффективно используются поэтические произведения в современной начальной школе для формирования нравственных качеств? Изменилось ли количественное соотношение изучаемых поэтических произведений? Для того, чтобы выяснить это, нами был проведен анализ содержания учебников литературного чтения изданий разных периодов выпуска на предмет наполненности их поэтическими произведениями. Были проанализированы учебники: Литературное чтение 1,2 часть Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий 1 класс и учебник Е.Е. Соловьёвой Родная речь: учебник для 1 класса [7, 8].

Рассмотрим учебник Соловьёвой, Е. Е. Родная речь для 1 класса 1963 г. В приведенной таблице представлены поэтические произведения, изучаемые в начальной школе и те нравственные качества, формированию которых способствует их содержание.

№	Название и автор	Нравственное качество
1.	«За детство счастливое» (В. Гусев)	осознание ценности мирного детства; патриотизм, любовь к Родине
2.	«Шутка» (Н. Саконская)	Доброжелательность, чувство юмора; тактичность, умение не обижать словами
3.	«Школьнику на память» (С. Маршак)	Ответственность, трудолюбие, уважение к знаниям; честность, порядочность, дружба
4.	«Песня матери» (А. Плещеев)	Любовь к матери; забота о близких, нежность, сопереживание
5.	«Спи, младенец мой прекрасный» (М. Лермонтов)	Нежность, забота, бережное отношение к ребёнку, материнство, как ценность.
6.	«Вот бегают дворовый мальчик» (А. Пушкин)	Сочувствие к чужому положению; уважение к людям разного социального статуса; доброта, равнодушие.
7.	«В зимние сумерки» (Н. Некрасов)	Забота о младших; трудолюбие, ответственность; тепло семейного очага, взаимопомощь.
8.	«Загадки» (Е. Благинина)	Любознательность, смекалка, радость познания; уважение к слову и игре ума.
9.	«Ай да мороз!» (И. Соколов-Микитов)	Оптимизм, стойкость, умение радоваться зиме; бодрость духа, наблюдательность.
10.	«Февраль» (С. Маршак)	Внимательность к природе; цикличность жизни, трудолюбие, подготовка к весне.
11.	«Парад» (Е. Трутнева)	Патриотизм, гордость за страну; дисциплинированность, коллективизм.

12.	«Кремлёвские звёзды» (С. Михалков)	Любовь к Родине, гордость за столицу; уважение к символам государства, гражданственность.
13.	«Надо умыться» (К. Чуковский)	Гигиена и аккуратность; ответственность за себя; привычка к порядку, забота о здоровье.
14.	«Что такое хорошо и что такое плохо» (В. Маяковский)	Нравственный выбор, совесть; доброта, честность, трудолюбие; осуждение лени и грубости.
15.	«Весна красна» (И. Соколов-Микитов)	Восхищение природой; трудолюбие.
16.	«Ласточка примчалась» (А. Майков)	бережное отношение к природе в целом, птицам; чуткость, наблюдательность.
17.	«Ласточка» (А. Плещеев)	Сострадание к слабым; защита природы, птиц; милосердие, ответственность.
18.	«Флажок» (А. Алексин)	Честность, ответственность за слово; дружба, верность, смелость говорить правду.
19.	«Помощница» (С. Косов)	Трудолюбие, помощь близким; отзывчивость, забота о доме, ответственность.
20.	«Мой садик» (А. Плещеев)	Любовь к природе, забота о растениях; трудолюбие, терпение, радость от результата.
21.	«Мы сеем хлеб» (С. Михалков)	Уважение к труду хлебороба; ценность хлеба, трудолюбие.

Рассмотрим содержание учебника Литературное чтение 1,2 часть Л.Ф. Климановой, В.Г. Горецкого 1 класс.

№	Название и автор	Нравственное качество
1	С. Маршак «Автобус номер двадцать шесть»	Вежливость, правила поведения в обществе; уважение к окружающим, дисциплина.
2.	В. Лунин «Тень»	Фантазия; преодоление страхов; доброжелательность.
3.	А. Майков «Ласточка примчалась»	Радость весны, бережное отношение к птицам; наблюдательность, любовь к природе.
4.	А. Плещеев «Травка зеленеет, солнышко блестит»	Восхищение природой; оптимизм, чувство красоты, благодарность за весну.
5.	А. Майков «Подснежник» (в сокращении)	Терпение, надежда; радость пробуждения природы, бережность.
6.	Т. Белозёров «Подснеж-	Сочувствие, забота о слабом; стойкость, вера

	ник»	в лучшее.
7.	С. Маршак «Апрель»	Внимательность к природным изменениям; радость обновления, трудолюбие.
8.	И. Токмакова «Мы играли в хохотушки»	Веселье, дружба, радость общения; позитивное отношение к жизни
9.	К. Чуковский «Федотка»	Сочувствие, понимание чужих переживаний; доброта, забота.
10.	К. Чуковский «Телефон»	Вежливость, умение слушать; отзывчивость, помощь другим, терпение.
11.	Е. Благинина «Подарок»	Щедрость, желание радовать других; доброта, бескорыстие.
12.	В. Орлов «Кто первый»	Справедливость, честность; умение договариваться, не хвастаться.
13.	С. Михалков «Бараны»	Осуждение упрямства и конфликта; важность компромисса, вежливость.
14.	Р. Сеф «Совет»	Мудрость, рассудительность; умение прислушиваться к добрым советам.
15.	В. Орлов «Если дружбой дорожить»	Ценность дружбы, взаимопомощь; уважение, доверие, поддержка.
16.	И. Пивоварова «Вежливый ослик»	Вежливость, хорошие манеры; уважение к другим, тактичность.
17.	Я. Аким «Моя родня»	Любовь к семье, близким; благодарность, тепло родственных связей.
18.	С. Маршак «Хороший день»	Оптимизм, радость жизни; доброжелательность, умение ценить момент.
19.	Ю. Энтин «Про дружбу»	Ценность дружбы, верность; взаимовыручка, доверие, искренность.
20.	В. Лунин «Никого не обижай»	Доброжелательность, ненасилие; сострадание, уважение к каждому.
21.	С. Михалков «Важный совет»	Рассудительность, ответственность; доброта, умение думать о других.

После детального изучения двух учебных пособий можем сделать несколько выводов. Общее количество поэтических произведений практически одинаковое, но в учебнике Л.Ф. Климановой 2023 года, можно найти стихотворения, целью которых является развитие фонематического слуха и речи. Проанализируем

количество и разнообразие затронутых морально-нравственных тем, которые являются инструментом для формирования личности. В учебнике Соловьёва, Е. Е. Родная речь 1963 года, на материале поэтических произведений формируется представление о таких качествах, как: патриотизм, гражданственность, любовь и благодарность близким, нравственные качества и правила поведения, дружба и взаимопомощь, трудолюбие и ответственность, бережное отношение к природе и живым существам, радость жизни, оптимизм, забота о здоровье, доброта, сочувствие, честность, ответственность за слово, верность, смелость говорить правду. В учебнике Л.Ф. Климановой (2023 г.) обозначены такие тематические направления: воспитание вежливости, дисциплины и уважительного отношения к окружающим, ценность дружбы, взаимопомощи и добрых отношений, развития сочувствия и чуткости к переживаниям других, позитивного мировосприятия, мудрости, рассудительности и ценности добрых советов, тёплых отношений в семье, восхищения природой, преодоления страхов, ответственность и умение исправлять ошибки.

В современном учебнике литературного чтения для младших школьников делается акцент на личностном развитии, эмпатии, коммуникативных навыках, эмоциональной грамотности. Но при этом внимание к формированию нравственных качеств школьников несколько ниже, чем к данной работе на материале учебников советской эпохи.

Приведем в качестве примера отрывки их произведений «Цап Царапыч» (Литературное чтение Л.Ф. Климановой, В.Г. Горецкого) в сравнении со стихотворением С. Чёрного. Несмотря на то, что оба произведения направлены на формирование нравственных качеств младших школьников, однако произведения одной тематики несут разные моральные установки для ребёнка, и содержат в себе разные модели поведения для него.

«Цап Царапыч»

Михаил Пляцковский

Цап Царапыч — это кот,
Наш жилец квартирный.
Он давно у нас живёт,
Он большой и смирный.
Но зовём мы неспроста
Цап Царапычем кота.
Наступи на хвост ему —
Сам узнаешь Почему!

Что ты тискаешь утёнка (отрывок) С. Чёрный

Что ты тискаешь утенка?
Он малыш, а ты — большой.
Ишь, задравши головенку,
Рвется прочь он всей душой...
Ты представь такую штуку, —
Если б толстый бегемот
Захотел с тобой от скуки
Поиграть бы в свой черед?
Взял тебя бы крепко в лапу,
Языком бы стал лизать,
Ух, как стал бы звать ты папу,
И брыкаться, и кричать!

Поэтические произведения, изучаемые на уроках литературного чтения в начальной школе, являются эффективным средством духовно-нравственного воспитания обучающихся. На современном этапе формируются нравственные качества на материале поэтических произведений, уделяя особое внимание личностной рефлексии и коммуникативным навыкам, в то время как поэтические произведения учебника советского периода, формируя нравственные качества, фокусировали на коллективных ценностях, морально-этических поступках и трудовой дисциплине. Оптимальная педагогическая стратегия предполагает интеграцию этих подходов: сохранение патриотического и трудового воспитания; усиление внимания к эмпатии и развитию эмоционального интеллекта.

Библиографический список

1. Корицова А. К. Регресс культуры у молодёжи / А. К. Корицова, М. А. Токарев // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых учёных. — 2023. — № 2. — С. 38. — ISSN 2782-411X.
2. Леонтьев А. Н. Психология: в 2 томах / А. Н. Леонтьев. — Москва: Просвещение, 1969. — Т. 1. — 416 с. — С. 69.
3. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2 т. / Т. Ф. Ефремова. — Москва: Русский язык, 2000. — Т. 1: А–Л. — 1209 с. — ISBN 5-200-02802-7.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом М-ва просвещения Рос. Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 // Официальный интернет-портал правовой информации. — 2021. — 5 июля. — № 0001202107050028. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 14.11.2025).

5. Нежданова Н.К. Современная русская поэзия: пути развития: учебное пособие / Н. К. Нежданова. — 2-е изд., перераб. и доп. — Курган: Издательство Курганского государственного университета, 2006. — 237 с.
6. Выготский Л.С. Психология искусства / Л. С. Выготский; комментарии В. В. Иванова; вступительная статья А. Н. Леонтьева. — Санкт-Петербург: Азбука, 2000. — 410, [1] с. — (Academia).— ISBN 5-267-00279-8.
7. Климанова Л.Ф. Литературное чтение. 1 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова [и др.]. — 16-е изд., перераб.— Москва: Просвещение, 2023. — (Школа России. ФГОС).
8. Соловьёва Е.Е. Родная речь: учебник для 1 класса начальной школы: в 2 ч. / Е. Е. Соловьёва, Л.А. Карпинская, Н.Н. Щепетова ; художники: И.Г. Брюлин, Е. В. Ванюков, Н. Я. Гембицкая и др. — Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1963.

Сведения об авторах

- Апарин В.В.** – аспирант кафедры журналистики ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;
- Аргун К.Д.** – обучающийся, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»;
- Бреднева А.А.** – магистрант ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»;
- Виневская А.В.** – канд. пед. наук, доцент, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»;
- Голобородько И.Э.** – доцент кафедры русского языка и литературы, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог
- Гудкова В.О.** – студент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;
- Замиуская И.С.** – студент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;
- Землина Е.М.** – доцент кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации, кандидат педагогических наук, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»;
- Кобякова Г.Н.** – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;
- Ковярова В.А.** – обучающийся, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;
- Коняева Е.В.** – магистрант, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;
- Кравцова У.С.** – обучающийся, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог
- Кравченко О.В.** – канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого и французского языков, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;
- Макарова Н.В.** – канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;
- Мангадаш Д.А.** – студент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;
- Налесная С.Л.** – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики дошкольного, начального и дополнительного образования, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;
- Пальмова Е.А.** – канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;
- Петриченко А.Д.** – магистрант, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;
- Плотина С.Е.** – студент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Пуйлова М.А. – канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики дошкольного, начального и дополнительного образования, заместитель руководителя Приазовского научного центра РАО, директор Центра повышения квалификации Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Сердюкова Ю.А. – канд. юрид. наук, доцент, зав. кафедры экономики и гуманитарно-правовых дисциплин, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Стеценко И.А. – доктор педагогических наук, доцент, декан факультета экономики и права Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Тимофеенко В.А. – канд. филос. наук, доцент, доцент кафедры экономики и гуманитарно-правовых дисциплин, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Тимошенко Д.В. – кандидат физико-математических наук, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»;

Тимошенко Ю.М. – канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Токарева А.К. – студент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Филонова Н.М. – магистрант программы «Инклюзивное образование и педагогическая реабилитология», Академия психологии и педагогики Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону;

Целых М.П. – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Шевченко О.В. – руководитель отдела религиозного образования и катехизации, кандидат педагогических наук, доцент.

Педагогическое образование: традиции и инновации

Главный редактор С.А. Петрушенко

Научный редактор О.А. Кочергина

Ответственный редактор О.Н. Филиппова

Корректурa, верстка, подготовка электронной версии В.А.Руднева

Издательство ИП О.И. Волошина

Адрес: Таганрог, пер Тургеневский 16, 49

Подписано к использованию 24.12.2025

Учредитель журнала

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»