

НОВАЯ НАУКА

Международный центр
научного партнерства



NEW SCIENCE

International Center
for Scientific Partnership

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАЛАНТ - 2025

Сборник статей II Международного
профессионально-методического конкурса,
состоявшегося 18 июня 2025 г.
в г. Петрозаводске

г. Петрозаводск
Российская Федерация
МЦНП «НОВАЯ НАУКА»
2025

УДК 37
ББК 74
П24

Ответственные редакторы:
Ивановская И.И., Кузьмина Л.А.

П24 Педагогический талант - 2025 : сборник статей II Международного профессионально-методического конкурса (18 июня 2025 г.). — Петрозаводск : МЦНП «НОВАЯ НАУКА», 2025. — 92 с. : ил., табл.

ISBN 978-5-00215-826-3

Настоящий сборник составлен по материалам II Международного профессионально-методического конкурса ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАЛАНТ - 2025, состоявшегося 18 июня 2025 года в г. Петрозаводске (Россия). В сборнике рассматривается круг актуальных вопросов, стоящих перед современными педагогами. Целями проведения конкурса являлись обсуждение практических вопросов современной педагогики, развитие методов и средств получения научных данных, обсуждение результатов исследований, полученных специалистами в охватываемых областях, обмен опытом. Сборник может быть полезен научным работникам, преподавателям, слушателям вузов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Авторы публикуемых статей несут ответственность за содержание своих работ, точность цитат, легитимность использования иллюстраций, приведенных цифр, фактов, названий, персональных данных и иной информации, а также за соблюдение законодательства Российской Федерации и сам факт публикации.

Полные тексты статей в открытом доступе размещены в Научной электронной библиотеке Elibrary.ru в соответствии с Договором № 467-03/2018К от 19.03.2018 г.

УДК 37
ББК 74

ISBN 978-5-00215-826-3

Состав редакционной коллегии и организационного комитета:

Аймурзина Б.Т., доктор экономических наук
Ахмедова Н.Р., доктор искусствоведения
Битокова С.Х., доктор филологических наук
Блинкова Л.П., доктор биологических наук
Гапоненко И.О., доктор филологических наук
Героева Л.М., доктор педагогических наук
Добжанская О.Э., доктор искусствоведения
Доровских Г.Н., доктор медицинских наук
Дорохова Н.И., кандидат филологических наук
Ергалиева Р.А., доктор искусствоведения
Ершова Л.В., доктор педагогических наук
Зайцева С.А., доктор педагогических наук
Зверева Т.В., доктор филологических наук
Казакова А.Ю., доктор социологических наук
Кобозева И.С., доктор педагогических наук
Кулеш А.И., доктор филологических наук
Мантатова Н.В., доктор ветеринарных наук
Мокшин Г.Н., доктор исторических наук
Муратова Е.Ю., доктор филологических наук
Никонов М.В., доктор сельскохозяйственных наук
Панков Д.А., доктор экономических наук
Петров О.Ю., доктор сельскохозяйственных наук
Поснова М.В., кандидат философских наук
Рыбаков Н.С., доктор философских наук
Сансызбаева Г.А., кандидат экономических наук
Симонова С.А., доктор философских наук
Ханиева И.М., доктор сельскохозяйственных наук
Хугаева Р.Г., кандидат юридических наук
Червинец Ю.В., доктор медицинских наук
Чистякова О.В., доктор экономических наук
Чумичева Р.М., доктор педагогических наук

ОГЛАВЛЕНИЕ

СЕКЦИЯ ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ.....	6
ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В АГРАРНОМ ВУЗЕ.....	7
<i>Гарнага Анатолий Петрович, Евтых Саида Адамовна</i>	
КАТЕГОРИЯ ИНТЕНСИВНОСТИ И ЕЕ ВЫРАЖЕНИЕ В РАЗНЫХ ТИПАХ ДИСКУРСА	11
<i>Ашурбекова Диана Рамидиновна</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАРОДНЫХ СКАЗОК В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	15
<i>Бекоева Радмила Альбертовна</i>	
ВЛИЯНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА НА ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ, БИЛИНГВИЗМ И МЕТОДИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ	20
<i>Ибрагимова Седа Джамлиевна</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ И НАВЫКОВ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ТРЕКУ «ОРЛЁНОК – ЛИДЕР»	26
<i>Новик Елизавета Алексеевна</i>	
РОЛЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ.....	32
<i>Рубцова Екатерина Андреевна</i>	
СЕКЦИЯ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	38
ОБУЧЕНИЕ ВРАЧЕЙ НЮАНСАМ ДИАГНОСТИКИ И ЛЕЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ У ЛИЦ ПОЖИЛОГО И СТАРЧЕСКОГО ВОЗРАСТА.....	39
<i>Шавкута Галина Владимировна, Шнюкова Татьяна Викторовна, Яковлева Наталья Владимировна, Пахомова Виктория Михайловна</i>	
РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ	45
<i>Лосева Алла Сергеевна, Попова Вера Борисовна, Акиндинов Валерий Викторович, Лосева Ангелина Евгеньевна</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬЮ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	52
<i>Семенова Елена Викторовна</i>	
ИНТЕГРАЦИЯ STEM-ОБРАЗОВАНИЯ В ДО.....	62
<i>Даминова Рамиля Робертовна</i>	

СЕКЦИЯ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	67
СИСТЕМА ПРИЁМОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	68
<i>Дроздова Екатерина Леонидовна</i>	
СЕКЦИЯ ПСИХОЛОГИЯ.....	77
КОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В КВЕСТ-ПРОЕКТАХ.....	78
<i>Ермилова Александра Романовна</i>	
СЕКЦИЯ ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	87
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 10-11 КЛАССОВ НА ОСНОВЕ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА	88
<i>Толстов Алексей Алексеевич</i>	

**СЕКЦИЯ
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В АГРАРНОМ ВУЗЕ

Гарнага Анатолий Петрович

студент

Кубанский государственный аграрный университет

им. И.Т. Трубилина

Евтых Саида Адамовна

к.п.н., доцент

кафедра физического воспитания

Кубанский государственный аграрный университет

им. И.Т. Трубилина

Аннотация: В статье рассматриваются этапы физического воспитания студентов аграрного вуза, включая сбережение здоровья, формирование здоровья, профессиональное образование и профессиональное становление. Анализируется влияние систематического участия в спортивных мероприятиях и разнообразии секций на физическую подготовку. Уделяется внимание мониторингу здоровья, увеличению нагрузки, оптимизации материально-технической базы и применению тестов. Обосновывается значимость физического воспитания для формирования компетенций, профессиональной дееспособности и готовности студентов к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: физическое воспитание, аграрный вуз, ценности, физическая подготовка, профессиональная дееспособность, спортивные мероприятия, мониторинг здоровья.

PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS AT AN AGRICULTURAL UNIVERSITY

Garnaga Anatoly Petrovich

Evtykh Saida Adamovna

Abstract: This article examines the stages of physical education for agricultural university students, encompassing health preservation, health promotion, vocational education, and professional development. It analyzes the impact of

consistent participation in sporting events and the diversity of sports sections on physical fitness. Attention is given to health monitoring, progressive overload, optimization of the material and technical base, and the application of fitness testing. The significance of physical education in fostering competencies, professional capacity, and readiness for professional activity is substantiated.

Key words: physical education, agricultural university, values, physical fitness, professional capacity, sporting events, health monitoring.

Физические нагрузки для современного человека являются одной из самых недооцененных видов деятельности. Сложившаяся тенденция нуждается в переменах. Молодое поколение выступает главным источником трендов. Формирование правильного отношения к физической культуре и спорту является первоочередной задачей современных аграрных вузов [1]. Цель работы – изучить роль физического воспитания в аграрном вузе через анализ этапов подготовки, формирования ценностей, физической подготовки и профессиональной дееспособности студентов.

Ценности физического воспитания в аграрном вузе формируют компетенции студентов в сфере физической культуры, направленные на применение знаний о методах и средствах физической подготовки в их профессиональной деятельности. Важнейшими элементами являются двигательные умения и навыки, служащие основой для реализации здорового образа жизни и спортивной подготовки [3]. Материально-техническое и финансовое обеспечение, а также общественное мнение оказывают значительное влияние на восприятие физического воспитания. Интеграция объективных и субъективных ценностей происходит через личностное восприятие студентами результатов обучения и участия в мероприятиях. Позитивный опыт эмоционально-ценностных отношений к физической культуре достигается путем активного вовлечения студентов в мероприятия и объекты, связанные с физической культурой, что способствует формированию устойчивого интереса и мотивации [4].

Система ценностей физической культуры студентов включает знания, умения, навыки и опыт их применения, формируя компетенции, необходимые для профессиональной деятельности. Проектирование содержания дисциплины «Физическая культура и спорт» предполагает передачу значимых знаний, осмысление которых способствует развитию личностных и профессиональных качеств. Цели физической культуры в профессиональном труде заключаются в

формировании концепции «Я» – профессионал, где ценности способствуют самосовершенствованию. Основные ценности дисциплины включают теоретические, методологические и научно-практические знания, раскрывающие сущность физической культуры через понятия, теории и законы. Формируемые через физическое воспитание отношения и качества студентов отражают их отношение к себе, обществу и профессиональному труду [5]. Личностные и профессиональные качества, развивающиеся через спорт, включают направленность на самосовершенствование и адаптацию к нормам будущей профессиональной деятельности. Общественный опыт влияет на принятие ценностей физической культуры, способствуя их осмыслению и включению в мотивацию и поведение. Вовлечение студентов в мероприятия и объекты физической культуры способствует активному усвоению ценностей и развитию устойчивого интереса к физической активности [2].

Ценностная составляющая, которую несет в себе физическое воспитание, играет важную роль и в будущей профессиональной карьере студента аграрного вуза. Ведь профессиональная деятельность часто сопряжена с высоким уровнем физических, умственных и психоэмоциональных нагрузок.

Поэтому современные аграрные вузы должны системно подходить к приучению молодых людей к физическим нагрузкам и спорту. Нами разработана и предлагается рядовая концепция подхода к физическому воспитанию в вузе в зависимости от курса обучения студента. Этап здоровьесбережения на первом курсе направлен на адаптацию студентов к новым условиям обучения и профессиональной деятельности через физические упражнения, снижающие влияние стресса и переутомления. На втором курсе, в рамках этапа здоровьесформирования, акцент делается на применении разнообразных методов физического воспитания с долгосрочным воздействием. Третий курс представляет собой этап профессионального образования, где физическая подготовка становится профессионально ориентированной, развивая прикладные навыки. На четвёртом курсе наступает этап профессионального становления, предполагающий усовершенствование профессионально-прикладной подготовки и достижение высокой дееспособности для профессиональной деятельности. Все этапы включают участие студентов в физкультурно-массовых мероприятиях и спортивных соревнованиях.

Эффективность данного подхода будет зависеть как от студентов, так и от системной слаженной работы вуза и преподавателей. Это подразумевает

постоянную оценку физического состояния обучающихся и постепенное увеличение нагрузок в зависимости от их результатов и степени готовности. Инструментами для оценки состояния выступают современные научно обоснованные тесты, а также внедрение в образовательный процесс спортивных трекеров и смарт-часов, которые в режиме реального времени на тренировке могут мониторить физическое состояние обучающихся. Будущие исследования должны быть посвящены изучению «импакта» от внедрения предложенного подхода, а также разработке ПО для сбора информации со смарт-часов и трекеров.

Список литературы

1. Агеевец А. В. и др. Физическая культура в вузе. Что это? //Ученые записки университета им. ПФ Лесгафта. – 2021. – №. 3 (193). – С. 11-18.
2. Павлютина Л. Ю. и др. Ценности физической культуры студентов вуза //Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2022. – №. 8. – С. 26-32.
3. Усманова Е. А. и др. Образовательная роль физической культуры в вузе //Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2019. – №. 1. – С. 173-176.
4. Агареева, Н.И. «Роль внебюджетной деятельности в процессе обучения студентов» // Международный научно-практический журнал «Инновательные аспекты науки». — 2019.
5. Ворошин И. Н., Дмитриев И.В., Зайко Д.С. Система спорт. тренировки легкоатлетов-паралимпийцев с поражением ОДА// ТиПФК. 2020. №11.

© А.П. Гарнага, С.А. Евтых

УДК 81'372.4

КАТЕГОРИЯ ИНТЕНСИВНОСТИ И ЕЕ ВЫРАЖЕНИЕ В РАЗНЫХ ТИПАХ ДИСКУРСА

Ашурбекова Диана Рамидиновна

студент

Институт иностранных языков

и международного туризма

Пятигорский государственный университет

Научный руководитель: **Киселёва Анна Владимировна**

канд. фил. наук, профессор

Аннотация: Целью данной статьи является рассмотрение многоаспектного понятия категории интенсивности и анализ ее выражения в различных типах дискурса. Понятие интенсивности является далеко не новым термином в современных лингвистических исследованиях. В работах крупнейших теоретиков языка, языкознания и дискурс-анализа часто фигурируют термины «интенсивность», «интенсификация» и «категория интенсивности».

Ключевые слова: дискурс, интенсивность, типология, категория, анализ, интенсификация.

THE CATEGORY OF INTENSITY AND ITS EXPRESSION IN DIFFERENT TYPES OF DISCOURSE

Ashurbekova Diana Ramidinovna

Scientific adviser: **Kiseleva Anna Vladimirovna**

Abstract: The purpose of this article is to consider the multidimensional concept of the category of intensity and analyze its expression in various types of discourse. The concept of intensity is far from a new term in modern linguistic research. The terms «intensity», «intensification» and «intensity category» often appear in the works of the largest theorists of language, linguistics and discourse analysis.

Key words: discourse, intensity, typology, category, analysis, intensification.

Прежде всего представляется необходимым рассмотреть понятие дискурса в целом. В. Григорьева, понимая дискурс как элемент коммуникативного процесса, определяет его как языковую единицу со своими специфическими чертами, целостностью и связностью [6]. Целостность дискурса связана с его информативностью, так как обмен информацией является одним из основных условий любого коммуникативного акта. Связность дискурса обусловлена специфическими закономерностями, лежащих в основе формирования сложных коммуникативных единиц языка. В то же время само пространство дискурса состоит из единиц речевой деятельности различного коммуникативного статуса. Кроме того, одним из важнейших компонентов дискурса является его интертекстуальность, которая проявляется в связи любого текста с последующими и предшествующими текстами. Построение и понимание дискурса во многом зависит от внутриязыковой памяти на любые существующие ранее речевые действия.

Важно отметить, что любой дискурс в целом представляет собой целостную структуру, обладающую связностью, интертекстуальностью, информативностью. Любой дискурс содержит определенные жанры и стили, ситуации общения, которые обуславливают выраженные в нем категории экспрессивности, эмотивности, интенсивности и др. Категория интенсивности является функционально-семантической, стилистической, семантико-прагматической, а также может рассматриваться в ее отношениях с градуальностью, оценочностью, экспрессивностью. Интенсивность обладает двумя основными формами своего выражения: качественной, то есть усиливающей качественное содержание признака, и количественной, то есть относящейся к численному измерению признаков предмета/явления. Интенсивность может быть представлена на разных языковых уровнях и выражаться в текстах различной направленности, например, в текстах литературно-художественного дискурса (как элемент стилистики), научных статьях (с целью упрощения восприятия текста), либо же в текстах СМИ (в качестве средства манипулятивного воздействия).

Формулируя выводы всей статьи, важно подчеркнуть, что категория интенсивности, хотя и выражается при помощи одних и тех же языковых средств, реализует разные цели, в зависимости от анализируемого дискурсивного жанра. Так, в текстах литературно-художественного дискурса используется множество эмоционально окрашенных, экспрессивных и идиоматичных средств выражения интенсивности. Авторы прибегают к

повторам, инверсиям и риторическим вопросам с целью усиления не только объективных характеристик, но также субъективных чувств и эмоций героев. Для текстов научного дискурса характерно использование усилительных наречий и частиц, усилительных аффиксов, числительных и кванторных слов. Они способствуют выражению категории интенсивности как средства наиболее эффективного и точного донесения научной информации до аудитории, особенно в научно-популярных текстах. Практически все средства усиления в научном дискурсе являются стилистически нейтральными. Что касается современного дискурса СМИ, использование тех или иных средств выражения категории интенсивности во многом зависит от конкретного жанра и текста. Аналитические статьи и интервью могут обладать большим количеством интенсификаторов (в том числе эмоционально окрашенных) по сравнению с текстами новостных газетных колонок, где набор усилительных средств весьма ограничен. Чаще всего авторы такого дискурса используют в качестве интенсификаторов степени сравнения наречий и прилагательных и стилистически нейтральные лексемы, содержащие семантическую интенсификацию.

Список литературы

1. Баребина Н.С., Глызина В.Е., Леонтьев А.А., Максимова Н.В. — Изучение способов и средств интенсивности в алармистских дискурсах // Litera. – 2023. – № 1. DOI: 10.25136/2409-8698.2023.1.39578 EDN: HPFKOT URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=39578
2. Безрукова В.В. Интенсификация и интенсификаторы в языке и речи (на материале английского языка): автореф. дис. канд. фил. наук: 10.02.04. - Воронеж, 2004. - 24 с.
3. Бондарчук И.А. Основные подходы к типологии дискурса // Филология. - 2017. - №5(11). - С. 8-13.
4. ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. - Благовещенск: РИО БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, ЗАО "Типографкомплекс", 2000. - 308 с.
5. Десятская С.В. Категория интенсивности как средство выразительности в современном английском художественном тексте (на материале семантического анализа имен прилагательных): автореф. дис. канд. фил. наук: 10.02.04. - М., 2018. - 24 с.
6. Дискурс как объект лингвистических исследований // Elearning URL: http://elearning.mslu.by/assignments/73/topic_9/ (дата обращения: 01.05.2024).

7. Евдокимова Е.М. Лексические интенсивы и их роль в англоязычных научно-популярных текстах // Вестник МГЛУ. - 2016. - №13(752). - С. 215-225.

8. Егорова В.Н., Постникова С.В. Интенсивность как лингво-прагматическая категория и способы ее реализации в когнитивно-дискурсивном пространстве // Языки и культуры: функционально-коммуникативный и лингвопрагматический аспекты. - 2022. - С. 38-41.

9. Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе: сб. науч. тр. – вып. 16 / Орловский гос. институт культуры / отв. ред. А.Г. Пастухов. – Орёл: ООО «Горизонт», 2019. – 284 с.

© Д.Р. Ашурбекова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАРОДНЫХ СКАЗОК В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Бекоева Радмила Альбертовна

студент

Научный руководитель: Киселёва Анна Владимировна

канд. фил. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»

Аннотация: В статье рассматривается роль народных сказок как эффективного инструмента при обучении английскому языку. Анализируется интеграция сказок в образовательный процесс, а также выявляются критерии их отбора. Обсуждаются преимущества использования сказок для формирования языковых навыков и межкультурной компетенции у обучающихся, а также подчеркивается их значение в современном образовании.

Ключевые слова: обучение английскому языку, народная сказка, критерии отбора материала, культурные особенности, воспитательная функция.

THE USE OF FOLK TALES IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH

Bekoeva Radmila Albertovna

Scientific adviser: Kiseleva Anna Vladimirovna

Abstract: The article examines the role of folk tales as an effective tool in teaching English. The integration of tales into the educational process is analyzed, along with the criteria for their selection. The benefits of using folk tales for the development of language skills and intercultural competence among learners are discussed, highlighting their significance within the context of contemporary education.

Key words: teaching English, folk tale, material selection criteria, cultural features, educational function.

Народные сказки представляют собой уникальный компонент устного народного творчества, который может эффективно применяться в

образовательной практике. Сказки, по определению В.П. Аникина, являются «коллективно созданными и традиционно хранимыми народом устными прозаическими художественными повествованиями, которые требуют применения приемов неправдоподобного изображения реального. Они не повторяются больше ни в каком другом жанре фольклора» [1, с. 195]. Исходя из этого, можно подчеркнуть, что сказки не только развлекают, но и содержат культурные и моральные ценности, традиции и привычки, а также некоторую информацию об истории народа. Поэтому сказки могут использоваться в качестве полезного инструмента при обучении иностранному языку.

По мнению Н.В. Барышникова, этнолингводидактика требует глубокого понимания специфики преподавания иностранных языков и культур в условиях их многообразия, тогда как конкретным средством реализации данного принципа является определенный пласт культуры [2]. С учетом того, что знание иностранных языков в современном мире является важным средством культурной и профессиональной адаптации, использование фольклорных элементов в обучении языкам предоставляет уникальную возможность для формирования личности обучающегося как субъекта, способного к межкультурной коммуникации, а также и активному освоению языка как средства общения [7, с. 144].

Современные этнолингводидактические исследования указывают на важность осмысленного подхода в преподавании иностранных языков в поликультурной и многоязычной среде. По мнению ученых, использование культурного контекста в обучении помогает учащимся более глубоко усвоить материал, это повышает их мотивацию, значительно улучшает их уровень владения языком. Н.А. Малкина акцентирует внимание на мотивационной направленности сказки, её информативности и лингвистической доступности, это делает сказки ценным ресурсом для обучения [5, с. 15].

Сказки могут использоваться для формирования различных навыков: фонетических, лексических, грамматических, а также умений чтения, говорения, аудирования и письма [6]. Поскольку сказки выполняют развлекательную функцию, они помогают лучше запоминать и понимать материал. Их сюжет и эмоциональная насыщенность облегчают для учащихся процесс восприятия и запоминания, что делает изучение языка более естественным и интуитивным.

Несмотря на эти преимущества, вполне возможно, что фольклорные тексты из других культур для читателя, не говорящего на языке этой культуры,

могут оказаться непонятными. Именно поэтому присутствующие в тексте национально-специфические элементы требуют внимательного анализа и интерпретации со стороны преподавателя [3], то есть в случае непонимания со стороны обучающихся, главная задача педагога — осознанный выбор и адаптация сказок при их использовании в обучении. Тщательный подбор материала, представляется необходимым для эффективного обучения языку.

В выборе сказок для занятий по английскому языку очень важен учет некоторых ключевых критериев, которые могут сделать процесс обучения значительно эффективнее. К одному из таких критериев можно отнести, в первую очередь, то, что сказки должны отражать особенности традиций, культуры, менталитета народа-носителя изучаемого языка, и именно этот аспект дает возможность более глубоко понимать язык как средство межкультурной коммуникации. Данный критерий можно оценить как один из важнейших, поскольку, читая сказку на английском языке, дети должны не только учить язык, но и знакомиться с особенностями быта, истории и национального самосознания его носителей. К примеру, сказка «Робин Гуд» затрагивает темы социальной справедливости, борьбы с угнетением, классового неравенства, которые существовали в определенные периоды истории Англии. В других же английских сказках довольно часто фигурируют магия и волшебство. В фольклоре они в первую очередь отражают веру в сверхъестественные силы, достаточно распространенную среди населения средневековой Англии, и это в большой степени повлияло не только на фольклор и народные сказки, но и на культуру англичан в целом. Одним из самых популярных примеров волшебства в сказке можно назвать «Спящую красавицу». Помимо развлечения, все это дает молодым читателям еще и представление о мировоззрении народа англичан.

Следующий немаловажный критерий отбора материала — его воспитательная функция. В.Н. Лукьяненко в своей статье рассуждала о роли сказок в воспитании детей. «Сказка может быть рассмотрена как одно из древнейших средств воспитания в ее историческом развитии. В ней в символической форме присутствуют ситуации, которые переживает ребенок, а понимание смысла этих ситуаций, как на сознательном, так и на бессознательном уровне даёт возможность ребёнку разобраться в своих чувствах и переживаниях» [4, с. 137]. Мы согласны с данным утверждением и считаем, что сказка обязательно должна нести в себе моральные уроки, призванные формировать ценности и нормы поведения у обучающихся. Говоря

об английских сказках, многие из них подчеркивают важность таких качеств, как честность, трудолюбие, доброта и т.д. В пример можно привести известную историю о «Золушке», главная героиня которой преодолевает трудности благодаря своей доброте и терпению. Более того, примечательно, что в большинстве английских сказок персонажи (злые ведьмы, добрые феи, герои-спасители и т.п.) выступают в роли неких символов добра или зла, универсальных человеческих ценностей. Через противостояние добра и зла сказки подчеркивают важность положительных моральных качеств и нравственных ориентиров.

Наконец, сказки должны быть источником разнообразной лексики. Необходимо, чтобы выбранная для обучения сказка содержала такую лексику, которая расширит и обогатит словарный запас учеников. Это могут быть устойчивые выражения и разнообразные эпитеты, полезными могут оказаться и слова, обозначающие волшебных существ, характерных для английского фольклора (например, «fairy», «witch», «goblin» и т.п.), знание которых не только увеличит лексикон, но и обеспечит знакомство с миром английской культуры. Стоит отметить, что также нужно учитывать ступень образования и возраст, подбирать материал так, чтобы он соответствовал уровню владения языком конкретного ребенка (или группы детей) и содержал новую для него лексику. Итак, отобранный для образовательных целей материал должен быть направлен на повышение уровня лексико-грамматической компетенции.

Эти критерии могут быть особенно полезны учителям при выборе текстов, так как они помогут определить именно те произведения, которые наиболее эффективно поддержат процесс обучения и поспособствуют развитию ключевых навыков. Учитывая разнообразие литературных произведений, педагоги смогут отобрать материалы, соответствующие образовательным целям, уровню подготовки детей и их интересам, что, в свою очередь, повысит мотивацию к обучению и углубит понимание изучаемых тем. Такой подход позволит создать более увлекательную и продуктивную учебную среду, в которой каждый обучающийся сможет раскрыть свой потенциал.

Так, перечисленные выше критерии отбора материала могут послужить основой для составления специального перечня вопросов, позволяющего педагогу выбрать наиболее подходящие для процесса обучения сказки:

- Отвечает ли выбранный материал поставленным целям и заданным критериям?
- Доступна ли сказка для понимания учащимися и вызывает ли она интерес?

- Содержит ли данная сказка полезную для изучения лексику?
- Может ли чтение выбранной сказки помочь больше узнать об особенностях культуры носителей языка?
- Способствует ли сказка воспитанию нравственности у учащихся?

Таким образом, применение сказок в образовательном процессе делает его интереснее, создавая среду, мотивирующую детей к получению знаний. Такой подход в обучении английскому языку может внести весомый вклад в воспитание гармонично развитой личности, способной к межкультурному взаимодействию.

Список литературы

1. Аникин, В. П. Русская народная сказка / В. П. Аникин. – Москва : Просвещение, 1977. – 208 с. – Текст : непосредственный.
2. Барышников Н.В. Этнолингводидактика и русский язык // Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру. Тезисы докладов международного конгресса 15-20 сентября 1999. – Пятигорск: изд-во ПГЛУ. – 1998. – С. 3-4.
3. Колобова, Л. В. Лингвокультурологический подход к изучению фактов, влияющих на понимание текста / Л.В. Колобова. – Текст: непосредственный // Вестник Оренбургского Государственного Университета. – 2011. – № 17. – С. 142–145.
4. Лукьяненко, В.Н. Возможности использования сказки в образовательном процессе дошкольного учреждения / В.Н. Лукьяненко // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. – 2012. – № 2. – С. 135-139.
5. Малкина, Н.А. Методика использования сказки в обучении дошкольников устной речи на английском языке: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Малкина Наталия Александровна. – СПб, 1996. – 21 с.
6. Семерикова, А. В. Сказка как средство обучения в школе / А. В. Семерикова. Текст : непосред-ный // Символ науки. – 2020. – № 9. – С. 81–83.
7. Шилина, Н.В. Проблема формирования иноязычной социокультурной компетенции учащихся: исторический контекст / Н.В. Шилина, Г.И. Аксенова // Казанский вестник молодых ученых. – 2017. – №2 (2). – С. 144-147.

© Р.А. Бекоева

ВЛИЯНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА НА ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ, БИЛИНГВИЗМ И МЕТОДИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ

Ибрагимова Седа Джамлиевна

студент

Научный руководитель: **Киселёва Анна Владимировна**

канд. фил. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»

Аннотация: Данная статья исследует комплексное влияние родного языка (РЯ) на процесс овладения иностранным языком (ИЯ). Анализируются феномен интерференции как основное проявление негативного влияния, различные типы билингвизма и их роль в учебном процессе. Рассматриваются ключевые функции РЯ на уроке ИЯ и конкретные методические приемы дозированного и осознанного использования РЯ для оптимизации обучения, особенно в условиях сложного билингвизма.

Ключевые слова: родной язык, иностранный язык, интерференция, билингвизм, субординативный билингвизм, положительный перенос, методические приемы, нейтрализация интерференции, переводные упражнения.

THE INFLUENCE OF THE NATIVE LANGUAGE ON FOREIGN LANGUAGE TEACHING: INTERFERENCE, BILINGUALISM, AND METHODOLOGICAL STRATEGIES

Ibragimova Seda Dzhamlievna

Scientific advisor: **Kiseleva Anna Vladimirovna**

Abstract: The article explores the complex influence of the native language on the process of mastering a foreign language. The phenomenon of interference as the main manifestation of negative influence, types of bilingualism and their role in the educational process are analyzed. The key functions of RH in the lesson are considered, as well as specific methodological techniques for the dosed and conscious use of RH to optimize learning, especially in the context of complex bilingualism.

Key words: native language, foreign language, interference, bilingualism, subordinative bilingualism, positive transference, methodological techniques, neutralization of interference translation exercises.

Проблема влияния родного языка (РЯ) на овладение иностранным языком (ИЯ) является одной из ключевых в лингводидактике и педагогической практике. Трудно сказать, стоит ли полностью избегать использования РЯ в процессе обучения иностранному языку или нет. С одной стороны, РЯ служит когнитивной опорой и источником положительного переноса (трансференции) при усвоении новых лингвистических структур. С другой стороны, различия в системах языков порождают интерференцию – негативное влияние, проявляющееся в ошибках на всех уровнях языка. Этот дуализм порождает дискуссию между сторонниками имманентного подхода (изучение ИЯ без учета РЯ) и приверженцами сознательного сопоставления языковых систем [2, с. 1]. В условиях глобализации и увеличения числа билингвов, особенно в полиэтнических регионах (например, Северный Кавказ, в частности Чеченская республика, Дагестан и т.п.), где обучение ИЯ часто происходит на фоне национально-русского двуязычия [6, с. 212], понимание природы интерференции и разработка эффективных стратегий использования РЯ приобретают особую актуальность. Целью данной статьи является комплексный анализ влияния РЯ на обучение ИЯ, включая явление интерференции, типы учебного билингвизма, обоснование функциональных ролей РЯ в учебном процессе и описание практических методик для минимизации негативных и максимизации позитивных эффектов этого влияния.

Процесс обучения ИЯ проходит в условиях *искусственного (учебного) билингвизма*, для которого характерно сосуществование двух языковых систем в сознании обучаемого с определенной коммуникативной целью [5, с. 1]. Классификации билингвизма разнообразны:

1. По способу овладения языками: *естественный* (бытовой) (язык «схватывается» через окружение) и *искусственный* (учебный) (язык «выучивается» сознательно с помощью методик) [4, с. 2].

2. По соотношению систем в сознании (У. Вайнрайх, Л.В. Щерба): *координативный* (две автономные системы), *коррелятивный* (системы совмещены в содержании, координированы в выражении), *субординативный* (система ИЯ частично подчинена системе РЯ). Для традиционного школьного

обучения наиболее характерен субординативный классный билингвизм, где РЯ является базой для освоения ИЯ [1, с. 2].

3. По степени владения (Е.М. Верещагин): рецептивный (понимание), репродуктивный (воспроизведение), продуктивный (построение высказываний) [4, с. 3].

Если РЯ и ИЯ имеют сильные отличия, то РЯ может мешать правильному усвоению ИЯ. Интерференция (от лат. *inter* – между, *ferio* – ударять) – это «взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, выражающееся в отклонении от нормы и системы второго языка под влиянием родного» [6, с. 212]. Т.В. Жеребило выделяет такие виды интерферентных явлений, как:

1. *Недодифференциация признаков*: неразличение дифференциального признака в ИЯ из-за его отсутствия в РЯ (напр., артикли для носителей русского).

2. *Сверхдифференциация*: необоснованный перенос признака из РЯ в ИЯ (напр., перенос видовой характеристики глагола из русского в английское будущее время).

3. *Реинтерпретация языковых фактов*: неадекватная замена смежных дифференциальных признаков РЯ и ИЯ (напр., род существительных, управление глаголов) [3, с. 124]. Интенсивность интерференции зависит от степени типологической близости языков, уровня владения РЯ и ИЯ, ступени обучения (особенно активна на начальном этапе). В ситуации сложного билингвизма (например, чеченско-русского) интерференция может исходить как от РЯ, так и от русского языка, который выступает в качестве языка-посредника.

Полное исключение РЯ из процесса обучения ИЯ нецелесообразно и неэффективно. Современная методика обосновывает дозированное, осознанное и ситуативное использование РЯ [2, с. 1].

Е.А. Ерохина отмечает следующие функции РЯ [2, с. 2]:

1. **Мотивационная**: формулировка темы, целей урока, вступительное слово учителя на РЯ для создания интереса и понимания предстоящей работы.

2. **Объяснительная**: презентация сложного грамматического материала (особенно при отсутствии прямой аналогии в ИЯ); разъяснение лингвострановедческих реалий, культурных концептов, идиом; объяснение инструкций к сложным заданиям или играм.

3. Контролирующая: проверка понимания прослушанного/прочитанного текста, инструкций (например, техника Checking Instructions: ученик пересказывает суть задания на РЯ).

4. Рефлексивная: подведение итогов урока, осмысление достигнутого прогресса [2, с. 3].

Решение об использовании РЯ должно быть целенаправленным и учитывать:

1. Уровень владения ИЯ учащимися.
2. Сложность языкового материала.
3. Этап обучения (начальный, средний, продвинутый).
4. Конкретную учебную ситуацию.
5. Уровень языковой подготовки самого учителя.

Методические приемы работы с родным языком и нейтрализации интерференции:

Приемы дозированного включения РЯ:

1. Sandwiching (Сэндвич): для объяснения сложного слова/фразы: произнести на ИЯ, дать краткий перевод на РЯ, немедленно повторить на ИЯ. Переход между языками маркируется паузой/изменением интонации.

2. Wall Displays (Оформление стен): размещение в кабинете плакатов с частотными фразами для общения в классе и их переводами (напр., «Can I borrow a pen?», «How do you say ... in English?»).

3. Intensive Reading/Listening with Translation: учитель диктует предложения/словосочетания на РЯ, ученики находят их эквиваленты в английском тексте/аудиозаписи [2, с. 4]. Оптимально использовать неполные предложения, а ключевые словосочетания. Кроме того, переводные упражнения тоже приносят значительную пользу, особенно на начальном и среднем этапах, т.к. позволяют отработать лексику в контексте, грамматические конструкции, формировать навыки правильного построения предложений, развивают навык мышления на ИЯ [2, с. 5].

Мы считаем, что для преодоления негативного влияния РЯ могут быть полезны различные упражнения на перефразирование, на автоматизацию структур, отличающихся от структур в РЯ (например, глагол-связка, порядок слов и т.п.); визуализация материала, активное использование аутентичных аудио и видео, игры, проектные задания, использование словарей с дефинициями на ИЯ, также стоит обратить внимание на сходства между

языками и использовать их в обучении, например, в чеченском языке, как и в английском, используется глагол-связка (ду/ву/йу/бу), хотя его позиция в предложении и отличается от позиции в английском: Я студент – I **am** a student – Со студент **ву**/ Мое имя Седа – My name **is** Seda – Сан **це** Седа **йу**.

Таким образом, влияние родного языка на обучение иностранному языку является сложным, но неизбежным процессом. Родной язык выступает не только источником интерференции – основного негативного фактора, проявляющегося в ошибках на фонетическом, лексическом, грамматическом и стилистическом уровнях, но и необходимой базой для положительного переноса (трансференции). Учебный процесс протекает в условиях искусственного (чаще субординативного) билингвизма, где системы двух языков находятся в постоянном взаимодействии.

Эффективное обучение ИЯ невозможно ни при полном исключении РЯ (имманентный подход), ни при его доминировании. Ключом к успеху является принцип осознанного, дозированного и ситуативного использования РЯ.

Список литературы

1. Асылбекова Ш.С., Нурпенсова Г.А., Бексеитова Г.К. Изучение влияния родного языка на обучение иностранному языку // Языковые процессы в эпоху глобализации. 2016. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27482345_28644845.pdf (Дата обращения: 12.06.2025).
2. Ерохина Е. А. Значение и роль родного языка в обучении иностранному языку // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. №9-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-i-rol-rodnogo-yazyka-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 14.06.2025).
3. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5е, испр. и доп. Назрань: Пилигрим, 2010. 486с.
4. Забелина Н.А. О билингвизме // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2007. №2 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-bilingvizme> (Дата обращения: 12.06.2025).
5. Перелыгин А.И. Способы нейтрализации грамматической интерференции // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2012. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-neytralizatsii-grammaticheskoy-interferentsii> (дата обращения: 11.06.2025).

6. Усманов Тимерлан Ибрагимович Особенности проявления интерференции при обучении английскому языку в условиях русско-чеченского билингвизма // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. №12-2 (78). С. 212-214. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proyavleniya-interferentsii-pri-obuchении-angliyskomu-yazyku-v-usloviyah-russko-chechenskogo-bilingvizm> (дата обращения: 10.06.2025).

© С.Д. Ибрагимова, 2025

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ И НАВЫКОВ
КОМАНДНОЙ РАБОТЫ НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ
ПО ТРЕКУ «ОРЛЁНОК – ЛИДЕР»**

Новик Елизавета Алексеевна

МБОУ «Губернаторский инженерный лицей № 102»

Научный руководитель: **Заббарова Марина Геннадьевна**

доцент

кафедра дошкольного и начального общего образования

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»

Аннотация: В статье рассматриваются методические особенности проведения внеурочных занятий по программе «Орлята России», направленной на развитие социальной активности младших школьников. Особое внимание уделяется треку «Орлёнок – Лидер», ориентированному на развитие лидерских качеств и формирование навыков командного взаимодействия. Обоснованы цели, задачи и ожидаемые личностные, метапредметные и предметные результаты занятий; приводятся инновационные игровые методы, приёмы и использование ИКТ, способствующие вовлечению детей в коллективную деятельность.

Ключевые слова: орлята России, внеурочное занятие, лидерство, командная работа, игровые технологии, ИКТ.

**DEVELOPMENT OF LEADERSHIP QUALITIES
AND TEAMWORK SKILLS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES
WITHIN THE «ORLYONOK – LEADER» TRACK**

Novik Elizaveta Alekseevna

Scientific supervisor: **Zabbarova Marina Gennadievna**

Abstract: The article examines methodological aspects of organizing extracurricular activities within the framework of the «Orlyata Rossii» federal program, aimed at fostering social engagement among primary school students. Special attention is given to the «Orlyonok – Leader» track, which focuses on developing leadership qualities and teamwork skills. The paper defines the

objectives, tasks, and expected personal, interdisciplinary, and subject-specific outcomes of such lessons. It highlights innovative game-based methods, pedagogical techniques, and the use of ICT that contribute to engaging children in collaborative activities.

Key words: orlyata Rossii, extracurricular activity, leadership, teamwork, game-based learning, ICT tools.

Внеурочные занятия в начальной школе представляют собой особую форму образовательной деятельности, способствующую не только обучению, но и развитию личности, формированию социальных и коммуникативных навыков у младших школьников [1, с. 127–132]. На данных занятиях есть большие возможности сотрудничества с коллегами, родителями, представителями администрации, что способствует обмену педагогическим опытом, профессиональному росту и созданию условий для конструктивного диалога между участниками образовательного процесса [2, с. 45–49].

Методика проведения внеурочного занятия требует чёткого определения образовательной, развивающей и воспитательной задач. Эти задачи реализуются через систему заданий, форм и методов, учитывающих возрастные и психологические особенности младших школьников [3, с. 78–84; 4, с. 112–116].

- Образовательная задача включает освоение учащимися новых знаний.
- Воспитательная задача направлена на формирование ответственности, уважения к окружающим.
- Развивающая задача предполагает развитие мышления, инициативности, речи и умений взаимодействовать [2, с. 50–51].

Особое внимание при подготовке занятий следует уделять применению игровых приёмов и деятельностных форм, способствующих активизации познавательной активности учеников. Эффективными являются групповые задания, мини-проекты, командные игры, работа с мультимедийными ресурсами [5, с. 67–72]. Использование ИКТ — презентаций, интерактивных заданий, обучающих видеоматериалов — формирует универсальные учебные действия и усиливает интерес к образовательному процессу [6, с. 88–91].

Федеральная программа «Орлята России» направлена на развитие личностных качеств и социальной активности младших школьников посредством системы тематических треков: «Орлёнок – Эрудит», «Орлёнок –

Мастер», «Орлёнок – Хранитель исторической памяти», «Орлёнок – Эколог», «Орлёнок – Лидер», «Орлёнок – Доброволец» и «Орлёнок – Спортсмен» [7].

В рамках нашего исследования особое внимание заслуживает трек «Орлёнок – Лидер», поскольку способствует формированию у младших школьников таких качеств, как инициативность, самостоятельность, способность к сотрудничеству и организации совместной деятельности. В ходе занятий реализуются задачи, направленные на воспитание уважительного отношения к другим, развитие коммуникативных умений и лидерских навыков [7; 8, с. 102].

Занятия строятся на принципах добровольного участия, взаимопомощи и уважения к мнению каждого участника. Педагог создает условия, в которых ребёнок может взять на себя ответственность за результат всей команды, проявить инициативу и научиться договариваться с другими [4, с. 139; 9, с. 117]. Такая деятельность способствует формированию у младших школьников ценностного отношения к лидерству как к умению служить и помогать другим, а не доминировать [3, с. 78].

Эффективность реализации программы подтверждается практическими результатами: ученики становятся более уверенными, самостоятельными, охотно работают в команде и проявляют активность в классе и за его пределами [6, с. 91].

Внеурочные занятия становятся важной формой интеграции программы в образовательный процесс, позволяя не только демонстрировать педагогические находки, но и вовлекать школьников в деятельностное и осмысленное лидерство.

Приведем пример занятия по треку «Орлёнок – Лидер», направленного на развитие навыков сотрудничества, инициативности и коммуникативной активности.

Тема: Что значит быть «Лидером»?

Класс – 1.

Цель занятия: содействие проявлению интереса к коллективной деятельности и формирование основ взаимодействия в команде.

Задачи.

Образовательная: познакомить детей с понятием «лидер» и его ключевыми качествами (ответственность, умение помогать другим, инициативность).

Развивающая: развитие коммуникативных, познавательных и регулятивных УУД.

Воспитательная: формирование уважительного и доброжелательного отношения к сверстникам.

Планируемые результаты:

Личностные: интерес к командной работе, проявление уважения и доброжелательности.

Метапредметные:

Регулятивные: умение взаимодействовать, планировать действия, оценивать поведение.

Коммуникативные: умение слушать, договариваться, выражать мнение.

Познавательные: умение анализировать, сравнивать, делать выводы.

Предметные: знание термина «лидер», умение применять его к реальным ситуациям [2; 7].

Ход занятия

1. Вводный (организационно-мотивационный) – 5 минут.

Учитель встречает учеников у двери, приветствует по-особенному: хлопок в ладоши и слова «Орлята готовы к взлёту!» – ученики хором отвечают «Готовы!». Создаётся эмоционально положительный настрой, ощущение включённости в событие.

На экране – слайд с вопросом: «*Как ты думаешь, кто такой лидер?*». Ученики по очереди называют слова-ассоциации, которые у них возникают (например: «главный», «смелый», «ведёт за собой», «помогает»).

Далее, проводится мини-активность: «Лидерский выбор». Учащимся показываются короткие ситуации (на картинках или в видеоформате), и они поднимают фишку соответствующего цвета: зелёную – если герой ведёт себя как лидер, красную – если нет. Обсуждаются ответы (совместно). Далее ученики определяют, что лидеру никак без команды.

2. Основной – 25 минут.

Часть 1. Командообразование. Ученики делятся на 3-4 команды по 4-5 человек. Каждой команде предлагается придумать название, девиз и эмблему (изобразить на листе формата А3). Это задание способствует развитию командной идентичности и сплочённости.

Часть 2. Игровой блок.

«*Лидерская тропа*». Каждая команда проходит по станциям. Каждая станция – задание, развивающее определённое лидерское или командное качество.

«Мост доверия». Один участник с завязанными глазами должен пройти короткий маршрут, ориентируясь на голос команды. Задача остальных участников – давать точные и доброжелательные указания. Рефлексия после задания: «Было ли тебе удобно?», «Чувствовал ли ты поддержку?».

«Мозаика идей». Команды получают одинаковый набор картинок и слов. Нужно за 3 минуты составить из них короткую историю про лидера. Презентация истории одной фразой – в стиле «Слоган лидера».

«Построй башню» (STEM-задание). Из кубиков LEGO или конструктора каждая команда за 5 минут строит самую высокую и устойчивую башню. Оценивается не только результат, но и способ распределения ролей, участие всех членов команды.

ИКТ-станция: «Угадай лидера». Интерактивная презентация на экране: фотографии детских героев мультфильмов или известных личностей. Задание – выбрать тех, кто демонстрирует лидерские качества, и объяснить, почему. Используется интерактивная доска или планшеты.

За каждое выполненное задание команды получают «баллы орлёнка», которые фиксируются на общем табло.

3. Заключительный – 10 минут.

Ученики возвращаются в круг. Учитель показывает слайд с вопросом: «Какими качествами обладает настоящий лидер?». Ученики формулируют короткие фразы – «Лидер умеет...», «Лидер помогает...», и т.д.

Далее – индивидуальная рефлексия: дети заполняют мини-анкеты «Лидер внутри меня», где выбирают 1-2 качества, которые они проявили сегодня.

В завершение занятия – торжественное вручение «Звёзды лидера» каждой команде и коллективное фото с девизом занятия: «Вместе – сильнее!»

Внеурочное занятие по треку «Орлёнок – Лидер» является эффективной формой интеграции воспитательной, развивающей и образовательной функций в рамках внеурочной деятельности. Использование игровых методов и ИКТ повышает мотивацию и вовлечённость учащихся, способствует формированию коммуникативных навыков, развивает лидерский потенциал и создаёт условия для реального сотрудничества в детском коллективе. Представленная структура занятия может быть адаптирована под различные образовательные условия и служить ориентиром для педагогов при планировании учебной и внеурочной деятельности.

Согласно идеям В.А. Сухомлинского, воспитание настоящего лидера – это не процесс формального обучения, а результат вовлечения ребёнка в

реальные действия, где он чувствует себя нужным, важным и способным изменить ситуацию к лучшему [4, с. 159]. Именно такую возможность предоставляют занятия в рамках программы «Орлята России».

Список литературы

1. Волкова Г.Н. Психология младшего школьника: учеб. пособие / Г.Н. Волкова. – М.: Академия, 2019. – С. 78–84.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Педагогика, 1986. – 160 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Развитие взаимодействия в коллективе / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – С. 123–135.
4. Иванова Н.В. Использование ИКТ в начальной школе. – СПб.: Питер, 2022. – 192 с.
5. Минпросвещения России. Официальный сайт программы «Орлята России». Режим доступа: <https://orlyatarussia.ru/>
6. Петрова Т.А. Внеурочная деятельность младших школьников: цели, формы, содержание / Т.А. Петрова. – М.: Сфера, 2021. – С. 45–51.
7. Рогов Е.И. Настольная книга классного руководителя. – М.: Владос, 2022. – 304 с.
8. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1973. – С. 112–142.
9. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.

© Е.А. Новик

РОЛЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Рубцова Екатерина Андреевна

студент

Научный руководитель: **Киселёва Анна Владимировна**

канд. фил. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»

Аннотация: В данной статье рассматривается значимость формирования коммуникативной компетенции как ключевой цели обучения иностранным языкам на школьном этапе. Особое внимание уделяется роли лингвистических игр в развитии языковых и социальных навыков учащихся. Раскрываются компоненты коммуникативной компетенции в соответствии с общеевропейскими компетенциями: лингвистический, социолингвистический и прагматический. Представлен системный подход к классификации лингвистических игр в соответствии с этими компонентами, проанализированы примеры и преимущества игровых технологий по сравнению с традиционными методами. Делается вывод о высокой эффективности использования лингвистических игр как средства активизации учебной деятельности и развития умений общения в реальных ситуациях.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, лингвистические игры, обучение иностранному языку, учащиеся, игровые технологии, лингвистический компонент, социолингвистический компонент, прагматический компонент, речевая деятельность.

THE ROLE OF LINGUISTIC GAMES IN THE FORMATION OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

Rubtsova Ekaterina Andreevna

Scientific adviser: **Kiseleva Anna Vladimirovna**

Abstract: This article examines the importance of developing communicative competence as a key goal in teaching foreign languages at the school level. Special attention is given to the role of linguistic games in enhancing students' language and

social skills. The components of communicative competence are presented in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): linguistic, sociolinguistic, and pragmatic. A systematic approach to classifying linguistic games based on these components is proposed, and examples and advantages of game-based methods are analyzed in comparison with traditional teaching techniques. The article concludes that linguistic games are highly effective in stimulating learning activity and developing students' communication skills in real-life situations.

Key words: communicative competence, linguistic games, foreign language teaching, school students, game-based methods, linguistic component, sociolinguistic component, pragmatic component, speech activity.

Современные образовательные стандарты все больше акцентируют внимание на развитии коммуникативной компетенции как ключевой цели обучения иностранным языкам. Особую значимость этот процесс приобретает еще на этапе школьного обучения, где закладываются основы иноязычного общения. В связи с этим одним из эффективных средств формирования коммуникативных навыков выступают лингвистические игры, поскольку они создают мотивирующую и увлекательную среду для изучения языка, способствуют развитию всех видов речевой деятельности и активизируют социальные навыки. Они позволяют учащимся практиковать язык в различных ситуациях, улучшая словарный запас, грамматику, понимание устной и письменной речь.

Впервые термин «коммуникативная компетенция» был введен в научный обиход американским языковедом Н. Хомским. Под коммуникативной компетенцией он понимал совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное участие в межличностном и межкультурном общении. В настоящее время в рамках школьного обучения — это способность понимать и производить высказывания на иностранном языке в разнообразных социально обусловленных ситуациях, с учётом лингвистических правил, культурных норм и целей общения. В соответствии с «Общевропейскими компетенциями владения иностранным языком», она включает в себя три ключевых компонента: лингвистический, социолингвистический и прагматический [4, с. 12].

Лингвистический (или грамматический) компонент включает в себя знания и навыки, необходимые для построения корректных и осмысленных

высказываний на иностранном языке. Этот компонент охватывает фонетику, фонологию, лексику, морфологию, синтаксис, семантику, орфографию и орфоэпическую норму. Без надёжного владения языковой базой невозможно ни порождать правильно структурированные фразы, ни понимать высказывания других. Этот компонент — основа для всех остальных.

Социолингвистический компонент отвечает за уместный выбор языковых средств в зависимости от социального контекста — возраста, статуса, ролей участников, целей беседы, темы и жанра коммуникации. Он включает способности адаптировать стиль речи и употребление формальных/неформальных конструкций, соблюдать нормы вежливости, использовать соответствующий регистр или диалект. Социолингвистически компетентный говорящий понимает, когда употреблять, например, «ты» или «вы», уважительные формулы в разных ситуациях, учитывает социокультурные ожидания.

И наконец, прагматический компонент, который сочетает в себе два важных аспекта. Во-первых, это умение создавать связные и содержательные тексты — структурировать речь, соблюдать логику, последовательность идей использовать маркеры темы, средства перехода, уметь начинать и заканчивать диалог. Во-вторых, это способность использовать языковые акты — просьбы, извинения, приглашения и др. — адекватно цели коммуникации, а также узнавать такие действия в речи собеседника и реагировать на них уместно.

Таким образом, мы понимаем, что говорить о сформированной коммуникативной компетенции возможно, лишь если учащийся обладает разноаспектными знаниями, умениями и навыками, которые позволяют ему легко ориентироваться в различных актах коммуникации. Именно поэтому одним из эффективных путей формирования коммуникативной компетенции посредством активизации обучения являются игры, позволяющие непосредственно включить процесс обучения иностранному языку в модель потенциальной деятельности учащихся.

М.Н. Вятютнев подчеркивал, что коммуникативную компетенцию нельзя сформировать через простое заучивание правил, но можно развить через практику, приближенную к реальному общению [1, с. 38]. Лингвистические игры как раз и обеспечивают такую практику, моделируя ситуации, в которых учащиеся вынуждены использовать язык для решения конкретных задач. Например, ролевые игры позволяют отрабатывать речевые клише, а дискуссии — развивать умение аргументировать свою точку зрения.

Также, в отличие от традиционных методов, одним из ключевых преимуществ игровых технологий является их способность снижать психологический барьер, который часто возникает у школьников при изучении иностранного языка. Игры создают непринужденную атмосферу, в которой дети чувствуют себя более уверенно и свободно выражают свои мысли. Это подтверждается исследованиями в области психологии, согласно которым игровая деятельность способствует развитию воображения, символического мышления и ориентации в человеческих отношениях [3, с. 87]. Кроме того, игры позволяют учащимся экспериментировать с языком, совершать ошибки и корректировать их в процессе естественного взаимодействия, что является важным условием для формирования коммуникативных навыков.

Системный подход к использованию лингвистических игр предполагает их классификацию в соответствии с компонентами коммуникативной компетенции. В соответствии с этой моделью игры условно делятся на три группы: лингвистические, социолингвистические и прагматические, что позволяет преподавателю именно целенаправленно развивать те или иные языковые способности учащихся.

Лингвистические игры – эта категория включает фонетические, лексические и грамматические игры, направленные на отработку языковой основы — фонем, слов, грамматических структур. К фонетическим играм относятся упражнения ряда «Слышу – не слышу», где учащиеся реагируют на заданный звук или фонему, что помогает развить фонематический слух; или соревнования по чтению скороговорок/стихов для отработки произносительных навыков.

Лексические и грамматические игры включают, например, задания с карточками (анализ слов, поиск нужных слов по определённым критериям) или «буквенный пазл», где дети собирают слова из разрозненных букв. Такие игры поддерживают многократное повторение материала и формирование устойчивых языковых навыков.

Социолингвистические игры стимулируют освоение речевого этикета, нормы вежливости и адекватного использования официального/неформального стиля речи. Они чаще всего реализуются в виде ролевых или симулированных ситуаций: приглашения на праздник, отказ по этикетным причинам, благодарственные высказывания и т.п. Учащиеся получают карточки с ролями или причинами, а затем проигрывают соответствующие диалоговые сценарии

— учатся выбирать подходящие выражения в зависимости от статуса собеседника, и конкретной речевой миссии.

Прагматические игры развивают умение применять язык в конкретных коммуникативных ситуациях, опираясь на логику, цели, особенности речевого акта. Они включают деловые, проблемно-ориентированные и дискурсивные задачи, где учащимся нужно выполнить реальную коммуникативную задачу — провести переговоры, представить проект, решить конфликт и т.д. Часто используются деловые и ситуативные симуляции, отражающие реальные ситуации, требующие применения не только языкового материала, но и стратегий общения — согласовать позиции, убедить, объяснить свое решение. Пример — лингвистическая деловая игра «Переговоры», разработанная для формирования профессиональной коммуникативной компетенции.

Таким образом, лингвистические игры играют ключевую роль в формировании коммуникативной компетенции учащихся. Они не только способствуют усвоению языковых норм, но и развивают умение применять их в реальных ситуациях общения. Систематическое использование игровых методов на уроках иностранного языка позволяет создать условия для естественного и мотивированного овладения языком, что соответствует требованиям современных образовательных стандартов.

Список литературы

1. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
2. Дьякова Т. А., Сашина А. С. Лингвистические игры как средство формирования многокомпонентной иноязычной коммуникативной компетенции (системный подход) // Вестник ПГПУ. Серия № 1: Психологические и педагогические науки. 2018. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskie-igry-kak-sredstvo-formirovaniya-mnogokomponentnoy-inoazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-sistemnyy-podhod> (07.06.2025).
3. Крючкова Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие. – М.: 2011. – С. 87.
4. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – Страсбург: Совет Европы, 2003. – С. 12.

5. Остапчук Л. В. Игровые методы как средство активизации познавательной активности обучающихся (из опыта работы) // Молодой ученый. – 2016. – № 8. – С. 1007–1009.

6. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов педвузов и учителей. – М.: АСТ, 2008. – 272 с.

7. Хомский Н. Язык и мышление. – М.: Издательство Московского университета, 1972. – С. 120–122.

8. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

© Е.А. Рубцова, 2025

**СЕКЦИЯ
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

DOI 10.46916/19062025-2-978-5-00215-826-3

ОБУЧЕНИЕ ВРАЧЕЙ НЮАНСАМ ДИАГНОСТИКИ И ЛЕЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ У ЛИЦ ПОЖИЛОГО И СТАРЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

Шавкута Галина Владимировна

д.м.н., профессор

Шнюкова Татьяна Викторовна

к.м.н.

Яковлева Наталья Владимировна

к.м.н.

Пахомова Виктория Михайловна

ФГБОУ ВО РостГМУ Минздрава России

Аннотация: В связи с высокой частотой встречаемости когнитивных нарушений в пожилом и старческом возрасте группой авторов Ростовского государственного медицинского университета (РостГМУ) разработана программа обучения по данному вопросу для врачей по специальностям Гериатрия, Общая врачебная практика (семейная медицина), Терапия, Лечебное дело (специалитет). Акцент при обучении делается на коморбидности пациентов и возможности минимизации лекарственной нагрузки у пациентов пожилого и старческого возраста. Особенности программы является обучение применению и интерпретации результатов кистевой динамометрии и биоимпедансметрии, а также бессрочный доступ к обучающим материалам на сайте дистанционного обучения РостГМУ.

Ключевые слова: когнитивные функции, когнитивная дисфункция, когнитивные нарушения, когнитивные тесты, лица пожилого и старческого возраста, гериатрия, динамометрия, биоимпедансметрия.

TRAINING DOCTORS IN THE NUANCES OF DIAGNOSIS AND TREATMENT OF COGNITIVE FUNCTION DISORDERS IN ELDERLY AND SENILE PEOPLE

Shavkuta Galina Vladimirovna

Shnyukova Tatyana Viktorovna

Yakovleva Natalia Vladimirovna

Pakhomova Victoria Mikhailovna

Rostov State Medical University

Abstract: Due to the high incidence of cognitive impairment in the elderly and senile age, a group of authors from the Rostov State Medical University (RostSMU) has developed a training program on this issue for doctors in the specialties of Geriatrics, General Medical Practice (Family Medicine), Therapy, and General Medicine (specialty). The emphasis in training is on the comorbidity of patients and the possibility of minimizing the drug load in elderly and senile patients. The program features training in the use and interpretation of the results of wrist dynamometry and bioimpedancemetry, as well as unlimited access to training materials on the Rostov State Medical University distance learning website.

Key words: cognitive functions, cognitive dysfunction, cognitive impairment, cognitive tests, elderly and senile people, geriatrics, dynamometry, bioimpedancemetry.

Различные когнитивные нарушения являются одним из наиболее частых расстройств в пожилом и старческом возрасте [1-8].

Сотрудниками кафедры общей врачебной практики (семейной медицины) (с курсами гериатрии и физиотерапии) ФГБОУ ВО РостГМУ Минздрава России разработана программа повышения квалификации врачей «Нарушение когнитивных функций у лиц пожилого и старческого возраста», 36 ч. (рис. 1).



Рис. 1. Сотрудники кафедры общей врачебной практики (семейной медицины) (с курсами гериатрии и физиотерапии) ФГБОУ ВО РостГМУ Минздрава России, разработчики программы «Нарушение когнитивных функций у лиц пожилого и старческого возраста», 36 ч.

Слева направо: асс. Пахомова В.М.; доцент, к.м.н. Шнюкова Т.В.; зав. каф., профессор, д.м.н. Шавкута Г.В.; доцент, к.м.н. Яковлева Н.В.

Цикл повышения квалификации врачей по данной программе продолжительностью 36 часов (занятия 6 дней по 6 часов) основан на самых современных литературных источниках [1-8] и предназначен для совершенствования имеющихся профессиональных компетенций по вопросам диагностики и лечения когнитивных нарушений у пациентов пожилого и старческого возраста в рамках имеющейся квалификации по специальностям Гериатрия, Общая врачебная практика (семейная медицина), Терапия, Лечебное дело (специалитет).

В результате прохождения обучения на данном цикле ожидаются следующие результаты для специалиста и практического здравоохранения в целом:

- готовность к проведению оценки когнитивных функций и комплексной гериатрической оценки пациента, включающей оценку физического состояния, функционального статуса, психического здоровья и социально-экономических условий пациента;
- готовность к назначению медикаментозного и немедикаментозного лечения пациентам пожилого и старческого возраста с когнитивными нарушениями и контролю его эффективности и безопасности.

Вся теоретическая часть (лекции преподавателей, текстовые файлы) размещена в Системе дистанционного обучения РостГМУ, доступ обучающимся предоставляется сразу после зачисления. Там же проводится итоговое тестирование и размещены вопросы для подготовки к итоговому собеседованию. Особенностью является бессрочный доступ к материалам программы (в том числе ко всем обновлениям), что позволяет врачам постоянно освежать и углублять полученные знания.

Сильной стороной программы повышения квалификации врачей «Нарушение когнитивных функций у лиц пожилого и старческого возраста» является её современность и четкая структурированность – слушателям предоставляется самая актуальная информация по классификации, диагностике, лечению и профилактике когнитивных нарушений у пациентов пожилого и старческого возраста. Особым достоинством является профилактическая направленность программы. Отдельным блоком в составе данной программы рассматривается сердечно-сосудистая патология как предиктор когнитивных нарушений (обсуждаются особенности ведения пожилых пациентов с заболеваниями сердца, подробно разбирается тема сосудистого возраста, сосудистые поражения головного мозга, возрастные особенности нарушений

мозгового кровообращения). Рассматриваются также актуальные и малоизвестные темы, например, диета при болезни Паркинсона и особенности ухода при болезни Альцгеймера (помогающие врачу после прохождения данного цикла давать рекомендации по уходу среднему и младшему медицинскому персоналу, а также родственникам пациентов).

Акцент при обучении делается на коморбидности пациентов и возможности минимизации лекарственной нагрузки у пациентов пожилого и старческого возраста.

«Изюминкой» программы является обучение применению и интерпретации результатов кистевой динамометрии и биоимпедансметрии, что помогает персонифицировать подходы к ведению пациентов.

Все практические занятия слушатели вначале проводят друг на друге в парах или малых группах, затем – на реальных пациентах и в симуляционном центре РостГМУ (рис. 2, 3).



Рис. 2. Выполнение когнитивных тестов



Рис. 3. Биоимпедансметрия

В результате обучения на цикле повышения квалификации «Нарушение когнитивных функций у лиц пожилого и старческого возраста», 36 ч., врачи получают следующие знания и умения:

- знание гериатрических шкал и опросников;

- знание STOP-START-критериев для назначения медикаментозной терапии пациентам пожилого и старческого возраста;
- умение диагностировать саркопению;
- умение оценивать когнитивные функции и проводить комплексную гериатрическую оценку пациента, включающую оценку физического состояния, функционального статуса, психического здоровья и социально-экономических условий пациента;
- умение применять немедикаментозное лечение пациентам пожилого и старческого возраста с когнитивными нарушениями (питание, физическая активность, когнитивные тренировки);
- умение назначать медикаментозное лечение пациентам пожилого и старческого возраста с когнитивными нарушениями и контролировать его эффективность и безопасность.

Заключение. Разработанная сотрудниками ФГБОУ ВО РостГМУ Минздрава России программа повышения квалификации «Нарушение когнитивных функций у лиц пожилого и старческого возраста», 36 ч., повышает вероятность своевременной диагностики и адекватной терапии таких нарушений, что может способствовать улучшению качества жизни пациентов и их семей.

Список литературы

1. Когнитивные расстройства у лиц пожилого и старческого возраста. Клинические рекомендации. 2024 г. https://cr.minzdrav.gov.ru/preview-cr/617_5
2. Турушева А.В., Богданова Т.А., Фролова Е.В., Логунов Д.Л. Характеристики пожилого пациента с когнитивными расстройствами в амбулаторной практике. РМЖ. Медицинское обозрение. 2021;5(10):618-622. DOI: 10.32364/2587-6821-2021-5-10-618-622.
3. Петрова Н. Н. Когнитивные расстройства в пожилом возрасте и их коррекция // Российский семейный врач. 2010. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-rasstroystva-v-pozhilom-vozhraсте-i-ih-korrektsiya> (дата обращения: 04.06.2025).
4. Ткачева О. Н., Мхитарян Э. А., Исаев Р. И., Рунихина Н. К., Шарашкина Н. В., Котовская Ю. В., Стражеско И. Д., Воробьёва Н. Н., Яхно Н. Н. Распространенность когнитивных нарушений у лиц пожилого, старческого возраста и долгожителей // Бюллетень Национального общества по изучению болезни Паркинсона и расстройств движений. 2022. №2. URL: <https://>

cyberleninka.ru/article/n/rasprostranennost-kognitivnyh-narusheniy-u-lits-pozhilogo-starcheskogo-vozrasta-i-dolgozhiteley (дата обращения: 04.06.2025).

5. Фролова, Е. В. Нарушение когнитивных функций в пожилом возрасте : руководство для врачей / Е. В. Фролова, А. Ю. Емелин, В. Ю. Лобзин. - Москва : ГЭОТАР-Медиа, 2023. - 208 с. - ISBN 978-5-9704-7515-7, DOI: 10.33029/9704-7515-7-KNP-2023-1-208.

6. Livingston G., Huntley J., Sommerlad A., et al. Dementia prevention, intervention, and care: 2020 report of the Lancet Commission // Lancet. – 2020. – Vol. 396, №10248. – P. 413–446. – DOI: 10.1016/S0140-6736(20)30367-6.

7. GBD 2019 Dementia Forecasting Collaborators. Estimation of the global prevalence of dementia in 2019 and forecasted prevalence in 2050: an analysis for the Global Burden of Disease Study 2019 // Lancet Public Health. – 2022. – Vol. 7, №2. – P. e105–e125. – DOI: 10.1016/S2468-2667(21)00249-8.

8. Программа профилактики, раннего выявления, диагностики и лечения когнитивных расстройств у лиц пожилого и старческого возраста: Методические рекомендации / Под ред. О.Н. Ткачевой. – М.: Прометей, 2019. – 72 с.

© Г.В. Шавкута, Т.В. Шнюкова,
Н.В. Яковлева, В.М. Пахомова

УДК 37.025.7

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ

Лосева Алла Сергеевна

Попова Вера Борисовна

Акиндинов Валерий Викторович

к.э.н., доценты

Лосева Ангелина Евгеньевна

студент

ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный
аграрный университет»

Аннотация: В статье рассматривается развитие компетентностного подхода с использованием инструментов системного мышления. Авторами показано, что основной целью развития компетентностного подхода является формирование коммуникативной компетентности обучающихся на основе инструментов системного мышления, позволяющего понимать и анализировать сложные системы в их целостности, учитывая взаимодействия между элементами. Рассмотрены особенности формирования профессиональных компетенций и модель организации обучения на основе компетентностного подхода, базирующаяся на личностных качествах обучения, изучении алгоритмизированных стандартных процедурах, на основе мотивации, оценке и анализа образовательных стратегий. Предложена трехуровневая система компетенции «Системное мышление», способствующая развитию компетентностного подхода в образовательной деятельности.

Ключевые слова: компетентностный подход, системное мышление, образование, образовательная деятельность, компетенции.

DEVELOPMENT OF A COMPETENCE-BASED APPROACH USING SYSTEMS THINKING

Loseva Alla Sergeevna
Popova Vera Borisovna
Akindinov Valery Viktorovich
Loseva Angelina Evgenevna

Abstract: The article considers the development of a competence-based approach using systems thinking tools. The authors show that the main goal of developing a competence-based approach is to form students' communicative competence based on systems thinking tools, which allows them to understand and analyze complex systems in their entirety, taking into account the interactions between elements. The article considers the features of developing professional competencies and a model for organizing training based on a competence-based approach, based on personal qualities of training, studying algorithmic standard procedures, based on motivation, assessment and analysis of educational strategies. A three-level system of competence «Systems Thinking» is proposed, which contributes to the development of a competence-based approach in educational activities.

Key words: competency-based approach, systems thinking, education, educational activities, competencies

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем современного образования, связанной с модернизацией его содержания, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и переосмыслением цели и результата образования.

В современных реалиях компетентностный подход в образовании позиционируется как новая парадигма образования, ориентированная на освоение обобщенных знаний, умений и способов деятельности с учетом степени готовности к профессиональной деятельности.

Компетентностный подход предполагает не усвоение обучающимися отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. В основе отбора и конструирования методов обучения лежит структура соответствующих компетенций и функций, которые они выполняют в образовании.

Основной целью развития компетентностного подхода является формирование коммуникативной компетентности обучающихся (целевой компонент структуры), которая должна обеспечивать готовность субъекта обучения применять полученные знания и приобретенные умения для учебной и профессиональной деятельности.

На сегодняшний день совокупность компетенций рассматривается как ядро высшего образования, позволяющее достигать учебную цель (рисунок 1).



Рис. 1. Достижение учебной цели с использованием компетенций

Для формирования профессиональных компетенций при подготовке специалистов в высшей школе целесообразно сочетать традиционное образование с использованием современных технологий подготовки, включая модели, методы, инструменты обработки информации.

В ходе формирования профессиональных компетенций необходимо учитывать основные черты таких компетенций, характеризующихся междисциплинарностью, междисциплинарностью, многофункциональностью (рисунок 2).



Рис. 2. Особенности формирования профессиональных компетенций

Модель организации обучения на основе компетентного подхода должна базироваться на личностных качествах обучения, изучении алгоритмизированных стандартных процедурах, на основе мотивации, оценке и анализа образовательных стратегий (рисунок 3).

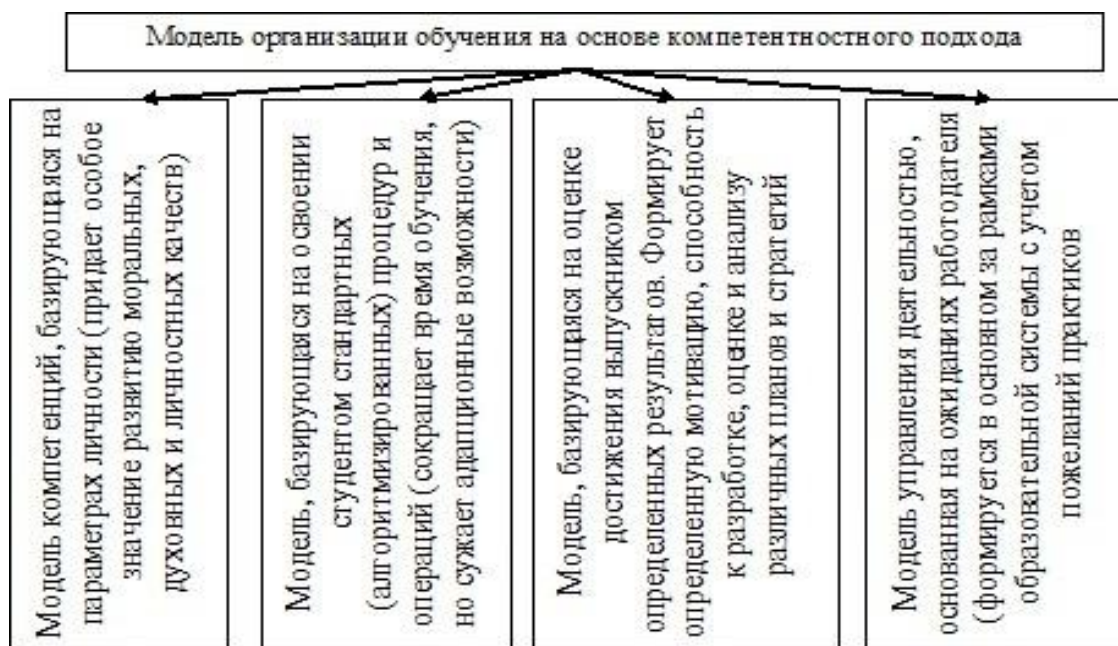


Рис. 3. Достижение учебной цели с использованием компетентного подхода

Компетентность, таким образом, является сложным многокомпонентным интегральным образованием, включающим в свой состав в качестве компонентов не только профессиональную и интеллектуальную составляющие, но и мотивационно-ценностные и эмоциональные характеристики.

Ключевыми и определяющими дальнейшее развитие образовательной деятельности становятся кардинально новые исследования и разработки в рамках компетентностного подхода, требующие создания комплексной системы, предусматривающей подготовку специалистов нового мышления.

Системное мышление в системе современного образования занимает решающую роль в процессе решения комплекса проблем с позиции компетентностного подхода. Оно характеризуется целостным восприятием явлений и предметов с учетом характера и тесноты связи между ними. Системное мышление способствует осуществлению наблюдения за развитием динамических процессов в долгосрочной и краткосрочной перспективе и направлен на формирование системного мышления как компетенции.

Оно предусматривает возможность обращения к философской рефлексии для формирования методических основ обучения, а также с целью разработки эффективных образовательных механизмов и средств деятельности преподавателя, определяющих понятийный аппарат, способы познания, выбор действенных образовательных технологий.

В процессе реализации образовательного процесса методология системного мышления может рассматривать субъект познания с точки зрения сложно организованной мыслительной деятельности через систему выявленных закономерностей, определяя возможности использования системного подхода к различным компонентам системы преподавания с учетом компетентностного подхода при формировании учебной цели.

При использовании системного подхода учитываются не только профессиональные и индивидуальные потребности, но и социальные. Реализация текущих, когнитивно-физиологических способностей с использованием достаточного количества материально-технических ресурсов составляют целостную систему профессиональных компетенций с учетом профессиональных норм.

Системное мышление в образовательном процессе оперирует особыми понятиями, одновременно беря на себя задачи сбора, интерпретации, анализа, планирования и прогнозирования полученной в ходе обучения информации.

Реализация таких задач производится посредством мыслительной деятельности.

Системное мышление как компетенция означает способность понимать и анализировать сложные системы в их целостности, учитывая взаимодействия между элементами. Это не просто знание, а умение применять эти знания на практике для решения проблем и принятия решений. Системное мышление помогает видеть взаимосвязи между частями системы, понимать, как изменения в одной части влияют на другие, и находить наиболее эффективные решения для достижения цели.

Целесообразно интерпретировать понятие «системное мышление» как компетенцию. Однако на уровне функционирования самой системы оно приобретает познавательные функции и отражается на индивидуальных познавательных способностях обучающегося.

Компетенция «Системное мышление» может подразумевать не только способности анализировать систему (выделять компоненты и тесноту связи между факторами), прогнозировать и планировать ее поведение (моделировать ситуации и подтверждать гипотезы), управлять системой (регламентировать связи и динамичные компоненты внутри системы), используя цели и задачи системного подхода, а также обратные связи и динамичность внешней среды (рисунок 4).

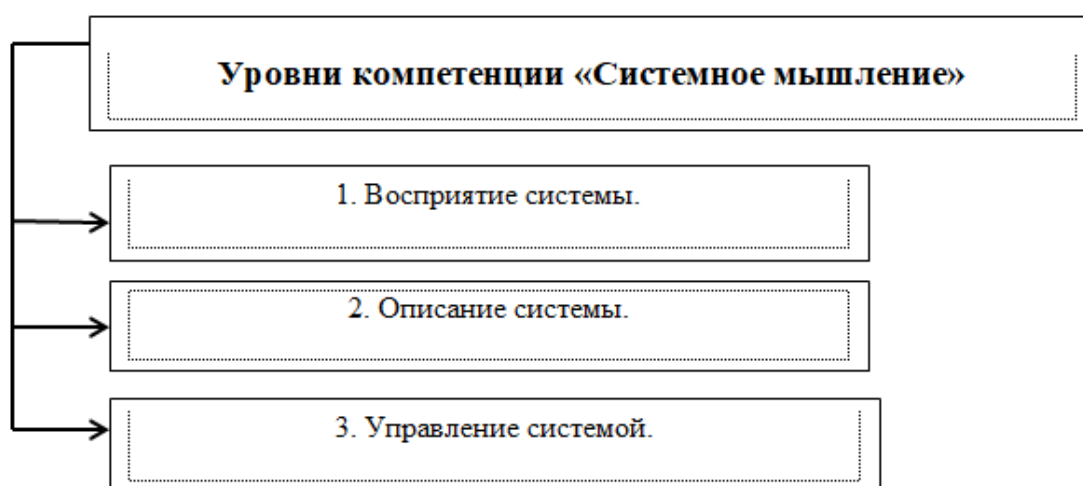


Рис. 4. Уровни компетенции «Системное мышление»

Предлагаемые уровни компетенции «Системное мышление» находятся в тесной взаимосвязи, без одного из них невозможно эффективное использование последующего. Следовательно, формируется трехуровневая система, по которой может быть осуществлена оценка развития компетенции системного мышления.

Таким образом, эффективность системного мышления может достигаться за счет грамотной модели организации обучения на основе компетентностного подхода.

Список литературы

1. Голубкова, Е. В. Компетентностный подход к обучению английскому языку в МГИМО как часть компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании / Е. В. Голубкова // Филологические науки в МГИМО. Том 39 (54). – Москва : Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, 2010. – С. 108-117. – EDN TONZUT.

2. Микиденко, Н. Л. Компетентностный подход: проблемы разработки компетентностно-ориентированных заданий и формирования фондов оценочных средств по направлению подготовки / Н. Л. Микиденко // Компетентностный подход в оценке качества высшего и среднего профессионального образования : Материалы 59-ой межвузовской научно-методической конференции, Новосибирск, 02 марта 2018 года. – Новосибирск: Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики, 2018. – С. 49-52. – EDN XZGICD.

3. Минина, О.Г. Системное и критическое мышление как компетенция современного образования / О. Г. Минина // Профильная школа. – 2023. – Т. 11, № 2. – С. 41-45.

© А.С. Лосева, В.Б. Попова,
В.В. Акиндинов, А.Е. Лосева, 2025

**ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ
КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬЮ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО
ЗАВЕДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Семенова Елена Викторовна
заместитель директора
по учебно-методической работе
УО «Минский государственный
торгово-экономический колледж»

Аннотация: В условиях глобализации и цифровизации стратегическое управление становится ключевым фактором повышения конкурентоспособности высших учебных заведений (ВУЗов). В статье рассматриваются методологические подходы к формированию системы стратегического управления, направленной на устойчивое развитие университетов. Обосновывается необходимость интеграции инструментов стратегического анализа, мониторинга и инновационного менеджмента в структуру ВУЗа. Представлены результаты эмпирического исследования, отражающие эффективность внедрения стратегических моделей управления в образовательную практику.

Ключевые слова: конкурентоспособность, стратегическое управление, высшее образование, образовательная среда, устойчивое развитие.

**FORMATION OF A SYSTEM OF STRATEGIC MANAGEMENT
OF COMPETITIVENESS OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION
AS A CONDITION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT
OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Semenova Elena Viktorovna

Abstract: In the context of globalization and digitalization, strategic management is becoming a key factor in increasing the competitiveness of higher education institutions (HEIs). The article discusses methodological approaches to the formation of a strategic management system aimed at sustainable development of

universities. The need to integrate strategic analysis, monitoring and innovation management tools into the structure of the university is substantiated. The results of an empirical study reflecting the effectiveness of the implementation of strategic management models in educational practice are presented.

Key words: competitiveness, strategic management, higher education, educational environment, sustainable development.

Современная система высшего образования переживает этап глубоких трансформаций, вызванных как внутренними, так и внешними факторами. Глобальные тенденции цифровизации, интернационализации, ориентации на результаты и растущая конкуренция между образовательными организациями формируют новые вызовы для высших учебных заведений. В этих условиях конкурентоспособность ВУЗа становится не только критерием его эффективности, но и важнейшим условием устойчивого функционирования и стратегического развития.

Одним из ключевых инструментов, позволяющих обеспечить системное и целенаправленное повышение конкурентоспособности, является стратегическое управление. Оно позволяет не только адаптироваться к стремительно меняющейся внешней среде, но и формировать собственные конкурентные преимущества, опираясь на внутренний потенциал организации. Однако действующие механизмы управления в системе высшего образования зачастую носят фрагментарный характер и не позволяют достигать устойчивых и воспроизводимых результатов.

В данной статье рассматриваются теоретико-методологические основания формирования системы стратегического управления конкурентоспособностью высшего учебного заведения, анализируются её ключевые компоненты, предлагается модель внедрения и проводится эмпирическая апробация разработанных положений. Цель исследования – обосновать роль стратегического управления как фактора устойчивого развития и повышения конкурентной позиции ВУЗа в современном образовательном пространстве.

Современное высшее образование функционирует в условиях нестабильной социально-экономической среды, цифровой трансформации и глобализации рынка образовательных услуг. В этих условиях особую актуальность приобретает изучение феномена *конкурентоспособности высшего учебного заведения*, как системной характеристики, определяющей его способность не только выживать, но и развиваться в конкурентной среде.

Конкурентоспособность ВУЗа трактуется в научной литературе многозначно. Согласно общепринятому подходу, она представляет собой совокупность характеристик организации, обеспечивающих её устойчивое положение на рынке образовательных услуг и способность к долгосрочному развитию [1, с. 76].

Качество образования – это степень соответствия образовательных результатов требованиям заинтересованных сторон: студентов, работодателей, государства. Оно включает в себя академическую успеваемость, востребованность выпускников, ресурсное обеспечение и инновационный потенциал ВУЗа.

Образовательные услуги – специфический вид нематериальных услуг, направленных на удовлетворение потребности личности в обучении, развитии и социальной адаптации. ВУЗ, предоставляющий качественные и востребованные образовательные продукты, рассматривается как полноценный субъект рыночных отношений.

Научные исследования в данной области можно условно разделить на три направления:

1. *Экономический подход*: конкурентоспособность измеряется через финансовую устойчивость, стоимость образовательных программ, способность привлекать инвестиции и гранты [2, с. 16].

2. *Маркетинговый подход*: акцент на имидже ВУЗа, удовлетворённости обучающихся, эффективности коммуникации с внешними стейкхолдерами [3, с. 41].

3. *Институциональный подход*: конкурентоспособность определяется уровнем управляемости, гибкости организационной структуры, инновационной активности и международной кооперации [4, с. 53].

С конца 2010-х годов наблюдается эволюция научной мысли от количественно-рейтинговых моделей (KPI, места в национальных и международных рейтингах) к многофакторным концепциям, в которых учитываются *репутация, адаптивность к изменениям, инновационность образовательной среды, вовлечённость сотрудников и студентов*. Такой сдвиг отражает требования новой управленческой парадигмы – от управления «результатами» к управлению «потенциалом».

Стратегическое управление рассматривается как основа формирования устойчивых конкурентных преимуществ ВУЗа. Оно обеспечивает согласование целей, ресурсов и механизмов реализации образовательной миссии. Через

системный стратегический анализ, построение сценариев и разработку программ развития руководство ВУЗа получает инструменты не только для адаптации, но и для проактивного влияния на внешнюю среду.

Особую значимость приобретают вопросы стратегической оценки конкурентной позиции ВУЗа, разработки уникального ценностного предложения (UVP), а также создания механизмов мониторинга ключевых показателей развития.

Для стран ЕАЭС, в том числе Республики Беларусь, характерны особые условия конкурентной среды: ограниченный внутренний рынок образовательных услуг, высокий уровень государственного регулирования и миграция абитуриентов за рубеж. Это требует от ВУЗов развития экспортного потенциала образования, межвузовского сотрудничества в рамках интеграционного пространства и ориентации на международные стандарты качества.

Кроме того, в условиях демографического спада и цифровой трансформации, конкурентоспособность ВУЗов в Беларуси всё чаще определяется не объёмом набора, а способностью удерживать студентов, развивать цифровую инфраструктуру, выходить на внешние рынки и формировать устойчивые партнёрские связи с бизнесом.

Развитие высшего учебного заведения в условиях усиливающейся глобальной конкуренции невозможно без внедрения комплексного подхода к управлению. Стратегическое управление в образовательной организации следует рассматривать не как административную функцию, а как интеграционную деятельность, направленную на формирование долгосрочной миссии, реализацию потенциала и достижение устойчивого конкурентного преимущества.

Традиционные модели стратегического управления, такие как *Бостонская матрица (BCG)*, *матрица GE/McKinsey* и *анализ жизненного цикла продукта*, использовались для оценки портфеля образовательных программ, определения приоритетных направлений и принятия решений о перераспределении ресурсов. Однако их применение в вузовской среде ограничено тем, что они плохо учитывают социальную миссию и многомерность образовательной деятельности.

Современные модели ориентированы на системное измерение целей, результатов и процессов. Наиболее значимой в образовательной практике стала модель *Balanced Scorecard (BSC)*, разработанная Капланом и Нортон. В ряде

европейских университетов (например, Università degli Studi di Milano-Bicocca, Университет Хельсинки) внедрение BSC позволило интегрировать стратегию в повседневную деятельность кафедр и повысить согласованность между академической и административной повесткой (Kaplan & Norton, 2004).

BSC адаптируется под образовательную специфику через включение таких направлений, как:

- «развитие студентов и академического персонала» вместо «обучения и роста»;
- «общественная миссия» как отдельная перспективная цель;
- метрики, учитывающие качество преподавания, академическую мобильность, вовлечённость вуза в региональное развитие.
- Использование стратегических инструментов в ВУЗе обусловлено необходимостью выработки гибких, адаптивных решений в условиях перемен:
 - *SWOT-анализ* – ключевой метод оценки внутренних ресурсов и внешних условий развития; эффективен на этапе стратегической диагностики;
 - *PEST-анализ* – позволяет учесть влияние политических, экономических, социальных и технологических факторов, особенно в странах ЕАЭС с нестабильной макросредой;
 - *стратегические карты* – визуализируют логику достижения целей, обеспечивают ясность стратегии на всех уровнях управления;
 - *KPI-системы* – формализуют контроль исполнения, обеспечивают связь между индивидуальной ответственностью и целями организации.

Выбор комбинации этих инструментов определяется уровнем стратегической зрелости ВУЗа, доступностью данных и качеством внутренних управленческих процессов.

Эффективность стратегического управления напрямую зависит от организационной культуры, отражающей ценности, мотивацию и стиль лидерства. В университетах с иерархической и авторитарной культурой стратегические инициативы часто блокируются сопротивлением персонала и отсутствием горизонтальных связей. Напротив, ВУЗы с культурой вовлечённости и инновационности (например, Университет Гента, KU Leuven) демонстрируют устойчивые результаты в реализации стратегических программ.

Цифровизация усиливает прозрачность и эффективность стратегического управления. Внедрение цифровых панелей мониторинга (dashboards), BI-систем и платформ внутренней аналитики позволяет:

- отслеживать в реальном времени динамику ключевых показателей;
- визуализировать достижения подразделений;
- принимать решения на основе данных (data-driven decision-making).

В ряде университетов Великобритании и Финляндии ВІ-платформы интегрированы с LMS и ERP-системами, обеспечивая замкнутый цикл анализа и планирования.

Хотя стратегические модели успешно зарекомендовали себя в корпоративной практике, их механистическая интерпретация в ВУЗе может оказаться неэффективной. Например:

- BCG-матрица игнорирует нематериальные активы (репутация, академическая свобода);
- KPI-системы при недостаточной проработке ведут к «метрической бюрократии» и искажению реальных приоритетов;
- переизбыток стратегических целей без ресурсной поддержки создает «эффект распыления» усилий.

Поэтому модель стратегического управления в ВУЗе должна быть адаптированной, учитывать академическую специфику и дополняться элементами стратегической гибкости, оценки рисков и обратной связи.

Современная практика управления высшими учебными заведениями требует внедрения интегративных моделей, способных объединять стратегическое планирование, гибкость реагирования на вызовы среды, а также целенаправленное развитие внутренних ресурсов. В данной работе предложена авторская модель стратегического управления конкурентоспособностью ВУЗа, основанная на принципах системности, адаптивности и ориентированности на устойчивое развитие.

Модель основывается на логико-структурном принципе, где конкурентоспособность выступает целевым результатом взаимодействия стратегических и операционных компонентов. Основными целями модели являются:

- усиление позиции ВУЗа в национальных и международных образовательных системах;
- устойчивое развитие ресурсного и кадрового потенциала;
- повышение привлекательности и качества образовательных услуг;
- формирование цифровой и инновационной инфраструктуры.

Модель предполагает возможность настройки под различные типы ВУЗов:

- *научно-ориентированные ВУЗы*: акцент на блоках «инновации» и «кадры»;
- *региональные гуманитарные ВУЗы*: усиление маркетинга, цифровых инструментов поддержки студента;
- *частные университеты*: акцент на гибкой стратегии, клиент-ориентированности и конкурентной упаковке программ.

Модель может масштабироваться в зависимости от числа факультетов, наличия автономных подразделений и информационно-аналитических ресурсов.

Адаптационные параметры включают:

- уровень КРІ-декомпозиции (вплоть до кафедр);
- степень вовлечённости преподавателей в стратегические группы;
- интеграцию модели с действующими ИС (например, 1С: Университет, Moodle).

Апробация модели стратегического управления конкурентоспособностью была проведена в условиях Государственного университета прикладных наук (ГУПН) – регионального ВУЗа, расположенного в административном центре с населением до 250 тыс. человек. Университет включает 6 факультетов, в том числе инженерный, социально-гуманитарный и экономический, реализует 38 образовательных программ и обслуживает около 4200 студентов.

Выбор ГУПН в качестве пилотной площадки обусловлен следующими факторами:

- наличие актуализированной Стратегии развития до 2030 года, требующей операционализации;
- готовность ректората к внедрению новых управленческих подходов;
- выраженная заинтересованность преподавателей и административного персонала в профессиональном росте;
- типичность условий функционирования для региональных ВУЗов Беларуси и стран ЕАЭС.

Реализация модели охватывала период с января по декабрь 2024 года и включала пять этапов: (1) стратегическая диагностика, (2) проектирование инициатив, (3) внедрение, (4) мониторинг, (5) оценка устойчивости.

Инструментарий исследования:

- *анкетирование*: три волны (январь, июль, декабрь); респонденты – преподаватели, студенты, управленцы. Кол-во участников: 219;
- *полуструктурированные интервью*: 12 экспертов (деканы, завкафедрами, замдеканы по качеству);
- *анализ документации*: планы кафедр, отчёты, рейтинги, протоколы заседаний;
- *динамика KPI*: мониторинг 17 показателей по 4 направлениям (кадры, качество образования, вовлеченность, внешняя активность).

Пример вопросов анкетирования:

- «В какой степени вы ощущаете наличие стратегического курса развития вашего факультета?»;
- «Какие инструменты управления вы считаете наиболее действенными?»;
- «Повлияло ли внедрение стратегической модели на вашу повседневную деятельность?».

Результаты внедрения модели сопоставлялись с базовыми показателями на начало 2024 года. Ниже представлены ключевые изменения по приоритетным направлениям (табл.1):

Таблица 1

Результаты внедрения модели

Показатель	Январь 2024	Декабрь 2024	Δ Изменение
Средний балл поступивших	6.5	7.1	+9.2 %
Участие преподавателей в курсах повышения квалификации	41 %	68 %	+27 п.п.
Количество публикаций в Scopus / WoS	22	34	+54.5 п.п.
Доля ООП с обновлённой цифровой платформой	25 %	63 %	+38 п.п.
Индекс удовлетворенности студентов (опрос)	3.7 / 5	4.3 / 5	+16.2 % по шкале Likert
Привлечение внебюджетных средств (млн руб.)	2.1	3.4	+61.9 п.п.

Дополнительно, на момент завершения проекта университет стал победителем в трёх региональных конкурсах НИР и вошёл в топ-20 по динамике в национальном рейтинге ВУЗов.

Наиболее стремительный рост фиксировался во втором полугодии 2024 года – после запуска системы цифрового мониторинга и назначения координаторов по стратегии на факультетах.

Формирование системы стратегического управления является эффективным инструментом повышения конкурентоспособности высшего учебного заведения. Внедрение предложенной модели способствует устойчивому развитию образовательной среды, что особенно актуально в условиях постоянных изменений и неопределенности.

Проведённое исследование подтвердило актуальность формирования системы стратегического управления как ключевого механизма обеспечения устойчивой конкурентоспособности высшего учебного заведения. Разработанная модель сочетает логико-структурный подход, цифровые инструменты мониторинга, кадровую и инновационную составляющие, а также принципы адаптивности и гибкости, что делает её применимой в условиях высокой изменчивости образовательной среды.

На эмпирическом уровне демонстрируется, что системное внедрение стратегических инструментов – таких как стратегическая карта, KPI-панель, BI-аналитика – способствует не только росту академических и организационных показателей (средний балл абитуриента, число публикаций, цифровизация программ), но и изменению управленческой культуры внутри ВУЗа: формируется среда осмысленного участия, обратной связи и персонализированной ответственности.

Модель показала свою эффективность в условиях регионального университета со смешанным профилем, однако её универсальность обусловлена возможностью модификации ключевых блоков в зависимости от институционального типа ВУЗа (академический, прикладной, частный). Практика подтверждает: интеграция стратегии в повседневное управление – не задача элитных университетов, а рабочий механизм даже для региональных учреждений, обладающих ограниченными ресурсами.

Тем не менее реализация модели имеет ряд ограничений:

- требовательность к уровню управленческой зрелости;

- необходимость цифровой инфраструктуры и ИТ-компетенций у персонала;
- риск инструментализации стратегического управления в ущерб содержательной автономии подразделений.

В перспективе целесообразно проведение мультивузовского исследования для анализа эффективности тиражирования модели в других институциональных контекстах, а также развитие модулей прогнозирования сценариев развития образовательной среды с использованием искусственного интеллекта и предиктивной аналитики.

Таким образом, стратегическое управление в современном университете – не только механизм адаптации, но и форма осознанного, устойчивого лидерства в образовании.

Список литературы

1. Кириллова Е.В. Конкурентоспособность вуза как социально-экономическая категория // Высшее образование в России. – 2019. – №3. – С. 77–83.
2. Соловьёв А.И. Стратегическое управление в образовании. – М.: Академия. – 2007. – 203 с.
3. Ковалёва, Т.В. Маркетинговые аспекты управления конкурентоспособностью ВУЗа. — М.: Юрайт, 2015. — 248 с.
4. Clark, B.R. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. — Oxford: Pergamon, 1998. — 176 p.
5. Закон Республики Беларусь от 13.01.2011 №243-З «Об образовании»
6. Концепция развития высшего образования в Республике Беларусь до 2030 года — <http://edu.gov.by>.

© Е.В. Семенова, 2025

ИНТЕГРАЦИЯ STEM-ОБРАЗОВАНИЯ В ДО

Даминова Рамиля Робертовна

Международная школа «Alabuga International School»

Аннотация: Статья посвящена исследованию интеграции STEM-образования в образовательном процессе детского сада Alabuga International School. В статье рассматриваются преимущества STEM-образования. Анализируется STEM-образование в детском саду Alabuga international school. В заключение, подчеркивается значимость интеграции STEM-образования в образовательном процессе детского сада Alabuga International School.

Ключевые слова: STEM-образование, дошкольное образование, Alabuga International School, детский сад, интеграция.

INTEGRATION OF STEM EDUCATION INTO PRE-EDUCATION

Daminova Ramilya Robertovna

Abstract: The article is devoted to the study of the integration of STEM education in the educational process of the kindergarten Alabuga International School. The article discusses the advantages of STEAM education. The STEM education at the Alabuga international school kindergarten is analyzed. In conclusion, the importance of integrating STEM education in the educational process of the Alabuga International School kindergarten is emphasized.

Key words: STEM education, preschool education, Alabuga International School, kindergarten, integration.

Интеграция STEM-образования в дошкольной сфере представляет собой важный шаг к созданию условий, способствующих формированию у детей интереса к науке, технологиям, математике и инженерии, а также базовых навыков в этих областях. Эта концепция, охватывающая науки, технологии, инженерию и математику, делает акцент на практическом применении знаний и междисциплинарной связи.

Основная задача данного подхода заключается в активации познавательной активности детей, что способствует развитию их любознательности и исследовательского мышления. Одной из задач интеграции является развитие критического мышления и умений находить решения. Дети учатся задавать вопросы, анализировать данные и находить осмысленные ответы, что значительно обогащает их образовательный опыт [1, с. 216].

В группе, работающей над проектами, дети обретают навыки командной работы, учась обмениваться идеями и стремиться к общим целям. Они не просто решают отдельные задачи, а работают над комплексными проектами, которые требуют знания из нескольких дисциплин одновременно. Это формирует у них подготовленность к будущему обучению и профессиональной деятельности.

Содержание STEM-образования представлено на рис.1.

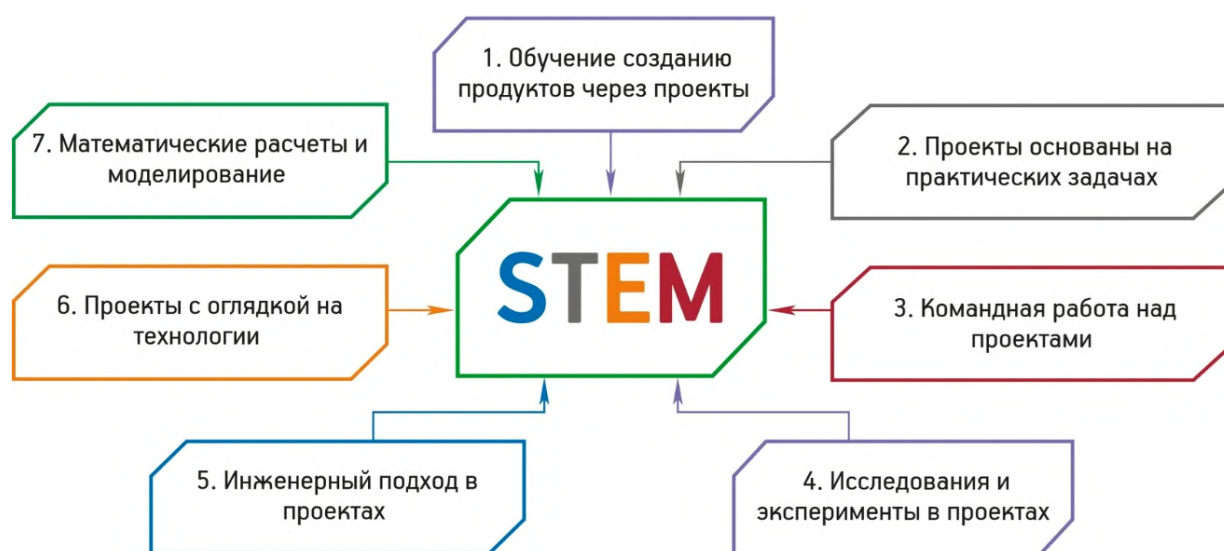


Рис. 1. Содержание STEM-образования

Также важными методами интеграции STEM-подходов в дошкольное обучение являются внедрение цифровых технологий и образовательных инструментов. Использование интерактивных досок и игровых приложений помогает детям осваивать сложные концепции с интересом и удовольствием. Робототехнические наборы, адаптированные для раннего возраста, предоставляют детям возможность погрузиться в основы программирования и логического мышления, что может стать толчком к изучению этих наук в будущем.

Применение персонализированного обучения позволяет учитывать индивидуальные интересы и потребности каждого ребёнка, что в свою очередь способствует более глубокому и продуктивному развитию их потенциала. Таким образом, интеграция STEM-образования в дошкольное обучение не только помогает детям развивать ключевые навыки, но и создает условия для формирования исследовательского мышления и познавательного интереса, становясь основой для успешного обучения в дальнейшей образовательной практике [3, с. 40].

Преимущества STEM-образования представлены на рис. 2.

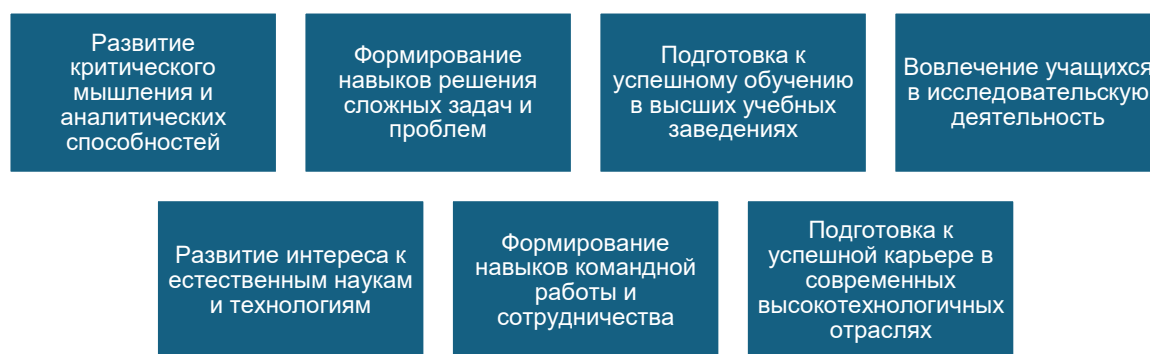


Рис. 2. Преимущества STEM-образования

STEM-образование в Alabuga International School представляет собой передовой метод обучения, который объединяет четыре ключевые дисциплины: науку, технологии, инженерию и математику. Этот подход ориентирован на формирование у студентов структурированного мышления и их способности эффективно применять знание в повседневной жизни.

С сентября 2018 года в Alabuga International School успешно внедрена стратегия развития инженерного мышления с раннего возраста. Уроки инженерии проводятся опытными наставниками из числа специалистов, работающих на заводах резидентов ОЭЗ «Алабуга», что обеспечивает практическую направленность и актуальность изучаемого материала.

Система STEM-образование в детском саду Alabuga international school представлена на рис. 3.

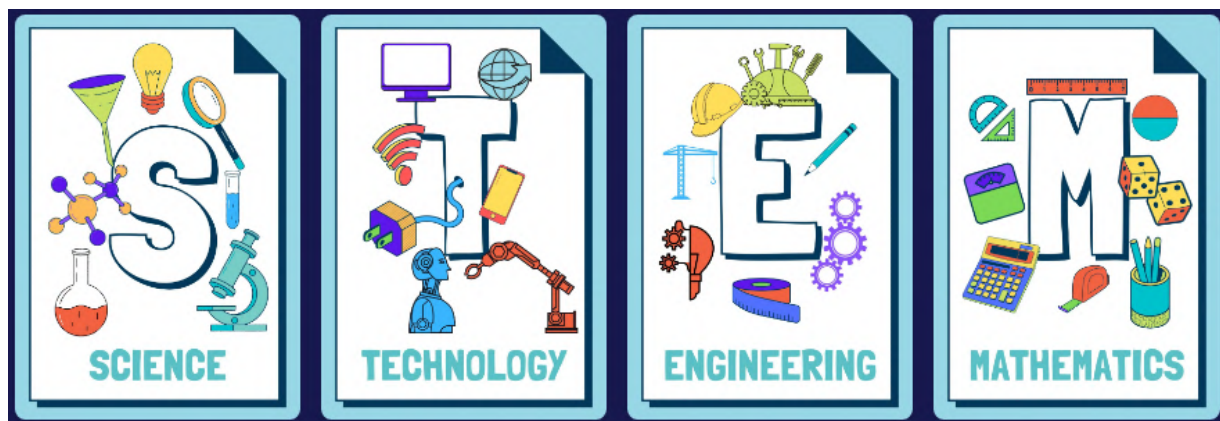


Рис. 3. STEM-образование в детском саду Alabuga international school

Научный компонент охватывает естественные науки, такие как физика, химия и биология, что способствует осознанию учениками основ структурирования окружающего мира и формированию научного подхода к мышлению.

Техническая составляющая включает в себя использование новейших технологий для решения разнообразных задач, таких как программирование и робототехника, а также обращение с различными инструментами и оборудованием.

Инженерный блок обучает детей применению научных и математических знаний в процессе проектирования и создания различных устройств и систем, что развивает их креативные и практические навыки.

Математика, в свою очередь, является основой для понимания анализа данных и успешного решения различных типов задач.

Особенность STEM-образования заключается в его проектной составляющей. Ученики не ограничиваются изучением отдельных предметов; они используют полученные знания для решения комплексных задач, что способствует развитию самостоятельности, креативности и способности к совместной работе [2, с. 126].

Таким образом, STEM-образование формирует готовность учащихся к жизни в условиях современного мира, где необходимы специалисты, способные к инновациям и решению сложных технических вызовов. Подход, ориентированный на практическое применение знаний, позволяет детям не только лучше понять теоретические концепции, но и трансформировать их в реальные решения, что является незаменимым навыком в быстро меняющемся обществе.

Список литературы

1. Рекунова, Н. Ю. Развитие психических процессов у дошкольников средствами STEM-образования / Н. Ю. Рекунова // Педагогический форум. – 2021. – № 2(8). – С. 215-216.
2. Лаврентьева, О. Н. STEM-подход в образовании - новая ступень в развитии технического творчества дошкольников / О. Н. Лаврентьева // Педагогический форум. – 2021. – № 2(8). – С. 125-128.
3. Жаворонкова, Т.Н. Использование STEM-технологии при ознакомлении дошкольников с понятием "величина" / Т. Н. Жаворонкова, Ю. Н. Кондрашова, С. В. Шацких // Вестник научных конференций. – 2021. – № 11-4(75). – С. 39-40.

© Р.Р. Даминова, 2025

**СЕКЦИЯ
ИННОВАЦИОННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

СИСТЕМА ПРИЁМОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Дроздова Екатерина Леонидовна

ГУО «Средняя школа № 28

им. Героя Советского Союза А.А. Мельникова»

Аннотация: В статье описываются приёмы формирования метапредметных компетенций на всех этапах урока английского языка. Также обосновывается важность формирования метапредметных компетенций ввиду того, что они обеспечивают целостность познавательного развития и самосовершенствования личности учащихся.

Ключевые слова: урок, английский язык, приём, метапредметные компетенции, универсальность.

A RANGE OF TEACHING TECHNIQUES FOR DEVELOPING CROSS-CURRICULAR COMPETENCES IN THE ENGLISH LESSONS

Drozdova Ekaterina Leonidovna

Abstract: The article deals with the description of some teaching techniques for developing cross-curricular competences in the lessons of English during all lesson stages. Also, the article justifies the importance of cross-curricular competences development, since they provide the integrity of cognitive growth and self-cultivation of students' personalities.

Key words: a lesson, the English language, a teaching technique, cross-curricular competences, universality.

Метапредметные компетенции в современном образовании становятся ключевым элементом подготовки учащихся к жизни в быстро меняющемся обществе. Актуальность их формирования обусловлена несколькими важными факторами: необходимость социализации в современном обществе требует от школы не просто передачи знаний, но и формирования целостной личности,

способной адаптироваться к изменениям; развитие личности является приоритетной задачей образовательных стандартов, что невозможно без формирования универсальных учебных действий; целостное восприятие мира достигается через синтез предметных знаний, что позволяет учащимся видеть взаимосвязи между различными дисциплинами.

Кодекс об образовании Республики Беларусь (статья 83) в качестве одного из основных требований к организации образовательного процесса отражает положение о компетентностном подходе, создание условий для развития творческих способностей обучающихся, вовлечение их в различные виды социально значимой деятельности и другие [1].

В научно-методической литературе существуют разные определения понятия «метапредметные компетенции». Например, В.И. Колмакова определяет метапредметные компетенции обучающихся как «систему умений учащимися продуктивно выполнять регулятивные, познавательные и коммуникативные задачи» [2].

По мнению В.А. Болотова, В.В. Серикова, компетенции обладают деятельностной природой. В таком понимании метапредметные компетенции: а) имеют надпредметный характер; б) обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса; в) являются основой организации и регуляции любой деятельности учащихся независимо от её специально-предметного содержания; г) обеспечивают целостность общекультурного и познавательного развития и самосовершенствования личности учащихся [3, С. 35]. Таким образом, под метапредметными компетенциями в образовании понимают способность учащихся самостоятельно действовать в ситуации неопределенности при решении актуальных для них проблем.

Английский язык предоставляет хорошую основу для развития метапредметного мышления, более того, сам учебный предмет «Английский язык» метапредметен изначально. На уроках английского языка ученики осваивают лексику, которая относится практически ко всем сферам жизни, изучают грамматику английского языка с применением понятий и знаний из уроков русского и белорусского языков, выполняют математические операции на английском языке, знакомятся с культурой, историей и традициями стран изучаемого языка, что связано с уроками истории, географии, искусства. Таким образом, на уроках английского языка реализуются разнообразные межпредметные связи с разнообразными учебными предметами.

В статье будет рассмотрена система универсальных методических приёмов, способствующих формированию метапредметных компетенций учащихся на уроках английского языка в соответствии с этапами учебного занятия: ориентационно-мотивационным, операционно-деятельностным, контрольно-коррекционным и оценочно-рефлексивным.

Определённые методические приёмы изучались, анализировались и отбирались в процессе работы нашего учреждения образования в республиканском инновационном проекте «Внедрение модели формирования метапредметной компетентности учащихся в условиях информатизации образования» (2021-2024 г.г.) в соответствии с типологией метапредметных компетенций Колмаковой В.И., были проанализированы приёмы, формирующие коммуникативные, общеучебные (учебно-познавательные) и регулятивные метапредметные компетенции. Коммуникативные компетенции обеспечивают умения парно-группового взаимодействия, умение слушать и слышать и вступать в диалог, умение построения монологического и диалогического высказывания, задавать и отвечать на вопросы. К регулятивным компетенциям относят умение самоконтроля и взаимоконтроля, умение целеполагания, умение прогнозирования дальнейших шагов по достижению учебного результата. Общеучебные компетенции включают в себя анализ и синтез информации, умение составления плана прочитанного, умение выполнения заданий по алгоритму и т.п.

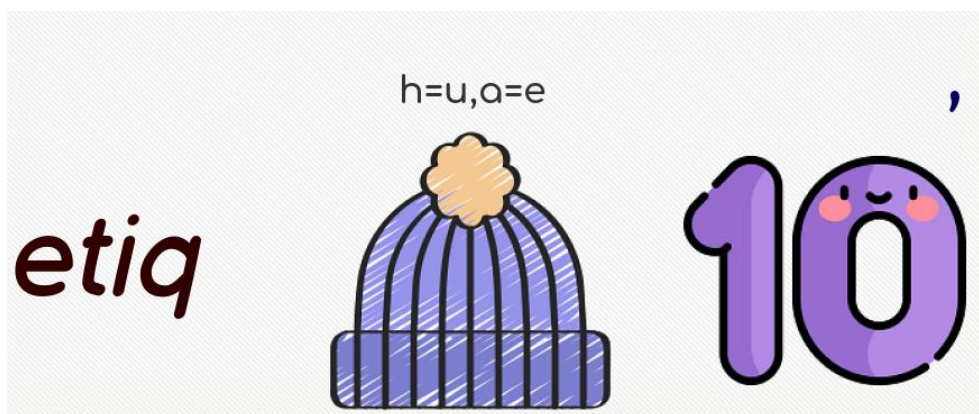
Теоретической основой проекта выступил метапредметный подход – организация деятельности учащихся с целью передачи им способов работы со знанием. Он сосредоточен на том, чтобы обучающийся мог применить систематизированные знания, полученные при изучении различных предметов, для решения задач в социальной сфере и профессиональной деятельности. Информатизация образования – это процесс обеспечения системы образования теорией и практикой разработки и использования новых информационных технологий, ориентированных на реализацию целей обучения и воспитания.

На ориентационно-мотивационном этапе урока при изучении темы «Мой родной город» в 7 классе учащимся предлагается посмотреть видеообращение футуролога и определить целевой компонент урока. Видео создано при помощи веб-сервиса анимационных аватаров voki.com.

Также при изучении темы «Мой родной город» в 7 и 11 классах учитель организует деятельность учащихся по просмотру видео и на его основе

учащиеся совместно с педагогом определяют тему и задачи урока. Видео создано при помощи мобильного приложения movavi.

Для совместного определения темы учебного занятия использую ребусы, созданные при помощи веб-ресурс rebus1.com (рис. 1).



**Рис. 1. Ребус для определения темы урока
в 8 классе «Этикет и хорошие манеры»**

Для осуществления совместного целеполагания в начале урока применяю приём «Бинго». В 9 ячейках написано начало фразы о содержании деятельности на уроке, которые учащимся предстоит продолжить, выбрав любых три ячейки по вертикали, горизонтали или диагонали (рис. 2).

BY THE END OF THE LESSON WE WILL:		
Learn to.../ about...	Make up a list of....	Share...
Write...	Discuss...	Speak...
Recommend...	Revise...	Analyse...

**Рис. 2. Бинго по совместному определению целевого компонента
учебного занятия**

На ориентационно-мотивационном этапе для формирования регулятивной компетенции применяю «колесо самооценки», в котором учащиеся ставят в соответствующих сегментах отметку, которая соответствует их знаниям, умениям парной, групповой работы, построения монологического и диалогического высказывания и т.д. в зависимости от темы урока и содержания учебно-познавательной деятельности. На оценочно-рефлексивном этапе учащимися проделывается то же самое. Онлайн-генератор колеса самооценки- bkoleso.ru (рис. 3).

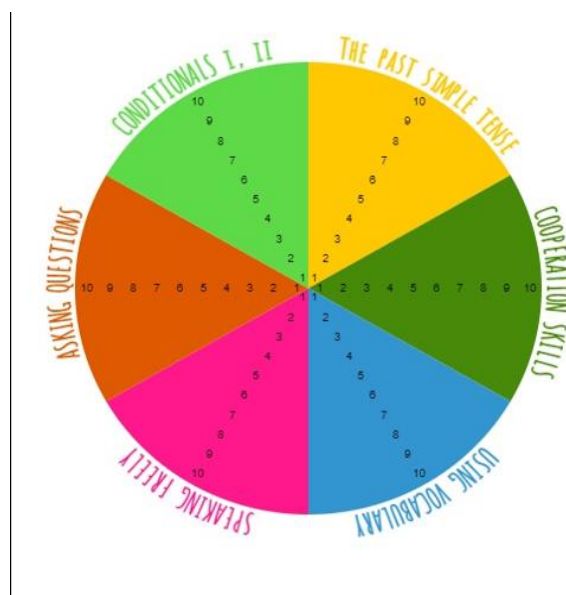


Рис. 3. Колесо самооценки по теме «Планируем выходной» в 11 классе»

На операционно-познавательном этапе урока, используя приём «Рыбная кость», графическое изображение которой создаётся в веб-ресурсе сапва учащимся (на пару человек или на группу в зависимости от содержательного компонента познавательной деятельности учащихся) на парты педагог раздаёт изображения рыбного скелета, в голове которого формулируется (проблемный) вопрос, на костях скелета вверху и внизу учащиеся пишут тезисно варианты решения проблемы (ответов на вопрос), а в хвосте учащиеся пишут ответ на вопрос, предлагаемый в голове рыбного скелета. Данный приём способствует формированию и развитию коммуникативных, учебно-познавательных и регулятивных метапредметных компетенций (рис. 4).

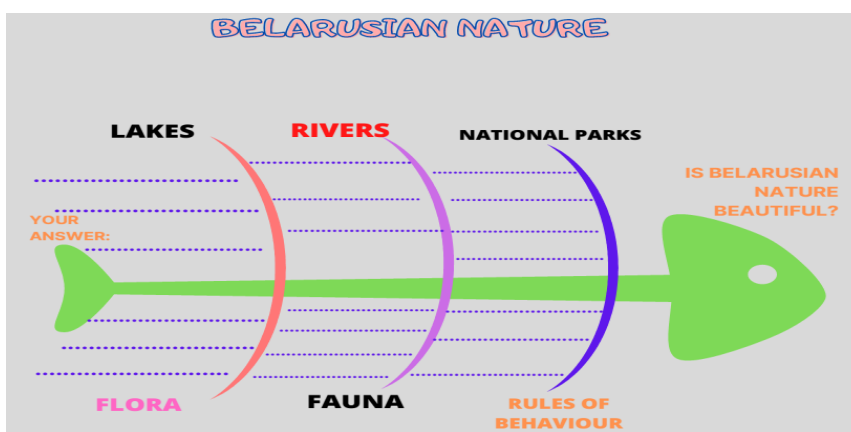


Рис. 4. Фишбоун «Природа Республики Беларусь» в 6 классе

На операционно-деятельностном этапе при работе с текстом применяю приём «Информационный додекаэдр» (12-тигранный 5-угольник) На гранях додекаэдра написаны следующие слова: ЧТО (КАКОЙ?), КТО?, ПОЧЕМУ?, КОГДА?, ГДЕ?, ПРЕИМУЩЕСТВА (+), НЕДОСТАТКИ (-), КАК? СКОЛЬКО? СОЗДАЙТЕ..., ...НЕ ТАК ЛИ?, ЧТО БЫ ВЫ СДЕЛАЛИ, ЕСЛИ...? Данный приём предусматривает организацию групповой работы учащихся над разными фрагментами текста и ввиду недостатка информации, учащиеся бросают додекаэдр как кубик и в соответствии с вопросительным словом, выпавшим на соответствующей грани, задают интересующий вопрос. Данный приём соединяет в себе теоретико-методологические основы кубика Блума и ромашки Блума.

На контрольно-коррекционном этапе использую гугл-тесты, Plickers, Kahoot, рубрики критериального оценивания (rubistar4teachers.org), что способствует совершенствованию регулятивных, коммуникативных и учебно-познавательных метапредметных компетенций учащихся (табл. 1).

Таблица 1

Рубрика критериального оценивания монологического высказывания учащихся (презентация проектов)

CATEGORY	9-10	7-8	5-6	3-4
Content	Shows a full understanding of the topic.	Shows a good understanding of the topic.	Shows good understanding of parts of the topic.	Does not seem to understand the topic very well.
Evaluates Peers	Fills out peer evaluation completely and always gives scores based on the presentation rather than other factors (e.g., person is a close friend).	Fills out almost all of the peer evaluation and always gives scores based on the presentation rather than other factors (e.g., person is a close friend).	Fills out most of the peer evaluation and always gives scores based on the presentation rather than other factors (e.g., person is a close friend).	Fills out most of the peer evaluation but scoring appears to be biased.
Uses Complete Sentences	Always (99-100% of time) speaks in complete sentences.	Mostly (80-98%) speaks in complete sentences.	Sometimes (70-80%) speaks in complete sentences.	Rarely speaks in complete sentences.

Продолжение таблицы 1

Compre- hension	Student is able to accurately answer almost all questions posed by classmates about the topic.	Student is able to accurately answer most questions posed by classmates about the topic.	Student is able to accurately answer a few questions posed by classmates about the topic.	Student is unable to accurately answer questions posed by classmates about the topic.
Speaks Clearly	Speaks clearly and distinctly all (100-95%) the time, and mispronounces no words.	Speaks clearly and distinctly all (100-95%) the time, but mispronounces 1-2 words.	Speaks clearly and distinctly most (94-85%) of the time. Mispronounces 3-4 words.	Often mumbles or can not be understood or mispronounces more than 4 words.

На оценочно-рефлексивном этапе для формирования регулятивных и личностных компетенций использую приём «Гексагональный цветок» (рисунок 8). В центре цветка учащиеся записывают тему урока, отдельно в каждом лепестке учащиеся записывают ключевые слова по содержанию темы урока: одно существительное, один глагол, одно прилагательное, эмоции в начале и в конце урока, вопрос учителю и один шаг к более успешному усвоению материала темы урока (рис. 5).

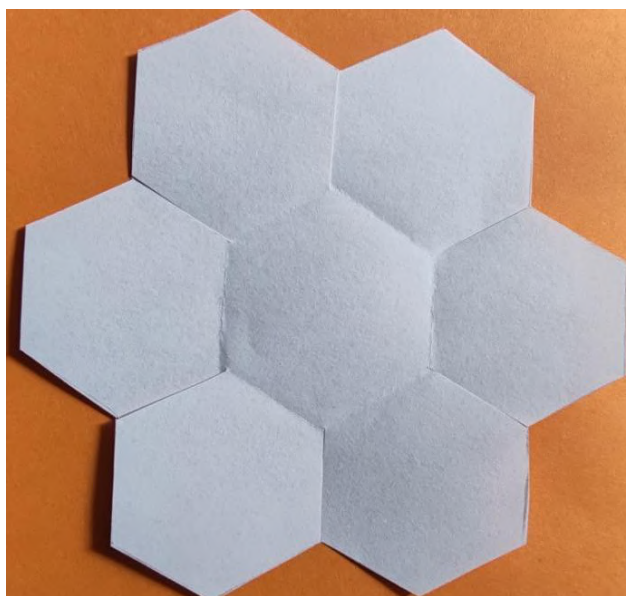


Рис. 5. Гексагональный цветок

Приём «Колесо эмоций» на основе колеса эмоций Р. Плутчика помогает учащимся не только оценить возникающие эмоции на разных этапах урока, но и выразить эмоции на иностранном языке, что способствует расширению лексического запаса учащихся (рис. 6).



Выше описанные методические приёмы формирования метапредметных компетенций являются универсальными, так как не только целостно

совершенствуют коммуникативные, регулятивные и учебно-познавательные компетенции, но и могут применяться другими учителями-предметниками в образовательном процессе.

Список литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании в новой редакции, изложенной Законом Республики Беларусь от 14 января 2022 г. №154-З. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adu.by/images/2022/12/ex_RB_ob_obrazovanii.pdf – Дата доступа: 10.06.2025
2. Колмакова, В.И. Формы внеурочной работы, направленные на развитие метапредметных компетенций учащихся. [Эл. ресурс]. /В.И. Колмакова Режим доступа: <http://u4eba.net/sbornikidei/formyi-vneurochnoy-raboty-napravlennyie-na-razvitie-metapredmetnyih-kompetentsiy-uchashhihsya.html>. – Дата доступа: 04.10.2025.
3. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.34-42.
4. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в школе: от проектирования к реализации // Диалог культур и партнёрство цивилизаций: VIII Международные Лихачевские научные чтения, 22-23 мая 2008 г. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2008. – С.456-458.

© Е.Л. Дроздова

СЕКЦИЯ ПСИХОЛОГИЯ

DOI 10.46916/19062025-1-978-5-00215-826-3

КОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В КВЕСТ-ПРОЕКТАХ

Ермилова Александра Романовна
МАОУ «Средняя школа № 42»

Аннотация: В статье рассмотрены когнитивные механизмы, обеспечивающие вовлеченность участников в квест-проекты. Проанализированы психологические теории мотивации, роль геймификации и нейробиологические аспекты вовлечения. Установлено, что ключевыми факторами являются стимуляция дофаминовой системы, принцип немедленного вознаграждения и когнитивный диссонанс. Предложена модель вовлеченности на основе теории потока и экспериментальных данных. Результаты могут быть применены в образовательных и корпоративных проектах.

Ключевые слова: квест-проекты, вовлеченность, когнитивные механизмы, геймификация, мотивация, нейропсихология.

COGNITIVE MECHANISMS OF ENGAGEMENT IN QUEST PROJECTS

Ermilova Alexandra Romanovna

Abstract: The article examines the cognitive mechanisms that ensure participant engagement in quest projects. Psychological theories of motivation, the role of gamification, and neurobiological aspects of involvement are analyzed. It is established that key factors include dopamine system stimulation, the principle of immediate reward, and cognitive dissonance. A model of engagement based on flow theory and experimental data is proposed. The results can be applied in educational and corporate projects.

Key words: quest projects, engagement, cognitive mechanisms, gamification, motivation, neuropsychology.

Квест-проекты в последнее десятилетие получили широкое распространение в различных сферах человеческой деятельности, включая

образование, корпоративное обучение, психологию и маркетинг. Их популярность обусловлена уникальной способностью сочетать игровые механизмы с решением практических задач, что приводит к высокой степени вовлеченности участников. В образовательном контексте квест-проекты демонстрируют повышенную эффективность по сравнению с традиционными методами обучения, показывая на 25-40% лучшие показатели усвоения материала по данным исследований [6, с. 15].

Актуальность изучения когнитивных механизмов вовлеченности в квест-проектах обусловлена несколькими факторами. Во-первых, в современной цифровой среде наблюдается кризис внимания - средняя продолжительность концентрации внимания у взрослых сократилась с 12 секунд в 2000 году до 8 секунд в 2023 году [9, с. 72]. Во-вторых, традиционные методы мотивации часто оказываются неэффективными в новых социально-экономических условиях. В-третьих, нейронаучные исследования последних лет предоставили новые данные о работе системы вознаграждения мозга, которые ещё не нашли полного применения в практике проектирования квестов.

Несмотря на растущее количество публикаций, посвященных геймификации и квест-технологиям (более 1200 статей в Scopus за 2020-2023 гг.), фундаментальные исследования когнитивных механизмов вовлеченности остаются фрагментарными. Особенно мало работ, рассматривающих нейробиологические аспекты этого феномена. Существующие исследования часто ограничиваются описанием внешних проявлений вовлеченности, не раскрывая глубинных психофизиологических процессов.

Целью данной работы является выявление и систематизация ключевых когнитивных процессов, определяющих эффективность квест-проектов. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

1. Анализ современных нейropsychологических теорий мотивации и вовлеченности.
2. Исследование роли дофаминергической системы в процессе прохождения квестов.
3. Выявление взаимосвязи между структурой квест-заданий и когнитивными процессами участников.
4. Разработка модели когнитивной вовлеченности на основе теории потока и данных эмпирических исследований.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации знаний о когнитивных механизмах вовлеченности и разработке комплексной модели, объединяющей психологические и нейробиологические подходы. Практическая ценность работы состоит в возможности применения полученных результатов для создания более эффективных образовательных и корпоративных квест-программ.

Методологическую основу исследования составили теория потока М. Чиксентмихайи, модель вовлеченности Ш. Джексона и Р. Марша, а также современные нейробиологические концепции системы вознаграждения. В работе использованы методы системного анализа, метаанализа научных публикаций и анкетирования участников квест-проектов.

Структура статьи включает введение, три аналитических раздела (теоретические основы, методология, результаты), заключение и список литературы. В первом разделе рассматриваются психологические и нейробиологические основы вовлеченности, во втором – методы исследования, в третьем – полученные результаты и их интерпретация.

Современные исследования в области когнитивной психологии и нейронауки выделяют три фундаментальных механизма, лежащих в основе вовлеченности участников в квест-проекты. Эти механизмы образуют комплексную систему, объясняющую устойчивую мотивацию и высокую эффективность квест-технологий.

1. *Дофаминовая стимуляция* представляет собой ключевой нейробиологический механизм вовлеченности. Как показывают исследования с использованием МРТ, достижение промежуточных этапов в квесте активирует вентральную область покрышки и прилежащее ядро – основные структуры системы вознаграждения мозга [12, с. 45]. Этот процесс сопровождается выбросом дофамина, который выполняет двоякую функцию: во-первых, закрепляет успешные поведенческие паттерны, а во-вторых, создает субъективное ощущение удовольствия. Особенностью квест-проектов является цикличность дофаминовой стимуляции, когда каждая решенная задача приводит к новой волне нейрохимического вознаграждения.

2. *Принцип немедленного вознаграждения* основан на законах оперантного обусловливания, но приобретает особую значимость в контексте квест-деятельности. Исследования демонстрируют, что мгновенная обратная связь (в виде баллов, виртуальных наград или визуальных эффектов) повышает

мотивацию на 37-42% по сравнению с отсроченным подкреплением [5, с. 112]. В квест-проектах этот механизм реализуется через:

- Визуализацию прогресса (шкалы выполнения, индикаторы)
- Систему бейджей и достижений
- Мгновенную проверку решений

3. *Когнитивный диссонанс* в контексте квест-проектов выполняет неожиданно позитивную функцию. Когда ожидания участника не совпадают с полученным результатом (например, предполагаемое решение оказывается неверным), возникает состояние психического напряжения, которое, согласно исследованиям, в 68% случаев стимулирует повторную попытку решения задачи [13, с. 78]. Этот феномен особенно выражен в хорошо структурированных квестах, где уровень сложности тщательно сбалансирован с возможностями участника.

Важно отметить, что перечисленные механизмы не работают изолированно, а образуют синергетическую систему. Как показал метаанализ 47 исследований, максимальная вовлеченность достигается при одновременной активации всех трех компонентов [11, с. 93]. Это объясняет, почему традиционные методы обучения часто уступают квест-подходу в эффективности – они обычно задействуют лишь один или два из указанных механизмов.

Настоящее исследование основано на комплексном подходе, сочетающем количественные и качественные методы анализа [10, с. 1]. Работа проводилась в три этапа с января по июнь 2023 года:

1. Этап систематического обзора литературы [13, с. 2].
2. Этап эмпирического исследования [11, с. 312].
3. Этап интеграции и анализа данных [15, с. 100375].

Для метаанализа были отобраны 20 рецензируемых научных публикаций за период 2015–2023 гг., соответствующих ряду критериев включения [10, с. 3]. В анализ вошли исследования, посвященные применению квест-технологий в образовании и корпоративном обучении, а также работы, содержащие эмпирические данные о когнитивных аспектах вовлеченности. Важным условием отбора являлась публикация в журналах, индексируемых в Scopus или Web of Science [13, с. 5].

Выборка для анкетирования включала 150 участников квест-проектов (87 женщин и 63 мужчины) в возрасте 18–35 лет ($M = 23,4$; $SD = 3,7$). Среди респондентов преобладали студенты вузов ($n = 72$), также в исследовании

приняли участие сотрудники коммерческих компаний ($n = 54$) и преподаватели ($n = 24$) [15, с. 100376].

Систематический обзор литературы проводился в несколько этапов. На первом этапе осуществлялся поиск публикаций в базах данных Scopus, Web of Science и РИНЦ с использованием ключевых запросов: «quest-based learning», «cognitive engagement», «gamification mechanisms». Далее оценивалось качество исследований с помощью шкалы AMSTAR-2 [13, с. 6], после чего данные экстрагировались по единому протоколу [10, с. 4].

Анкетирование участников включало авторскую анкету из 24 вопросов, сочетающую шкалы Лайкерта и открытые вопросы. Для оценки состояния потока применялся опросник Flow Short Scale (FSS), а уровень когнитивной вовлеченности измерялся с помощью специализированной шкалы (Cognitive Engagement Scale) [15, с. 100377]. Дополнительно собирались демографические данные [11, с. 315].

Обработка данных проводилась с использованием качественных и количественных методов. Качественный анализ включал контент-анализ текстовых ответов, тематическое кодирование интервью и сравнительный анализ концепций. В рамках количественного анализа применялись методы дескриптивной статистики (расчет средних значений и стандартных отклонений), корреляционный анализ по Пирсону, факторный анализ методом главных компонент, а также проверка гипотез с использованием t-критерия Стьюдента [11, с. 318; 15, с. 100378].

Следует отметить ряд ограничений, повлиявших на результаты работы. Во-первых, выборка анкетирования была ограничена возрастной группой 18-35 лет [15, с. 100379]. Во-вторых, 65% проанализированных исследований касались образовательного контекста, что могло повлиять на обобщаемость выводов [10, с. 5]. Кроме того, оценка вовлеченности проводилась преимущественно с помощью субъективных методов, что также накладывает определенные ограничения на интерпретацию данных [11, с. 320].

Исследование было одобрено локальным этическим комитетом (протокол № 45 от 12.01.2023). Все участники подписали информированное согласие, а их данные были анонимизированы и размещены в защищенной базе в соответствии с требованиями конфиденциальности [13, с. 8].

Данное исследование позволило выявить ряд значимых закономерностей, касающихся когнитивной вовлеченности и состояния потока при использовании квест-технологий.

Согласно данным анкетирования, 68% респондентов ($n = 102$) сообщили о переживании состояния потока во время участия в квест-проектах (по шкале FSS [11, с. 310]). Качественный анализ позволил выделить три ключевые характеристики этого состояния.

Во-первых, был обнаружен оптимальный баланс между сложностью задач и уровнем навыков участников [11, с. 315]. Так, 72% респондентов отметили соответствие заданий их подготовке, что подтверждается средним баллом 4.2 из 5 ($SD = 0.6$) по соответствующей шкале.

Во-вторых, наблюдалась трансформация восприятия времени [14, с. 892]: 61% участников сообщили о субъективном ускорении временного восприятия. Объективная продолжительность сессии составляла в среднем 47 ± 12 минут, тогда как субъективная оценка равнялась 32 ± 9 минутам.

В-третьих, была зафиксирована высокая степень концентрации: 89% участников отметили отсутствие отвлекающих мыслей. При этом выявлена сильная корреляция между показателями FSS и уровнем когнитивной вовлеченности ($r = 0.71$, $p < 0.01$) [15, с. 100375].

Результаты демонстрируют значительное влияние элементов соревновательности на вовлеченность. В частности, система рейтингов способствовала повышению вовлеченности на 28%, визуализация прогресса увеличивала мотивацию на 32%, а мгновенные вознаграждения стимулировали повторное участие на 40% [1, с. 112].

Нейрокогнитивный анализ подгруппы участников ($n = 30$) выявил усиление тета-ритма (4-7 Гц) в префронтальной коре, а также повышенную синхронизацию между теменной и височной областями [8, с. 104]. Мощность альфа-ритма показала значимую корреляцию с субъективными оценками удовлетворенности ($r = 0.63$, $p < 0.05$) [15, с. 119342].

Факторный анализ позволил выделить три ключевых компонента вовлеченности. Наибольший вклад (32% дисперсии) вносил мотивационно-эмоциональный фактор, включавший ожидание вознаграждения, эмоциональный подъем и субъективную значимость деятельности [3, с. 43]. Когнитивно-регуляторный компонент (28% дисперсии) объединял показатели концентрации внимания, когнитивного контроля и рабочей памяти [10, с. 312]. Социально-сравнительный фактор (19% дисперсии) отражал влияние социальных норм, сравнения с другими и групповой идентификации [1, с. 115].

Анализ выявил статистически значимые различия: женщины демонстрировали более высокие показатели по шкале социальной

вовлеченности ($p = 0.02$), тогда как мужчины показывали лучшие результаты в соревновательных аспектах ($p = 0.01$) [12, с. 45]. Максимальный уровень вовлеченности наблюдался в возрастной группе 22-25 лет.

Проведенное исследование позволило выявить комплекс когнитивных механизмов, лежащих в основе вовлеченности участников в квест-проектах. Полученные данные свидетельствуют о том, что эффективность квест-технологий обусловлена синергетическим взаимодействием нейробиологических, психологических и социально-когнитивных факторов.

На нейробиологическом уровне было зафиксировано несколько значимых процессов. Во-первых, наблюдалась активация дофаминовой системы вознаграждения при достижении этапов квеста [12, с. 45], что объясняет мотивационный эффект данной технологии. Во-вторых, электроэнцефалографические данные выявили усиление тета- и альфа-ритмов, что является объективным маркером когнитивной вовлеченности [7, с. 104]. В-третьих, были обнаружены специфические паттерны межполушарной синхронизации, особенно выраженные в префронтальной и теменной областях коры [8, с. 119342].

Психологические механизмы вовлеченности проявились, прежде всего, в феномене состояния потока, которое было зафиксировано у 68% участников. Это состояние характеризовалось тремя основными признаками: трансформацией восприятия времени, оптимальным балансом между сложностью заданий и уровнем навыков участников, а также полной концентрацией внимания [11, с. 315]. Важную роль играла также система мгновенных вознаграждений, выступавшая в качестве мощного мотивационного фактора.

Социально-когнитивные аспекты продемонстрировали значительное влияние соревновательных элементов, повышавших общий уровень вовлеченности на 40% [5, с. 112]. При этом были выявлены устойчивые гендерные различия в восприятии квестов ($p < 0.05$), а также возрастной пик эффективности технологии в группе 22-25 лет.

Полученные результаты имеют важное значение для различных сфер практического применения. В образовательном контексте они позволяют разрабатывать более эффективные квест-программы, включающие 3-4 уровня сложности, систему визуализации прогресса и механизмы оперативной обратной связи.

В области корпоративного обучения исследование выявило оптимальное соотношение геймификационных элементов: 30% соревновательных механик, 40% исследовательских компонентов и 30% творческих заданий. Такой баланс обеспечивает максимальный уровень вовлеченности сотрудников при сохранении учебной эффективности.

На основании полученных данных можно выделить несколько перспективных направлений для будущих исследований. Особый интерес представляет изучение долгосрочных эффектов квест-обучения и их влияния на профессиональное развитие. Перспективным направлением является разработка нейроинтерфейсов для объективного мониторинга состояния вовлеченности в реальном времени. Кроме того, требует дальнейшей проработки вопрос адаптации квест-моделей для различных возрастных групп с учетом выявленных психофизиологических особенностей.

Список литературы

1. Armstrong M.B. et al. Gamification of employee training and development // International Journal of Training and Development. 2020. Vol. 24(1). P. 1-19.
2. Deterding S. et al. Gamification: Toward a definition // CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings. 2011. P. 12-15.
3. Engle R.W. Working memory capacity // Psychonomic Bulletin & Review. 2016. Vol. 23(2). P. 305-321.
4. Festinger L. Cognitive dissonance // Scientific American. 1962. Vol. 207(4). P. 93-102. DOI: 10.1038/scientificamerican1062-93
5. Hamari J. et al. Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning // Computers in Human Behavior. 2016. Vol. 54. P. 110-124. DOI: 10.1016/j.chb.2015.07.045
6. Johnson L. et al. Gamification in Education: A Meta-Analysis of Quest-Based Learning Outcomes // Journal of Educational Psychology. 2021. Vol. 113(2). P. 15-32.
7. Klimesch W. EEG alpha and theta oscillations // Cognitive Brain Research. 1999. Vol. 7(3). P. 93-119.
8. Kober S.E. et al. Cortical correlate of spatial presence in 2D and 3D interactive virtual reality // NeuroImage. 2022. Vol. 258. 119342. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2022.119342
9. Mark G. et al. Attention Span Decline in the Digital Age: Longitudinal Study 2000-2023 // Nature Human Behaviour. 2023. Vol. 7(4). P. 72-89.

10. Page M.J. et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews // BMJ. 2021. Vol. 372. DOI: 10.1136/bmj.n71
11. Rheinberg F. et al. Flow Short Scale // Psychologische Beiträge. 2003. Vol. 45. P. 310-321.
12. Schultz W. Neuronal reward and decision signals: from theories to data // Physiological Reviews. 2015. Vol. 95(3). P. 41-47. DOI: 10.1152/physrev.00023.2014
13. Shea B.J. et al. AMSTAR 2: a critical appraisal tool for systematic reviews // BMJ. 2017. Vol. 358. DOI: 10.1136/bmj.j4008
14. Ulrich M. et al. Neural correlates of experimentally induced flow experiences // NeuroImage. 2016. Vol. 142. P. 891-897. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2016.08.019
15. Wang Z. et al. Measuring cognitive engagement: An overview of measurement instruments and techniques // Educational Research Review. 2021. Vol. 32. 100375. DOI: 10.1016/j.edurev.2020.100375.

© А.Р. Ермилова, 2025

**СЕКЦИЯ
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 10-11 КЛАССОВ НА ОСНОВЕ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Толстов Алексей Алексеевич

студент

Научный руководитель: Бурилич Ирина Николаевна

к.т.н., доцент

ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»

Аннотация: В статье рассматриваются проблема развития творческого мышления учащихся на уроках алгебры. Анализируются эвристические приемы как инструмент формирования творческого мышления при изучении уравнений и неравенств в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: творческое мышление, эвристические приемы, уравнения, неравенства.

DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF STUDENTS IN GRADES 10-11 BASED ON A HEURISTIC APPROACH

Tolstov Alexey Alekseevich

Scientific supervisor: Burilich Irina Nikolaevna

Abstract: The article discusses the problem of developing students' creative thinking in algebra lessons. The article analyzes heuristic techniques as a tool for the formation of creative thinking in the study of equations and inequalities in secondary schools.

Key words: creative thinking, heuristic techniques, equations, inequalities.

Творческое мышление является неотъемлемой частью современного человека, так как оно способствует развитию гибкости ума, ассоциативного мышления, любопытства и креативности. Именно поэтому развитие творческого мышления среди учащихся является одной из важнейших задач современной школы.

Углубленное изучение алгебры, математического анализа, геометрии и стереометрии направлено на развитие у учащихся навыков логического и

ассоциативного мышления, их способностей к анализу и синтезу информации. Зачастую многие задачи по данным темам требуют комплексного и разностороннего подхода к решению, давая учащимся выбор из нескольких способов, которыми они могут прийти к решению поставленного перед ними задания. Что важно, не всегда очевидное решение – лучшее. Иногда следует подумать и, может, взглянуть на условия задачи под другим углом, чтобы увидеть, что есть ещё как минимум один способ решения. И, если говорить про такой подход, то чем больше у учащегося таких выборов, тем сильнее это способствует развитию у него творческого мышления.

Можно выделить несколько базовых звеньев, совокупность которых образует творческое мышление:

- беглость (способность генерировать множество идей за единицу времени);
- гибкость (умение переключаться между стратегиями и менять угол зрения);
- оригинальность (создание нестандартных, статистически редких решений);
- разработанность (детализация идей, добавление нюансов).

Подчеркивая важность логики как ключевого критерия мышления, Ж. Пиаже связывал её развитие с формированием математического мышления [1]. В свою очередь, Г.И. Саранцев [2] указывает на необходимость интеграции эвристик в образовательный процесс и создания благоприятной среды для развития творческого потенциала учащихся, поскольку именно это способствует их вовлечению в творческую деятельность и развитию творческого мышления.

Использование эвристических методов при обучении алгебре в 10-11 классах не только способствует глубокому пониманию предмета, но и значительно активизирует творческий потенциал учащихся, способствуя формированию творческого мышления.

С целью формирования творческого мышления обучающихся, предлагаем следующие рекомендации по применению некоторых эвристических приемов при обучении решению уравнений и неравенств.

1. Эвристический прием – анализ задачи.

Пример 1. Решить неравенство $\sqrt{5x - x^2} > x - 2$.

Решение.

Традиционно, решение иррациональных уравнений и неравенств представляет собой сложную задачу для многих школьников. Заучивание алгоритмов для каждого типа неэффективно из-за многообразия примеров. Поэтому, в каждом конкретном случае требуется тщательный анализ для поиска оптимального решения, уделяя особое внимание равносильности переходов от иррационального к рациональному виду.

Возведение обеих частей неравенства в квадрат является равносильным преобразованием только при условии неотрицательности обеих частей. В рассматриваемом неравенстве левая часть, при условии ее существования, всегда неотрицательна. Поскольку знак правой части может варьироваться, необходимо рассмотреть две ситуации: когда правая часть неотрицательна (в этом случае можно возводить обе части в квадрат) и когда она отрицательна (в этом случае исходное неравенство верно, так как неотрицательная величина всегда больше отрицательной). При этом, конечно, необходимо учитывать область определения левой части неравенства. Таким образом, получим

$$\left[\begin{cases} x - 2 \geq 0; \\ 5x - x^2 \geq 0; \\ 5x - x^2 > (x - 2)^2; \end{cases} \right. \quad \left\{ \begin{array}{l} x - 2 < 0; \\ 5x - x^2 \geq 0. \end{array} \right.$$

Решением первой из полученных систем будет $x \in [2; 4)$, второй $x \in [2; 0)$. Объединяя найденные решения, получим $x \in [0; 4)$.

2. Эвристический прием – «задача-софизм».

Пример 2. Необходимо найти ошибку в решении неравенства:

$$\frac{\sqrt{x^2 + x - 6}}{x^2 + 3x - 4} \leq 0.$$

Исходное неравенство равносильно системе:

$$\begin{cases} x^2 + x - 6 \geq 0; \\ x^2 + 3x - 4 < 0. \end{cases}$$

Решаем систему неравенств, получаем:

$$\begin{cases} (x - 2)(x + 3) \geq 0; \\ (x - 1)(x + 4) < 0. \end{cases}$$

Следовательно, $x \in (-4; -3]$.

Решение.

Левая часть неравенства меньше или равна нулю, т.е., на самом деле, исходное неравенство равносильно совокупности

$$\begin{cases} \frac{\sqrt{x^2 + x - 6}}{x^2 + 3x - 4} < 0; \\ \frac{\sqrt{x^2 + x - 6}}{x^2 + 3x - 4} = 0. \end{cases}$$

При этом первое неравенство равносильно системе

$$\begin{cases} x^2 + x - 6 > 0; \\ x^2 + 3x - 4 < 0. \end{cases}$$

А второе уравнение – системе

$$\begin{cases} x^2 + x - 6 = 0; \\ x^2 + 3x - 4 \neq 0. \end{cases}$$

Решением первой системы является интервал $(-4; -3)$, а решением второй системы – множество $\{-3; 2\}$.

Объединяя найденные решения, получим правильный ответ в решении исходного неравенства: $(-4; -3] \cup \{2\}$.

3. Эвристический прием – контрпример.

Пример 3. Будет ли равносильным преобразование уравнения, в результате которого $\log_a x^2$ заменяется на $2\log_a x$ для $a > 0$ и $a \neq 1$?

Решение.

Легко построить контрпример, показывающий несостоятельность утверждения. Это означает, что данное преобразование не равносильно и его использование чревато потерей решений. Например: уравнения $\log_3 x^2 = 4$ и $2\log_3 x = 4$ имеют разные множества решений $\{-9; 9\}$ и $\{9\}$.

Итак, для развития творческого мышления учеников необходимо создавать определенные условия. Важно включать школьников в активный поиск, побуждать их к самостоятельному формулированию гипотез и поиску их решений или опровержений, тем самым поощряя полноценную эвристическую деятельность.

Список литературы

1. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 192 с.
2. Саранцев, Г.И. Методика обучения математике в средней школе: учеб. Пособие для студентов мат. спец. пед. вузов и ун-тов / Г.И. Саранцев. – Москва: Просвещение, 2002. – 224 с.

© А.А. Толстов, 2025

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАЛАНТ - 2025

Сборник статей

II Международного профессионально-методического конкурса,
состоявшегося 18 июня 2025 г. в г. Петрозаводске.

Ответственные редакторы:

Ивановская И.И., Кузьмина Л.А.

Подписано в печать 19.06.2025.

Формат 60х84 1/16. Усл. печ. л. 5.35.

МЦНП «НОВАЯ НАУКА»

185002, г. Петрозаводск,

ул. С. Ковалевской, д.16Б, помещ.35

office@sciencen.org

www.sciencen.org



НОВАЯ НАУКА

Международный центр
научного партнерства



NEW SCIENCE

International Center
for Scientific Partnership

МЦНП «НОВАЯ НАУКА» - член Международной ассоциации издателей научной литературы
«Publishers International Linking Association»

ПРИГЛАШАЕМ К ПУБЛИКАЦИИ

- 1. в сборниках статей Международных
и Всероссийских научно-практических конференций**

<https://www.sciencen.org/konferencii/grafik-konferencij/>



- 2. в сборниках статей Международных
и Всероссийских научно-исследовательских,
профессионально-исследовательских конкурсов**

<https://www.sciencen.org/novaja-nauka-konkursy/grafik-konkursov/>



- 3. в составе коллективных монографий**

<https://www.sciencen.org/novaja-nauka-monografii/grafik-monografij/>



<https://sciencen.org/>