ТЕРРИТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ИДЕИ, ПРАКТИКИ И СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Материалы международной
научно-практической конференции

(12 августа 2026)

УДК 004.02:004.5:004.9
ББК 73+65.9+60.5
Т35

Редакционная коллегия:

Абидов А.А., кандидат технических наук, доктор экономических наук, профессор
Арипов М.М., кандидат технических наук, доцент
Ахмеджонов Д.Г., доктор технических наук, профессор
Ахмедов Ж.Д., кандидат технических наук, доцент
Кобилов А.У., кандидат экономических наук, доцент
Мирзажанов М.А., кандидат технических наук, доцент
Назаров А.А., доктор технических наук, профессор
Нуриев К.К., доктор технических наук, профессор
Рахматов О., доктор технических наук, профессор
Сиддиков И.М., кандидат технических наук, доцент
Федорова Ю.В., доктор экономических наук, профессор

Т35 ТЕРРИТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ИДЕИ, ПРАКТИКИ И СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ: материалы международной научно-практической конференции (12 августа 2026 г., Санк-Петербург). Отв. ред. Смирнова Т.В. – Издательство ЦПМ «Академия Бизнеса», Саратов, 2026. – 101 с.

Сборник содержит научные статьи и тезисы ученых Российской Федерации и других стран. Излагается теория, методология и практика научных исследований в области информационных технологий, экономики, образования, социологии.

Для специалистов в сфере управления, научных работников, преподавателей, аспирантов, студентов вузов и всех лиц, интересующихся рассматриваемыми проблемами.

Материалы публикуются в авторской редакции.

Материалы сборника размещаются в научной электронной библиотеке с постатейной разметкой на основании договора № 1412-11/2013К от 14.11.2013.

УДК 004.02:004.5:004.9
ББК 73+65.9+60.5

© Институт управления и социально-экономического развития, 2026
© Саратовский государственный технический университет, 2026
© Центр профессионального менеджмента "Академия бизнеса", 2026

Kurbanniyozova D.Sh.
UrSPI, teacher of Foreign Philology Department
ORCID ID: 0009-0003-2731-1765

INTERCULTURAL COMMUNICATIVE APPROACH AS A FOUNDATION FOR DEVELOPING THE GLOBAL COMPETENCE OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

Abstract. The increasing interconnectedness of contemporary societies has transformed the professional requirements of English language teachers. Beyond linguistic proficiency and communicative competence, teachers are expected to understand cultural diversity, interpret different perspectives, communicate effectively across cultural boundaries, and prepare learners to participate responsibly in global society. This article examines the intercultural communicative approach as a methodological foundation for developing the global competence of English language teachers. The study employs qualitative theoretical analysis, synthesis, comparison, and interpretation of major scholarly and international frameworks related to intercultural communicative competence and global competence. The analysis draws particularly on Byram's model of intercultural communicative competence, Deardorff's process-oriented model of intercultural competence, the OECD framework of global competence, the Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture, and UNESCO's conceptualization of global citizenship education. The findings indicate that the intercultural communicative approach provides a coherent pedagogical framework for integrating linguistic, cultural, cognitive, affective, communicative, and reflective dimensions of teacher development. The article identifies five interconnected components of global competence that can be systematically developed through intercultural language education: intercultural knowledge, perspective-taking, intercultural communication, critical cultural awareness, and responsible global engagement. The study concludes that English language teacher education should move beyond the transmission of information about target-language cultures and create sustained opportunities for dialogue, comparison, reflection, mediation, and interaction with diverse perspectives. The intercultural communicative approach can consequently serve as a strategic foundation for preparing English language teachers to operate effectively in culturally diverse and globally interconnected educational environments.

Keywords: global competence; intercultural communicative competence; intercultural communicative approach; English language teachers; teacher education; intercultural communication; cultural awareness; global citizenship.

Introduction The transformation of contemporary society under the influence of globalization, international mobility, digital communication, migration, and transnational cooperation has significantly changed the objectives of foreign language education. English has become one of the principal means through which individuals participate in international academic, professional, cultural, and digital communication. Consequently, the professional role of the English language teacher can no longer be limited to the transmission of grammatical knowledge, vocabulary, pronunciation, and conventional communicative patterns.

The English language classroom increasingly represents a space in which learners encounter multiple cultural perspectives, values, identities, communication styles, and interpretations of social and global issues. In such an environment, teachers require competences that enable them not only to use English accurately and fluently but also to mediate between perspectives, interpret cultural meanings, challenge stereotypes, manage intercultural misunderstandings, and create an inclusive environment for dialogue.

This development corresponds with the contemporary understanding of global competence. The OECD defines global competence as a multidimensional capacity involving knowledge, skills, attitudes, and values that individuals apply to global and intercultural situations. Its framework emphasizes examining local, global, and intercultural issues; understanding different perspectives and worldviews; interacting appropriately and effectively across cultures; and taking responsible action (OECD, 2018).

The development of global competence is therefore closely related to language education. Language is not simply a neutral system of grammatical structures and lexical items. It functions within social and cultural contexts and reflects particular ways of constructing meaning, identity, relationships, and reality. Kramsch (1993) emphasizes the importance of cultural context in language teaching and argues for the creation of intercultural spaces in which learners can negotiate meanings between different cultural positions.

A similar shift can be observed in the development of the concept of intercultural communicative competence. Byram (1997) proposed a model that extended traditional communicative competence by emphasizing learners' ability to interact with people from different cultural backgrounds. His model includes knowledge, skills of interpreting and relating, skills of discovery and interaction, attitudes of curiosity and openness, and critical cultural awareness. The revised edition of his work further emphasizes mediation, intercultural citizenship, human rights, and teachers' ethical responsibilities (Byram, 2021).

However, despite the theoretical convergence between intercultural communicative competence and global competence, the relationship between the two concepts requires further pedagogical clarification. In particular, there is a need to determine how an intercultural communicative approach can function as a systematic methodological foundation for developing the global competence of

English language teachers rather than being reduced to occasional cultural activities or the presentation of information about English-speaking countries.

The purpose of this article is therefore to examine the intercultural communicative approach as a foundation for developing the global competence of English language teachers and to identify its principal pedagogical components.

The research objectives are:

1. to clarify the relationship between intercultural communicative competence and global competence;
2. to identify the methodological potential of the intercultural communicative approach in English language teacher education;
3. to determine the principal components through which global competence can be developed;
4. to propose pedagogical principles for integrating intercultural and global dimensions into English language teacher education.

The central research question is:

How can the intercultural communicative approach serve as a methodological foundation for developing the global competence of English language teachers?

Materials and methods

Research design

The study employs a qualitative theoretical research design based on analytical review and conceptual synthesis. Since the purpose of the article is to examine the theoretical relationship between intercultural communication and global competence rather than to measure the effectiveness of a particular intervention, no empirical participants or experimental procedures are introduced.

The research methodology combines four complementary methods:

- **theoretical analysis** of scholarly approaches to intercultural communicative competence and global competence;
- **comparative analysis** of major competence frameworks;
- **conceptual synthesis** of common and complementary components;
- **interpretative analysis** aimed at determining pedagogical implications for English language teacher education.

The analysis focuses on influential theoretical and institutional sources, including Byram's model of intercultural communicative competence, Deardorff's process model of intercultural competence, Kramsch's cultural approach to language teaching, the OECD Global Competence Framework, the Council of Europe Reference Framework of Competences for Democratic Culture, and UNESCO's framework for global citizenship education.

Analytical framework

The analysis was organized around five dimensions:

1. **knowledge and understanding** – knowledge of cultures, societies, global issues, and communication patterns;

2. **perspective-taking** – the ability to recognize and interpret alternative worldviews;

3. **communication and interaction** – the ability to communicate appropriately and effectively across cultural boundaries;

4. **critical reflection** – the ability to examine cultural assumptions, stereotypes, representations, and power relations;

5. **responsible engagement** – the ability to use knowledge and communication for constructive participation in global and intercultural contexts.

These dimensions were selected because they occur in different forms across major frameworks. Deardorff's research, for example, conceptualizes intercultural competence as a developmental process involving attitudes, knowledge, skills, internal outcomes, and observable external outcomes. Her research also indicates that intercultural competence can be assessed through a combination of quantitative and qualitative methods, including observation, interviews, and self- and other-assessment (Deardorff, 2006).

The OECD framework similarly conceptualizes global competence as the integration of knowledge, skills, attitudes, and values and emphasizes communication, perspective-taking, critical examination, and responsible action.

Results

Intercultural communicative competence as a component of global competence

The theoretical analysis indicates that intercultural communicative competence and global competence should not be regarded as identical concepts. Rather, they represent overlapping and mutually reinforcing constructs.

Intercultural communicative competence primarily focuses on the ability to communicate and interact effectively and appropriately across cultural boundaries. Global competence has a broader scope because it incorporates not only intercultural interaction but also the examination of global issues, understanding of multiple perspectives, critical thinking, and responsible action.

For English language teachers, however, these dimensions are inseparable in practice. A teacher who is able to communicate linguistically but cannot interpret cultural differences may unintentionally reproduce stereotypes or misunderstandings. Conversely, knowledge of global issues without the ability to communicate across cultural boundaries may not result in meaningful intercultural engagement.

Thus, intercultural communicative competence can be conceptualized as one of the principal operational mechanisms through which global competence becomes visible in language education.

The relationship may be represented as follows:

Language competence → Intercultural communicative competence → Global competence → Responsible professional and social engagement

This sequence does not imply that competence develops in a strictly linear manner. Rather, the dimensions interact dynamically. Linguistic resources facilitate intercultural communication, intercultural communication stimulates perspective-taking, perspective-taking supports critical reflection, and reflection can influence responsible action.

The intercultural communicative approach as a methodological framework

The analysis demonstrates that the intercultural communicative approach differs from a traditional culture-oriented approach in several important respects. A traditional approach may introduce learners to facts about national cultures, historical events, customs, traditions, famous people, or geographical characteristics. Such information can be useful, but it does not necessarily develop the ability to interact successfully across cultures.

The intercultural communicative approach, by contrast, treats culture as dynamic, internally diverse, and continuously negotiated through communication. It encourages learners to examine their own cultural assumptions as well as those of others. Consequently, English language teacher education based on this approach should not ask only:

"What do students need to know about British, American, or other cultures?"

It should also ask:

"How can future teachers learn to interpret cultural meanings, compare perspectives, negotiate differences, and communicate respectfully with people whose experiences differ from their own?"

This distinction is essential because English is now used as a global language by speakers from a wide range of linguistic and cultural backgrounds. Therefore, English teachers need to prepare learners not merely for communication with native speakers but for communication among diverse users of English.

Five dimensions of global competence developed through intercultural communication

The conceptual synthesis allows five interconnected dimensions to be identified.

Intercultural knowledge

The first dimension concerns knowledge of cultures, social practices, values, communication conventions, global issues, and cultural similarities and differences.

However, intercultural knowledge should not be reduced to lists of cultural facts. Teachers should help learners understand that cultures are heterogeneous and that individual behaviour cannot automatically be explained by national or ethnic categories.

For example, instead of teaching that "people from culture X always behave in a particular way," teachers can examine authentic situations and ask students to consider possible explanations for different behaviours.

This approach develops nuanced cultural understanding and reduces

stereotyping.

Perspective-taking

The second dimension involves the ability to understand an issue from more than one cultural or social perspective.

Perspective-taking is particularly important in English language education because many classroom texts address international topics such as migration, environmental challenges, education, technology, inequality, global employment, and cultural identity.

Teachers can use these topics to encourage students to compare perspectives rather than search for one universally correct interpretation.

For example, students may examine a global issue from the perspectives of:

- a local community;
- an international organization;
- a young person;
- a government representative;
- an environmental activist;
- a business representative.

Such activities develop the capacity to recognize that perspectives are shaped by social position, experience, culture, and context.

Intercultural communication

The third dimension is the ability to communicate appropriately and effectively with people from different cultural backgrounds. This includes verbal and non-verbal communication, active listening, clarification, negotiation of meaning, politeness, conflict management, and adaptation to unfamiliar communicative norms. The Council of Europe's competence framework also recognizes linguistic, communicative, and plurilingual skills as important for communication across linguistic and cultural boundaries. For English language teachers, this means that classroom communication should provide opportunities for students to practice authentic interaction rather than simply reproduce predetermined dialogues. Role plays, simulations, intercultural problem-solving tasks, international online projects, debates, interviews, collaborative projects, and reflective discussions can create such opportunities.

Critical cultural awareness

The fourth dimension concerns the ability to critically examine cultural representations, stereotypes, assumptions, and sources of information. In the digital age, this component has become particularly important. Students encounter cultural representations through social media, films, advertising, news platforms, influencers, and algorithmically selected content.

Teachers therefore need to help learners ask:

- Whose perspective is represented?
- Whose perspective is absent?
- What assumptions are presented as normal?

- Is the representation stereotypical?
- What evidence supports the claim?
- How might people from another cultural context interpret the same material?

This dimension transforms intercultural education from passive cultural learning into critical inquiry.

Responsible global engagement

The fifth dimension extends beyond understanding and communication toward responsible action.

UNESCO's approach to global citizenship education emphasizes knowledge, skills, values, and attitudes that enable learners to contribute to a more just, peaceful, tolerant, inclusive, and sustainable world.

For English teachers, responsible global engagement can be integrated into language learning through projects addressing global challenges. Students may conduct campaigns, prepare international presentations, participate in collaborative projects, investigate local-global connections, or design solutions to community problems. Thus, language becomes not merely an object of study but a tool for participation and social engagement.

Pedagogical principles for teacher education

The analysis identifies six principles that can guide the development of global competence through an intercultural communicative approach.

Principle 1: Integration rather than addition

Intercultural and global content should not be treated as an additional topic occasionally inserted into an English course. It should be integrated into language skills, vocabulary, grammar, reading, writing, speaking, and assessment.

Principle 2: Comparison rather than cultural transmission

Teacher education should encourage comparison among perspectives rather than presenting one culture as the standard against which others are measured.

Principle 3: Dialogue rather than information delivery

Intercultural learning requires interaction. Students should have opportunities to question, discuss, negotiate, disagree respectfully, and reconsider their initial assumptions.

Principle 4: Reflection rather than simple exposure

Exposure to another culture does not automatically lead to intercultural competence. Learners need structured reflection on what they have observed, how they interpreted it, and how their own assumptions influenced their interpretation.

Principle 5: Authenticity rather than artificial cultural scenarios

Authentic texts, videos, interviews, social media content, international projects, and real-world communication can provide richer opportunities for intercultural learning than artificially constructed cultural stereotypes.

Principle 6: Continuous assessment rather than one-time testing

Because intercultural and global competence involve attitudes, dispositions, skills, and reflective processes, assessment should be continuous and

multidimensional.

Possible assessment tools include:

- reflective journals;
- portfolios;
- observation;
- self-assessment;
- peer assessment;
- intercultural incident analysis;
- project assessment;
- structured interviews;
- reflective essays;
- role-play performance.

This approach is consistent with Deardorff's conclusion that intercultural competence is best assessed through a combination of quantitative and qualitative methods.

Discussion

The findings of the theoretical analysis support the argument that intercultural communicative competence should be positioned at the centre of contemporary English language teacher education.

The first important implication concerns the changing role of the English teacher. The traditional model of the teacher as a transmitter of linguistic knowledge is insufficient for an educational environment characterized by cultural and linguistic diversity. The teacher increasingly functions as a facilitator, mediator, cultural interpreter, critical guide, and designer of intercultural learning experiences. This development is consistent with Byram's conceptualization of the language learner as an intercultural speaker. The objective is not necessarily to imitate a native speaker but to develop the ability to communicate with people who have different linguistic and cultural identities and to negotiate meaning between perspectives (Byram, 1997; Byram, 2021).

The second implication concerns the relationship between culture and language. Kramsch's work demonstrates that culture cannot simply be added to language teaching as an independent "fifth skill." Language and culture are interconnected through discourse, context, identity, and meaning-making (Kramsch, 1993). Consequently, developing global competence through English requires teachers to create learning environments where students investigate how meanings change across contexts. For example, politeness, disagreement, personal space, academic interaction, leadership, family relationships, gender roles, professional communication, and expressions of emotion can all be explored through language.

The third implication concerns the relationship between intercultural competence and global competence. The OECD framework provides a broader conceptual structure in which intercultural communication is connected to global

understanding and responsible action. Global competence involves not only interaction with culturally different individuals but also the ability to examine global issues, evaluate perspectives, and act for collective well-being. This suggests that English language teacher education should expand beyond "culture teaching" toward **global-intercultural pedagogy**.

A global-intercultural pedagogy can be understood as an educational approach that integrates:

language + culture + multiple perspectives + critical reflection + global issues + communication + responsible action.

Such integration is particularly important in teacher education because teachers influence not only their own professional development but also the intercultural orientations of future generations of learners.

The fourth implication relates to assessment. Traditional language assessment primarily evaluates grammatical accuracy, vocabulary, reading comprehension, listening comprehension, speaking fluency, and writing performance. Although these components remain essential, they do not fully capture global competence. An English language teacher may demonstrate excellent linguistic accuracy but still have difficulty interpreting cultural differences, questioning stereotypes, listening empathetically, or mediating intercultural conflict. Therefore, teacher education programs should develop assessment systems that combine linguistic performance with intercultural and global dimensions.

The fifth implication concerns the digital environment. Intercultural communication increasingly takes place through digital platforms. Students may communicate with international peers without physically travelling abroad. Online collaboration can therefore become a significant component of intercultural teacher education. However, digital communication also creates risks related to misinformation, stereotypes, cultural polarization, and selective representations of other societies. Global competence consequently requires teachers to develop students' critical digital literacy alongside intercultural communication skills. The Council of Europe's competence framework is relevant here because it connects democratic culture, cultural diversity, communication, critical thinking, empathy, flexibility, and linguistic competence.

The sixth implication concerns the professional identity of the teacher. Global competence should not be viewed merely as a collection of techniques. It also involves professional attitudes and values, including openness, curiosity, respect for diversity, willingness to question assumptions, empathy, flexibility, and commitment to dialogue.

Accordingly, professional development programs should provide teachers with opportunities to examine their own cultural identities and assumptions. A teacher who has never reflected on their own cultural positioning may find it difficult to facilitate meaningful intercultural reflection among students.

Conclusion

The study has examined the intercultural communicative approach as a methodological foundation for developing the global competence of English language teachers. The theoretical analysis demonstrates that intercultural communicative competence and global competence are conceptually distinct but strongly interconnected constructs. Intercultural communicative competence provides the communicative and relational dimension necessary for meaningful interaction across cultural boundaries, while global competence expands this capacity by incorporating global awareness, multiple perspectives, critical thinking, values, and responsible action.

The study identifies five principal dimensions through which the intercultural communicative approach can contribute to the development of global competence among English language teachers:

1. **intercultural knowledge;**
2. **perspective-taking;**
3. **intercultural communication;**
4. **critical cultural awareness;**
5. **responsible global engagement.**

These dimensions should not be taught as isolated components. Their effectiveness depends on systematic integration into language instruction, teacher education curricula, classroom interaction, authentic communication, digital learning, reflective practice, and assessment.

The findings further suggest that intercultural communicative teacher education should move beyond the transmission of information about national cultures. Instead, it should create educational environments in which future teachers critically examine cultural assumptions, compare perspectives, negotiate meaning, communicate with diverse interlocutors, and engage with global challenges.

The intercultural communicative approach therefore has considerable potential as a methodological foundation for preparing English language teachers for contemporary educational realities. Its value lies not only in improving communication across cultures but also in developing teachers who can promote openness, dialogue, critical awareness, respect for diversity, and responsible participation in an interconnected world.

For teacher education institutions, this implies the need to revise curricula, instructional materials, classroom practices, assessment procedures, and professional development programs from a global-intercultural perspective. Future empirical research should test the proposed framework through experimental and longitudinal studies involving pre-service and in-service English language teachers and should investigate changes in their intercultural knowledge, attitudes, communication skills, critical cultural awareness, and capacity for responsible global engagement.

REFERENCES

1. Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoint-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe.
2. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
3. Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Multilingual Matters.
4. Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture: Volume 1. Context, concepts and model*. Council of Europe Publishing.
5. Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture: Volume 2. Descriptors of competences for democratic culture*. Council of Europe Publishing.
6. Council of Europe. (2020). *Reference framework of competences for democratic culture: Competences for democratic culture and the importance of language*. Council of Europe Publishing.
7. Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, *10*(3), 241–266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002
8. Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 456–476). SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781071872987.n27
9. Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

Йўлдошева С.
Ургенчский государственный педагогический институт
Узбекистан
ORCID: 0009-0000-7432-4727

СТЕПЕНЬ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИЗУЧЕННОСТИ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЕКТИРОВАНИИ АНИМАЦИОННО-ГЕЙМИФИКАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Аннотация: В разделе анализируется степень изученности проблемы подготовки будущих учителей начального образования к проектированию анимационно-геймификационных ресурсов для обучения грамоте. Рассматриваются исследования начальной грамотности, мультимедийного обучения, анимации, игрового обучения, геймификации и педагогического проектирования. Показано, что современные исследования подтверждают потенциал цифровых и игровых средств прежде всего в повышении вовлечённости и мотивации, тогда как их непосредственное влияние на учебные результаты зависит от качества педагогического проектирования. Обосновывается необходимость специальной подготовки будущего учителя к самостоятельному созданию и педагогическому тестированию анимационно-геймификационных ресурсов.

Ключевые слова: научно-педагогическая изученность, будущий учитель, начальное образование, обучение грамоте, анимация, геймификация, цифровые образовательные ресурсы, проектировочная компетентность, педагогическое проектирование, игровое обучение.

Yoldosheva S.H.
Urgench State Pedagogical Institute, Uzbekistan

THE DEGREE OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL STUDY OF THE PROBLEM OF DEVELOPING FUTURE PRIMARY EDUCATION TEACHERS' COMPETENCE IN DESIGNING ANIMATION-AND-GAMIFICATION RESOURCES FOR LITERACY INSTRUCTION

Abstract: The section analyses the degree to which the preparation of future primary education teachers for designing animation-and-gamification resources for literacy instruction has been studied. Research on early literacy, multimedia learning, animation, game-based learning, gamification and instructional design is reviewed. Current studies demonstrate the potential of digital and game-based resources mainly for increasing engagement and motivation, while direct learning

outcomes depend on the quality of pedagogical design. The need for special preparation of future teachers to independently create, test and refine animation-and-gamification resources is substantiated.

Keywords: scientific and pedagogical study, future teacher, primary education, literacy instruction, animation, gamification, digital educational resources, design competence, instructional design, game-based learning.

Проблема формирования у будущих учителей начального образования компетентности в проектировании анимационно-геймификационных ресурсов является междисциплинарной и объединяет несколько научных направлений. К ним относятся теория обучения грамоте, психология младшего школьного возраста, мультимедийная дидактика, теория игрового обучения, геймификация, цифровая педагогика и профессиональная подготовка учителя. Поэтому степень изученности проблемы следует рассматривать через взаимосвязь этих направлений.

Традиционная методика обучения грамоте ориентирована на формирование первоначальных навыков чтения и письма, фонематического восприятия, звукового анализа, понимания текста и графических действий. Современная цифровая среда расширяет способы предъявления учебного материала и создаёт условия для использования интерактивных, визуальных и игровых средств. В результате перед будущим учителем возникает новая задача: не только использовать готовые электронные ресурсы, но и понимать принципы их педагогического проектирования.

Одним из теоретических оснований исследуемой проблемы выступает мультимедийное обучение. В работах Р.Е. Майера рассматриваются условия, при которых сочетание слов, изображений и динамических элементов поддерживает понимание учебного содержания. Для проектирования анимационных ресурсов это означает необходимость учитывать когнитивные ограничения учащегося, выделять существенную информацию и согласовывать визуальные и вербальные элементы.

Анимация имеет особое значение там, где необходимо показать изменение, последовательность или направление действия. В метаанализе T.N. Höffler и D. Leutner был выявлен в целом положительный эффект анимации по сравнению со статическими изображениями в ряде учебных ситуаций. Вместе с тем эффективность зависит от характера содержания и способа проектирования. Следовательно, компетентность будущего педагога должна включать не только техническое создание анимации, но и умение определять, когда она действительно необходима.

Другая значимая линия исследований связана с игровым обучением и геймификацией. J. Huizinga рассматривал игру как значимую культурную и социальную форму деятельности, а современные исследования перенесли игровые механизмы в образовательную среду. S. Deterding и соавторы предложили понятие геймификации как использования элементов игрового

дизайна в неигровых контекстах. В образовании это может выражаться в применении уровней, заданий, баллов, обратной связи, достижений и элементов игрового сюжета.

Систематические обзоры показывают заметный рост исследовательского интереса к геймификации в начальной школе. В обзоре J.-M. Romero-Rodríguez и соавторов, опубликованном в 2024 году, были проанализированы 31 исследование, посвящённое геймификации в начальном образовании. Большинство рассмотренных вмешательств были связаны с технологическими ресурсами. Обобщённые результаты указывали на положительные эффекты в отношении вовлечённости, мотивации и самоэффективности, однако результаты по учебным достижениям были неоднозначными. Это подчёркивает значение педагогического дизайна, а не самого факта использования игровых элементов. □cite□turn854816search0□turn854816search10□

Для обучения чтению и письму особенно значимо исследование A. Cattoni и соавторов, где сравнивались геймифицированные инструменты и традиционные упражнения на бумаге. В исследовании участвовали 113 детей 8–11 лет. Обе группы улучшили показатели чтения и письма, а геймифицированная группа показала несколько больший эффект, который, однако, не был статистически значимо выше. При этом учащиеся экспериментальной группы демонстрировали больший энтузиазм. Результаты показывают, что игровая форма может усиливать привлекательность деятельности, но сама по себе не гарантирует существенного превосходства по учебным результатам. □cite□turn854816search2□

Важным аспектом выступает роль учителя в сопровождении игрового обучения. Систематический обзор L. Sun и соавторов, включивший 24 эмпирических исследования, показал необходимость педагогического сопровождения на разных этапах game-based learning. Поддержка, подсказки, вопросы и организация рефлексии оказывают влияние на взаимодействие учащегося с игровой средой. Для подготовки будущего учителя это означает необходимость формирования компетентности не только в создании ресурса, но и в его методической интеграции в структуру урока. □cite□turn854816search3□

В систематическом обзоре S. Dehghanzadeh и соавторов, основанном на 54 эмпирических исследованиях, геймификация в K–12 образовании рассматривается через индивидуальные факторы, особенности образовательной среды, учебный процесс и результаты обучения. Такой подход важен для проектирования анимационно-геймификационного ресурса, поскольку позволяет учитывать не только игровой элемент, но и всю систему педагогических условий. □cite□turn854816search7□

Таким образом, в научной литературе сформировалась достаточно развитая база по отдельным компонентам исследуемой проблемы. Изучены

возможности анимации как инструмента динамической визуализации, исследована геймификация как средство повышения вовлечённости, накоплены данные об игровом обучении в начальной школе и разработаны положения мультимедийной дидактики. Однако данные направления не всегда соединяются в единую систему подготовки будущего учителя к проектированию ресурсов именно для обучения грамоте.

Понятие проектировочной компетентности в рамках данной проблемы может включать способность будущего учителя анализировать образовательную ситуацию, определять дидактическую цель, выбирать соответствующие анимационные средства и игровые механики, разрабатывать сценарий взаимодействия, обеспечивать обратную связь, проводить апробацию и корректировать созданный ресурс. Следовательно, речь идёт о комплексном профессиональном качестве, которое объединяет предметно-методические, цифровые, проектировочные и рефлексивные умения.

Особенно важным является возрастной аспект. Младшие школьники чувствительны к наглядности, движению, игре и эмоциональной обратной связи, однако обладают ограниченными возможностями длительного произвольного внимания и переработки сложного информационного потока. Поэтому анимационные и игровые элементы должны быть дозированными, функциональными и непосредственно связанными с учебной целью.

Для обучения грамоте это имеет принципиальное значение. Например, если ресурс предназначен для освоения соотношения звука и буквы, анимация должна помогать выделить существенный элемент, а игровая механика — поддерживать повторение и самоконтроль. Если игровой сюжет становится самостоятельной целью и отвлекает от речевой или графической задачи, педагогическая эффективность ресурса может снижаться.

Недостаточно разработанным остаётся вопрос критериев качества авторских анимационно-геймификационных ресурсов. Будущий учитель должен уметь оценивать их по нескольким параметрам: соответствие образовательной цели, возрастная доступность, точность содержания, логичность интерфейса, дозированность анимации, целесообразность игровых механик, возможность обратной связи, доступность самостоятельного выполнения и наличие условий для рефлексии.

Научно-педагогическая изученность проблемы позволяет также определить перспективную структуру подготовки будущего учителя. Она может включать мотивационно-ценностный компонент, формирующий положительное отношение к цифровому проектированию; когнитивно-методический компонент, включающий знания о грамотности, мультимедийной дидактике и геймификации; операционно-проектировочный компонент, связанный с созданием ресурсов; и рефлексивно-оценочный

компонент, направленный на анализ и совершенствование созданного продукта.

Перспективной является поэтапная организация проектировочной деятельности: анализ проблемы → постановка дидактической цели → определение целевой аудитории → разработка сценария → выбор анимационных и игровых элементов → создание прототипа → педагогическое тестирование → получение обратной связи → корректировка → рефлексивная оценка. Такая последовательность позволяет перевести студента из роли пользователя готовых цифровых продуктов в позицию педагога-проектировщика.

При этом проектирование должно завершаться не созданием визуально привлекательного продукта, а проверкой его педагогической результативности. Необходимо выяснить, действительно ли ресурс помогает ребёнку выполнять учебное действие, понимать материал, сохранять внимание и получать обратную связь. Именно поэтому практическая апробация и рефлексия должны занимать самостоятельное место в профессиональной подготовке.

Таким образом, анализ научных источников показывает, что каждая из составляющих исследуемой проблемы имеет теоретическое и эмпирическое основание. Однако существует необходимость интеграции исследований анимации, геймификации, обучения грамоте и профессиональной подготовки учителя в единую методику развития проектировочной компетентности будущих педагогов.

Заключение. Степень научно-педагогической изученности проблемы свидетельствует о наличии значительной теоретической базы для использования анимационных и геймификационных средств в образовании. Одновременно сохраняется научная необходимость в разработке целостной системы подготовки будущих учителей начальных классов к проектированию таких ресурсов для обучения грамоте.

Дальнейшее исследование целесообразно направить на уточнение структуры проектировочной компетентности, определение педагогических условий её формирования, разработку содержания практической подготовки студентов, создание критериев оценки анимационно-геймификационных ресурсов и проведение педагогической апробации разработанной методики.

Использованные источники:

1. Mayer R.E. Multimedia Learning. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

2. Höffler T.N., Leutner D. Instructional animation versus static pictures: A meta-analysis // Learning and Instruction. 2007. Vol. 17, No. 6. P. 722–738. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2007.09.013.

3. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification” // Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference. 2011. P. 9–15.
4. Kapp K.M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.
5. Romero-Rodríguez J.-M., Martínez-Menéndez A., Alonso-García S., Victoria-Maldonado J.-J. The reality of the gamification methodology in Primary Education: A systematic review // International Journal of Educational Research. 2024. Vol. 128. Article 102481. DOI: 10.1016/j.ijer.2024.102481.
6. Cattoni A., Anderle F., Venuti P., Pasqualotto A. How to improve reading and writing skills in primary schools: A comparison between gamification and pen-and-paper training // International Journal of Child-Computer Interaction. 2024. Vol. 39. Article 100633. DOI: 10.1016/j.ijcci.2024.100633.
7. Sun L., Kangas M., Ruokamo H., Siklander S. A systematic literature review of teacher scaffolding in game-based learning in primary education // Educational Research Review. 2023. Vol. 40. Article 100546. DOI: 10.1016/j.edurev.2023.100546.
8. Dehghanzadeh S. et al. Using gamification to support learning in K-12 education: A systematic literature review // British Journal of Educational Technology. 2024. DOI: 10.1111/bjet.13335.
9. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Академия, 2008.

Каримбоев О.К.
научный сотрудник
Ургенчский государственный педагогический институт
ORCID 0009-0002-6568-2631

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, ФОРМЫ, МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ЕЁ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В данных тезисах освещаются педагогические условия, организационные формы, эффективные методы и образовательные средства развития социокультурной компетентности будущих учителей. Социокультурная компетентность рассматривается как способность личности эффективно взаимодействовать в различных социальных и культурных средах, понимать национальные и общечеловеческие ценности, уважительно относиться к другим культурам и сотрудничать с различными социальными группами. В исследовании обосновывается значение личностно-ориентированного, деятельностного, межкультурного и компетентностного подходов в развитии данной компетентности.

Ключевые слова: социокультурная компетентность, будущий учитель, педагогические условия, форма обучения, метод обучения, средство обучения, межкультурная коммуникация, национальные ценности, сотрудничество, рефлексия.

Karimboev O. K.
Researcher at Urgench State Pedagogical Institute

SOCIOCULTURAL COMPETENCE: PEDAGOGICAL CONDITIONS, FORMS, METHODS, AND MEANS OF ITS DEVELOPMENT

Abstract. This paper outlines the pedagogical conditions, organizational forms, effective methods, and educational tools for developing the sociocultural competence of future teachers. Sociocultural competence is viewed as an individual's ability to interact effectively within diverse social and cultural environments, understand national and universal human values, respect other cultures, and collaborate with various social groups. The study substantiates the significance of person-oriented, activity-based, intercultural, and competence-based approaches in the development of this competence.

Keywords: sociocultural competence, future teacher, pedagogical conditions, form of instruction, teaching method, teaching tool, intercultural communication, national values, cooperation, reflection.

Основная часть

В условиях современной глобализации и стремительного развития информационного обмена требования к профессиональной подготовке будущего учителя постоянно расширяются. Современный педагог должен не только в совершенстве владеть своим предметом, но и уметь эффективно взаимодействовать с людьми, имеющими различные мировоззренческие позиции, социальный статус, национально-культурные представления и жизненный опыт. В связи с этим развитие социокультурной компетентности является одним из важных направлений педагогического образования.

Социокультурную компетентность можно определить как способность личности эффективно и адекватно действовать в различных социально-культурных ситуациях на основе понимания ценностей, традиций, обычаев, норм поведения и социальных отношений, характерных для определённого общества и культуры. В структуре данной компетентности знания, отношение, практическая деятельность и самоанализ проявляются во взаимосвязи.

Развитие социокультурной компетентности будущих учителей, прежде всего, требует создания соответствующих педагогических условий. Первым таким условием является организация содержания образования на основе гармоничного сочетания национальных и общечеловеческих ценностей. Наряду с глубоким пониманием истории, языка, обычаев, традиций и духовного наследия своего народа студенты должны формировать уважительное отношение к культурным особенностям других народов.

Второе важное условие — создание в образовательном процессе среды свободного общения, основанного на взаимном уважении. Такая среда предоставляет студентам возможность свободно выражать свои мысли, выслушивать взгляды других людей, сравнивать различные точки зрения и приходить к общему выводу.

Третье условие — связь обучения с практической деятельностью. Формирование социокультурной компетентности только посредством теоретической информации является недостаточным. Студенты должны практически анализировать различные социальные и культурные ситуации, вступать в коммуникацию и находить решения проблемных ситуаций.

Четвёртое условие — поддержка самостоятельной и творческой деятельности студентов. Самостоятельный поиск, сбор информации, изучение различных источников, подготовка презентаций и проектов расширяют социально-культурные знания студентов.

В развитии социокультурной компетентности могут использоваться различные формы обучения, в частности:

— лекции;
— семинары;
— практические занятия;
— самостоятельное обучение;

— работа в малых группах;
— круглые столы;
— дискуссии и дебаты;
— проектная деятельность;
— педагогическая практика;
— культурно-просветительские мероприятия;
— творческие встречи.

Среди данных форм особое значение имеют групповая и коллективная деятельность. Поскольку в процессе сотрудничества студент учится выслушивать мнение других людей, аргументировать собственную позицию, достигать взаимопонимания и действовать во имя общей цели.

Важное место в развитии социокультурной компетентности занимают и методы обучения. Наряду с традиционными методами объяснения и беседы эффективными являются активные и интерактивные методы. В частности, проблемное обучение, дискуссия, мозговой штурм, работа в малых группах, метод проектов, ситуационный анализ, ролевая игра, дебаты, сравнение и рефлексия активизируют социально-культурную деятельность студентов.

Например, студентам можно предложить проблемную ситуацию: «Каким образом можно устранить недопонимание, которое может возникнуть в общении между представителями разных национальностей?» Студенты определяют причины ситуации, предлагают различные варианты решения и обосновывают наиболее приемлемый вариант. Такое задание развивает навыки общения, сотрудничества, решения проблем и толерантности.

Метод проектов также является одним из эффективных средств развития социокультурной компетентности. Например, посредством подготовки проектов на темы «Национально-культурное наследие Хорезмского оазиса», «Национальные традиции народов Узбекистана», «Роль национальных ценностей в воспитании молодёжи» студенты проводят самостоятельное исследование, анализируют информацию и представляют полученные результаты общественности.

В развитии социокультурной компетентности важное значение имеют и средства обучения. К ним можно отнести учебники и учебные пособия, художественную и научную литературу, исторические источники, музейные материалы, фотографии, видеоматериалы, электронные образовательные ресурсы, презентации, карты, объекты культурного наследия и цифровые информационные источники.

При использовании образовательных средств важно, чтобы их содержание способствовало формированию у студентов уважительного и объективного отношения к различным культурам.

Процесс развития социокультурной компетентности может быть организован в следующей последовательности:

Знания → осмысление → общение → сотрудничество → практическая

деятельность → рефлексия → развитие компетентности.

В данном процессе особое значение имеет рефлексия. Анализируя собственное поведение в процессе общения, отношение к мнению других людей и способы подхода к возникающим проблемам, студент совершенствует свою деятельность.

Уровень развития социокультурной компетентности можно оценивать на основе мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного критериев. Мотивационный критерий отражает интерес студента к изучению различных культур; когнитивный критерий — уровень его социально-культурных знаний; деятельностный критерий — способность применять эти знания в практических ситуациях; рефлексивный критерий — уровень способности анализировать собственную деятельность.

Таким образом, развитие социокультурной компетентности будущих учителей представляет собой сложный и непрерывный педагогический процесс, требующий взаимосвязи содержания, форм, методов и средств обучения. Для эффективной организации данного процесса необходимо формировать содержание образования на основе гармоничного сочетания национальных и общечеловеческих ценностей, создавать среду свободного общения, использовать интерактивные методы, организовывать самостоятельную и проектную деятельность, а также стимулировать рефлексивную активность студентов.

Таким образом, будущий учитель с развитой социокультурной компетентностью способен не только эффективно выполнять свои профессиональные обязанности, но и формировать у обучающихся такие качества, как взаимное уважение, толерантность, уважение к национальным и общечеловеческим ценностям, сотрудничество и социальная ответственность. Это является важным фактором обеспечения гуманистической и компетентностной направленности современного образования.

Использованные источники

1. Муслимов Н.А. Теоретико-методические основы профессионального формирования будущих преподавателей профессионального образования. — Ташкент: Фан, 2004. — 315 с.
2. Толипов О.К., Усмонбоева М. Прикладные основы педагогических технологий. — Ташкент: Фан, 2006. — 261 с.
3. Азизходжаева Н.Н. Педагогические технологии и педагогическое мастерство. — Ташкент: Издательство Литературного фонда Союза писателей Узбекистана, 2006. — 160 с.
4. Ишмухамедов Р.Дж., Абдукодиров А.А., Пардаев А. Инновационные технологии в образовании. — Ташкент: Истеъдод, 2008. — 180 с.
5. Саидахмедов Н.С. Новые педагогические технологии. — Ташкент: Молия, 2003. — 172 с.

6. Очилов М. Новые педагогические технологии. — Карши: Насаф, 2000. — 80 с.
7. Юлдошев Дж.Г., Усманов С.А. Основы педагогической технологии. — Ташкент: Ўқитувчи, 2004. — 104 с.
8. Ходжаев Б.Х. Теория и практика общей педагогики. — Ташкент: Sano-standart, 2017. — 416 с.
9. Тухтаходжаева М.Х. Педагогика. — Ташкент: Издательство Национального общества философов Узбекистана, 2010. — 400 с.

Касимова Х.А., PhD
доцент кафедры психологии
Университет Маъмун
Узбекистан, г. Ургенч

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ НА ОСНОВЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ И СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ

В статье рассматривается психологическое благополучие личности как сложное и динамичное явление, формирующееся под воздействием системы ценностей, когнитивных процессов, эмоциональной саморегуляции, семейной и профессиональной среды, а также социальной поддержки. Особое внимание уделяется психологическому благополучию матерей разного возраста, воспитывающих детей с инвалидностью. На основе научных взглядов Р. Р. Абидина, Р. С. Лазаруса, С. Фолкман, К. Д. Рифф и Э. Динера раскрываются теоретические основания анализа родительского стресса, эмоциональной устойчивости, самопринятия, социальной поддержки и удовлетворённости жизнью.

Ключевые слова: психологическое благополучие, система ценностей, когнитивные процессы, эмоциональная саморегуляция, семейная среда, профессиональная деятельность, социальная поддержка, родительский стресс, матери детей с инвалидностью, удовлетворённость жизнью.

Kasimova Kh.A., PhD
Associate Professor of the Department of Psychology
Ma'mun University
Uzbekistan, Urgench

ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING BASED ON THE SYSTEM OF PERSONAL VALUES AND SOCIAL FACTORS

Abstract: The article examines psychological well-being as a complex and dynamic phenomenon shaped by the system of values, cognitive processes, emotional self-regulation, family and professional environment, and social support. Particular attention is paid to the psychological well-being of mothers of different ages raising children with disabilities. Based on the scientific views of R. R. Abidin, R. S. Lazarus, S. Folkman, C. D. Ryff and E. Diener, the theoretical foundations for analysing parental stress, emotional stability, self-acceptance, social support and life satisfaction are considered.

Keywords: psychological well-being, value system, cognitive processes, emotional self-regulation, family environment, professional activity, social support, parental stress, mothers of children with disabilities, life satisfaction.

В последние годы вопросы психического здоровья человека и удовлетворённости жизнью приобретают особую актуальность в психологической науке. Психологическое благополучие личности рассматривается как сложное явление, формирующееся под воздействием не только индивидуальных особенностей, но и системы ценностей, когнитивных процессов, способности к эмоциональной саморегуляции, семейной среды, профессиональной деятельности и социальной поддержки.

Особое научное и практическое значение имеет изучение психологического благополучия матерей, воспитывающих детей с инвалидностью. Такие матери в повседневной жизни испытывают значительно более высокий уровень психической и физической нагрузки, что может существенно влиять на их эмоциональную устойчивость, самопринятие и удовлетворённость жизнью. В данной статье анализируются основные факторы психологического благополучия — система ценностей, стиль мышления, эмоциональная грамотность, семейная и профессиональная среда, а также социальная поддержка — и освещаются теоретические основы благополучия матерей разного возраста, воспитывающих детей с инвалидностью, на основе научных взглядов Р. Р. Абидина, Р. С. Лазаруса, С. Фолкман, К. Д. Рифф и Э. Динера.

Психологическое благополучие личности тесно связано с системой её ценностей. Когда человек организует свою жизнь на основе определённых ценностей, его решения, отношения и цели приобретают внутреннюю согласованность. Ценности помогают человеку осознать, что является важным, приоритетным и имеющим жизненное значение. Если внешняя деятельность человека соответствует его внутренним ценностям, усиливаются психологическая удовлетворённость и устойчивость. Напротив, если человек живёт в противоречии со своими ценностями или под воздействием внешнего давления отрицает собственные внутренние потребности, возникают внутренний конфликт и психологический дискомфорт.

Психологическое благополучие также связано с когнитивными процессами. То, как человек интерпретирует события, подходит к проблемам, оценивает собственные возможности и представляет будущее, определяет его психологическое состояние. Гибкое мышление, реалистичная оценка, способность видеть позитивные возможности и установка на поиск решения проблемы повышают психологическое благополучие. Напротив, чрезмерно негативное мышление, постоянное самообвинение, восприятие будущего исключительно как угрозы и оценка проблем как нерешаемых усиливают

психологическое напряжение. Поэтому стиль мышления оказывает существенное влияние на уровень благополучия человека.

Психологическое благополучие неразрывно связано с эмоциональной саморегуляцией. Эмоциональная саморегуляция характеризуется способностью человека осознавать собственные чувства, находить приемлемые способы их выражения и не принимать резких или вредных решений под воздействием негативных переживаний. Если человек не отрицает такие переживания, как гнев, страх, тревога, обида или печаль, а понимает их и учится ими управлять, ему легче сохранять психологическое равновесие. Полное подавление эмоций или их неконтролируемое выражение отрицательно сказываются на психологическом благополучии. Поэтому эмоциональная грамотность является важным психологическим условием благополучия.

Семейная среда оказывает большое влияние на формирование психологического благополучия. Семья является основной средой, в которой формируются первоначальный эмоциональный опыт человека, его отношение к себе, чувство доверия и безопасности, а также навыки социального взаимодействия. Если в семье присутствуют любовь, уважение, умение слушать, поддержка и здоровое общение, психологическая устойчивость личности укрепляется. Напротив, семейные конфликты, безразличие, насилие, чрезмерный контроль или эмоциональная холодность отрицательно влияют на самооценку человека и его ощущение благополучия. Особенно важную роль опыт семейных отношений, полученный в детстве и подростковом возрасте, играет в формировании психологического благополучия в последующей жизни.

Профессиональная деятельность также является одним из важных источников психологического благополучия. Если человек воспринимает свою работу как содержательную, имеет возможность проявлять свои способности, ощущает признание в коллективе и удовлетворён результатами труда, его психологическое состояние стабилизируется. Профессиональная деятельность обеспечивает человеку не только материальную поддержку, но и возможность самовыражения, приносить пользу обществу, иметь социальный статус и развиваться как личность. Напротив, профессиональное выгорание, постоянное давление, несправедливость, недооценка труда или конфликты на работе снижают психологическое благополучие. Поэтому трудовая среда рассматривается как важный фактор психического здоровья и удовлетворённости жизнью.

Психологическое благополучие также непосредственно связано с социальной поддержкой. Если в трудных ситуациях человек ощущает, что он не одинок, что рядом есть люди, которые могут дать совет, выслушать, понять и оказать практическую помощь, его устойчивость к стрессу повышается. Социальная поддержка усиливает чувство безопасности, принадлежности и

собственной значимости. При отсутствии такой опоры могут усиливаться одиночество, социальная изоляция, безразличие и чувство безнадёжности. Поэтому здоровые социальные связи являются важным защитным фактором психологического благополучия.

Снижение психологического благополучия может быть обусловлено различными факторами. Среди них особое место занимают хронический стресс, семейные конфликты, экономические трудности, профессиональное выгорание, недостаток социальной поддержки, низкая самооценка, утрата смысла жизни, одиночество, постоянная тревога и эмоциональное напряжение. Такие факторы истощают психологические ресурсы человека, снижают удовлетворённость жизнью и нарушают внутреннее равновесие.

Вместе с тем существуют факторы, способствующие укреплению психологического благополучия. К ним относятся здоровая семейная среда, позитивное общение, целеустремлённость, самопринятие, эмоциональная грамотность, социальная поддержка, физическая активность, творческая деятельность, духовные ценности и способность делать правильные выводы из жизненного опыта.

Практическое изучение психологического благополучия имеет важное значение для образования, семьи, медицины, трудовой сферы и социальных услуг. В образовательной системе психологическое благополучие связано с учебной мотивацией, адаптацией, уверенностью в себе и устойчивостью учащихся к стрессу. В семейных отношениях благополучие проявляется через любовь, доверие, эмоциональную близость и взаимную поддержку. В медицинских и реабилитационных процессах психологическое благополучие имеет важное значение для психологического восстановления пациентов и их близких. В сфере труда психологическое благополучие работников влияет на эффективность деятельности, профессиональную удовлетворённость и психологический климат в коллективе.

Для развития психологического благополучия необходимо формировать у человека навыки самопознания, анализа собственного состояния, управления эмоциями, здорового общения, определения жизненных целей и конструктивного отношения к стрессу. Чем лучше личность осознаёт свои потребности, реалистично оценивает свои возможности, живёт в соответствии с внутренними ценностями и умеет устанавливать здоровые отношения с окружающими, тем устойчивее становится её психологическое благополучие. Благополучие не является случайным состоянием, а представляет собой динамический процесс, формирующийся на основе жизненного опыта человека, его личного выбора, социальных отношений и психологических ресурсов.

В научных взглядах Р. Р. Абидина, Р. С. Лазаруса, С. Фолкман, К. Д. Рифф и Э. Динера важное место занимают вопросы родительского стресса, оценки стрессовых ситуаций, стратегий совладания, психологического

благополучия, удовлетворённости жизнью, позитивных отношений и личностной адаптации. Эти подходы позволяют анализировать психологическое состояние матерей разного возраста, воспитывающих детей с инвалидностью, их эмоциональную устойчивость, самопринятие, потребность в социальной поддержке, восприятие семейной ответственности и внутренние переживания в процессе ухода за ребёнком.

Р. Р. Абидин является одним из исследователей, создавших самостоятельное научное направление в изучении родительского стресса. В его представлении психологическое состояние родителя определяется не только обычными трудностями воспитания ребёнка, но и сложным взаимодействием особенностей ребёнка, личных возможностей родителя и семейной среды. Разработанный Абидиным подход к оценке родительского стресса служит важной теоретической основой для понимания внутренних переживаний матерей, воспитывающих детей с инвалидностью.

Мать ребёнка с инвалидностью часто испытывает постоянную тревогу, связанную со здоровьем, развитием, возможностями общения и будущим ребёнка. Согласно теоретическому подходу Абидина, благополучие матери необходимо анализировать не только через её субъективное настроение, но и во взаимосвязи с воспитательной нагрузкой, социальной помощью, семейными обязанностями и потребностями ребёнка. Этот подход полезен также при сравнении психологического благополучия матерей разного возраста, поскольку возраст, жизненный опыт и уровень адаптации могут по-разному проявляться в родительском стрессе.

У молодых матерей могут быть более выражены неопределённость, недостаток опыта и неуверенность в себе, тогда как у матерей старшего возраста вследствие длительного ухода могут усиливаться усталость и психологическое истощение. Исходя из взглядов Абидина, благополучие матери, воспитывающей ребёнка с инвалидностью, связано с её отношением к ребёнку, оценкой себя в роли матери и психологической поддержкой со стороны окружающих. Такой подход позволяет глубже изучать эмоциональную устойчивость матерей, их самопринятие, восприятие семейной ответственности и представления о будущем. Поэтому теория Абидина может рассматриваться как важный источник для раскрытия взаимосвязи между родительским стрессом и психологическим благополучием матерей разного возраста, воспитывающих детей с инвалидностью.

Проведённый анализ показывает, что психологическое благополучие формируется не под воздействием одного фактора, а как сложный и динамичный процесс, являющийся результатом взаимного влияния системы ценностей, когнитивных процессов, эмоциональной саморегуляции, семейной среды, профессиональной деятельности и социальной поддержки.

Каждый из этих факторов непосредственно влияет на внутреннее равновесие личности, удовлетворённость жизнью и устойчивость к стрессу.

На примере матерей, воспитывающих детей с инвалидностью, теория Р. Р. Абидина позволяет раскрыть взаимосвязь родительского стресса и психологического благополучия, а взгляды Р. С. Лазаруса и С. Фолкман на оценку стресса и стратегии его преодоления помогают понять механизмы адаптации матерей к трудным ситуациям. Работы К. Д. Рифф и Э. Динера в области психологического благополучия и удовлетворённости жизнью позволяют оценивать данное явление как целостный и многогранный конструкт.

В заключение следует отметить, что для укрепления психологического благополучия необходимо развивать самопознание, способность управлять эмоциями, поддерживать здоровые семейные и социальные связи и получать удовлетворение от профессиональной деятельности. Глубокое изучение психологического благополучия матерей разного возраста, воспитывающих детей с инвалидностью, имеет важное научно-теоретическое и практическое значение для разработки программ психологической помощи, а также подготовки практических рекомендаций в сфере образования, медицины и социальных услуг.

Использованные источники:

1. Abbeduto L., Seltzer M. M., Shattuck P., Krauss M. W., Orsmond G., Murphy M. M. — Psychological Well-Being and Coping in Mothers of Youths with Autism, Down Syndrome, or Fragile X Syndrome // American Journal on Mental Retardation. Washington, DC, 2004. P. 237–254.
2. Ryff C. D. — Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being // Journal of Personality and Social Psychology. American Psychological Association, Washington, DC, 1989. P. 1069–1081.
3. Abidin R. R. — Parenting Stress Index: Manual. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources.
4. Lazarus R. S., Folkman S. — Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer, 1984.
5. Diener E. — Subjective Well-Being // Psychological Bulletin. 1984. Vol. 95, No. 3. P. 542–575.

Кенжаева Р.
Независимый исследователь
Государственный педагогический университет Узбекистана имени Низами
ORCID: 0009-0000-0283-5704
Узбекистан

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты использования проектной деятельности в процессе подготовки будущих учителей технологии к профессиональной практике. Обосновывается необходимость совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов с учетом современных требований технологического образования. Раскрываются педагогические возможности проектной деятельности в формировании профессиональных, методических, коммуникативных и творческих компетенций студентов. Определяются основные этапы организации проектной деятельности: мотивационно-целевой, планировочный, деятельностно-практический, презентационно-оценочный и рефлексивный. Особое внимание уделяется формированию у будущих учителей технологии способности применять теоретические знания при решении практико-ориентированных задач, самостоятельно разрабатывать технологические проекты, организовывать проектную деятельность учащихся и осуществлять рефлексивную оценку результатов. Сделан вывод о том, что систематическое применение проектной деятельности способствует повышению качества профессиональной подготовки будущих учителей технологии и формированию их готовности к самостоятельной педагогической деятельности.

Ключевые слова: проектная деятельность, будущий учитель технологии, профессиональная подготовка, профессиональная практика, технологическое образование, профессиональная компетентность, проектное обучение, практико-ориентированное обучение, педагогические компетенции, рефлексия.

Kenjayeva R.
Independent Researcher
Nizomiy State Pedagogical University of Uzbekistan
ORCID: 0009-0000-0283-5704
Uzbekistan

PROJECT ACTIVITY IN THE PROCESS OF PREPARING FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS FOR PROFESSIONAL PRACTICE

Abstract: The article examines the theoretical and practical aspects of using project activities in the process of preparing future technology teachers for professional practice. The necessity of improving the professional training of future teachers in accordance with modern requirements of technology education is substantiated. The pedagogical potential of project activities in developing students' professional, methodological, communicative and creative competencies is revealed. The main stages of organizing project activities are identified: motivational-target, planning, activity-practical, presentation-evaluation and reflective stages. Particular attention is paid to developing future technology teachers' ability to apply theoretical knowledge to practice-oriented tasks, independently develop technological projects, organize students' project activities and conduct reflective evaluation of the results. It is concluded that the systematic use of project activities contributes to improving the quality of professional training of future technology teachers and developing their readiness for independent pedagogical practice.

Keywords: project activity, future technology teacher, professional training, professional practice, technology education, professional competence, project-based learning, practice-oriented learning, pedagogical competencies, reflection.

Введение

Современная система педагогического образования ориентирована на подготовку специалистов, способных эффективно действовать в условиях динамично изменяющегося образовательного пространства. Особую значимость приобретает подготовка будущих учителей технологии, поскольку их профессиональная деятельность предполагает сочетание педагогических знаний, технологических умений, творческого мышления, практической подготовки и способности организовывать самостоятельную деятельность учащихся.

В современных условиях учитель технологии должен не только владеть содержанием учебного предмета, но и уметь создавать образовательные ситуации, ориентированные на практическое применение знаний. В связи с этим традиционная передача готовых знаний постепенно дополняется деятельностными и практико-ориентированными технологиями обучения.

Одним из наиболее эффективных средств профессиональной подготовки будущих учителей технологии является проектная деятельность. Проектный подход позволяет объединить теоретическое обучение с практической деятельностью и создать условия для формирования профессиональной самостоятельности будущего педагога.

Основная часть

Проектная деятельность представляет собой целенаправленную деятельность обучающихся, направленную на решение определенной проблемы и получение конкретного результата. В процессе проектной работы студент самостоятельно или совместно с другими участниками определяет проблему, формулирует цель, планирует последовательность действий, выбирает необходимые средства, реализует проект и оценивает полученный результат.

Для будущего учителя технологии проектная деятельность имеет особое значение, поскольку содержание самой профессиональной деятельности тесно связано с проектированием, моделированием, конструированием и созданием различных продуктов.

Включение проектной деятельности в процесс профессиональной подготовки способствует формированию у студентов способности самостоятельно принимать решения, планировать деятельность и нести ответственность за конечный результат.

Организация проектной деятельности может осуществляться по нескольким взаимосвязанным этапам.

На **мотивационно-целевом этапе** определяется проблема, актуальность проекта, его цель и предполагаемый результат. Важно, чтобы предлагаемая проблема имела практическую значимость и была связана с будущей профессиональной деятельностью студента.

На **планировочном этапе** определяется содержание проекта, последовательность выполнения работы, необходимые материалы и ресурсы. При групповой работе распределяются функциональные обязанности между участниками.

На **деятельностно-практическом этапе** осуществляется непосредственная реализация проекта. Студенты проводят поиск и анализ информации, выполняют практические действия, разрабатывают технологические решения, создают модели, изделия или методические материалы.

На **презентационно-оценочном этапе** осуществляется представление результатов проекта. Студенты демонстрируют созданный продукт, аргументируют принятые решения, отвечают на вопросы и получают оценку результатов своей деятельности.

Завершающим является **рефлексивный этап**, на котором осуществляется анализ выполненной работы. Студент определяет достигнутые результаты, выявляет возникшие трудности, оценивает собственный вклад и определяет направления дальнейшего профессионального развития.

Особое значение проектная деятельность приобретает в период педагогической практики. Именно в этот период будущий учитель получает

возможность применить приобретенные в университете знания в реальных образовательных условиях.

Например, студенту может быть предложено разработать технологический проект для определенного класса, подготовить практическое занятие, разработать инструкционную карту, создать дидактический материал или организовать коллективную проектную работу школьников.

Выполнение подобных заданий способствует формированию методической компетентности будущего учителя. Студент учится учитывать возрастные особенности учащихся, определять образовательные цели, выбирать методы и средства обучения, организовывать взаимодействие участников образовательного процесса и оценивать результаты.

Проектная деятельность способствует также развитию творческого потенциала студентов. Технологическое образование предполагает создание новых продуктов и поиск рациональных решений. Поэтому проектные задания создают благоприятные условия для развития творческого и критического мышления.

Не менее важным является развитие коммуникативной компетентности. При выполнении групповых проектов будущие учителя учатся распределять обязанности, обсуждать варианты решения, аргументировать свою позицию, учитывать мнение других участников и совместно принимать решения.

Проектная деятельность создает условия и для формирования исследовательских навыков. В процессе работы над проектом студент осуществляет поиск информации, анализирует различные источники, сравнивает варианты, формулирует выводы и обосновывает полученные результаты.

Современные цифровые технологии расширяют возможности проектного обучения. Будущие учителя технологии могут использовать электронные образовательные ресурсы, мультимедийные материалы, графические программы, цифровые модели и интерактивные средства при разработке и представлении проектов.

Таким образом, проектная деятельность выступает не только как метод обучения, но и как средство моделирования будущей профессиональной деятельности учителя технологии.

Заключение

Проектная деятельность является эффективным средством подготовки будущих учителей технологии к профессиональной практике. Ее систематическое использование обеспечивает взаимосвязь теоретической, практической, исследовательской и творческой подготовки студентов.

Выполнение проектных заданий способствует развитию профессиональной самостоятельности, методической и коммуникативной компетентности, творческого и критического мышления, способности принимать решения и осуществлять рефлексивную оценку собственной

деятельности.

Особую значимость проектная деятельность приобретает в процессе педагогической практики, поскольку позволяет будущему учителю применять полученные знания в реальных образовательных условиях.

Следовательно, включение проектной деятельности в содержание профессиональной подготовки будущих учителей технологии способствует повышению качества педагогического образования и формированию готовности студентов к самостоятельной профессиональной деятельности.

Использованные источники

1. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Академия, 2009.
2. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся. — М.: АРКТИ, 2005.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. — М.: Народное образование, 1998.
4. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2001.
5. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989.
6. Новиков А.М. Методология образования. — М.: Эгвес, 2006.
7. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. — М.: Академия, 2010.
8. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании. — М.: ИИО РАО, 2010.

Маматсалиева Х.Х.
преподаватель кафедры методики начального образования
УрГПИ

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ОБРАЗЦАМ МИРОВОЙ И УЗБЕКСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ОСНОВЕ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА

Аннотация В статье рассматриваются теоретико-методические основы совершенствования методики обучения образцам мировой и узбекской литературы на основе сравнительного анализа в процессе начального образования. Раскрываются педагогические возможности сравнительного изучения художественных произведений, направленного на развитие у учащихся навыков самостоятельного мышления, художественно-эстетического восприятия, читательской культуры, коммуникативной и межкультурной компетентности. Обосновывается необходимость установления содержательных, идейно-тематических, сюжетных, образных и воспитательных связей между произведениями узбекской и мировой литературы. Предлагается поэтапная методика организации сравнительного анализа, включающая восприятие художественного текста, выявление сходств и различий, интерпретацию образов, обобщение полученных результатов и рефлексивную оценку. Особое внимание уделяется использованию интерактивных методов, в том числе «Диаграммы Венна», «Сравнительной таблицы», «Кластера», «Два произведения — одна идея», «Карты художественного образа» и «Мозгового штурма».

Ключевые слова: начальное образование, литературное образование, мировая литература, узбекская литература, сравнительный анализ, сравнительно-интегративный подход, художественное произведение, читательская культура, художественно-эстетическое мышление, интерактивные методы.

Mamatsaliyeva Kh.H.
Lecturer
Department of Primary Education Methodology

IMPROVING THE METHODOLOGY FOR TEACHING WORLD AND UZBEK LITERATURE THROUGH COMPARATIVE ANALYSIS

This article examines the theoretical and methodological foundations for improving the methodology of teaching samples of world and Uzbek literature through comparative analysis in primary education. It explores the pedagogical potential of comparative study of literary works aimed at developing students'

independent thinking skills, artistic and aesthetic perception, reading culture, communicative competence, and intercultural competence. The necessity of establishing meaningful, thematic, ideological, plot-based, figurative, and educational connections between works of Uzbek and world literature is substantiated. A step-by-step methodology for organizing comparative analysis is proposed, including the perception of literary texts, identification of similarities and differences, interpretation of literary characters and images, generalization of the obtained results, and reflective assessment. Particular attention is paid to the use of interactive methods, including the "Venn Diagram," "Comparative Table," "Cluster," "Two Works – One Idea," "Literary Character Map," and "Brainstorming."

Keywords: primary education, literary education, world literature, Uzbek literature, comparative analysis, comparative-integrative approach, literary work, reading culture, artistic and aesthetic thinking, interactive methods.

Введение

Современные требования к системе образования предполагают формирование у учащихся не только предметных знаний, но и способности самостоятельно мыслить, анализировать информацию, устанавливать взаимосвязи между различными явлениями и аргументированно выражать собственную позицию. В этом отношении литературное образование обладает широкими возможностями для развития интеллектуального, эмоционального и нравственного потенциала личности.

Особое значение данный процесс приобретает на уровне начального образования. Именно в младшем школьном возрасте закладываются основы читательской культуры, формируется интерес к художественной литературе, развивается способность воспринимать художественные образы и оценивать поступки литературных героев. Поэтому содержание уроков чтения и литературного образования должно быть ориентировано не только на понимание фактического содержания произведения, но и на его осмысление, интерпретацию и сопоставление с другими художественными текстами.

Изучение произведений узбекской и мировой литературы на основе сравнительного анализа позволяет расширить представления учащихся о национальных и общечеловеческих ценностях. Сопоставляя художественные произведения разных народов, учащиеся получают возможность обнаружить общие нравственные идеи, особенности изображения героев, различия в культурном контексте и художественном выражении авторской позиции.

В связи с этим совершенствование методики обучения образцам мировой и узбекской литературы на основе сравнительного анализа является актуальной научно-методической проблемой начального образования.

Теоретико-методологические основы сравнительного изучения литературы

Сравнительный анализ в литературном образовании представляет собой метод изучения художественных произведений посредством установления их сходных и отличительных признаков. При этом сопоставление может осуществляться на различных уровнях: тематическом, идейном, жанровом, сюжетно-композиционном, образном, языковом и воспитательном.

В условиях начального образования применение сравнительного анализа должно соответствовать возрастным и психологическим особенностям учащихся. Поэтому на начальном этапе нецелесообразно перегружать учащихся сложной литературоведческой терминологией. Основное внимание следует уделять доступным для детского восприятия категориям: героям, событиям, поступкам, отношениям между персонажами, основной мысли произведения и нравственным выводам.

Сравнительное изучение произведений позволяет организовать активную познавательную деятельность учащихся. При этом ученик выступает не только слушателем или читателем, но и активным субъектом анализа. Он самостоятельно находит сходства и различия, формулирует вопросы, выражает отношение к героям и делает выводы.

Методологическую основу предлагаемой методики составляют системный, компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный и сравнительно-интегративный подходы.

Системный подход предполагает рассмотрение литературного образования как целостного процесса, в котором содержание произведения, методы обучения, деятельность учителя и учащихся взаимосвязаны.

Компетентностный подход ориентирует обучение на формирование у учащихся способности применять полученные знания в различных учебных и жизненных ситуациях.

Деятельностный подход предполагает активное участие учащихся в чтении, анализе, сопоставлении и интерпретации художественных произведений.

Сравнительно-интегративный подход обеспечивает установление межлитературных и межкультурных связей между произведениями узбекских и зарубежных авторов.

Педагогические возможности сравнительного анализа

Сравнительный анализ произведений узбекской и мировой литературы обладает значительным образовательным и воспитательным потенциалом.

Во-первых, он способствует развитию критического мышления учащихся. Ребёнок учится не только воспринимать содержание произведения, но и самостоятельно оценивать действия персонажей, сопоставлять различные точки зрения и аргументировать собственные выводы.

Во-вторых, сравнительный анализ способствует развитию читательской компетентности. Учащиеся учатся выделять основную мысль произведения, определять характер персонажей, устанавливать причинно-следственные

связи и интерпретировать содержание текста.

В-третьих, происходит формирование межкультурной компетентности. Знакомство с произведениями мировой литературы позволяет учащимся узнать особенности культуры, традиций и мировосприятия других народов.

В-четвёртых, сравнительное изучение литературы способствует формированию национального самосознания. Сопоставляя произведения мировой литературы с произведениями узбекских авторов, учащиеся глубже осознают своеобразие национальной культуры и литературного наследия.

В-пятых, формируется художественно-эстетическое восприятие. Учащиеся начинают обращать внимание на особенности художественного образа, языка, сюжета и композиции произведения.

Совершенствование методики сравнительного анализа

Для эффективной организации обучения образцам узбекской и мировой литературы предлагается следующая последовательность этапов:

Первый этап — подготовительный.

На данном этапе учитель актуализирует имеющиеся знания учащихся, знакомит их с произведениями и определяет критерии сравнительного анализа. Важно сформулировать доступную для младших школьников проблемную ситуацию.

Второй этап — первичное восприятие художественного произведения.

Учащиеся самостоятельно читают произведение либо воспринимают его в процессе выразительного чтения учителя. После чтения определяются основные события, персонажи и основная идея произведения.

Третий этап — сравнительно-аналитический.

На данном этапе учащиеся сопоставляют два произведения по определённым критериям.

Критерии сравнения	Произведение узбекской литературы	Произведение мировой литературы
Жанр	Сказка, рассказ, стихотворение	Сказка, рассказ, стихотворение
Главный герой	Характер и поступки героя	Характер и поступки героя
Сюжет	Развитие событий	Развитие событий
Основная идея	Национальные и общечеловеческие ценности	Национальные и общечеловеческие ценности
Художественные образы	Особенности образной системы	Особенности образной системы
Воспитательное значение	Нравственные качества	Нравственные качества

Такая форма позволяет сделать процесс анализа последовательным и доступным для учащихся.

Четвёртый этап — творческий.

После сравнительного анализа учащимся предлагаются творческие задания: составить рассказ от имени героя, написать письмо персонажу, изменить окончание произведения, создать иллюстрацию, инсценировать отдельный эпизод или составить диалог между героями двух произведений.

Пятый этап — рефлексивно-оценочный.

Учащиеся оценивают результаты собственной деятельности посредством вопросов: «Что нового я узнал?», «Что общего между произведениями?», «Чем они отличаются?», «Какой герой мне понравился и почему?», «Какую жизненную мысль я получил после чтения?».

Таким образом, сравнительный анализ превращается из обычного сопоставления текстов в целостный процесс познавательной и творческой деятельности учащихся.

Интерактивные методы обучения

Для повышения эффективности сравнительного изучения художественных произведений целесообразно использовать интерактивные методы.

Метод «Диаграмма Венна».

Используется для определения общих и отличительных характеристик двух произведений. В одной части фиксируются особенности первого произведения, в другой — второго, а в общей части — их сходства.

Метод «Сравнительная таблица».

Позволяет последовательно сопоставлять героев, события, основную идею, художественные особенности и воспитательное значение произведений.

Метод «Два произведения — одна идея».

Направлен на выявление общечеловеческих ценностей, представленных в произведениях различных народов. Например, учащиеся могут определить, как в двух произведениях раскрываются понятия дружбы, доброты, справедливости, трудолюбия или милосердия.

Метод «Карта художественного образа».

Позволяет определить характер героя, его поступки, мотивы поведения, отношение к другим персонажам и результаты его действий.

Метод «Мозговой штурм».

Используется для свободного выражения учащимися своих мыслей относительно основной идеи произведения, поведения героев или нравственной проблемы.

Применение данных методов позволяет сделать урок более интерактивным и ориентированным на самостоятельную деятельность учащихся.

Формирование компетенций учащихся

Совершенствование методики обучения мировой и узбекской литературе на основе сравнительного анализа способствует формированию комплекса компетенций.

Коммуникативная компетентность формируется посредством обсуждения произведений, участия в диалоге, аргументации собственного мнения и взаимодействия с одноклассниками.

Читательская компетентность развивается в процессе осознанного чтения, анализа текста, определения основной идеи и характеристики персонажей.

Критическое мышление формируется посредством сопоставления различных художественных ситуаций и оценки поступков героев.

Творческая компетентность развивается через выполнение творческих заданий, связанных с интерпретацией и преобразованием художественного материала.

Межкультурная компетентность формируется посредством знакомства с культурными особенностями различных народов и сопоставления их с национальными литературными традициями.

Методические условия эффективной организации сравнительного обучения

Для эффективной реализации рассматриваемой методики необходимо соблюдать ряд педагогических условий.

Прежде всего, произведения для сопоставления должны соответствовать возрастным особенностям младших школьников. Они должны иметь доступный сюжет, яркие художественные образы и выраженную нравственную проблематику.

Во-вторых, сравнительный анализ должен осуществляться постепенно. На первых этапах достаточно сопоставлять героев и события, а затем переходить к сравнению основной идеи, художественных средств и авторской позиции.

В-третьих, необходимо обеспечивать активность каждого учащегося. Для этого целесообразно использовать работу в парах, малых группах и индивидуальные творческие задания.

В-четвёртых, результаты сравнительного анализа должны быть представлены в наглядной форме: таблицах, схемах, диаграммах, картах образов и интеллект-картах.

В-пятых, целесообразно использовать цифровые образовательные ресурсы. Аудиозаписи, иллюстрации, видеоматериалы, электронные книги и интерактивные задания позволяют расширить возможности восприятия художественного текста.

Практическая модель урока

Практическая реализация методики может быть представлена

следующей моделью:

Мотивация → чтение произведений → выявление проблемы → анализ первого произведения → анализ второго произведения → сравнительный анализ → групповое обсуждение → творческое задание → рефлексия → оценивание.

На этапе мотивации учитель создаёт проблемную ситуацию. На этапе чтения учащиеся знакомятся с текстами. Затем определяется проблема, объединяющая два произведения. После отдельного анализа каждого текста проводится их сопоставление.

Например, при изучении произведений, в которых раскрывается тема дружбы, учащимся предлагается определить:

как понимается дружба в каждом произведении;

какие поступки героев подтверждают их отношение к дружбе;

какие качества необходимы настоящему другу;

что общего в понимании дружбы у авторов;

какие особенности связаны с национальной культурой каждого произведения.

Подобная работа позволяет учащимся самостоятельно прийти к выводу о том, что различные национальные литературы могут выражать общие для человечества нравственные ценности посредством различных художественных образов и сюжетов.

Заключение

Таким образом, совершенствование методики обучения образцам мировой и узбекской литературы на основе сравнительного анализа является эффективным направлением развития современного литературного образования в начальной школе.

Сравнительный подход позволяет объединить содержательный, познавательный, воспитательный и творческий потенциал литературного образования. Он способствует формированию у учащихся навыков анализа художественного текста, самостоятельного мышления, аргументированного высказывания, творческой интерпретации и оценки литературных героев.

В результате проведённого теоретико-методического анализа предлагается организовать процесс обучения по последовательности «восприятие — анализ — сравнение — обобщение — творческое применение — рефлексия». Данная последовательность обеспечивает активное взаимодействие учащегося с художественным текстом и создаёт условия для более глубокого понимания произведений.

Особую значимость имеет сопоставление национальных и общечеловеческих ценностей, представленных в произведениях узбекской и мировой литературы. Такой подход не только расширяет литературный кругозор учащихся, но и способствует формированию уважительного отношения к культурному наследию различных народов.

Следовательно, применение сравнительно-интегративного подхода в начальном литературном образовании может рассматриваться как одно из перспективных направлений совершенствования методики обучения, ориентированной на развитие читательской, коммуникативной, критической, творческой и межкультурной компетентности младших школьников.

Использованные источники

1. Йўлдошев Қ. Адабиёт ўқитишнинг илмий-назарий асослари. – Тошкент: Ўқитувчи, 1996.
2. Қуронов Д. Адабиётшуносликка кириш. – Тошкент: Akademnashr, 2007.
3. Мирзаева С. Адабиёт дарсларида қиёсий таҳлил методикаси. – Тошкент: Fan va texnologiya, 2014.
4. Каримов Н. XX аср ўзбек адабиёти манзаралари. – Тошкент: Ўзбекистон, 2008.
5. Абдувалитов Н., Абдувалитов Э. Methods of comparative analysis in the study of samples of Uzbek and world literature. The Bioscan, 2024. – Vol. 19. – No. 2. – P. 135–141.
6. Бобоназарова Г.Т. Вопросы преподавания мировой литературы. World of Philology, 2026. – Т. 5. – № 01. – С. 24–30.
7. Абдуллаева М. Сравнительный анализ методик преподавания литературы Узбекистана и зарубежных стран. Maktabgacha va maktab ta’limi jurnali, 2026.
8. Зарипова М.Б. Pedagogical conditions for comparative teaching of world literature in primary school reading literacy classes. International Journal of Artificial Intelligence, 2026. – Vol. 6. – No. 03.
9. Алишер Навоий номидаги Тошкент давлат ўзбек тили ва адабиёти университети. Жаҳон адабиёти ва қиёсий адабиётшунослик кафедраси материаллари.

Маткаримов М.М.
преподаватель
Ургенчский государственный педагогический институт
ORCID: 0009-0001-5929-2306

МЕТОДИКА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические и методические основы совершенствования исследовательской компетентности будущих учителей английского языка на основе эвристического подхода. Уточняется содержание исследовательской компетентности как интегративного профессионального качества, включающего мотивацию к исследовательской деятельности, умение формулировать проблему и исследовательский вопрос, осуществлять поиск и критический анализ информации, выдвигать гипотезы, выбирать методы исследования, интерпретировать результаты и представлять полученные выводы. Раскрываются возможности эвристического обучения для перехода от воспроизведения готовых знаний к самостоятельному поиску и созданию образовательного продукта. Определяются педагогические условия, формы, методы и средства, обеспечивающие развитие исследовательской компетентности будущих преподавателей английского языка. Предлагается поэтапная модель, основанная на проблематизации, выдвижении гипотез, эвристическом поиске, исследовательской пробе, рефлексии и презентации результата.

Ключевые слова: эвристический подход, исследовательская компетентность, будущий учитель английского языка, исследовательская деятельность, проблемное обучение, эвристические задания, самостоятельный поиск, педагогическое исследование, рефлексия, профессиональная подготовка.

Маткаримов М.М.
Teacher, Urgench State Pedagogical Institute
ORCID: 0009-0001-5929-2306

A METHODOLOGY FOR IMPROVING THE RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS BASED ON A HEURISTIC APPROACH

Abstract: The article examines the theoretical and methodological foundations of improving the research competence of future English language teachers through a heuristic approach. The study clarifies research competence as

an integrative professional quality involving motivation for research, the ability to formulate a problem and research question, search and critically analyse information, generate hypotheses, select research methods, interpret findings, and present conclusions. The article reveals the potential of heuristic learning for moving from reproduction of ready-made knowledge to independent inquiry and creation of an educational product. Pedagogical conditions, forms, methods, and tools that support the development of research competence among future English teachers are identified. A staged model based on problematization, hypothesis generation, heuristic inquiry, research trials, reflection, and presentation of results is proposed.

Keywords: heuristic approach, research competence, future English language teacher, research activity, problem-based learning, heuristic tasks, independent inquiry, pedagogical research, reflection, professional training.

Введение. Современная подготовка учителя английского языка предполагает не только овладение языковой и методической компетентностью, но и готовность самостоятельно анализировать образовательные проблемы, проводить небольшие педагогические исследования и использовать полученные данные для совершенствования собственной практики. В этой связи исследовательская компетентность становится важной составляющей профессиональной подготовки будущего педагога.

Исследовательская компетентность будущего учителя английского языка может рассматриваться как интегративное качество личности, обеспечивающее готовность и способность самостоятельно выявлять педагогические и языковые проблемы, формулировать исследовательские вопросы, осуществлять поиск и критический анализ информации, выдвигать предположения, выбирать методы исследования, обрабатывать результаты и делать обоснованные выводы. Она объединяет мотивационный, когнитивный, операциональный и рефлексивный компоненты.

Особое значение для формирования такой компетентности имеет эвристический подход. В исследованиях А.В. Хуторского эвристическое обучение представляется как теория и технология креативного обучения, в которой важную роль играет самостоятельное создание учащимся образовательного продукта. Эвристический урок строится вокруг целеполагания, проблемной ситуации, самостоятельного поиска и последующей рефлексии. [1; 2]

В отличие от репродуктивной модели, при которой студент получает готовую информацию и воспроизводит её, эвристический подход ставит его в позицию активного субъекта поиска. Для подготовки будущих учителей английского языка это означает переход от простого изучения методических

рекомендаций к самостоятельному выявлению проблем обучения языку, постановке вопросов и поиску способов решения.

Теоретические основы исследовательской компетентности. В структуре исследовательской компетентности целесообразно выделить несколько взаимосвязанных компонентов. Мотивационно-ценностный компонент отражает устойчивый интерес к исследовательскому поиску и понимание его значения для профессионального роста. Когнитивный компонент включает знание логики исследования, основных методов и способов работы с научной информацией. Операциональный компонент предполагает практическое выполнение исследовательских действий. Рефлексивный компонент связан со способностью оценивать ход и результат собственной исследовательской деятельности.

Для будущего учителя английского языка исследовательская деятельность может быть связана с широким кругом проблем: эффективностью способов формирования лексической или грамматической компетенции, использованием аутентичных материалов, развитием устной речи, организацией проектной деятельности, применением цифровых ресурсов, формированием самостоятельности учащихся и другими вопросами методики преподавания языка. Важно, чтобы тема исследования вытекала из реальной образовательной ситуации.

Педагогические условия применения эвристического подхода. Первым условием является создание проблемно-поисковой образовательной среды. Студенту должна предоставляться возможность столкнуться не с уже известным ответом, а с педагогической задачей, решение которой требует анализа и выбора. Например, студенту можно предложить выяснить, почему учащиеся определённого уровня испытывают трудности при запоминании и активном использовании новых слов, а затем самостоятельно спроектировать небольшое исследование.

Вторым условием является постепенная передача исследовательской инициативы студенту. На начальных этапах преподаватель задаёт направление поиска и предоставляет опоры: образцы исследовательских вопросов, критерии отбора источников, алгоритм наблюдения или интервью. По мере развития компетентности внешняя поддержка сокращается, а студент самостоятельно определяет проблему, формулирует гипотезу и выбирает способы проверки.

Третьим условием является сочетание языкового и педагогического содержания. Исследовательская задача будущего учителя английского языка должна иметь двойную направленность: предметную и профессионально-методическую. Например, анализ ошибок в употреблении грамматических конструкций одновременно становится основанием для выбора методических упражнений, разработки коррекционной работы и оценки её результатов.

Четвёртым условием является рефлексивная организация учебной деятельности. После выполнения исследовательского задания студент должен ответить на вопросы: что было проблемой, каким образом она была определена, почему выбран данный метод, какие ограничения имело исследование, что показали результаты и каким образом их можно использовать в педагогической практике.

Формы организации работы. В развитии исследовательской компетентности эффективны проблемные лекции, семинары-исследования, практические занятия, работа в малых группах, учебные проекты, кейс-анализ, микропреподавание и педагогическая практика. Особое значение имеют индивидуальные мини-исследования, при которых студент проходит полный цикл от постановки проблемы до представления результатов.

Групповая форма позволяет распределять исследовательские роли. Один участник может отвечать за сбор данных, другой — за анализ источников, третий — за формулирование гипотез, четвёртый — за представление результатов. В последующем роли меняются, что обеспечивает освоение различных исследовательских действий всеми студентами.

Методы эвристического обучения. Одним из основных методов является метод проблемных вопросов. Преподаватель формулирует вопрос, на который невозможно ответить исключительно воспроизведением известного материала. Ответ требует сравнения фактов, анализа педагогической ситуации, обращения к источникам и формирования собственной позиции.

Эвристическая беседа позволяет организовать последовательное продвижение от наблюдения к предположению, от предположения к аргументации и от аргументации к выводу. При этом вопросы преподавателя выполняют функцию интеллектуальных ориентиров, а не готовых ответов. Исследования эвристической педагогической речи показывают значимость вопросов и подсказок, которые поддерживают метакогнитивный контроль и помогают учащимся осознавать собственный способ рассуждения. [3]

Метод педагогического кейса особенно полезен для будущих учителей английского языка. Студент получает описание конкретной учебной ситуации: например, учащиеся активно выполняют упражнения на распознавание грамматической формы, но затрудняются использовать её в свободном высказывании. Необходимо выявить возможные причины, сформулировать исследовательский вопрос, предложить гипотезу, определить способ сбора данных и разработать небольшой педагогический эксперимент.

Перспективным является использование проектно-исследовательского метода. Студенты могут выполнять проекты на темы «Влияние проблемных заданий на развитие устной речи учащихся», «Использование аутентичных текстов в формировании читательской компетенции», «Роль цифровых

средств в развитии словарного запаса» и другие. Главное требование состоит в том, чтобы проект включал не только обзор информации, но и собственный продукт исследования: наблюдение, анкетирование, анализ учебных работ, сравнение результатов или разработку методического решения.

Средства развития исследовательской компетентности. К ним относятся научные статьи и монографии, электронные библиотеки, базы данных, цифровые корпуса английского языка, образовательные платформы, анкеты, диагностические материалы, таблицы наблюдений и инструменты визуализации данных. Их использование должно сопровождаться формированием навыка критической оценки источников.

Особую роль играет цифровая среда. Современная подготовка педагогов требует умения искать, оценивать и организовывать информацию, а также осмысленно использовать цифровые инструменты. Вместе с тем цифровые ресурсы не заменяют исследовательского мышления: студент должен понимать цель сбора данных, критерии их качества и ограничения выбранного инструмента.

Этапы методики. Предлагаемая методика совершенствования исследовательской компетентности может реализовываться в шесть этапов: проблематизация → постановка исследовательского вопроса → выдвижение гипотезы → эвристический поиск и сбор данных → интерпретация и проверка результата → рефлексия и презентация.

На этапе проблематизации студент анализирует конкретную ситуацию и фиксирует противоречие. Затем формулирует исследовательский вопрос, который должен быть конкретным и проверяемым. На третьем этапе выдвигается гипотеза. Далее выбираются способы поиска и проверки: наблюдение, анкетирование, интервью, анализ учебных работ, сравнительный анализ результатов или педагогическая проба. На заключительных этапах полученные данные интерпретируются, формулируются выводы и проводится рефлексивная оценка.

Примером может служить исследование проблемы использования новых лексических единиц учащимися. Студент не ограничивается утверждением о том, что необходимо больше практики. Он формулирует вопрос: какой вид задания способствует более устойчивому переходу новых слов из пассивного словаря в активное употребление? Затем сравнивает несколько типов упражнений, фиксирует результаты, анализирует различия и делает вывод, который может быть использован при проектировании урока.

Критерии оценки. Сформированность исследовательской компетентности можно оценивать по четырём критериям. Мотивационный критерий показывает интерес студента к поисковой деятельности. Когнитивный характеризует понимание логики и методов исследования. Деятельностный отражает способность самостоятельно осуществлять основные исследовательские действия. Рефлексивный показывает умение

оценивать качество собственных решений и определять направления дальнейшего совершенствования.

Для диагностики можно использовать проблемные задания, исследовательские портфолио, мини-проекты, экспертную оценку исследовательских работ, самооценку и рефлексивные листы. Важно оценивать не только конечный текст, но и логику исследования: связь между проблемой, вопросом, гипотезой, методом, данными и выводами.

Подготовка будущего учителя к исследовательской деятельности должна быть интегрирована в содержание профессиональных дисциплин. На занятиях по методике преподавания английского языка студент может одновременно осваивать методический материал и учиться исследовать эффективность соответствующих технологий. Например, после изучения метода проектного обучения студент не только разрабатывает проект, но и планирует наблюдение за его влиянием на учебную активность учащихся.

Таким образом, эвристический подход создаёт условия для развития профессиональной субъектности будущего учителя. Студент учится не только применять известные методы, но и самостоятельно создавать новые методические решения на основе анализа конкретной образовательной ситуации. Это особенно важно в условиях изменяющейся образовательной среды, где педагог должен быть готов к постоянному поиску и обновлению профессиональных способов деятельности.

Заключение. Совершенствование исследовательской компетентности будущих учителей английского языка на основе эвристического подхода представляет собой целостный педагогический процесс, в котором знания о научном исследовании соединяются с практикой самостоятельного поиска. Эвристические задания, проблемные ситуации, кейсы, проекты, педагогические пробы и рефлексия позволяют формировать способность будущего педагога видеть проблему, задавать исследовательский вопрос, выдвигать гипотезу, выбирать методы, анализировать данные и использовать результаты в профессиональной деятельности.

Эффективность предлагаемой методики обеспечивается созданием проблемно-поисковой среды, постепенной передачей исследовательской инициативы студенту, сочетанием предметного и методического содержания, использованием разнообразных форм и средств обучения и систематической рефлексией. В результате будущий учитель английского языка приобретает готовность рассматривать педагогическую практику как пространство исследования, профессионального поиска и непрерывного развития.

Использованные источники

1. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика. — М.: Международная педагогическая академия, 1998. — 266 с.
2. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения. — М.: Изд-во МГУ, 2003. — 416 с.

3. Research on the Generation Path of Heuristic Teaching Language Based on Positive Psychology Theory. — ScienceDirect, 2023.
4. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: методическое пособие. — М.: Высшая школа, 1981. — 240 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
6. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М.: Русский язык, 1989.
7. Hmelo-Silver C.E. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? // Educational Psychology Review. 2004. Vol. 16. P. 235–266.
8. Oxford R.L. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. — New York: Newbury House, 1990.
9. Haukås Å. Metacognition in Language Learning and Teaching. Cambridge University Press, 2025.

Матрасулова И.М.
преподаватель кафедры «Методика начального образования»
Ургенчский государственный педагогический институт

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РАЗВИТИЮ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические и методические основы подготовки учителей начального образования к развитию метакогнитивных стратегий чтения у младших школьников. Раскрывается сущность метакогнитивных стратегий как системы осознанного планирования, мониторинга, контроля и оценки собственной читательской деятельности. Обосновывается значение подготовки учителя к обучению учащихся постановке цели чтения, прогнозированию содержания, выбору способов работы с текстом, фиксации затруднений, проверке понимания и рефлексивной оценке результата. Определяются педагогические условия, формы, методы и средства развития метакогнитивных стратегий, включая моделирование мыслительных действий учителем, диалогическое чтение, работу в парах и группах, проблемные вопросы, читательские дневники, карты стратегий и цифровые инструменты. Предлагается структура профессиональной подготовки, включающая мотивационно-ценностный, когнитивно-методический, практико-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты.

Ключевые слова: метакогнитивные стратегии чтения, начальное образование, будущий учитель, читательская компетентность, метакогниция, планирование чтения, мониторинг понимания, рефлексия, работа с текстом, педагогическая подготовка.

Matrasulova I.M.
Teacher of the Department of Primary Education Methodology
Urgench State Pedagogical Institute

PREPARING PRIMARY EDUCATION TEACHERS TO DEVELOP METACOGNITIVE READING STRATEGIES IN STUDENTS

Abstract: The article examines the theoretical and methodological foundations of preparing primary education teachers to develop metacognitive reading strategies in younger schoolchildren. It defines metacognitive strategies as a system of conscious planning, monitoring, control, and evaluation of one's own reading activity. The importance of preparing teachers to teach pupils to set reading goals, predict content, select ways of working with a text, identify difficulties, check

comprehension, and reflect on the results is substantiated. The article identifies pedagogical conditions, forms, methods, and tools for developing metacognitive reading strategies, including teacher modelling of thinking processes, dialogic reading, pair and group work, problem questions, reading journals, strategy maps, and digital tools. A structure of professional preparation is proposed, comprising motivational-value, cognitive-methodological, practical-activity, and reflective-evaluative components.

Keywords: metacognitive reading strategies, primary education, future teacher, reading competence, metacognition, reading planning, comprehension monitoring, reflection, text work, teacher preparation.

Введение. В современной системе начального образования чтение рассматривается не только как технический навык декодирования письменной информации, но и как сложная учебно-познавательная деятельность, требующая понимания, интерпретации, оценки и осмысления прочитанного. В этой связи особую значимость приобретает развитие у младших школьников способности управлять собственной читательской деятельностью. Ребёнку важно не просто прочитать текст, а понимать, зачем он читает, что уже понял, где возникло затруднение, какие способы могут помочь его преодолеть и насколько достигнута поставленная цель. Именно такие действия составляют содержательную основу метакогнитивных стратегий чтения.

Подготовка учителя начального образования к формированию метакогнитивных стратегий становится важной частью его профессиональной компетентности. Учитель должен уметь не только организовать чтение текста, но и сделать видимыми те мыслительные операции, которые обычно остаются внутренними: постановку цели, прогнозирование, выбор способа работы, контроль понимания, уточнение смысла, проверку предположений и рефлексию. Следовательно, профессиональная подготовка будущего учителя должна включать специальные знания и практические умения по проектированию метакогнитивно ориентированного обучения чтению.

Понятие метакогнитивных стратегий чтения. Метакогниция связана с осознанием человеком собственных познавательных процессов и их управлением. В контексте чтения метакогнитивная деятельность проявляется тогда, когда учащийся осознанно планирует чтение, контролирует понимание текста и оценивает полученный результат. Таким образом, метакогнитивные стратегии представляют собой совокупность осознанных действий, посредством которых читатель регулирует процесс достижения понимания.

К числу основных стратегий относятся постановка цели чтения, прогнозирование содержания, активация предшествующих знаний, постановка вопросов к тексту, выделение основной и дополнительной

информации, фиксация непонятных элементов, обращение к контексту, проверка первоначальных предположений, формулирование выводов и итоговая самооценка. Для младшего школьника данные действия должны иметь доступную форму и постепенно переходить от внешней поддержки учителя к самостоятельному использованию.

Теоретико-методологические основы подготовки учителя. Подготовка будущего учителя к развитию метакогнитивных стратегий может строиться на основе деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного и рефлексивного подходов. Деятельностный подход предполагает освоение стратегий через практическое выполнение читательских действий. Личностно-ориентированный подход позволяет учитывать индивидуальные особенности понимания текста, темп чтения и характер затруднений конкретного ребёнка. Компетентностный подход ориентирует на способность применять стратегии в различных учебных и жизненных ситуациях. Рефлексивный подход обеспечивает осмысление учащимся и самим педагогом эффективности выбранных способов работы.

Подготовка учителя должна быть организована таким образом, чтобы студент педагогического вуза сам прошёл путь от использования стратегии к её осознанному объяснению и последующему педагогическому моделированию. Например, сначала студент применяет прогнозирование при чтении текста, затем анализирует, какие действия выполнял и почему они помогли понять содержание, после чего проектирует аналогичное задание для младших школьников. Такой переход от личного опыта к методическому проектированию способствует прочному освоению профессионального инструментария.

Педагогические условия развития метакогнитивных стратегий. Первым условием является создание среды осознанного чтения. Учитель должен регулярно обращать внимание учащихся на вопрос «как я читаю?», а не только на вопрос «что я прочитал?». Это означает, что на уроке должны обсуждаться цели чтения, способы проверки понимания, причины затруднений и варианты их преодоления.

Вторым условием является систематическое моделирование мыслительных действий. На начальном этапе учитель может демонстрировать собственный ход рассуждения: перед чтением сформулировать предположение о содержании, во время чтения остановиться в месте затруднения, объяснить способ уточнения значения слова, после чтения сформулировать вывод и проверить его соответствие тексту. Постепенно демонстрация заменяется совместным выполнением и затем самостоятельной деятельностью учащихся.

Третьим условием является организация безопасной рефлексивной коммуникации. Ошибка в прогнозе или неполное понимание текста должны рассматриваться не как неудача, а как основание для анализа и коррекции

стратегии. Такая позиция помогает формировать у детей готовность сообщать о затруднениях и самостоятельно искать способы их преодоления.

Формы организации обучения. Развитие метакогнитивных стратегий может осуществляться в индивидуальной, парной, групповой и коллективной формах. При индивидуальной работе ребёнок ведёт краткую запись о цели чтения, возникающих вопросах и результатах самооценки. В парной работе учащиеся могут по очереди объяснять друг другу, какую стратегию они использовали и почему. В групповой работе целесообразно распределять роли: прогнозист, задающий вопросы, выделяющий ключевую информацию и проверяющий понимание. Коллективное обсуждение позволяет сопоставлять разные способы чтения одного и того же текста.

Эффективной формой является читательская мастерская, в рамках которой учащиеся выполняют последовательность действий «до чтения — во время чтения — после чтения». До чтения формулируется цель и выдвигаются предположения. Во время чтения фиксируются вопросы, новые слова и непонятные фрагменты. После чтения проверяются предположения, формулируются выводы и оценивается степень достижения цели.

Методы развития метакогнитивных стратегий. Одним из ведущих методов является «мышление вслух», когда учитель демонстрирует процесс принятия читательского решения. Важными являются также проблемные вопросы, взаимное обучение, диалогическое чтение, метод остановок, прогнозирование, составление вопросов к тексту, аннотирование и рефлексивная беседа.

Метод остановок предполагает прерывание чтения в специально определённых местах. Учащиеся прогнозируют дальнейшее развитие событий, объясняют основания своих предположений и после продолжения чтения сравнивают прогноз с содержанием текста. Данный метод развивает контроль понимания и способность корректировать собственные ожидания.

Особое значение имеют вопросы метакогнитивного характера: «Как ты понял эту часть?», «Что подсказало тебе ответ?», «Как ты проверил своё предположение?», «Что было непонятно?», «Какой способ помог тебе разобраться?». Такие вопросы переводят внимание ребёнка с конечного ответа на способ достижения результата.

Средства обучения. Для развития метакогнитивных стратегий могут использоваться карточки стратегий, алгоритмы чтения, таблицы «Знаю — хочу узнать — узнал», графические органайзеры, читательские дневники, схемы причинно-следственных связей, вопросы на полях текста, чек-листы самооценки, интерактивные презентации и цифровые образовательные платформы. Важно, чтобы средство помогало ребёнку осознавать собственные действия, а не просто обеспечивало получение готового ответа.

Например, карта стратегии может включать три блока: «Перед чтением», «Во время чтения», «После чтения». В первом блоке учащийся

определяет цель и прогнозирует содержание. Во втором отмечает ключевые идеи, задаёт вопросы и фиксирует трудности. В третьем формулирует вывод, проверяет первоначальные предположения и оценивает собственную работу. Постепенно количество опор сокращается, а самостоятельность учащегося увеличивается.

Подготовка учителей к использованию цифровых средств. Цифровая среда расширяет возможности организации метакогнитивно ориентированного чтения. Электронные тексты позволяют выделять ключевые фрагменты, добавлять комментарии, составлять интерактивные вопросы и получать обратную связь. Однако цифровой инструмент должен быть подчинён дидактической цели. Использование технологии само по себе не формирует метакогницию; результат возникает тогда, когда цифровое задание заставляет учащегося планировать, контролировать и оценивать собственную читательскую деятельность.

Будущий учитель должен уметь критически оценивать цифровые ресурсы, выбирать их в соответствии с возрастными особенностями детей и включать в структуру урока так, чтобы сохранялась активная роль учащегося. Особенно важно избегать ситуации, при которой платформа автоматически предоставляет правильный ответ без необходимости осмыслить способ его получения.

Структура профессиональной подготовки. Для целенаправленной подготовки учителей целесообразно выделить четыре компонента. Мотивационно-ценностный компонент связан с осознанием роли чтения и метакогнитивных стратегий в развитии самостоятельности ребёнка. Когнитивно-методический компонент включает знания о видах стратегий, этапах их формирования и критериях оценки. Практико-деятельностный компонент предусматривает разработку и проведение уроков, упражнений и читательских ситуаций. Рефлексивно-оценочный компонент направлен на анализ эффективности педагогических решений и результатов учащихся.

Можно использовать последовательность: «цель — стратегия — действие — контроль — коррекция — оценка — рефлексия». Сначала учащийся определяет, чего хочет достичь при чтении. Затем выбирает соответствующую стратегию, выполняет действия, проверяет понимание, при необходимости меняет способ работы, оценивает результат и осмысливает собственный опыт. Учитель постепенно передаёт ребёнку ответственность за эти этапы.

Диагностика сформированности стратегий. Уровень развития метакогнитивных стратегий чтения можно оценивать по мотивационному, когнитивному, операциональному и рефлексивному критериям. Мотивационный критерий отражает готовность ребёнка осознанно включаться в чтение. Когнитивный — знание и понимание возможных стратегий. Операциональный — способность применять стратегии в процессе

работы с текстом. Рефлексивный — способность объяснить собственные действия, выявить затруднение и выбрать способ его коррекции.

При диагностике важно оценивать не только правильность ответов на вопросы по содержанию, но и процесс достижения результата. Например, два учащихся могут дать одинаковый ответ, однако один из них использует осознанную стратегию проверки понимания, а другой угадывает. Поэтому в системе оценки необходимо учитывать объяснение способа действия, умение обнаруживать непонимание и способность изменять стратегию.

Практическая модель занятия. На первом этапе учитель предлагает небольшой текст и формулирует задачу: определить главную мысль. Вместе с детьми обсуждается, какие действия могут помочь. Затем учащиеся читают текст, выделяют ключевые фрагменты и формулируют вопросы. На втором этапе они проверяют, достаточно ли информации для вывода, и возвращаются к тексту при необходимости. На третьем этапе учащиеся объясняют, какие действия помогли им определить главную мысль и что они сделали бы иначе при повторном выполнении задания.

В подготовке будущих учителей такая модель может использоваться в форме микропреподавания. Студент разрабатывает фрагмент занятия, проводит его в учебной группе, получает обратную связь и анализирует собственные методические решения. Особое внимание уделяется тому, смог ли он сделать метакогнитивные действия доступными для наблюдения и повторения младшими школьниками.

Таким образом, подготовка учителей начального образования к развитию метакогнитивных стратегий чтения должна рассматриваться как системный процесс. Она предполагает единство теоретического осмысления, практического моделирования, педагогической пробы и рефлексивной коррекции. При таком подходе будущий учитель приобретает способность не только обучать чтению, но и формировать у ребёнка умение управлять собственной читательской деятельностью.

Заключение. Развитие метакогнитивных стратегий чтения является важным условием формирования самостоятельного и осознанного читателя. Подготовка учителя к этой работе должна включать освоение методов планирования, прогнозирования, мониторинга понимания, контроля, коррекции и рефлексии. Эффективность процесса повышается при использовании интерактивных форм, диалогического и проблемного обучения, читательских дневников, карт стратегий, чек-листов и других средств, которые делают познавательные действия ребёнка видимыми и управляемыми.

Следовательно, профессиональная подготовка будущих учителей должна быть ориентирована на постепенную передачу учащимся ответственности за собственное чтение: от совместного выполнения стратегии с педагогом к её самостоятельному выбору и применению. Такой

подход способствует развитию читательской самостоятельности, учебной активности, критического осмысления текста и способности переносить освоенные стратегии в новые образовательные ситуации.

Использованные источники:

1. Flavell J.H. Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry // American Psychologist. 1979. Vol. 34, No. 10. P. 906–911.
2. Brown A.L. Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms // In: Metacognition, Motivation, and Understanding. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
3. Pressley M., Afflerbach P. Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.
4. Paris S.G., Wasik B.A., Turner J.C. The Development of Strategic Readers // In: Pearson P.D. et al. (Eds.). Handbook of Reading Research. Vol. II. New York: Longman, 1991. P. 609–640.
5. Duke N.K., Pearson P.D. Effective Practices for Developing Reading Comprehension // In: Farstrup A.E., Samuels S.J. (Eds.). What Research Has to Say About Reading Instruction. Newark, DE: International Reading Association, 2002.
6. Андреева Т.В. Развитие метакогнитивных стратегий в образовательном процессе: теоретические и методические аспекты. — М.: Просвещение.
7. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2001.
8. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Академия, 2008.

Матякубова Ю.
научный сотрудник
Ургенчский государственный педагогический институт

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические и методические возможности использования инструментов искусственного интеллекта в подготовке будущих учителей начального образования к обучению грамоте. Раскрываются дидактические возможности генеративного искусственного интеллекта при разработке учебных заданий, создании языкового и иллюстративного материала, моделировании индивидуальных образовательных ситуаций, организации обратной связи и рефлексии. Обосновывается необходимость педагогически целесообразного и человекоцентрированного использования искусственного интеллекта, при котором цифровые инструменты не заменяют профессиональное решение учителя, а расширяют его методический инструментарий. Предлагается структура подготовки будущих учителей, включающая мотивационно-ценностный, когнитивно-методический, практико-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты.

Ключевые слова: искусственный интеллект, начальное образование, обучение грамоте, будущий учитель, цифровые технологии, генеративный искусственный интеллект, методическая подготовка, персонализация обучения, обратная связь, педагогическая компетентность.

Matyakubova Y.
Researcher
Urgench State Pedagogical Institute

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS IN PREPARING FUTURE PRIMARY EDUCATION TEACHERS FOR LITERACY INSTRUCTION

Abstract: The article examines the theoretical and methodological possibilities of using artificial intelligence tools in preparing future primary education teachers for literacy instruction. It considers the didactic potential of generative AI for designing learning tasks, creating linguistic and visual materials, modelling individual learning situations, organizing feedback and reflection. The article substantiates the need for pedagogically purposeful and human-centred use of AI, in which digital tools do not replace the teacher's professional judgement but

expand the methodological toolkit. A structure for teacher preparation is proposed, including motivational-value, cognitive-methodological, practical-activity and reflective-evaluative components.

Keywords: artificial intelligence, primary education, literacy instruction, future teacher, digital technologies, generative artificial intelligence, methodological preparation, personalized learning, feedback, pedagogical competence.

В условиях цифровой трансформации образования подготовка будущего учителя начальных классов требует не только освоения традиционных методик обучения, но и формирования способности осмысленно применять современные цифровые инструменты. Особое место в данном процессе занимает искусственный интеллект (ИИ), который становится инструментом генерации, преобразования и структурирования учебного контента. В рекомендациях UNESCO подчёркивается необходимость человекоцентрированного, безопасного, этичного и педагогически обоснованного использования генеративного ИИ в образовании.

Обучение грамоте является одним из фундаментальных этапов начального образования. На данном этапе формируются первоначальные навыки чтения и письма, развивается фонематическое восприятие, звуковой анализ, орфографическая зоркость, словарный запас и способность понимать содержание прочитанного. Следовательно, будущий учитель должен уметь подбирать задания с учётом возраста ребёнка, уровня его речевого развития, темпа усвоения материала и характера возникающих затруднений. Искусственный интеллект может использоваться как дополнительный инструмент для подготовки таких дифференцированных заданий, однако содержание и педагогическая целесообразность каждого задания должны определяться учителем.

В научной литературе по искусственному интеллекту в образовании подчёркивается, что ценность технологии определяется не самим фактом её использования, а тем, насколько она встроена в цели обучения, содержание учебной деятельности и профессиональную практику педагога. W. Holmes, M. Bialik и C. Fadel рассматривают ИИ как фактор преобразования образовательного процесса и одновременно указывают на необходимость переосмысления того, чему и как следует обучать в условиях распространения интеллектуальных технологий.

В подготовке будущих учителей начального образования целесообразно выделить несколько направлений применения ИИ. Первое направление связано с разработкой учебного материала. С помощью генеративных моделей студент может формулировать варианты упражнений на различение звуков, соотнесение звука и буквы, составление слогов и слов, чтение

коротких текстов, постановку вопросов по содержанию и выполнение элементарных языковых преобразований. Однако полученный материал должен проходить обязательную педагогическую и языковую проверку: необходимо учитывать возрастные особенности детей, нормативность языка, соответствие учебной программе и отсутствие фактических или методических ошибок.

Второе направление связано с дифференциацией обучения. Один и тот же учебный материал по обучению грамоте может быть представлен на разных уровнях сложности. Для учащихся, испытывающих трудности, ИИ может помочь подготовить задания с меньшим количеством элементов, более понятными инструкциями, дополнительными примерами и пошаговой опорой. Для более подготовленных учащихся возможно создание расширенных упражнений, требующих самостоятельного анализа, аргументации и творческого применения изученного материала. Такая организация помогает будущему учителю осваивать принципы индивидуализации и дифференциации обучения.

Третье направление — разработка языкового и наглядного материала. На занятиях по методике обучения грамоте студентам можно предлагать практические задания по составлению карточек, мини-текстов, вопросов, диалогов, наборов слов и иллюстративных сюжетов. При этом особое значение имеет проверка соответствия создаваемого материала целям урока и возрасту ребёнка. Генеративные системы способны предлагать большое количество вариантов за короткое время, что расширяет возможности педагогического проектирования, но не устраняет необходимость профессионального отбора.

Четвёртое направление — моделирование учебных ситуаций. Будущий педагог может использовать ИИ для создания педагогических кейсов: например, ситуация, в которой ученик путает отдельные буквы, испытывает трудности при звуковом анализе слова, медленно читает или не понимает инструкцию к заданию. Студент анализирует ситуацию, определяет возможные причины затруднения, выбирает методический приём и затем сопоставляет собственное решение с альтернативными вариантами. Такой формат способствует развитию профессионального мышления и умения принимать методические решения.

Пятое направление — организация обратной связи и рефлексии. ИИ может использоваться студентами для предварительного анализа составленного плана урока, структуры упражнения или инструкции к заданию. Например, будущий учитель может проверить, насколько чётко сформулировано задание, соответствует ли его язык возрасту учащихся, присутствуют ли условия для самостоятельного выполнения и предусмотрена ли возможность проверки результата. Однако окончательное решение о

качестве урока и задания принимает педагог на основе методических критериев.

При подготовке будущих учителей к обучению грамоте особенно важно сформировать не только технические навыки работы с ИИ, но и цифрово-педагогическую грамотность. Студент должен понимать, что генеративная модель может создавать правдоподобные, но ошибочные ответы, а также предоставлять содержание, не соответствующее образовательным целям. Современные исследования больших языковых моделей в образовании указывают одновременно на их потенциальные возможности и ограничения, поэтому использование таких инструментов требует критической проверки результатов.

Важным условием является соблюдение принципов академической и педагогической ответственности. Будущий учитель должен уметь указывать, где и для какой задачи применялся ИИ, проверять фактическую достоверность и языковую корректность сгенерированного материала, не передавать в открытые системы конфиденциальные сведения о детях и учитывать требования образовательной организации. UNESCO отдельно обращает внимание на защиту данных, возрастную уместность и необходимость соответствующих механизмов регулирования использования генеративного ИИ в образовании.

Для системной подготовки будущих учителей можно предложить модель, включающую четыре взаимосвязанных компонента. Мотивационно-ценностный компонент направлен на осознание возможностей и ограничений ИИ и формирование ответственного отношения к цифровым технологиям. Когнитивно-методический компонент включает знания о принципах работы ИИ, способах постановки запросов, критериях оценки ответов и методике обучения грамоте. Практико-деятельностный компонент предполагает разработку конкретных уроков, упражнений, карточек и учебных ситуаций с использованием ИИ. Рефлексивно-оценочный компонент направлен на анализ качества созданных материалов, выявление ошибок, оценку эффективности выбранных методов и осмысление собственного педагогического опыта.

В рамках практической подготовки полезно использовать алгоритм «цель — запрос — проверка — адаптация — рефлексия». Сначала студент определяет конкретную дидактическую цель. Затем формулирует запрос к ИИ с указанием возраста учащихся, темы, предполагаемого результата и ограничений. После получения ответа студент проверяет содержание, исправляет неточности и адаптирует материал к конкретному классу. На завершающем этапе проводится рефлексия: анализируется, что в работе ИИ оказалось полезным, какие элементы потребовали педагогической коррекции и каким образом изменилось собственное понимание методики.

Такой алгоритм позволяет избежать механического копирования ответов искусственного интеллекта. Главным результатом становится не готовый текст, а развитие способности будущего учителя проектировать образовательный материал, критически оценивать цифровой продукт и адаптировать его к реальной педагогической ситуации. В этом отношении ИИ выступает не заменой учителя, а инструментом расширения его профессиональных возможностей.

Особенно перспективным является использование ИИ в микропреподавании. Студент может разработать фрагмент урока обучения грамоте, подготовить задания нескольких уровней сложности, представить планируемые вопросы и предполагаемые затруднения учащихся, а затем провести фрагмент занятия. После этого осуществляется анализ: насколько последовательно организовано формирование навыка, соответствует ли темп возрасту детей, достаточна ли обратная связь, не перегружено ли задание. ИИ может использоваться как дополнительный источник идей для последующей корректировки.

Вместе с тем применение ИИ в подготовке будущих учителей не должно приводить к снижению роли самостоятельного мышления. Образовательный процесс сохраняет гуманистическую направленность, а профессиональные решения учителя должны основываться на знании психологии ребёнка, методики обучения, возрастной педагогики и конкретной ситуации класса. ИИ целесообразно рассматривать как вспомогательный инструмент, который поддерживает, но не подменяет профессиональную субъектность педагога.

Таким образом, использование инструментов искусственного интеллекта в подготовке будущих учителей начального образования к обучению грамоте создаёт дополнительные возможности для методического проектирования, индивидуализации, моделирования педагогических ситуаций, организации обратной связи и рефлексии. Наиболее продуктивным является такой формат, при котором студент сначала определяет педагогическую цель, затем использует ИИ как вспомогательный ресурс, после чего самостоятельно проверяет, адаптирует и оценивает полученный материал.

В заключение следует отметить, что эффективность применения искусственного интеллекта в подготовке будущих учителей зависит не от количества используемых цифровых сервисов, а от качества педагогического сценария их применения. Системная подготовка должна обеспечивать сочетание методической компетентности, критического мышления, цифровой грамотности, этической ответственности и способности использовать ИИ в интересах ребёнка. Такой подход позволяет превратить искусственный интеллект из внешнего технологического ресурса в управляемый инструмент профессионального развития будущего учителя начальных классов.

Использованные источники:

1. Miao F., Holmes W. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris: UNESCO, 2023. Название публикации и сведения доступны на официальном сайте UNESCO.
2. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.
3. Kasneci E., Sessler K., Küchemann S. et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education // Learning and Individual Differences. 2023. Vol. 103. Article 102274. DOI: 10.1016/j.lindif.2023.102274.
4. Extance A. ChatGPT has entered the classroom: how LLMs could transform education // Nature. 2023. Vol. 623. P. 474–477. DOI: 10.1038/d41586-023-03507-3.
5. UNESCO. Artificial Intelligence and the Futures of Learning: AI Competency Frameworks for Teachers and Students. UNESCO Digital Education resources.

Отамуродова А.С.
преподаватель кафедры «Методика начального образования»
Ургенчский государственный педагогический институт
Узбекистан, г. Ургенч

РАЗВИТИЕ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНФОРМАЦИОННО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические и педагогические основы развития медиакомпетентности студентов на основе возможностей информационно-ресурсного центра. Раскрывается содержание медиакомпетентности как совокупности знаний, умений и установок, обеспечивающих поиск, анализ, критическую оценку, создание и ответственное распространение медиаконтента. Обосновывается роль информационно-ресурсного центра в организации самостоятельной работы, информационного поиска, медиапотребления и проектной деятельности студентов. Определяются педагогические условия, формы, методы и средства развития медиакомпетентности, включая работу с электронными ресурсами, анализ медиатекстов, проектную деятельность, дискуссии, практические задания и рефлексию. Предлагается поэтапная модель, включающая информационно-мотивационный, аналитико-практический, творческо-продуктивный и рефлексивно-оценочный этапы.

Ключевые слова: медиакомпетентность, студенты, информационно-ресурсный центр, медиаграмотность, цифровая образовательная среда, медиатексты, информационный поиск, критическое мышление, проектная деятельность, рефлексия.

Otamurodova A.S.
Teacher of the Department of Primary Education Methodology
Urgench State Pedagogical Institute
Uzbekistan, Urgench

DEVELOPING STUDENTS' MEDIA COMPETENCE THROUGH THE CAPABILITIES OF AN INFORMATION RESOURCE CENTRE

Abstract: The article examines the theoretical and pedagogical foundations of developing students' media competence through the capabilities of an information resource centre. It defines media competence as a combination of knowledge, skills, and attitudes that enable students to search for, analyse, critically evaluate, create, and responsibly disseminate media content. The role of an information resource centre in organizing independent work, information search, media consumption, and project activity is substantiated. Pedagogical conditions,

forms, methods, and tools for developing media competence are identified, including work with electronic resources, media text analysis, project activities, discussions, practical tasks, and reflection. A staged model comprising informational-motivational, analytical-practical, creative-productive, and reflective-evaluative stages is proposed.

Keywords: media competence, students, information resource centre, media literacy, digital learning environment, media texts, information search, critical thinking, project activity, reflection.

Введение. Интенсивное развитие цифровой среды, расширение объёма информации и изменение способов её получения предъявляют новые требования к подготовке современного специалиста. Студенту необходимо не только владеть учебной информацией, но и уметь самостоятельно находить необходимые сведения, определять их достоверность, сравнивать различные источники, понимать особенности медиатекстов и создавать собственные информационные материалы. В связи с этим развитие медиакомпетентности становится важным направлением современного высшего образования.

Одним из значимых ресурсов для решения данной задачи является информационно-ресурсный центр образовательной организации. Его возможности позволяют объединять традиционные библиотечные ресурсы, электронные каталоги, цифровые коллекции, справочные материалы, периодические издания и другие информационные ресурсы. При педагогически организованном использовании такой среды информационно-ресурсный центр может выступать не только местом получения информации, но и пространством формирования культуры работы с медиаконтентом.

Понятие медиакомпетентности. Медиакомпетентность студента целесообразно рассматривать как интегративное качество, включающее знания о различных видах медиа, умения осуществлять информационный поиск, критически анализировать и оценивать медиатексты, создавать собственный контент и соблюдать нормы ответственного медиаповедения. Она включает информационный, аналитический, коммуникативный, творческий и рефлексивный компоненты.

Информационный компонент связан со знанием видов источников и способов поиска необходимой информации. Аналитический компонент предполагает способность выявлять цель сообщения, различать факт и оценочное суждение, определять аргументацию и сопоставлять сведения из нескольких источников. Коммуникативный компонент отражает способность взаимодействовать в цифровой и медиасреде. Творческий компонент связан с созданием собственных медиаматериалов, а рефлексивный — с оценкой собственного информационного поведения.

Роль информационно-ресурсного центра. Информационно-ресурсный центр обладает значительным потенциалом для организации самостоятельной

учебной и исследовательской деятельности студентов. Электронные каталоги и цифровые ресурсы создают условия для быстрого поиска информации, а доступ к научным, учебным и периодическим материалам позволяет сопоставлять различные точки зрения.

Однако наличие доступа к большому объёму информации само по себе не гарантирует сформированности медиакомпетентности. Студент должен научиться формулировать информационный запрос, использовать ключевые слова, определять релевантность результата, проверять автора и источник, сравнивать содержание нескольких публикаций и только после этого использовать найденную информацию в учебной или исследовательской работе.

Педагогические условия развития медиакомпетентности. Первым условием является создание организованной информационно-образовательной среды, в которой ресурсы информационно-ресурсного центра включены в учебные задания. Преподаватель должен определять не просто тему поиска, а конкретную исследовательскую задачу, требующую осмысленного обращения к нескольким видам источников.

Вторым условием является формирование критического отношения к информации. Студентам необходимо систематически предлагать задания на сравнение медиатекстов, выявление противоречий, определение фактической основы сообщения и оценку аргументации. В процессе такой работы формируется привычка не принимать первое найденное сообщение как безусловно достоверное.

Третьим условием является практическая направленность обучения. Медиакомпетентность формируется эффективнее тогда, когда студент не только изучает теоретические определения, но и непосредственно работает с медиаконтентом: ищет публикации, анализирует изображения, сопоставляет новости, создаёт презентации, информационные сообщения, видеоматериалы или другие медиапродукты.

Четвёртым условием является рефлексия. Студенту необходимо анализировать собственный информационный маршрут: где была найдена информация, почему выбран именно этот источник, какие признаки подтверждают его надёжность, как происходил отбор материала и насколько корректно был представлен итоговый медиапродукт.

Формы организации работы. В развитии медиакомпетентности могут использоваться лекции, семинары, практические занятия, самостоятельная работа в информационно-ресурсном центре, консультации, круглые столы, дискуссии, медиапроекты и мини-исследования. Особое значение имеет сочетание индивидуальной и групповой работы.

Индивидуальная работа позволяет студенту самостоятельно планировать поиск и анализировать найденные материалы. Парная работа может использоваться для взаимной проверки источников и сопоставления

результатов поиска. Групповая деятельность создаёт условия для распределения ролей: поиск информации, фактчекинг, анализ медиатекста, подготовка визуального материала и презентация результата.

Одной из продуктивных форм является медиамастерская. В рамках такой работы студенты получают практическую задачу, находят соответствующие источники в информационно-ресурсном центре и цифровой среде, анализируют содержание, определяют достоверность, а затем создают собственный медиапродукт. После представления проводится коллективное обсуждение и рефлексивная оценка.

Методы развития медиакомпетентности. Эффективными являются проблемное обучение, анализ медиатекстов, дискуссия, метод проектов, кейс-метод, мозговой штурм, сравнительный анализ, фактчекинг, работа в малых группах и рефлексивная беседа. Эти методы позволяют перевести студента из позиции пассивного потребителя информации в позицию активного аналитика и создателя контента.

Метод анализа медиатекста может включать последовательность вопросов: кто является автором, для кого предназначено сообщение, какова его цель, какие факты приведены, какие оценки присутствуют, какие сведения отсутствуют, какие средства воздействия используются и какие источники подтверждают представленные данные. Такая структура помогает систематизировать критическое чтение.

Кейс-метод позволяет моделировать реальные информационные ситуации. Например, студентам предлагаются два материала по одной теме из разных источников. Необходимо определить, какие положения совпадают, какие различаются, имеются ли эмоционально окрашенные формулировки и какие дополнительные сведения необходимы для проверки. Результатом становится не выбор «правильного» текста, а аргументированное объяснение критериев оценки.

Проектная деятельность. Значительный потенциал имеет создание медиапроектов на основе ресурсов информационно-ресурсного центра. Студенты могут разрабатывать электронные выставки, тематические обзоры, библиографические дайджесты, информационные буклеты, презентации и сценарии просветительских медиаматериалов. Важно, чтобы проект включал самостоятельный поиск и отбор информации, анализ источников и создание собственного продукта.

При подготовке медиапроекта студенты проходят несколько последовательных этапов: определение целевой аудитории, постановка цели, поиск источников, проверка информации, разработка содержания, выбор визуальных средств, создание продукта, представление и оценка результата. Такой цикл одновременно развивает информационные, коммуникативные, творческие и рефлексивные умения.

Цифровые ресурсы информационно-ресурсного центра. Современный информационно-ресурсный центр может объединять электронные каталоги, базы данных, цифровые библиотеки, мультимедийные материалы, образовательные платформы и сетевые информационные ресурсы. Для развития медиакомпетентности важно научить студентов не только пользоваться этими ресурсами, но и понимать принципы их рационального выбора.

Особое внимание следует уделять вопросам авторского права, академической честности и ответственного использования медиаконтента. При подготовке учебной работы студент должен корректно указывать источник, различать собственный и заимствованный материал, избегать искажения исходной информации и учитывать правила цитирования.

Этапная модель развития медиакомпетентности. Процесс можно представить в виде последовательности: информационная мотивация → целевой поиск → анализ и проверка → создание медиапродукта → презентация → рефлексия. На первом этапе формируется понимание значения медиакомпетентности. На втором студент учится организовывать поиск. На третьем анализирует и проверяет информацию. На четвёртом создаёт собственный продукт. На пятом представляет результат и получает обратную связь. На шестом оценивает собственную деятельность.

Для каждого этапа могут быть определены конкретные результаты. На этапе поиска студент умеет формулировать запрос и выбирать ключевые слова. На этапе анализа он способен сравнивать источники и выявлять признаки недостоверности. На этапе создания он умеет структурировать информацию и выбирать адекватную форму медиапредставления. На этапе рефлексии он может объяснить причины собственных информационных решений.

Критерии оценки. Уровень медиакомпетентности студентов можно оценивать по мотивационному, информационно-когнитивному, аналитическому, продуктивному и рефлексивному критериям. Мотивационный критерий отражает интерес к самостоятельной работе с медиа. Информационно-когнитивный — знания о видах источников и правилах поиска. Аналитический — способность критически оценивать информацию. Продуктивный — умение создавать медиапродукты. Рефлексивный — способность оценивать собственную медиадеятельность.

Важным показателем сформированности компетентности является не объём найденной информации, а качество её использования. Студент с развитой медиакомпетентностью умеет ограничивать информационный поиск конкретной задачей, обосновывать выбор источника, отделять фактическое содержание от интерпретации и использовать сведения в соответствии с учебной целью.

Практическая организация работы в информационно-ресурсном центре может начинаться с коротких заданий: найти три источника по одной теме и сравнить их; определить, какие сведения подтверждаются несколькими публикациями; составить краткий обзор выбранных материалов; создать библиографическую карту; подготовить информационный пост или презентацию с обязательным указанием источников.

Для студентов педагогических специальностей медиакомпетентность имеет дополнительное профессиональное значение. Будущий учитель в дальнейшем сам будет организовывать работу детей с информацией, подбирать цифровые и медиаресурсы, объяснять правила их использования и формировать критическое отношение к медиаконтенту. Поэтому работа в информационно-ресурсном центре может одновременно способствовать развитию собственной медиакомпетентности студента и его готовности обучать этому школьников.

Таким образом, информационно-ресурсный центр следует рассматривать как компонент образовательной среды, обеспечивающий не только доступ к информации, но и организацию самостоятельной, аналитической, проектной и исследовательской деятельности. Его педагогический потенциал раскрывается наиболее полно при наличии специально разработанных заданий и критериев оценки медиакомпетентности.

Заключение. Развитие медиакомпетентности студентов на основе возможностей информационно-ресурсного центра представляет собой целостный педагогический процесс, объединяющий информационный поиск, критический анализ, создание медиаконтента, коммуникацию и рефлексию. Эффективность данного процесса определяется не только технической доступностью ресурсов, но и качеством педагогической организации работы с ними.

Для повышения результативности целесообразно систематически включать ресурсы информационно-ресурсного центра в учебные дисциплины, использовать практико-ориентированные и проектные задания, обучать студентов критической оценке источников, соблюдать требования академической честности и организовывать рефлексивное обсуждение результатов. В результате формируется студент, способный осознанно ориентироваться в информационно-медийной среде, создавать качественный контент и ответственно использовать информацию в образовательной и профессиональной деятельности.

Использованные источники:

1. Фёдоров А.В. Медиаобразование и медиакомпетентность: теория и практика. — М.: МОО «Информация для всех», 2009.
2. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2001.

3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Академия, 2008.
4. Buckingham D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. — Cambridge: Polity Press, 2003.
5. Potter W.J. Media Literacy. — 9th ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2021.
6. Hobbs R. Digital and Media Literacy: A Plan of Action. Washington, DC: Aspen Institute, 2010.
7. UNESCO. Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines. Paris: UNESCO, 2013.
8. UNESCO. Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers. Paris: UNESCO, 2011.

Раззоков С.К.
аспирант 1-го курса по направлению «История»
Ургенчский государственный педагогический институт
ORCID: 0009-0006-7055-6268

СОЦИАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ХОРЕЗМСКОЙ ОБЛАСТИ В ПОСЛЕВОЕННЫЙ ПЕРИОД

Аннотация: *В статье исторически анализируются изменения, произошедшие в социальной сфере Хорезмской области после Второй мировой войны. Рассматриваются состояние системы образования в первые послевоенные годы, социальное обеспечение населения, жилищное строительство, изменения в жизни сельского и городского населения, а также развитие средств связи. Наряду с положительными изменениями в социальной инфраструктуре оцениваются проблемы материально-технического обеспечения, территориальные различия и трудности в жизни сельского населения. Социальные изменения в Хорезмской области в послевоенный период рассматриваются на основе исторических источников и современных научных исследований.*

Ключевые слова: *Хорезмская область, послевоенный период, социальная сфера, образование, социальное обеспечение, жилищное строительство, село, город, средства связи, уровень жизни населения.*

Razzokov S.K.
First-year PhD student in History
Urgench State Pedagogical Institute

SOCIAL CHANGES IN THE KHOREZM REGION IN THE POST-WAR PERIOD

Abstract: *This article historically analyzes the changes that took place in the social sphere of the Khorezm region after the Second World War. It examines the state of the education system in the early post-war years, social welfare, housing construction, changes in the lives of rural and urban populations, and the development of communication facilities. Alongside positive changes in social infrastructure, the article assesses problems of material and technical provision, territorial differences, and difficulties in the lives of rural residents. Social changes in the Khorezm region during the post-war period are examined on the basis of historical sources and contemporary scholarly research.*

Keywords: *Khorezm region, post-war period, social sphere, education, social welfare, housing construction, rural areas, cities, communication facilities, population's living conditions.*

В 1945 году окончание Второй мировой войны ознаменовало начало нового этапа и в истории Хорезмской области. В послевоенные годы одной из основных задач в жизни области стало восстановление разрушенных или ослабленных хозяйственных и социальных систем. Особое значение имели вопросы повседневной жизни населения, образования, социального обеспечения, жилищных и бытовых условий. В историографических исследованиях, посвящённых социальной жизни и повседневному быту населения Хорезмской области в 1945–1985 годах, отмечается, что данный период характеризовался экономическими, политическими и культурными изменениями в жизни региона. [1]

Одним из важных направлений послевоенной социальной жизни было восстановление и развитие системы образования. В исследовании Аллаберганова Оллабергана Арсланбековича, посвящённом состоянию школьного образования в Хорезмской области в 1945–1950-х годах, анализируются положение в школах в первые послевоенные годы, изменения в системе образования, её достижения и недостатки на примере Хорезмской области. [2] Само исследование показывает, что в рассматриваемый период в системе образования существовали не только процессы развития, но и определённые проблемы и противоречия.

При оценке изменений в сфере образования именно этот аспект имеет особое значение: поскольку послевоенный период являлся временем восстановления, наряду с расширением возможностей деятельности школ сохранялись материальные и организационные проблемы. Поэтому объяснение состояния школьного образования в Хорезмской области только через достижения или только через недостатки не отражает историческую картину в полной мере. Целесообразно рассматривать послевоенный образовательный процесс как взаимосвязанный процесс восстановления и сохранения существовавших проблем. [2]

Другим важным изменением в социальной жизни Хорезмской области были вопросы жилищного строительства и условий проживания населения. В исследовании С. Куранбаевой, опубликованном в 2025 году, анализируются направление государственных средств на жилищное строительство в Хорезмской области в 1945–1985 годах, строительство жилых помещений, ликвидация домов хуторского типа, создание новых посёлков, изменения облика городов и сёл, а также вопросы газификации и электрификации. [3] Данное исследование позволяет рассматривать изменения социальной жизни области в непосредственной связи с материальными условиями жизни населения.

Процессы жилищного строительства непосредственно влияли на повседневную жизнь населения. Создание новых жилых домов, посёлков и коммунальной инфраструктуры привело к изменениям облика городов и сёл. Вместе с тем нет достаточных оснований утверждать, что социальная

инфраструктура во всех районах области развивалась одинаковыми темпами. Поэтому при изучении социальных изменений наряду с общим процессом развития необходимо учитывать и территориальные различия. [3]

В послевоенный период важным показателем социальной жизни стало также изменение облика сельских населённых пунктов. В научной статье, посвящённой изменениям в сёлах Хорезмского оазиса в 1945–1985 годах, освещаются решения, направленные на изменение облика сельских населённых пунктов, и их практические результаты, а также процессы, связанные со строительством школ и жилья, развитием радиосетей, газификацией и электрификацией. [4] Это показывает, что социальные изменения в послевоенных сёлах Хорезма не ограничивались одной отдельной сферой.

В повседневной социальной жизни важное место занимало и развитие средств связи. В статье С. Куранбаевой, посвящённой развитию средств связи в Хорезмской области в 1945–1985 годах, рассматриваются появление и развитие радио и телевидения, а также влияние этих процессов на повседневную жизнь населения. [5] Расширение средств связи можно рассматривать как один из социальных процессов, повлиявших на возможности населения в информационной и культурной жизни.

При изучении социальной истории Хорезмской области в послевоенный период особенно важен критический подход к источникам. Односторонность анализа может возникнуть при оценке социальных изменений исключительно на основе официальных отчётов или только современных исследований. В историографическом исследовании социальной жизни 1945–1985 годов предлагается разделять источники по теме на исследования, опубликованные в советский период, научные работы периода независимости и зарубежные публикации. [1] Такой подход имеет методологическое значение для более объективного анализа послевоенных социальных процессов.

В целом в послевоенный период в Хорезмской области произошли определённые изменения в сферах образования, жилищного строительства, сельской инфраструктуры и средств связи. Эти изменения оказали влияние на повседневную жизнь населения области и социальную среду. Однако сложность исторического процесса заключается в том, что развитие социальной сферы проявлялось неодинаково во всех районах. В частности, различия между сельской и городской жизнью, материальные возможности и особенности территориального развития социальной инфраструктуры требуют отдельного научного анализа.

Заключение. Таким образом, социальные изменения в Хорезмской области в послевоенный период представляли собой сложное историческое явление, сопровождавшееся процессами восстановления и обновления. Развитие системы образования, жилищное строительство, изменения облика сёл и городов, а также расширение средств связи обусловили заметные сдвиги

в социальной жизни области. Вместе с тем результаты социального развития проявлялись неодинаково в различных районах и среди разных групп населения. Следовательно, изучение социальной истории Хорезмской области в послевоенный период требует комплексного анализа как достижений, так и существовавших проблем, что позволяет более полно раскрыть историческую действительность.

Использованные источники

1. Куранбаева С.М. Историография темы «Повседневный образ жизни и социальная жизнь населения Хорезмской области (1945–1985 годы)».
2. Аллаберганов О.А. Проблемы и противоречия социальной жизни и школьной системы образования в Узбекской ССР в 1945–1950 годах (на примере Хорезмской области) // Conference of Natural and Applied Sciences in Scientific Innovative Research. 2024. Vol. 1, No. 12. С. 27–32.
3. Куранбаева С.М. Отражение социальной жизни населения Хорезмской области в жилищном строительстве в период советской власти (на примере 1945–1985 годов) // Actual Problems of Humanities and Social Sciences. 2025. Vol. 5, No. 6. С. 43–46. DOI: 10.47390/SPR1342V5I6Y2025N07.
4. Куранбаева С.М. Изменения в облике сёл Хорезмского оазиса (1945–1985 годы) // Вестник Хорезмской академии Маъмуна. 2025. № 3/3.
5. Куранбаева С.М. Развитие средств связи в Хорезмской области (1945–1985 годы) // Общественные науки в современном мире: теоретические и практические исследования. 2024. DOI: 10.71337/inlibrary.uz.zdif.52393.

УДК 37.02

Шкрылева Ю.С., к.п.н.
доцент кафедры «Математика и математическое моделирование»
Южно-Российский государственный политехнический
университет (НПИ) им. М.И. Платова
Россия, г.Новочеркасск

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ВОЗМОЖНОСТИ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ

Аннотация. *В статье рассматриваются теоретические возможности применения цифровой образовательной среды для организации проблемного обучения математике. Обосновывается необходимость разграничения цифровизации образовательного процесса и собственно проблемного обучения, поскольку использование цифровых инструментов не гарантирует развития самостоятельной математической деятельности учащихся. Определяются педагогические условия, при которых цифровые средства могут использоваться для постановки и исследования математических проблем, выдвижения и проверки гипотез, моделирования и математической аргументации. Предлагается авторская модель проблемного урока математики в цифровой образовательной среде, основанная на последовательном переходе от проблемной ситуации к гипотезе, цифровому эксперименту, анализу, математическому обоснованию и рефлексии.*

Ключевые слова: *проблемное обучение, математическое образование, цифровая образовательная среда, цифровые технологии, математическое моделирование, цифровой эксперимент, математическое мышление, самостоятельная деятельность учащихся.*

Shkryleva Y. S., PhD in Pedagogy
Associate Professor
Department of Mathematics and Mathematical Modelling
Platov South-Russian State Polytechnic University (NPI)
Russia, Novocherkassk

Abstract. *The article examines the theoretical potential of using a digital educational environment for problem-based mathematics learning. The paper argues that digitalization of the educational process should be distinguished from problem-based learning itself, since the use of digital tools does not automatically ensure the development of students' independent mathematical activity. The pedagogical conditions under which digital technologies can support the*

formulation and investigation of mathematical problems, hypothesis generation and testing, modelling, and mathematical argumentation are identified. An author-developed model of a problem-based mathematics lesson in a digital educational environment is proposed, based on a sequential transition from a problem situation to hypothesis generation, digital experimentation, analysis, mathematical justification, and reflection.

Keywords: *problem-based learning, mathematics education, digital educational environment, digital technologies, mathematical modelling, digital experiment, mathematical thinking, students' independent learning.*

Цель исследования

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании возможностей цифровой образовательной среды в организации проблемного обучения математике и определении педагогических условий, обеспечивающих использование цифровых средств для развития самостоятельного математического мышления учащихся.

Проблема исследования

Современная цифровизация образования существенно расширяет инструментарий преподавания математики. Динамические математические среды, графические калькуляторы, электронные таблицы, интерактивные модели и другие цифровые средства позволяют визуализировать математические объекты, оперативно изменять параметры, проводить вычислительные эксперименты и исследовать различные варианты решения. Вместе с тем расширение технологических возможностей не означает автоматического повышения качества математического образования.

Проблема заключается в том, что цифровой инструмент способен как поддерживать самостоятельную познавательную деятельность учащегося, так и ограничивать её, если используется преимущественно для получения готового результата. Автоматическое выполнение вычислений, построение графиков и предоставление алгоритмов могут привести к ситуации, в которой учащийся получает правильный ответ без понимания математических оснований его получения.

В связи с этим возникает необходимость определить, каким образом цифровая образовательная среда должна быть включена в структуру проблемного обучения, чтобы технология не заменяла математическое рассуждение, а создавала дополнительные условия для его формирования.

Задачи исследования

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. проанализировать современные исследования проблемного обучения и цифровизации математического образования;
2. определить возможности цифровых средств в организации математической исследовательской деятельности;
3. выявить основные риски использования цифровых инструментов при проблемном обучении;
4. сформулировать педагогические условия эффективного сочетания проблемного и цифрового обучения математике;
5. разработать авторскую модель проблемного урока математики в цифровой образовательной среде.

Методы исследования – теоретический анализ научной литературы, обобщение и систематизация результатов современных исследований, сравнительный анализ педагогических подходов, педагогическое моделирование и теоретическое конструирование. Теоретическую основу составили исследования проблемного обучения математике, цифровых технологий в математическом образовании и математического моделирования.

Проблемное обучение занимает значимое место среди подходов, ориентированных на развитие самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Его принципиальная особенность состоит в создании учебной ситуации, в которой готового способа действия недостаточно для непосредственного получения результата. Учащийся должен проанализировать ситуацию, обнаружить противоречие или затруднение, сформулировать предположение, определить возможный способ исследования и обосновать полученный вывод. В математическом образовании такой подход особенно значим, поскольку позволяет сместить акцент с воспроизведения алгоритмов на понимание взаимосвязей между математическими объектами.

Современные исследования показывают положительный потенциал проблемного обучения для формирования математического мышления, навыков решения задач и других когнитивных результатов [4–7]. Вместе с тем реализация проблемного обучения связана с определёнными трудностями. От учащихся требуется более высокий уровень самостоятельности и саморегуляции, а от учителя — изменение привычной роли непосредственного источника готовых знаний на роль организатора и фасилитатора учебного исследования [4].

Параллельно с развитием проблемного обучения происходит активная цифровизация математического образования. Цифровые технологии позволяют расширить способы представления математической информации и

сделать некоторые математические объекты доступными для динамического исследования. В частности, цифровые среды позволяют изменять параметры модели в реальном времени, наблюдать последствия этих изменений и сопоставлять большое количество вариантов. Исследователи подчёркивают, что значение цифровых технологий в математическом образовании определяется не столько самим наличием технических средств, сколько теми математическими действиями, которые они позволяют организовать [1–3].

Таким образом, возникает возможность объединения двух направлений: проблемного обучения, ориентированного на самостоятельный поиск, и цифровых технологий, способных расширить пространство математического исследования. Однако такое объединение не должно сводиться к простому добавлению цифрового инструмента к традиционной проблемной задаче.

Принципиально важно различать понятия «обучение с использованием цифровых технологий» и «проблемное обучение в цифровой образовательной среде». В первом случае цифровой инструмент может выполнять исключительно вспомогательную функцию: обеспечивать демонстрацию материала, вычисления или контроль. Во втором случае цифровая среда должна становиться частью познавательной деятельности учащегося. Она должна позволять ему исследовать проблему, получать данные, проверять предположения и анализировать обнаруженные закономерности.

В качестве одного из наиболее перспективных направлений такого взаимодействия можно рассматривать цифровой математический эксперимент. В традиционном обучении математическое утверждение часто предъявляется учащемуся уже в сформированном виде, после чего демонстрируется его применение. В цифровой среде возможно изменить последовательность: сначала учащийся сталкивается с проблемной ситуацией, затем проводит серию экспериментов, обнаруживает определённую закономерность и формулирует гипотезу. После этого полученное предположение должно быть проверено и обосновано математическими средствами.

Особенно значимым является использование цифровых технологий при математическом моделировании. Цифровые инструменты позволяют изменять параметры модели, наблюдать результаты и сравнивать различные сценарии. Исследования показывают возможности использования таких средств, как GeoGebra, Desmos и другие цифровые инструменты, при проектировании и решении математических задач [8]. В данном случае учащийся получает возможность не только решить задачу, но и исследовать зависимость результата от изменения исходных условий.

Однако использование цифрового эксперимента содержит существенное педагогическое противоречие. С одной стороны, технология облегчает обнаружение закономерности. С другой стороны, именно эта доступность может снизить интеллектуальное усилие учащегося. Если

цифровая среда сразу предоставляет правильный ответ или пошаговый алгоритм, исчезает необходимость самостоятельного поиска.

Поэтому цифровой инструмент в проблемном обучении целесообразно рассматривать не как средство получения окончательного результата, а как средство организации промежуточного исследования. Его задача — помочь учащемуся увидеть, сравнить, проверить и предположить. Объяснить же, почему обнаруженная закономерность имеет место, учащийся должен с помощью математического рассуждения.

Это положение является принципиальным для предлагаемой авторской модели. Её научно-педагогическая новизна заключается не в самом использовании цифровых технологий и не в последовательном применении отдельных этапов проблемного обучения. Новизна модели состоит в выделении **обязательного перехода от цифрового экспериментального результата к его математическому обоснованию** как центрального звена учебной деятельности.

Предлагаемая модель включает шесть взаимосвязанных компонентов: проблемная ситуация, формулирование гипотезы, цифровой эксперимент, анализ результатов, математическое обоснование и рефлексия с переносом полученного способа деятельности.

На первом этапе учащимся предлагается ситуация, для которой отсутствует непосредственно заданный алгоритм решения. При этом проблема должна быть связана с содержанием изучаемого математического материала и одновременно создавать необходимость поиска.

На втором этапе учащиеся формулируют возможные гипотезы. Важно, чтобы гипотеза не предъявлялась учителем заранее. Даже ошибочное предположение может выполнять продуктивную функцию, поскольку его проверка позволяет учащемуся осознать границы применимости определённого способа рассуждения.

На третьем этапе используется цифровой инструмент. Учащиеся изменяют параметры, выполняют вычисления, строят графические зависимости или исследуют математическую модель. Целью этого этапа является не получение ответа как такового, а сбор материала для проверки гипотезы.

На четвёртом этапе учащиеся анализируют результаты цифрового эксперимента. Они сравнивают различные случаи, устанавливают устойчивые закономерности и определяют, подтверждается ли первоначальное предположение.

Пятый этап является центральным. Обнаруженная закономерность должна быть переведена из эмпирического наблюдения в математическое утверждение. Учащийся должен ответить на вопрос, почему полученный результат имеет место, и представить соответствующее математическое обоснование. Тем самым цифровой эксперимент становится частью

математического исследования, но не заменяет математического доказательства.

Завершающий этап предполагает рефлексию и перенос. Учащиеся оценивают ход собственного исследования, сопоставляют первоначальную гипотезу с полученным результатом и применяют найденный способ рассуждения к новой ситуации. Это позволяет избежать ограничения учебной деятельности единичным цифровым экспериментом.

Рассмотрим реализацию предложенной модели на примере изучения функции $y = ax^2$. Вместо непосредственного предъявления учащимся свойства коэффициента a можно сформулировать проблему: «Как изменение коэффициента a влияет на график функции? Возможно ли заранее предсказать характер изменения графика?».

На этапе выдвижения гипотез учащиеся могут предположить, что изменение абсолютного значения коэффициента будет влиять на форму параболы, а изменение его знака — на направление ветвей. Далее в цифровой математической среде рассматриваются графики при различных значениях параметра, например $a = 1$, $a = 2$, a =0,5, $a = -1$, $a = -2$.

Цифровой эксперимент позволяет учащимся непосредственно увидеть изменения графика. Однако полученное визуальное наблюдение ещё не является математическим доказательством. Поэтому на следующем этапе учащимся предлагается объяснить обнаруженную зависимость аналитически. Они рассматривают значение функции при различных x, сопоставляют результаты и формулируют математическое объяснение влияния коэффициента a.

В данном примере цифровая среда выполняет исследовательскую функцию. Она позволяет быстро получить множество наблюдений и проверить гипотезу, но математический смысл результата раскрывается посредством последующего анализа. Именно такое сочетание экспериментального и теоретического компонентов позволяет сохранить проблемный характер обучения.

Существенное значение при этом приобретает роль учителя. При организации проблемного урока педагог должен контролировать не столько последовательность технических операций, сколько содержание математической деятельности учащихся. Вопросы учителя могут быть направлены на уточнение гипотезы, сравнение результатов, поиск контрпримеров и необходимость доказательства. При этом преждевременное сообщение правильного способа решения снижает проблемный потенциал задания.

Следовательно, педагогическое проектирование цифрового проблемного урока должно начинаться не с выбора приложения или платформы, а с определения математической проблемы и предполагаемого типа познавательной деятельности учащегося. Только после этого

определяется, какое цифровое средство действительно необходимо для её исследования.

Можно выделить несколько педагогических условий реализации предлагаемой модели.

Первым условием является содержательная целесообразность цифрового инструмента. Технология должна расширять математическую деятельность, а не использоваться исключительно ради цифровизации урока.

Вторым условием является сохранение познавательной самостоятельности учащегося. Цифровая среда должна предоставлять возможность выбора и проверки различных предположений, а не ограничивать действия пользователя заранее заданным алгоритмом.

Третьим условием является разграничение наблюдения и доказательства. Результат цифрового эксперимента должен рассматриваться как основание для формирования гипотезы, но не как окончательное доказательство её истинности.

Четвёртым условием является организация математической рефлексии. Учащийся должен иметь возможность объяснить не только полученный результат, но и ход собственного рассуждения, причины изменения первоначальной гипотезы и возможность применения найденной закономерности в другой ситуации.

Пятым условием является готовность учителя к изменению собственной педагогической позиции. При проблемном обучении цифровая среда не должна превращать учителя в оператора технических средств. Напротив, возрастает значение педагогического сопровождения: постановки вопросов, организации обсуждения, выявления затруднений и поддержки самостоятельного поиска.

Предложенная модель позволяет рассматривать цифровую образовательную среду не как самостоятельную педагогическую технологию, а как компонент специально организованной математической деятельности. В этом случае цифровые средства выполняют функцию своеобразного исследовательского инструментария, с помощью которого учащийся получает возможность экспериментировать с математическими объектами и проверять собственные предположения.

При этом следует учитывать, что применение данной модели не означает необходимости использовать цифровые средства на каждом уроке. Если математическая проблема эффективно решается традиционными средствами и цифровая технология не расширяет возможностей исследования, её использование не является методически необходимым. Ценность цифровой среды определяется не количеством применяемых инструментов, а тем, насколько они способствуют достижению образовательной цели.

Таким образом, основное педагогическое противоречие цифрового проблемного обучения заключается в необходимости одновременно

использовать преимущества автоматизации и не допускать автоматизации самого мышления. Цифровой инструмент может ускорить вычисления, построить график или визуализировать модель, однако постановка проблемы, формулирование гипотезы, интерпретация результата и математическое обоснование должны оставаться содержательно значимой частью деятельности учащегося.

Проведённый теоретический анализ позволяет рассматривать предложенную модель как основу для дальнейшей эмпирической проверки. Перспективным направлением является исследование того, как отдельные компоненты модели влияют на развитие навыков математического рассуждения, самостоятельность учащихся и способность переносить полученные способы деятельности на новые задачи. Отдельного изучения требуют различия в эффективности модели при изучении алгебры, геометрии, вероятности, статистики и элементов математического моделирования.

Выводы

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что цифровая образовательная среда обладает значительным потенциалом для развития проблемного обучения математике, однако эффективность её использования определяется не наличием цифровых инструментов, а характером организованной с их помощью учебной деятельности.

Основным условием продуктивного сочетания проблемного и цифрового обучения является сохранение самостоятельного математического рассуждения учащегося. Цифровые средства целесообразно использовать для визуализации, моделирования, проведения экспериментов, проверки гипотез и анализа различных вариантов, однако полученный цифровым способом результат не должен рассматриваться как замена математическому обоснованию.

Авторская модель «проблемная ситуация – гипотеза – цифровой эксперимент – анализ –математическое обоснование – рефлексия и перенос» направлена на последовательное соединение экспериментального и теоретического компонентов математической деятельности. Её отличительной особенностью является выделение перехода от цифрового наблюдения к математическому объяснению в качестве обязательного элемента проблемного урока.

Теоретическая значимость предложенного подхода заключается в уточнении роли цифровой среды в проблемном обучении: цифровой инструмент рассматривается не как самостоятельный метод обучения и не как средство автоматического получения ответа, а как инструмент организации математического исследования.

Практическая значимость модели состоит в возможности её использования при проектировании уроков математики, ориентированных на исследовательскую деятельность учащихся. Дальнейшее изучение данного

подхода должно быть связано с его экспериментальной проверкой и определением условий эффективности для различных возрастных групп и разделов математического образования.

Использованные источники

1. Weigand H. G., Trgalova J., Tabach M. Mathematics teaching, learning, and assessment in the digital age // ZDM–Mathematics Education. 2024. Vol. 56, No. 4. P. 525–541. DOI: 10.1007/s11858-024-01612-9.
2. Engelbrecht J., Borba M. C. Recent developments in using digital technology in mathematics education // ZDM–Mathematics Education. 2024. Vol. 56, No. 2. P. 281–292. DOI: 10.1007/s11858-023-01530-2.
3. Drijvers P., Sinclair N. The role of digital technologies in mathematics education: Purposes and perspectives // ZDM–Mathematics Education. 2024. Vol. 56, No. 2. P. 239–248. DOI: 10.1007/s11858-023-01535-x.
4. Ssali C., Batiibwe M. S. K., Dahl B., Kariisa H. A., Magero J. M., Mayende G. Problem-based learning in secondary school mathematics: A review // Educational Research. 2025. Vol. 67, No. 2. P. 212–230. DOI: 10.1080/00131881.2025.2493255.
5. Aba-Oli Z., Koyas K., Husen A. Higher-order thinking skills-oriented problem-based learning interventions in mathematics: A systematic literature review // School Science and Mathematics. 2025. Vol. 125, No. 3. P. 214–231. DOI: 10.1111/ssm.12676.
6. Mashuri S., Tahmir S., Talib A., Ihsan H. Problem-based learning in mathematics education: A bibliometric analysis of key trends and future directions in the last decade // Educational Process: International Journal. 2025. Vol. 18. Article e2025419. DOI: 10.22521/edupij.2025.18.419.
7. Kocoglu A., Kanadlı S. The effect of problem-based learning approach on learning outcomes: A second-order meta-analysis study // Educational Research Review. 2025. Vol. 48. Article 100690. DOI: 10.1016/j.edurev.2025.100690.
8. Koyunkaya M. Y., Dede A.T. Using different digital tools in designing and solving mathematical modelling problems // Education and Information Technologies. 2024. Vol. 29, No. 14. P. 19035–19065. DOI: 10.1007/s10639-024-12577-3.
9. Munthe M., Naalsund M. Designing mathematical programming problems // Digital Experiences in Mathematics Education. 2024. Vol. 10. P. 260–286. DOI: 10.1007/s40751-024-00143-y.
10. Schwarts G., Herbst P., Brown A.M. Harnessing asynchronous digital simulations of problem-based lessons to support mathematics teachers' professional development: A design-based approach // International Journal of Science and Mathematics Education. 2025. Vol. 23. P. 1883–1916. DOI: 10.1007/s10763-024-10514-x.
11. Бабкина А.А., Андрюшечкина Н.А. Использование технологии проблемного обучения на занятиях по математике // Международный журнал

гуманитарных и естественных наук. 2024. № 3-3. С. 139–142. DOI: 10.24412/2500-1000-2024-3-3-139-142.
12. Гончарова И. В., Ерошенко Е. В. Электронные уроки на образовательной платформе CoreApp как форма обучения эвристическим приемам будущих учителей математики // Дидактика математики: проблемы и исследования. 2024. Вып. 4 (64). С. 24–32. DOI: 10.24412/2079-9152-2024-64-24-32.
13. Круподерова Е. П., Иванова Н. Е., Матвеева Ю. И. Проектирование предметной цифровой среды обучения математике // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 86-4. С. 159–161.
14. Врачинская Т.В., Парахина О.В., Серых А. Б. Новые реалии интеграции математического образования в вузе на педагогических направлениях подготовки в цифровую образовательную среду // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2023. № 3. С. 96–103. DOI: 10.5922/pikbfu-2023-3-10.
15. Дербуш М. В. Развитие математической речи учащихся в условиях смешанного обучения математике // Проблемы современного педагогического образования. 2023. DOI: 10.24412/2225-8264-2023-3-4-10.

Эгамбердиева Ю.Н.
преподаватель кафедры методики начального образования
Ургенчский государственный педагогический институт
Узбекистан, г. Ургенч

РАЗВИТИЕ АДАПТИВНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ОБУЧЕНИЮ ПИСЬМУ У ЛЕВОРУКИХ УЧАЩИХСЯ

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические и методические основы развития адаптивно-методической подготовки будущих учителей начальных классов к обучению письму леворуких учащихся. Раскрывается необходимость учёта индивидуальных особенностей организации двигательного действия, зрительно-моторной координации, пространственной ориентации, положения тетради и способа удержания письменного инструмента. Обосновывается значение дифференцированного и личностно-ориентированного подходов, пошаговой демонстрации, специальных графических упражнений, индивидуальной обратной связи и рефлексии. Предлагается структура подготовки будущего учителя, включающая мотивационно-ценностный, когнитивно-методический, практико-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты. Особое внимание уделяется созданию адаптивной образовательной среды, позволяющей учитывать индивидуальные особенности леворуких детей без снижения требований к качеству и осознанности письменной деятельности.

Ключевые слова: леворукость, обучение письму, начальное образование, будущий учитель, адаптивно-методическая подготовка, индивидуализация обучения, графические навыки, зрительно-моторная координация, пространственная ориентация, педагогическая адаптация.

Egamberdiyeva Y.N.
Teacher of the Department of Primary Education Methodology
Urgench State Pedagogical Institute
Uzbekistan, Urgench

DEVELOPING ADAPTIVE METHODOLOGICAL PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR TEACHING HANDWRITING TO LEFT-HANDED STUDENTS

Abstract: The article examines the theoretical and methodological foundations of developing adaptive methodological preparation of future primary school teachers for teaching handwriting to left-handed students. It substantiates the need to consider individual differences in motor organization, visual-motor

coordination, spatial orientation, notebook positioning, and the way a writing instrument is held. The importance of differentiated and learner-centred approaches, step-by-step demonstration, special graphic exercises, individualized feedback, and reflection is emphasized. A structure of teacher preparation is proposed, including motivational-value, cognitive-methodological, practical-activity, and reflective-evaluative components. Special attention is paid to creating an adaptive educational environment that accommodates the individual characteristics of left-handed children without lowering requirements for the quality and awareness of written activity.

Keywords: left-handedness, handwriting instruction, primary education, future teacher, adaptive methodological preparation, individualized learning, graphic skills, visual-motor coordination, spatial orientation, pedagogical adaptation.

Введение. Начальный этап обучения письму является важным периодом формирования базовых учебных и графических навыков ребёнка. В это время осваиваются правильное положение тела, ориентировка на плоскости тетради, координация движений руки и глаза, последовательность выполнения графических элементов, а также навыки самоконтроля. Вместе с тем индивидуальные особенности учащихся могут существенно различаться. Одной из таких особенностей является леворукость, которая требует от учителя внимательного и методически обоснованного подхода к организации обучения.

Леворукий ребёнок нуждается не в снижении требований к результату обучения, а в адаптации способов предъявления и выполнения отдельных учебных действий. Поэтому будущий учитель начальных классов должен быть готов не просто знать о наличии леворуких учащихся в классе, но и уметь анализировать их индивидуальные особенности, выбирать адекватные приёмы обучения, изменять организацию рабочего пространства и обеспечивать индивидуальную обратную связь. Именно это составляет содержательную основу адаптивно-методической подготовки.

Понятие адаптивно-методической подготовки. Под адаптивно-методической подготовкой будущего учителя целесообразно понимать комплекс профессиональных знаний, умений и способов педагогического действия, позволяющих адаптировать содержание, методы, формы и средства обучения к индивидуальным особенностям учащихся. В контексте обучения письму леворуких детей данная подготовка включает понимание специфики их двигательной организации, пространственной ориентировки, особенностей взаимодействия руки и зрительного контроля, а также способность проектировать индивидуализированные учебные ситуации.

Такой подход основывается на принципах личностно-ориентированного, деятельностного, дифференцированного и

компетентностного обучения. Личностно-ориентированный подход предполагает уважение к индивидуальности ребёнка. Деятельностный подход требует формирования навыка через практическое действие. Дифференцированный подход позволяет учитывать различия в темпе и способе выполнения заданий. Компетентностный подход ориентирует будущего учителя на практическое применение профессиональных знаний.

Особенности подготовки к обучению письму леворуких учащихся. При подготовке учителя необходимо сформировать представление о том, что механическое перенесение приёмов обучения, рассчитанных на большинство праворуких учащихся, не всегда является эффективным. Особого внимания требуют расположение тетради, положение письменного инструмента, направление движения руки, организация зрительного контроля и удобство рабочего пространства.

Учитель должен уметь наблюдать за тем, как ребёнок сидит за партой, как располагает тетрадь, каким образом удерживает ручку, как двигает кистью и предплечьем, насколько свободно воспринимает строку и ориентируется в пространстве листа. Наблюдение должно быть не формальным контролем, а диагностическим инструментом, позволяющим определить индивидуальные трудности и подобрать соответствующие способы педагогической поддержки.

Важным условием является формирование у будущих педагогов правильной профессиональной позиции. Леворукость не должна восприниматься как недостаток, который необходимо исправлять. Задача учителя состоит в создании условий, при которых ребёнок сможет освоить письменную деятельность удобным и безопасным для него способом, сохраняя требования к аккуратности, разборчивости и осознанности выполнения.

Педагогические условия развития адаптивной подготовки. Первым условием является диагностическая готовность будущего учителя. Студент должен уметь определять характер затруднений ребёнка не только по конечному результату, но и по процессу выполнения. Анализ движения руки, темпа работы, особенностей зрительного контроля и реакции на инструкцию позволяет точнее выбрать методический приём.

Вторым условием является создание адаптивной предметно-пространственной среды. Учитель должен уметь организовать рабочее место таким образом, чтобы письменное действие осуществлялось свободно и без лишнего напряжения. Важными являются удобное расположение тетради, достаточное освещение, правильная дистанция до текста и возможность видеть образец без необходимости постоянно изменять положение тела.

Третьим условием выступает пошаговая организация обучения. Сначала педагог показывает целостный образец действия, затем выделяет его отдельные элементы, объясняет последовательность, организует совместное

выполнение и только после этого переводит ребёнка к самостоятельной работе. Для леворукого учащегося особенно значимой становится наглядность направления и траектории движения.

Четвёртым условием является индивидуальная обратная связь. Общая оценка результата не всегда даёт ребёнку понимание, как именно улучшить действие. Поэтому будущий учитель должен уметь формулировать конкретные рекомендации: обратить внимание на положение тетради, изменить степень наклона, контролировать размер элемента, соблюдать интервал или снизить излишнее напряжение руки.

Формы организации обучения. Адаптивное обучение письму может осуществляться в индивидуальной, парной, групповой и фронтальной формах. Индивидуальная работа позволяет точнее учитывать особенности конкретного ребёнка и давать адресную помощь. Парная работа может включать взаимное наблюдение и обсуждение качества выполнения. Групповая работа полезна при анализе различных способов решения графической задачи, а фронтальная форма эффективна для демонстрации общего алгоритма.

Особое значение имеет микрогрупповая работа, при которой педагог организует учащихся с учётом уровня сформированности графических действий. Задания могут различаться по объёму и степени самостоятельности, сохраняя единую образовательную цель. Такой подход позволяет индивидуализировать процесс без выделения ребёнка в негативном смысле.

Методы развития адаптивно-методической подготовки. В профессиональной подготовке будущих учителей эффективны метод педагогического моделирования, анализ учебных ситуаций, наблюдение, кейс-метод, микропреподавание, практические упражнения и рефлексивный анализ. Студентам можно предлагать конкретные педагогические ситуации, связанные с затруднениями леворукого ученика, и просить разработать последовательность действий учителя.

Например, студенту можно предложить ситуацию, в которой леворукий ребёнок быстро утомляется при письме и систематически нарушает расположение элементов относительно строки. Будущий учитель должен определить возможные причины, проанализировать организацию рабочего места, подобрать специальные упражнения, выбрать форму обратной связи и определить критерии повторного наблюдения. Такой кейс формирует способность принимать индивидуализированные методические решения.

Полезным является метод «педагогической пробы». Студент сначала самостоятельно выполняет предложенное графическое действие, затем моделирует объяснение для ребёнка, проводит фрагмент занятия и получает обратную связь. Благодаря этому будущий учитель осознаёт, насколько понятна его инструкция, достаточно ли наглядности и правильно ли организована последовательность действий.

Средства обучения. К средствам адаптивного обучения письму относятся образцы написания, графические схемы, карточки с направлением движения, трафареты, прописи, рабочие листы, интерактивные презентации, визуальные алгоритмы и цифровые ресурсы. Их выбор должен определяться не количеством используемых средств, а их соответствием конкретной методической задаче.

Особенно эффективными могут быть визуальные алгоритмы, в которых цветом, стрелками или условными знаками обозначается направление движения и последовательность выполнения элемента. Такие средства помогают ребёнку соотнести зрительный образ с двигательным действием. При этом цифровые ресурсы должны дополнять, а не заменять непосредственную работу ребёнка с письменным инструментом.

Система упражнений. Развитие навыков письма у леворуких учащихся целесообразно строить по принципу постепенного усложнения. На первом этапе формируются ориентировочные действия: определение строки, направления, начала и конца движения. На втором этапе выполняются простые элементы — линии, дуги, петли и соединения. На третьем этапе отрабатываются буквенные элементы и их сочетания. На четвёртом этапе формируются навыки написания букв, слогов, слов и коротких предложений.

В процессе выполнения упражнений необходимо сочетать повторение с вариативностью. Например, один и тот же графический элемент может выполняться в строке, в отдельной карточке, в составе узора и внутри слова. Это помогает переносить навык из одной ситуации в другую и предотвращает механическое выполнение.

Рефлексивная составляющая. Важным элементом адаптивной подготовки является формирование у будущего учителя способности анализировать результаты своей работы. После каждого практического задания студент должен ответить на вопросы: насколько доступной была инструкция, какие затруднения возникли у ребёнка, какие методы оказались эффективными, что необходимо изменить при повторном выполнении. Такая рефлексия превращает практический опыт в профессиональное знание.

Для учащихся также можно использовать простые формы рефлексии: «Что мне было легко?», «Где возникло затруднение?», «Что помогло мне выполнить задание?», «Что я хочу улучшить?». Подобные вопросы постепенно формируют самоконтроль и ответственное отношение к собственной письменной деятельности.

Критерии оценки профессиональной готовности. Уровень адаптивно-методической подготовки будущего учителя можно оценивать по мотивационно-ценностному, когнитивному, операционно-деятельностному и рефлексивному критериям. Мотивационный критерий отражает принятие индивидуальности учащегося и готовность использовать адаптивный подход. Когнитивный критерий характеризует знания о методике обучения письму и

особенностях организации работы леворуких детей. Операционный критерий показывает способность выбирать и применять соответствующие методы и средства. Рефлексивный критерий отражает умение оценивать результат и корректировать собственные педагогические решения.

Практическая модель подготовки будущего учителя. Процесс может быть организован по следующей последовательности: диагностика особенностей ребёнка → определение цели → выбор адаптивного способа обучения → моделирование действия → практическая проба → обратная связь → коррекция → повторное выполнение → рефлексия. Такая модель помогает сделать педагогическую адаптацию последовательной и управляемой.

На занятиях по методике начального образования будущим учителям можно предлагать проектировать мини-уроки по обучению письму леворукого ученика. В проекте должны отражаться цель, организация рабочего места, алгоритм объяснения, графические упражнения, способы обратной связи и критерии оценки. После проведения мини-урока осуществляется коллективный анализ и корректировка проекта.

Важное значение имеет взаимодействие учителя с родителями. Будущий педагог должен уметь объяснять родителям, что организация обучения письму требует системности и единства педагогических требований. Полезно обсуждать условия выполнения домашних заданий, режим зрительной и двигательной нагрузки, способы поддержки ребёнка и недопустимость негативного сравнения его с другими детьми.

Таким образом, адаптивно-методическая подготовка представляет собой не отдельный набор технических рекомендаций, а целостную систему профессиональной подготовки, основанную на диагностике, индивидуализации, практической деятельности и рефлексии. Она позволяет будущему учителю осознанно выбирать методы и средства обучения в соответствии с индивидуальными особенностями леворукого учащегося.

Заключение. Обучение письму леворуких учащихся требует от будущего учителя начальных классов профессиональной готовности к педагогической адаптации. Эффективность данного процесса обеспечивается сочетанием личностно-ориентированного, деятельностного, дифференцированного и компетентностного подходов, а также систематической диагностикой и индивидуальной обратной связью.

Для развития адаптивно-методической подготовки целесообразно использовать педагогическое моделирование, кейс-метод, микропреподавание, специальные графические упражнения, визуальные алгоритмы, индивидуальные и групповые формы работы. При этом леворукость должна рассматриваться как индивидуальная особенность ребёнка, требующая соответствующей организации образовательного процесса, а не как основание для снижения образовательных требований.

В результате целенаправленной подготовки будущий учитель приобретает способность создавать комфортную образовательную среду, диагностировать индивидуальные затруднения, адаптировать способы обучения письму и формировать у ребёнка не только графические навыки, но и самостоятельность, самоконтроль и положительное отношение к учебной деятельности.

Использованные источники:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991.
2. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. — М.: Знание, 1974.
3. Безруких М.М. Обучение письму: методические основы и практические рекомендации. — М.: Просвещение.
4. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах. — М.: Линка-Пресс.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. — М.: Народное образование, 1998.
6. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2001.
7. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Академия, 2008.

Юсуфзода Ш.Ю., PhD, доцент
заведующая кафедрой «Методика начального образования»
ORCID: 0000-0002-5122-240X

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ РАЗВИТИЯ ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: В статье рассматриваются теоретико-методологические основы развития графических навыков учащихся начальных классов на основе интерактивных образовательных технологий. Раскрывается значение графических навыков в процессе формирования письменной речи, пространственного мышления, зрительно-моторной координации и учебной самостоятельности младших школьников. Обосновывается целесообразность использования интерактивных технологий при формировании правильной посадки, положения тетради и ручки, координации движений, соблюдения направления, величины, наклона и пространственного расположения графических элементов. Предлагается система организации обучения, включающая мотивационно-ориентационный, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный этапы, а также сочетание индивидуальной, парной и групповой работы. Особое внимание уделяется игровым упражнениям, цифровым и мультимедийным средствам, поэтапному выполнению графических заданий и организации обратной связи.

Ключевые слова: графические навыки, начальное образование, младшие школьники, интерактивное обучение, образовательные технологии, письмо, графические упражнения, зрительно-моторная координация, обратная связь, рефлексия.

Yusufzoda Sh.Y., PhD, Associate Professor
Head of the Department of Primary Education Methodology

IMPROVING THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF DEVELOPING PRIMARY SCHOOL STUDENTS' GRAPHIC SKILLS THROUGH INTERACTIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Abstract: The article examines the theoretical and methodological foundations of developing graphic skills in primary school students through interactive educational technologies. It highlights the role of graphic skills in the formation of written language, spatial thinking, visual-motor coordination, and learning independence. The feasibility of using interactive technologies for

developing proper posture, positioning of the notebook and pen, movement coordination, and observance of direction, size, slant, and spatial arrangement of graphic elements is substantiated. A teaching system is proposed that includes motivational-orientational, operational-activity, and reflective-evaluative stages, together with individual, pair, and group work. Special attention is paid to game-based exercises, digital and multimedia tools, step-by-step completion of graphic tasks, and feedback.

Keywords: graphic skills, primary education, primary school students, interactive learning, educational technologies, handwriting, graphic exercises, visual-motor coordination, feedback, reflection.

Введение. Современная система начального образования ориентирована на формирование у ребёнка комплекса базовых учебных действий и способов деятельности, необходимых для дальнейшего обучения. Одним из важнейших компонентов начальной подготовки является овладение графическими навыками, поскольку именно они обеспечивают практическую основу письменной деятельности и связаны с развитием мелкой моторики, зрительно-моторной координации, пространственных представлений, внимания и произвольности. На начальном этапе обучения ребёнок должен не только научиться воспроизводить графические элементы, но и понимать последовательность действий, соблюдать пространственные параметры и контролировать качество собственной работы.

Проблема развития графических навыков требует перехода от преимущественно репродуктивного выполнения образца к активной деятельности самого учащегося. Если упражнение сводится исключительно к многократному повторению элементов, у ребёнка может снижаться интерес к деятельности, а сформированные действия не всегда становятся осознанными. В связи с этим интерактивные образовательные технологии создают дополнительные возможности для построения деятельностной, мотивированной и рефлексивной модели обучения.

Теоретические основы развития графических навыков. Под графическими навыками в начальном образовании целесообразно понимать систему координированных действий, позволяющих ребёнку правильно воспринимать, воспроизводить и преобразовывать графическую информацию в соответствии с заданным образцом и правилами. В состав таких навыков входят ориентировка на плоскости листа, соблюдение направления движения, величины и наклона элементов, пространственного интервала, последовательности соединения частей, а также контроль результата.

Графическая деятельность младшего школьника имеет междисциплинарный характер. Она связана не только с обучением письму, но и с развитием речи, памяти, восприятия, внимания, пространственного мышления и способности к самоконтролю. Поэтому эффективность её

формирования зависит от того, насколько последовательно педагог учитывает возрастные особенности ребёнка и сочетает двигательные, зрительные, речевые и когнитивные компоненты учебной деятельности.

Методологическую основу совершенствования процесса развития графических навыков составляют деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный и системный подходы. Деятельностный подход предполагает освоение графического действия посредством практического выполнения и постепенного усложнения задач. Личностно-ориентированный подход предусматривает учёт индивидуального темпа и уровня подготовленности ребёнка. Компетентностный подход ориентирует не только на правильность отдельного элемента, но и на способность самостоятельно применять сформированный способ действия. Системный подход обеспечивает взаимосвязь целей, содержания, методов, средств и критериев оценки.

Значение интерактивных образовательных технологий. Интерактивные технологии позволяют организовать обучение таким образом, чтобы учащийся становился активным участником процесса. В отличие от пассивного наблюдения за образцом, интерактивное задание предполагает действие, сравнение, обсуждение, выбор, исправление и оценивание результата. При формировании графических навыков это особенно важно, поскольку ребёнку необходимо видеть не только правильный результат, но и осознавать способ его получения.

Одним из эффективных направлений является использование игровых технологий. Игровые задания могут быть построены вокруг поиска одинаковых и различающихся элементов, продолжения графического ряда, восстановления последовательности, нахождения ошибки в образце, прохождения графического маршрута или создания узора по правилам. Игровая форма повышает эмоциональную вовлечённость и позволяет многократно повторять необходимое действие без ощущения однообразия.

Парная и групповая работа также расширяет возможности развития графических навыков. Один учащийся может выполнять действие, а другой — наблюдать и по заранее заданным критериям давать обратную связь. Например, дети могут контролировать положение тетради, направление движения, размер элементов и интервалы между ними. Такая организация формирует способность замечать качество действия и одновременно учит конструктивному взаимодействию.

Цифровые и мультимедийные средства. В процессе подготовки будущих учителей начальных классов целесообразно знакомить студентов с возможностями интерактивных досок, презентаций, графических редакторов, анимаций и цифровых упражнений. На экране может быть показана последовательность построения элемента, направление движения линии, изменение масштаба или поэтапное соединение частей. Визуализация

облегчает понимание алгоритма и позволяет замедлять или повторять отдельные этапы.

При этом цифровое средство не должно заменять непосредственную графическую деятельность ребёнка. Экранная демонстрация является средством объяснения и обратной связи, а формирование графического навыка происходит прежде всего через самостоятельное выполнение действия. Поэтому цифровые ресурсы необходимо включать в общую систему упражнений, а не использовать как самоцель.

Поэтапная организация формирования графических навыков. Эффективным представляется поэтапный алгоритм: ориентировка в задании → демонстрация способа действия → совместное выполнение → самостоятельное выполнение → проверка → исправление → рефлексия. На первом этапе ребёнок определяет, что необходимо сделать и на какие параметры обратить внимание. На втором педагог показывает образец и проговаривает последовательность. Затем выполняется совместная проба. После этого учащийся действует самостоятельно, сравнивает результат с критериями и вносит исправления.

Особое значение имеет формирование у детей умения анализировать собственную работу. Рефлексивные вопросы могут быть простыми и соответствовать возрасту: «С чего я начал?», «В каком месте мне было трудно?», «Что помогло выполнить задание правильно?», «Что нужно исправить?». Постепенно такие вопросы переводят контроль качества из внешнего во внутренний.

Система интерактивных упражнений. Для развития графических навыков можно использовать несколько взаимодополняющих видов упражнений. К первой группе относятся ориентировочные задания: определение положения элемента на листе, нахождение направления движения, работа с клеткой, линией и интервалом. Ко второй группе относятся двигательно-графические упражнения: проведение линий по маршруту, обведение контуров, соединение точек, построение узоров. Третью группу составляют аналитические задания: сравнение образцов, поиск ошибки, восстановление нарушенной последовательности. Четвёртая группа включает творческие задания, в которых ребёнок использует освоенные элементы для создания собственного узора, схемы или графической композиции.

Содержание интерактивных упражнений должно постепенно усложняться. На начальном уровне внимание сосредоточивается на одном параметре, например на направлении движения. Затем одновременно учитываются два-три параметра: направление, размер и интервал. На более высоком уровне учащийся выполняет комплексное задание и самостоятельно контролирует несколько характеристик результата.

Педагогические условия эффективности. Для результативного развития графических навыков необходимо обеспечить, прежде всего, систематичность занятий. Короткие, но регулярные упражнения позволяют поддерживать сформированность двигательного и зрительного контроля. Вторым условием является доступность задания: уровень сложности должен соответствовать возрасту и подготовленности ребёнка. Третьим условием является эмоционально безопасная атмосфера, в которой ошибка рассматривается как естественная часть обучения и возможность для коррекции.

Важным условием является вариативность заданий. Один и тот же навык целесообразно формировать посредством разных форм активности: индивидуального выполнения, работы в парах, игровых ситуаций, интерактивной демонстрации и творческих заданий. Это предотвращает монотонность и помогает переносить сформированный способ действия в новые условия.

Критерии оценки. Для оценки уровня развития графических навыков можно использовать мотивационный, операциональный, качественно-результативный и рефлексивный критерии. Мотивационный критерий отражает интерес ребёнка к графическим заданиям и готовность включаться в деятельность. Операциональный критерий показывает, насколько правильно ребёнок выполняет последовательность действий. Качественно-результативный критерий характеризует точность, аккуратность, размер, наклон и пространственную организацию элементов. Рефлексивный критерий отражает способность ребёнка обнаруживать ошибки, объяснять причину затруднения и осуществлять коррекцию.

Подготовка будущего учителя. Совершенствование процесса развития графических навыков предполагает соответствующую профессиональную подготовку будущих учителей. Студент педагогического вуза должен уметь анализировать типичные графические ошибки младших школьников, определять их возможные причины, выбирать подходящие упражнения и проектировать интерактивные задания. Практическая подготовка может включать разработку фрагментов уроков, проведение микропреподавания, анализ детских работ и разработку индивидуальных рекомендаций.

Перспективным является использование педагогических кейсов. Студенту предлагается конкретная ситуация: ребёнок систематически нарушает наклон букв, не соблюдает интервалы, быстро утомляется или не может удерживать заданное направление линии. Будущий учитель определяет предполагаемую причину, формулирует цель коррекционной работы, подбирает интерактивное упражнение и прогнозирует ожидаемый результат. После практического выполнения проводится рефлексивный анализ выбранной методики.

Интерактивные технологии при этом выступают не как отдельный набор приёмов, а как средство построения целостной педагогической среды. Их эффективность зависит от согласованности целей, содержания, характера заданий, уровня самостоятельности учащегося и качества обратной связи. Педагог сохраняет ведущую роль в проектировании образовательной ситуации, наблюдении за действиями ребёнка и своевременной корректировке обучения.

Заключение. Теоретико-методологический анализ показывает, что развитие графических навыков учащихся начальных классов является комплексным процессом, в котором взаимосвязаны двигательные, зрительные, пространственные, когнитивные и рефлексивные компоненты. Использование интерактивных образовательных технологий позволяет активизировать деятельность учащихся, повысить мотивацию, разнообразить упражнения, организовать сотрудничество и сделать обратную связь более наглядной и оперативной.

Для совершенствования данного процесса целесообразно строить обучение поэтапно, сочетать индивидуальную, парную и групповую формы работы, использовать игровые и цифровые средства, обеспечивать постепенное усложнение графических заданий и систематически формировать рефлексивные действия. Подготовка будущих учителей должна быть ориентирована на умение диагностировать затруднения ребёнка, выбирать адекватные методы и средства и проектировать интерактивную образовательную среду.

Таким образом, интерактивные образовательные технологии создают дополнительные педагогические возможности для развития графических навыков и одновременно способствуют формированию самостоятельности, самоконтроля и учебной активности младших школьников. Их рациональное сочетание с традиционными упражнениями позволяет построить более гибкую и деятельностную систему обучения графическим действиям.

Использованные источники:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991.
2. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. — М.: Знание, 1974.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996.
4. Безруких М.М. Обучение письму: методические основы и практические рекомендации. — М.: Просвещение.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. — М.: Народное образование, 1998.
6. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2001.
7. Polat E.S. New Pedagogical and Information Technologies in the Education System. — Moscow: Academia.

8. UNESCO. Guidance for Generative AI in Education and Research. — Paris: UNESCO, 2023.

Оглавление

Kurbanniyozova D.Sh., INTERCULTURAL COMMUNICATIVE APPROACH AS A FOUNDATION FOR DEVELOPING THE GLOBAL COMPETENCE OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS 3

Йўлдошева С., СТЕПЕНЬ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИЗУЧЕННОСТИ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЕКТИРОВАНИИ АНИМАЦИОННО-ГЕЙМИФИКАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ 14

Каримбоев О.К., СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, ФОРМЫ, МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ЕЁ РАЗВИТИЯ 20

Касимова Х.А., АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ НА ОСНОВЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ И СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ..... 25

Кенжаева Р., ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ 31

Маматсалиева Х.Х., СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ОБРАЗЦАМ МИРОВОЙ И УЗБЕКСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ОСНОВЕ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА 36

Маткаримов М.М., МЕТОДИКА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА 44

Матрасулова И.М., ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РАЗВИТИЮ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ 51

Матякубова Ю., ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ .58

Отамуродова А.С., РАЗВИТИЕ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНФОРМАЦИОННО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА 64

Раззоков С.К., СОЦИАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ХОРЕЗМСКОЙ ОБЛАСТИ В ПОСЛЕВОЕННЫЙ ПЕРИОД 71

Шкрылева Ю.С., ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ВОЗМОЖНОСТИ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ.....75

Эгамбердиева Ю.Н., РАЗВИТИЕ АДАПТИВНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ОБУЧЕНИЮ ПИСЬМУ У ЛЕВОРУКИХ УЧАЩИХСЯ 85

Юсуфзода Ш.Ю., СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ РАЗВИТИЯ ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 92

Научное издание

ТЕРРИТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ИДЕИ, ПРАКТИКИ И СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Материалы международной научно-практической конференции
12 августа 2026

Статьи публикуются в авторской редакции
Ответственный редактор Смирнова Т.В.
Компьютерная верстка Чернышова О.А.