

БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»
Министерства образования Чувашской Республики

**ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ, ОБЩЕСТВО:
ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ**

Материалы
Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
(Чебоксары, 22 апреля 2026 г.)

Научное электронное издание

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2026

УДК 37.0(082)+15
ББК 94.3
П24

*Рекомендовано к публикации на основании приказа
Чувашского республиканского института образования Министерства образования
Чувашской Республики №83 от 19.02.2026*

Рецензенты: **Павлов Иван Владимирович**, д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
Петров Геннадий Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент, практикующий психолог, член Ассоциации специалистов в области рационально-эмоциональной поведенческой терапии

Редакционная коллегия: **Мурзина Жанна Владимировна**, главный редактор, канд. биол. наук, и.о. ректора Чувашского республиканского института образования Минобрнауки Чувашии
Егорова Анна Семёновна, канд. филол. наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой чувашского языка и литературы Чувашского республиканского института образования Минобрнауки Чувашии

П24 Педагогика, психология, общество: от теории к практике : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 22 апр. 2026 г.). – Чебоксары: Среда, 2026. – 509 с. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-908083-91-1

В сборнике представлены статьи участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященные актуальным вопросам образовательных процессов. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в области педагогики, психологии и социологии.

Статьи представлены в авторской редакции.

Минимальные системные требования:

PC с процессором Intel 1,3 ГГц и выше ; 256 Мб (RAM) ; Microsoft Windows, MacOS ;
дисковод CD-ROM ; Adobe Reader

УДК 37.0(082)+15
ББК 94.3

ISBN 978-5-908083-91-1
DOI 10.31483/a-10869

© БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования Чувашской Республики, 2026
© Издательский дом «Среда», оформление, 2026

ПРЕДИСЛОВИЕ

БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования Чувашской Республики представляет сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием **«Педагогика, психология, общество: от теории к практике»**.

В сборнике представлены статьи участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященные актуальным вопросам образовательных процессов. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в области педагогики, психологии и социологии.

По содержанию публикации разделены на основные направления:

1. Социальные процессы и образование.
2. Общая педагогика, история педагогики и образования.
3. Цифровая трансформация образования.
4. Теория и методика обучения и воспитания.
5. Теория и методика профессионального образования.
6. Теория и методика общего и дополнительного образования.
7. Коррекционная педагогика.
8. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.
9. Филология в системе образования.
10. Общая психология, психология личности, история психологии.
11. Развитие психолого-педагогического сопровождения в современном образовании.
12. Вопросы культурологии.

Авторский коллектив сборника представлен городами (Москва, Санкт-Петербург, Абакан, Алатырь, Армавир, Астрахань, Белгород, Великий Новгород, Владивосток, Владимир, Волгоград, Дмитровград, Екатеринбург, Елабуга, Иркутск, Казань, Канаш, Красногорск, Краснодар, Красноярск, Куйбышев, Курган, Липецк, Магнитогорск, Мариинский Посад, Нижневартовск, Новосибирск, Новочебоксарск, Орёл, Подольск, Пушкин, Рязань, Саранск, Сочи, Ставрополь, Тамбов, Тольятти, Томск, Тында, Уфа, Хабаровск, Цивильск, Чебоксары, Челябинск, Череповец, Шелехов, Щекино) и субъектом России (Нижегородская область), а также Республики Казахстан (Астана).

Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: академические учреждения (Академия маркетинга и социально-информационных технологий – ИМСИТ, Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва, Военная орденов Жукова и Ленина Краснознаменная академия связи им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного Министерства обороны Российской Федерации, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» Минобороны России, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия им. А.Л. Штиглица), университеты и институты России (Армавирский государственный педагогический университет, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Дальневосточный государственный университет путей сообщения, Иркутский государственный университет путей сообщения, Иркутский государственный университет, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казанский национальный исследовательский технологический университет, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина, Кубанский государственный университет, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Липецкий

государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, МИРЭА – Российский технологический университет, Мичуринский государственный аграрный университет, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева, Московский государственный психолого-педагогический университет, Московский международный университет, Нижневартковский государственный университет, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирское высшее военное командное училище, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, Российский государственный гидрометеорологический университет, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Российский университет спорта «ГЦОЛИФК», Рязанский государственный медицинский университет им. академика И.П. Павлова Минздрава России, Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова, Северо-Кавказский федеральный университет, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева, Сибирский федеральный университет, Сибирский юридический институт МВД РФ, Ставропольский государственный педагогический институт, Тихоокеанский государственный университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тульский государственный университет, Уральский государственный архитектурно-художественный университет, Уфимский юридический институт МВД России, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, Череповецкий государственный университет, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова), а также Республики Казахстан (Казахский агротехнический исследовательский университет им. С. Сейфуллина).

Большая группа образовательных организаций представлена колледжами, техникумами, гимназиями, школами, детскими садами, учреждениями дополнительного образования.

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки: доктора и кандидаты наук, профессора и доценты, преподаватели, аспиранты, соискатели, магистры и магистранты, студенты вузов, учителя школ, учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи, воспитатели, инструкторы по физической культуре, педагоги дополнительного образования и тренеры-преподаватели.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в сборнике материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием **«Педагогика, психология, общество: от теории к практике»**, содержание которого не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Главный редактор
канд. биол. наук, и.о. ректора
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский
институт образования»
Министерства образования Чувашии
Ж.В. Мурзина

ОГЛАВЛЕНИЕ

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Ахметишина Е.С.</i> Характеристика организационно-педагогических условий как фактора эффективного управления образовательной системой дошкольного учреждения	13
<i>Гуремина Н.В.</i> Корпоративная культура образовательной организации как эффективный инструмент взаимодействия участников образовательных отношений	15
<i>Кейсиди Я.К.</i> Семейное воспитание как ключевой фактор формирования личности	19
<i>Кириш Д.В.</i> Современные подходы и проблемы воспитания в условиях общественного объединения	21
<i>Морозов В.С.</i> Социально-психологическая адаптация первокурсников в университете	24
<i>Педюсев С.И.</i> Социализация подростков «групп риска» как направление профилактики суицидального поведения	26
<i>Стексова Е.А., Салаватова А.М., Линкер Г.Р.</i> Анализ состояния проблемы организации профессиональной этики педагогов в школе	29
<i>Торпой И.Л.</i> Роль семьи в формировании национальных ценностей детей дошкольного возраста	32
<i>Шевченко А.Н.</i> Проблемы организации волонтерской деятельности в вузе	36
<i>Яковлева А.В.</i> Виртуальная идентичность подростков в социальных сетях	38

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Бурматов А.А.</i> Год «великого перелома» в образовании СССР (1930 г.)	41
<i>Бурматов А.А.</i> Образование в Сибирском крае	44
<i>Рябухина Н.Н., Галкина К.П., Арсентьева Н.В., Ларионова М.В., Чугунова О.Н.</i> Современные подходы в обучении и воспитании: от трансляции знаний к конструированию смыслов	48
<i>Тринадцатко О.А., Лисицкая М.С.</i> Педагогические идеи Н.К. Крупской и М. Монтессори в диалоге с современностью	50
<i>Федорова И.В.</i> Здоровое питание в системе здоровьесберегающей деятельности ДОО: теоретический аспект	53

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Александрова А.Е., Плясун Е.П., Чистякова Е.В., Панфилов И.А.</i> Организация внутрироссийской академической мобильности в условиях цифровой трансформации	55
<i>Андреев И.А., Ибришим Н.С.</i> Цифровые инструменты в обучении английскому языку студентов первого курса университета	58
<i>Арчибасова Д.Л.</i> Формирование современного мировоззрения у будущих учителей в условиях информатизации	62
<i>Дедов С.В.</i> Роль искусственного интеллекта в семинарской работе студентов исторических специальностей	65
<i>Ефремов Р.А., Килунин В.Я.</i> Влияние переключения контекста на освоение технического английского языка в условиях цифровой трансформации образования студентов ИТ-направлений	69
<i>Кошкина Н.В.</i> Нейросети в учебном процессе: новые возможности и эффективные решения	72
<i>Крицкая А.П., Игнатович С.С.</i> Инновационные технологии в образовании	74
<i>Максименко Е.П.</i> Проблемы качества содержания и результатов образования в электронном формате	77
<i>Рыбкина А.Н.</i> Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках иностранного языка	80

<i>Сиротина И.К.</i> Технология разработки интерактивных моделей по теме «Многогранники»	82
<i>Тарасов Д.Р.</i> Образовательное сетевое сообщество как педагогическое средство формирования у школьников субъектного опыта в познании.....	89
<i>Фоменко Н.В., Ярмонова В.В.</i> Использование нейросетей для формирования метапредметных знаний у младших школьников	93

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Абдулвагабова Д.И.</i> Народная сказка как средство воспитания духовно-нравственных качеств у детей младшего школьного возраста	98
<i>Андреева Н.Н., Васильева З.Г., Шакова А.Ю.</i> Технология «эдьютейнмент» как средство познавательной активности старших дошкольников в условиях реализации ФОП ДО	100
<i>Антонова А.Г.</i> Практика популяризации рабочих профессий по компетенции «Поварское дело» ..	103
<i>Белюсов В.В.</i> Трудовое обучение как средство социализации школьников в условиях современной образовательной среды	105
<i>Беляева Н.П.</i> Эффективные методы подготовки к ОГЭ по русскому языку с учащимися, испытывающими трудности в обучении	107
<i>Благов В.В., Гайдашов А.А.</i> Применение интерактивных технологий в патриотическом воспитании школьников: организация тематических мероприятий в рамках Года единства народов России.....	110
<i>Богачева А.В.</i> Игра на развитие познавательной активности детей дошкольного возраста «Куб в квадрате»	112
<i>Бубнова С.Ю.</i> Методические аспекты обучения детей старшего дошкольного возраста лепке животных на основе использования разнообразных пластических материалов	115
<i>Валахова А.И.</i> Сказкотерапия как средство развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста	118
<i>Васильева А.Н., Романова Н.К.</i> Особенности развития детей раннего возраста	120
<i>Воробьева Р.И.</i> Использование шоу-технологии на уроках литературы.....	122
<i>Дмитриева О.Н.</i> Роль изобразительного искусства в школьном образовании: необходимость и перспективы.....	124
<i>Доброва Л.П.</i> Формирование читательской грамотности учащихся среднего звена: методические приёмы и современные образовательные технологии	126
<i>Долгова Е.С., Максимова Л.А.</i> Развитие речевого поведения у детей 6–7 лет.....	128
<i>Ергунова К.В., Чернова И.В.</i> Развитие педагогической культуры родителей в условиях партнерского взаимодействия с ДОО	130
<i>Есюкова Л.И.</i> Сценарий тематического мероприятия ко Дню космонавтики «Космические приключения»	133
<i>Журавлева Л.Ю., Якимова Н.Ю.</i> Нетрадиционные методы развития мелкой моторики у детей с ОВЗ младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования.....	135
<i>Земцова Е.В., Плоский И.Н., Осипова А.А., Петрова И.Н.</i> Синквейн как одна из современных образовательных технологий развития речи дошкольников	138
<i>Зорина В.В.</i> Обучение видам речевой деятельности на занятиях по русскому языку как иностранному.....	140
<i>Зорина В.В.</i> Обучение диалогической речи на занятиях по русскому языку как иностранному....	143
<i>Ивахина С.Ю.</i> Обсуждение сложных исторических событий в школе: от принципа историзма к этике	145
<i>Ивахина С.Ю.</i> Развитие познавательной деятельности на уроках истории и обществознания	148

<i>Ивахина С.Ю., Тулепбергенова А.Ж.</i> Рефлексия как инструмент повышения мотивации и качества обучения	150
<i>Ивахина С.Ю., Тулепбергенова А.Ж.</i> Роль математики в формировании функциональной грамотности в контексте обществознания	153
<i>Ильина А.О., Тенякова Е.А.</i> Учебно-методический потенциал геймификации при обучении лексике на уроках английского языка	155
<i>Карпова Н.Г.</i> Девиантное поведение у младших школьников и его профилактика.....	158
<i>Кириллова Е.О., Филимонова М.М., Дмитриева О.Ф.</i> Игровые технологии как средство формирования функциональной грамотности детей дошкольного возраста	161
<i>Клишкова Н.В., Максимова М.В.</i> Воспитательная работа при преподавании физики в военном вузе.....	163
<i>Князькина А.К., Ергакова А.И.</i> Обобщение опыта работы по экологическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста.....	165
<i>Константинов М.К.</i> Учебная дискуссия как эффективный метод обучения иноязычному говорению старшеклассников в рамках проблемного подхода	167
<i>Королева Е.В.</i> Тематический проект как средство формирования навыков исследовательской деятельности у детей старшего дошкольного возраста	170
<i>Кощина Е.С., Пешкова Г.В.</i> Формирование успешной социализации дошкольников посредством развития эмоционального интеллекта	172
<i>Кудряшова Н.П.</i> Патриотическое воспитание на уроках математики.....	175
<i>Миделашвили Т.И.</i> Особенности развития творческих способностей детей младшего школьного возраста	177
<i>Петрова А.Н.</i> Работа с одаренными детьми в начальной школе	179
<i>Петрова Н.Н., Галияхметова Л.Р., Закирова Ф.Р.</i> Эффективные приемы работы на уроках литературного чтения в начальной школе	181
<i>Сармукова Л.А., Веденеева Е.В., Самочкова О.И.</i> Развивающее обучение как средство формирования способностей обучающихся на уроках английского языка	184
<i>Стародубцева В.С.</i> Значение формирования самоконтроля у детей младшего школьного возраста для успешности обучения и развития личности	187
<i>Стародубцева В.С.</i> Особенности формирования самоконтроля средствами внеурочной деятельности у детей младшего школьного возраста	190
<i>Степанова Н.В., Ксенофонтова А.К., Амасева Н.В.</i> Обобщение опыта работы по математическому развитию детей среднего дошкольного возраста через кружковую деятельность	193
<i>Таранова Е.С.</i> Способы организации рефлексии на уроках русского языка и литературы в школе..	195
<i>Тимофеева И.В., Арсентьева Л.Л., Горшкова С.М.</i> Математическая сказка для детей младшего дошкольного возраста	198
<i>Титова С.В., Астраханцева Т.Н.</i> Формирование измерительных навыков у детей 5–6 лет в сюжетной игре	200
<i>Хацринова О.Ю.</i> Активизация познавательной деятельности школьников	201
<i>Честных Е.В., Петрова Н.Н.</i> Образовательный потенциал квест-игры для детей старшего дошкольного возраста	204
<i>Шикунов А.В.</i> Содержательная основа и критериальный аппарат оценки результативности военно-политического воспитания в военном вузе	207
<i>Яковлева Е.Н.</i> Развитие творческих способностей обучающихся на уроках технологии	210
<i>Ястребова А.Н., Скурат И.П., Романовская Т.А.</i> Развитие словесно-логической памяти у детей 6–7 лет в условиях подготовки к школьному обучению	213

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Бикбулатова Г.Х.</i> Интенсификация обучения иностранным языкам в образовательных организациях МВД России	215
<i>Бирзуль А.Н., Дубов А.П.</i> Использование снега в лабораторных работах по физике	217
<i>Гляков М.Ю., Лаврентьев И.А.</i> Методика обучения курсантов высшего военного учебного заведения дисциплине «Строительные конструкции»	221
<i>Дзантиев В.В.</i> Особенности развития студенческого плавания в системе высшего образования Российской Федерации	225
<i>Елефтериади Т.А.</i> К вопросу о важности профессионального становления будущих психологов в процессе обучения	227
<i>Куликов А.С.</i> Реализация педагогических условий в рамках формирования профессионального имиджа будущих педагогов	229
<i>Молчанов Н.А.</i> Риск-ориентированная модель преподавания БЖД в архитектурном вузе: от перечня опасностей к проверяемым проектным решениям	232
<i>Немчинская Л.Н., Хентонен А.Г.</i> Развитие предпринимательских навыков через проектную деятельность	238
<i>Пузакина С.А., Мигушов Д.В.</i> Технология проектной и исследовательской деятельности как вид образовательной деятельности	242
<i>Туксаитова Р.О., Кукунова Г.А., Альбекова А.Ш., Омарова Г.Т.</i> Проблемы корректного употребления технической терминологии в студенческих и научных работах	244
<i>Яковлева Н.В.</i> Вопросы освоения корпоративных компетенций студентами транспортных вузов	247

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Боголюбов В.А.</i> Вольная борьба в работе с детьми школьного возраста	250
<i>Кириллов Н.П.</i> Влияние подвижных игр на развитие обучающихся при организации занятий по спортивной борьбе	252
<i>Константинова Н.И., Курбатова Г.В., Смирнова О.В.</i> Гражданско-патриотическое воспитание современных подростков в системе дополнительного образования	255
<i>Лабзин Е.И.</i> Рекомендации по работе со спортсменами с синдромом Дауна в дисциплине «настольный теннис»	259
<i>Лалакова А.Д.</i> Кейс-технологии как средство преодоления «кризиса чтения» в средней школе (на примере изучения поэмы Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо»)	262
<i>Михайлова Е.В.</i> Творческий урок «Валяние» как средство формирования интереса к чувашской культуре и языку	265
<i>Тимергалина А.Р.</i> Приёмы нейропедагогики на уроках русского языка как способ активизации познавательной деятельности и коррекции когнитивных процессов учащихся основной школы	268
<i>Ушакова Т.А.</i> Гражданское и патриотическое воспитание в условиях современного образования	273
<i>Филиппов А.В.</i> К вопросу о приобретаемых качествах обучающихся на занятиях спортивной борьбой	276
<i>Филиппова О.Л., Егорова Г.И.</i> Этнокультурный компонент на уроках английского языка	278
<i>Ханмухаметов З.И.</i> Формирование музыкально-слушательской культуры младших школьников в системе дополнительного образования: результаты экспериментального исследования	281

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Алякина Е.И.</i> Игровая деятельность как психолого-педагогическое условие формирования толерантности в интегрированной группе детского сада	284
<i>Баранова Г.А., Бабанина И.А.</i> Использование диагностических методик в работе учителя-дефектолога с детьми с ОВЗ.....	287
<i>Болохова Ю.С.</i> Готовность студентов педагогических вузов к работе в инклюзивной образовательной среде	290
<i>Борякова Н.Ю., Елькина А.В.</i> Актуальные вопросы подготовки к обучению грамоте старших дошкольников с задержкой психического развития	294
<i>Грищенко А.Д.</i> Формирование коммуникативной функции речи у старших дошкольников с моторной алалией	297
<i>Кириюшкина М.В.</i> Формирование графомоторных навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР)	299
<i>Колесова С.М.</i> Особенности развития эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья	302
<i>Коннова А.О., Сорокина Валерия Татьяна Анатольевна</i> Диагностическая программа оценки сформированности общеупотребительных жестов у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	305
<i>Копанева А.Ю., Терентьева О.А., Чепрасова Е.А., Вапрова Т.Б.</i> Сенсомоторное развитие как инновационный инструмент коррекции речевых нарушений у детей с ТНР	310
<i>Коробова Е.Н.</i> Формирование оптико-пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией с помощью дидактических упражнений	312
<i>Коровкина Н.В.</i> Развивающие игры В. Воскобовича как средство формирования представлений о величине предметов у детей 5–6 лет с тяжелыми нарушениями речи	314
<i>Криушкина Е.А.</i> Коррекция фонематических нарушений у детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития: методы и практические рекомендации	319
<i>Кузьмина Т.В.</i> Проектная деятельность в работе с дошкольниками с ОВЗ	321
<i>Летюшова С.Н.</i> Особенности лексико-семантической сферы языка у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	323
<i>Логвинова М.А., Сосновская Н.А., Кульбякина М.Н.</i> Особенности организации педагогического взаимодействия с дошкольниками с ОВЗ старшего возраста по развитию у детей представлений о социальных объектах	326
<i>Макарова А.А., Васина Ю.М.</i> К вопросу о развитии зрительной памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития	329
<i>Менищикова Н.А.</i> Русский фольклор как средство коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра в дошкольном образовательном учреждении	331
<i>Овчинникова Р.Р.</i> Формирование воображения у младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР): коррекционно-развивающий аспект	334
<i>Павлова И.З.</i> Нетрадиционные техники изобразительного искусства в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья	337
<i>Пуриче А.М.</i> Формирование коммуникативной функции речи у младших школьников с расстройством аутистического спектра	339
<i>Руднева Н.С.</i> Формирование связной монологической речи у дошкольников с заиканием посредством мнемотехники	341
<i>Тринадцатко О.А., Чеботарева А.В.</i> Методы педагогической коррекции эмоционального выгорания учителей	344

<i>Фартусова И.А., Малькова О.Н.</i> Формирование функционального базиса письма у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: практико-ориентированный подход	346
<i>Федорова Т.Л.</i> Развитие образного мышления и речи у детей с нарушениями зрения	350
<i>Югина С.А.</i> Развитие творческих способностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в процессе работы с природным материалом	353
<i>Яковлев Е.В.</i> Совершенствование моторных и графических навыков при подготовке к письму дошкольников с общим недоразвитием речи	357

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

<i>Александрова С.А., Белобородов Е.Г., Якимов В.Н., Гашкова С.Н.</i> Референсные значения активности микроциркуляции гемодинамики детей и подростков при физической нагрузке	359
<i>Бавыкин Е.А.</i> Современные подходы к физической реабилитации при саркопении и роль силовых тренировок: обзор исследований	361
<i>Большаков Р.А.</i> Развитие силы мышц-стабилизаторов у обучающихся старшего школьного возраста	363
<i>Винокур Т.Ю., Андреева Т.З., Капитова И.Н., Кожанов В.И.</i> Оценка активности кровотока гемодинамики учащейся молодежи методом витальной биомикроскопии	367
<i>Давлатова М.М., Конобейская А.В.</i> Физическая культура как фактор поддержания здоровья центральной нервной системы студенческой молодежи	370
<i>Жуков Ю.Ю.</i> Влияние систематических занятий баскетболом на колясках на уровень физической работоспособности занимающихся детей с ПОДА	372
<i>Кондрашов П.В., Гаранжа А.В.</i> Влияние физической активности на темпы биологического старения и качество жизни: обзор исследований	375
<i>Копытина А.А.</i> Роль питания и восстановления в достижении высоких результатов в спортивной гимнастике	377
<i>Ларионова Н.В., Викторова Ю.Н., Васильева А.О.</i> Гармония тела и души: роль физического воспитания в эмоциональном развитии ребёнка	381
<i>Орлова Л.Т., Левина Е.А., Тинякова М.Н.</i> Педагогические условия оптимизации учебного процесса по дисциплине «Физическая культура и спорт» со студентами специальной медицинской группы здоровья	383
<i>Романов М.В.</i> Повышение мотивации обучающихся с ОВЗ на уроках адаптивной физической культуры посредством применения игровых методов здоровьесберегающих технологий	386
<i>Рось А.Ю., Павлов Д.В.</i> Экспериментальное обоснование эффективности комплекса прыжковых упражнений в подготовке школьников 13–14 лет к соревнованиям по гребле-индор	389
<i>Сладков А.А.</i> Развитие выносливости обучающихся в спортивной борьбе	391
<i>Тишкин В.Н., Каратаев Г.Ф., Иванов С.А., Дмитриев С.А., Финогенов А.К.</i> Современные аспекты организации школы футбола и проектирования футбольных манежей как ключевых элементов развития детско-юношеского спорта в России	394
<i>Шашкова А.А., Иванова С.И., Цаплин Н.В., Емельянова Л.Д.</i> Верификация артериальной активности детей и подростков при соревновательной нагрузке	399

ФИЛОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Алексеева М.П., Амирова О.Г.</i> Лексические механизмы создания образности в песенном дискурсе рок-направления	402
<i>Бантурова О.А., Малова И.А.</i> Языковые особенности англоязычного спортивного комментария	404
<i>Буров С.С.</i> Агрономическая лексика в немецком языке	408

<i>Глазырина Е.С., Брагина О.А., Салимова Р.Ж.</i> Когнитивно-этимологический анализ ботанического компонента в названиях Российского вооружения и техники	411
<i>Донскова Л.А.</i> Проблема исчезающих языков и способы их сохранения	413
<i>Кондратенко И.Д.</i> Сравнительный анализ русских и немецких пословиц	415
<i>Федорова З.Г.</i> Роль углубленного анализа текста в изучении литературного произведения и в понимании мировоззрения автора (по рассказу М.А. Шолохова «Родинка»)	417
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ	
<i>Аболяев Д.Д.</i> Личность как открытая система: интегративный анализ факторов и механизмов формирования	420
<i>Бавыкин Е.А.</i> Мотивация достижения успеха у студентов 1–2 курсов художественно-промышленной академии: внутренние и внешние факторы	423
<i>Бавыкин Е.А.</i> Смыслжизненные ориентации студентов художественно-промышленной академии	425
<i>Воронин В.Е.</i> Образ родителей в благополучии брака детей	427
<i>Гаврилова С.Н.</i> Портрет успешного ученика: поиск, возможности, перспективы	430
<i>Ершова Л.В., Бутырская А.В., Шагоян П.С.</i> Формирование навыков использования стратегий совладания в стрессе у студентов вузов	434
<i>Жучкова К.Р., Непон С.А., Ковалева Д.П., Ишкова Е.В.</i> Экспериментальные исследования связи телесных реакций и психологического сопровождения: теоретическое наследие Вильгельма Райха	437
<i>Зенина О.Ю.</i> Теоретические аспекты взаимосвязи самосознания и межличностного общения в подростковом возрасте	441
<i>Ибрагимов Т.Б.</i> Эмпирическое исследование влияния медианасилия на поведенческие характеристики и мировосприятие подростков 12–15 лет	445
<i>Краснова С.Г., Матвеева Ю.А., Кривелева В.Э.</i> Формирование навыков осознанного использования личностных ресурсов родителями в отношениях с подростками	447
<i>Малышева В.В., Овчинникова А.Н., Пушкина К.В.</i> Влияние стрессовых факторов на развитие расстройств пищевого поведения у студентов	450
<i>Мацукова А.С.</i> Связь «образа ребенка» и агрессивности родителей	453
<i>Низамутдинова В.А., Солнцева Н.В.</i> Социальные представления о детях-сиротах в современных исследованиях	455
<i>Пушкина К.В., Слепнева Т.Д., Недвижина Е.Д.</i> Синдром отложенной жизни и его связь с тревогой у студентов-медиков первого курса	458
<i>Тарасенко Д.В.</i> Методы профилактики эмоционального выгорания у работников	462
<i>Шагивалеева Г.Р.</i> Особенности жизнестойкости и саморегуляции у будущих учителей в образовательной среде	465
РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	
<i>Антонова А.А.</i> Психолого-педагогическое сопровождение в современном образовании	469
<i>Вакулина Е.Г.</i> Использование камней марблс в работе педагога-психолога с детьми дошкольного возраста	471
<i>Дмитричева Н.С.</i> Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с агрессивным поведением	473
<i>КашикарOVA Д.В., Топчий Т.Г.</i> Психолого-педагогические закономерности формирования учебной мотивации и профессиональной направленности подростков с нарушением слуха в условиях инклюзивного образования	475

Курова О.В., Соловьева Н.П. Эффективные стратегии во взаимодействии с родительским сообществом 479

Смирнова Н.Ю., Темченко Е.П. Взаимодействие педагога и студента: ключевые факторы, влияющие на поведение в учебном процессе 482

Шелуха А.М. Выстраивание партнерства учителя и узких специалистов в организации образовательной деятельности в инклюзивном классе: синергетический подход к оптимизации образовательного процесса..... 485

ВОПРОСЫ КУЛЬТУРОЛОГИИ

Антонова Ю.В., Байбакова А.Н., Шкурина А.И. Модные изменения: как женщины Тульской губернии встречали XX век..... 488

Краснова С.А. Роль дисциплин гуманитарного блока в формировании положительного образа России у иностранных курсантов 494

Мойлашова О.В. Духовное самосознание как культурный код: русская религиозно-философская традиция 497

Павлюченко М.Б. Античные традиции и дедикационные надписи в архитектуре Санкт-Петербурга на примере Московских триумфальных ворот..... 500

Туксаитова Р.О., Кукенова Г.А., Омарова Г.Т. Импрессионизм и символизм в контексте художественной культуры XIX–XX веков..... 503

Черяпина А.О. Языковая картина мира билингвов в образовательной среде: культурологический анализ и психолого-педагогические стратегии поддержки 506

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ОБРАЗОВАНИЕ

Ахметшина Екатерина Сергеевна
магистрант

Научный руководитель
Салаватова Асиль Магомедовна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»
г. Нижневартовск, ХМАО – Югра АО

ХАРАКТЕРИСТИКА ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ КАК ФАКТОРА ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается проблема определения и характеристики организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность управления современным дошкольным образовательным учреждением. В ходе анализа научной литературы выделены ключевые компоненты организационно-педагогических условий, предложена их структурная характеристика, а также обоснована роль данных условий как системообразующего фактора в достижении качественных результатов деятельности ДООУ.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, управление образовательной системой, дошкольное образовательное учреждение, эффективность управления, факторы управления.

Модернизация системы дошкольного образования в Российской Федерации, внедрение федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов педагогов актуализируют поиск новых механизмов повышения качества управления образовательными организациями. Дошкольное образовательное учреждение (ДООУ) как сложная социально-педагогическая система требует такого управленческого воздействия, которое обеспечивало бы не только стабильное функционирование, но и инновационное развитие. В этой связи особую значимость приобретает научное обоснование организационно-педагогических условий, выступающих ключевым фактором.

Обеспечение качественного и полноценного образования подрастающего поколения во многом зависит от эффективности управления образовательной организацией, что является важнейшим направлением государственной политики [3].

Проблема эффективного управления образовательными системами находится в фокусе внимания отечественных и зарубежных ученых. Теоретико-методологические основы менеджмента в образовании заложены в работах Ю.А. Конаржевского, В.С. Лазарева, М.М. Поташника, П.И. Третьякова, Т.И. Шамоной. Исследователи единодушны во мнении, что управление образовательной организацией представляет собой целенаправленную деятельность субъектов управления, обеспечивающую функционирование и развитие педагогической системы.

В последние годы наблюдается усиление интереса к проблеме условий как фактора успешности управленческих процессов. В научной литературе сложились различные подходы к трактовке понятия «организационно-педагогические условия». Так, В.А. Беликов рассматривает их как совокупность взаимосвязанных мер, направленных на целенаправленное управление педагогическим процессом. И.Ф. Исаев подчеркивает, что организационно-педагогические условия включают в себя организационные формы, методы и средства, обеспечивающие реализацию целей образования.

Применительно к дошкольному образованию вопросы управления освещены в трудах К.Ю. Белой, Л.В. Поздняк, Л.М. Денякиной. Авторы акцентируют внимание на

специфике ДООУ как системы, ориентированной на удовлетворение потребностей семьи и развитие ребенка раннего возраста. Однако анализ публикаций показывает, что большинство исследований либо носят общетеоретический характер, либо фокусируются на отдельных аспектах (например, управление качеством или методическая работа), не предлагая целостной характеристики организационно-педагогических условий как комплексного фактора эффективного управления именно дошкольной образовательной системой [1].

Трудности при разработке данного вопроса связаны, во-первых, с динамичностью нормативно-правовой базы, во-вторых, с многообразием типов и видов ДООУ, а в-третьих, с необходимостью учета субъективных факторов (управленческая компетентность руководителя, мотивация педагогического коллектива). Нерешенными остаются вопросы определения оптимальной структуры этих условий и критериев оценки их влияния на конечные результаты управления.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование как системообразующего фактора эффективного управления образовательной системой дошкольного учреждения. В отличие от существующих подходов, рассматривающих данные условия изолированно, в статье предлагается их комплексная характеристика, включающая структурно-содержательный, процессуальный и критериально-оценочный компоненты. Научная новизна заключается в уточнении сущности и структуры организационно-педагогических условий применительно к специфике управления ДООУ, что позволяет расширить теоретические представления о механизмах повышения эффективности управленческой деятельности в дошкольном образовании.

Понятие «условие» в философии трактуется как совокупность объектов, обстоятельств и воздействий, необходимых для возникновения, существования или изменения какого-либо явления. В педагогическом менеджменте организационно-педагогические условия выступают как специально созданная среда, в которой управленческие отношения и педагогические процессы протекают наиболее эффективно.

На основе анализа работ В.С. Лазарева определены организационно-педагогические условия эффективного управления ДООУ как целенаправленно сконструированную совокупность взаимосвязанных организационных форм, методов управления, кадровых, материально-технических и нормативно-правовых ресурсов, обеспечивающих достижение целей функционирования и развития дошкольной образовательной системы с максимальной эффективностью [2].

Характеристика данных условий позволила выделить их структурные компоненты, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Структура организационно-педагогических условий
эффективного управления ДООУ [2]

Компонент	Содержательная характеристика
Организационно-управленческий	Наличие оптимальной организационной структуры управления (линейно-функциональная, матричная); распределение функциональных обязанностей; делегирование полномочий; внедрение коллегиальных форм управления (управляющий совет, педагогический совет)
Содержательно-процессуальный	Реализация функций управления: планирование (программа развития, годовой план), организация, мотивация, контроль. Использование современных образовательных технологий и программ. Организация внутренней системы оценки качества образования (ВСОКО)
Ресурсно-кадровый	Укомплектованность кадрами (высокий уровень квалификации); непрерывное повышение квалификации педагогов; создание системы наставничества; формирование кадрового резерва; наличие современной развивающей предметно-пространственной среды (РППС)
Нормативно-правовой	Локальная нормативная база, регламентирующая управленческую и образовательную деятельность (должностные инструкции, положения, коллективный договор), соответствие требованиям ФГОС ДО и СанПиН

Важным результатом стало обоснование того, что организационно-педагогические условия обретают качество фактора эффективного управления лишь при условии их системности и взаимосвязи. Эффективность управления рассматривался интегральный показатель, включающий два аспекта: результативность (степень достижения целевых ориентиров, качество образования, удовлетворенность родителей) и оптимальность (рациональное использование времени, ресурсов, снижение бюрократической нагрузки на педагогов).

Проведенное теоретическое исследование позволяет заключить, что организационно-педагогические условия являются не просто фоном, а активным фактором, детерминирующим эффективность управления образовательной системой ДОУ. Их характеристика включает в себя единство организационно-управленческого, содержательно-процессуального, ресурсно-кадрового и нормативно-правового компонентов. Эффективность управления достигается только при условии, что данные условия образуют целостную систему, функционирующую на принципах системности, адаптивности и мотивационного стимулирования. Теоретическая значимость работы состоит в уточнении структуры организационно-педагогических условий применительно к специфике дошкольного образования. Практическая значимость заключается в возможности использования предложенных характеристик и диагностического инструментария руководителями ДОУ для самоаудита и оптимизации управленческой деятельности. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией комплексной программы внедрения выявленных условий в практику управления дошкольными образовательными учреждениями с целью устойчивого развития их образовательных систем.

Список литературы

1. Беляя К.Ю. Инновационная деятельность в ДОУ: метод. пособие / К.Ю. Беляя. – М.: Сфера, 2020. – 128 с.
2. Лазарев В.С. Управление образованием на пороге новой эпохи / В.С. Лазарев // Педагогика. – 2018. – №5. – С. 12–18.
3. Салаватова А.М. Особенности управления образовательной организацией / А.М. Салаватова, Р.А. Бойко // Проблемы управления качеством образования: сб. избр. ст. Междунар. науч.-метод. конф. (Санкт-Петербург, 29 января 2021 г.). – СПб.: ГНИИ «Нацразвитие», 2021. – С. 10–14.

Гуремина Нонна Викторовна

канд. геогр. наук, доцент

ГАУ ДПО «Приморский краевой институт развития образования»

ФГБОУ ВО «Морской государственный

университет им. адмирала Г.И. Невельского»

г. Владивосток, Приморский край

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация: в статье рассмотрено понятие корпоративной культуры образовательной организации как эффективного инструмента взаимодействия участников образовательных отношений, описаны ее компоненты, влияющие на формирования имиджа образовательного учреждения. Даны основные составляющие педагогической этики, показан пример проекта, направленного на развитие корпоративной культуры общеобразовательной организации.

Ключевые слова: корпоративная культура, образовательная организация, педагогическая этика.

Сегодня успех любой организации, в том числе в сфере образования, всё чаще зависит не столько от материально-технической базы, сколько от того, насколько сплоченным является коллектив и насколько разделяемы им общие ценности. В условиях современных требований к качеству обучения и воспитания особенно важно не просто функционировать, а системно

формировать благоприятную внутреннюю среду. Одним из эффективных способов укрепления команды и повышения лояльности сотрудников становится целенаправленное развитие корпоративной культуры. Она помогает не только создать комфортный психологический климат, но и выявить возможности для повышения педагогической эффективности, оптимизации взаимодействия между участниками образовательного процесса и улучшения имиджа учреждения.

Системная работа над развитием корпоративной культуры позволяет объективно проанализировать существующие нормы и традиции, вовремя внести корректировки в коммуникационные процессы и адаптироваться к новым социальным запросам. Кроме того, такой подход помогает убедиться, что ценности и миссия организации соответствуют как профессиональным стандартам, так и внутренним ожиданиям педагогического коллектива.

Корпоративная культура образовательной организации – это система ценностей, норм, убеждений, традиций и правил, которые определяют взаимодействие участников образовательного процесса (педагогов, учащихся, администрации, родителей) [4, с. 74]. Она формирует уникальный облик учреждения, влияет на атмосферу в коллективе, качество обучения и развитие организации (таблица 1).

Таблица 1

Основные компоненты корпоративной культуры образовательной организации

Компоненты	Характеристики
Ценности и убеждения	Определяют нормы поведения и отношения между участниками образовательного процесса [4; 5]
Коммуникации	Способы общения и взаимодействия между членами коллектива [4; 5]
Ритуалы и традиции	Укрепляют принадлежность к организации, создают общий опыт (например, празднование определённых дат, профессиональные праздники)
Лидерство и управление	Стиль руководства, способы принятия решений
Признание и поощрение	Мотивируют сотрудников и учащихся к достижению успехов.
Физическая среда	Организация пространства, использование технологий и оборудования
Элементы фирменного стиля	Логотип, гимн, герб, слоган, фирменные цвета [4; 5]

В отличие от производственных организаций, в образовательных учреждениях корпоративную культуру формируют не только сотрудники, но и воспитанники (школьники, студенты). Она может быть как формализованной (закреплённой в уставе, миссии, правилах), так и неформальной – основанной на традициях, ритуалах, коллективных историях. При этом она оказывает влияние на имидж учреждения, его конкурентоспособность на рынке образовательных услуг [2, с. 210].

Т.В. Зубова отмечает, что для соблюдения, поддержки и развития традиций и ценностей как ключевых компонентов корпоративной культуры, необходим лидер – мотиватор в лице руководителя, директора или заведующего [1, с. 150].

А.А. Николаевой было установлено, что тип организационной культуры оказывает значительное влияние на стиль поведения сотрудников образовательной организации в ситуации конфликта. При этом наибольшее значение для профилактики и разрешения конфликтов в образовательной организации имеют такие элементы организационной культуры как стиль руководства и наличие разделяемых большинством сотрудников ценностей, норм и правил [3, с. 76].

В качестве примера был разработан план мероприятий по развитию корпоративной культуры общеобразовательной организации, представленный в таблице 2. Все мероприятия объединены в 5 блоков: коммуникация, поддержка и признание, интеграция, повышение имиджа, повышение конкурентоспособности.

Таблица 2

План мероприятий по развитию корпоративной культуры общеобразовательной организации (проект)

№ п/п	Мероприятия	Задачи	Период	Участники
1	2	3	4	5
№1 Коммуникация	Мероприятие 1. Обучение и консультирование по вопросам развития корпоративной культуры образовательной организации	Организация семинаров и тренингов для учителей и администрации по вопросам корпоративной культуры. Введение в учебный план уроков, посвященных ценностям и корпоративной культуре	В течение года	Педагоги, обучающиеся
	Мероприятие 2. Горячая линия	Регулярные опросы и встречи для сбора обратной связи от всех участников образовательного процесса	В течение года	Все участники образовательного процесса
	Мероприятие 3. Школьный канал (блог, форум)	Создание платформы для обмена мнениями и идеями	Начало учебного года	Все участники образовательного процесса
№2 Поддержка и признание	Мероприятие 1. Наши традиции и ценности	Введение традиций, таких как ежемесячные тематические мероприятия (дни открытых дверей, творческие вечера)	В течение года	Все участники образовательного процесса
	Мероприятие 2. Доска почета	Установление традиций чествования лучших сотрудников и учащихся	В течение года	Педагоги, обучающиеся
	Мероприятие 3. Наши выпускники	Установление традиций чествования лучших выпускников (информационный стенд и т. д.)	В течение года	Выпускники, родители, педагоги
	Мероприятие 4. Дни рождения	Установление традиций празднования дней рождений сотрудников и обучающихся	В течение года	Педагоги, обучающиеся
№3 Интеграция	Мероприятие 1. Вовлечение родителей	Организация совместных мероприятий для учащихся, родителей и учителей (например, субботники, спортивные соревнования). Привлечение родителей к участию в жизни школы через родительские комитеты. Информационные стенды для родителей	В течение года	Родители

Окончание таблицы 2

1	2	3	4	5
	Мероприятие 2. Межведомственное взаимодействие	Создание и реализация межведомственных проектов, направленных на решение определенных задач (интеграция детей с проблемами в развитии общеобразовательную школу и общество; формирование здорового образа жизни и оздоровление население; вовлечение населения в занятия физической культурой, спортом и туризмом; профилактика девиантных и аддиктивных форм поведения у детей и подростков и т. д.)	В течение года	Представители правоохранительных, медицинских организаций и др.
	Мероприятие 3. Социальное партнерство	Создание и реализация проектов при участии социальных партнеров (проекты в области духовно-нравственного, гражданско-патриотического, экологического воспитания и др.)	В течение года	Социальные партнеры
№4 Повышение имиджа	Мероприятие 1. Миссия и ценности	Разработка миссии и ключевых ценностей образовательной организации	Начало учебного года	Ответственные (классные руководители, директор, зам. директора по УВР)
	Мероприятие 2. Образовательный бренд	Разработка миссии и ключевых ценностей образовательной организации	Начало учебного года	
	Мероприятие 3. Форма и дресс-код	Разработка миссии и ключевых ценностей образовательной организации	Начало учебного года	
№5 Повышение конкурентоспособности	Мероприятие 1. Мониторинг корпоративной культуры	Проведение анкетирования среди учителей, учащихся и родителей для выявления текущего состояния корпоративной культуры. Анализ полученных данных и выявление слабых и сильных сторон	Конец учебного года	Все участники образовательного процесса
	Мероприятие 2. Стратегия развития образовательной организации	Разработка мероприятий по повышению конкурентоспособности образовательной организации	Начало учебного года	Ответственные (классные руководители, директор, зам. директора по УВР)
	Мероприятие 3. Реализация стратегии развития	Реализация мероприятий по повышению конкурентоспособности образовательной организации	В течение учебного года	Все участники образовательного процесса

Таким образом, эффективная корпоративная культура способствует повышению качества образования, сплочённости коллектива и устойчивому развитию образовательной организации.

Список литературы

1. Зубова Т.В. Роль корпоративной культуры в образовательном учреждении / Т.В. Зубова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №70-1. – С. 149–153. EDN LVOMGD
2. Колесникова Л.Н. Профессиональный имидж современного преподавателя / Л.Н. Колесникова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – №6(44). – С. 209–215. EDN OULWRF
3. Николаева А.А. Корпоративная культура образовательной организации как средство разрешения и профилактики конфликтов / А.А. Николаева, И.А. Савченко, Е.А. Корецкая // Образовательные ресурсы и технологии. – 2018. – №3(24). – С. 76–82. DOI 10.21777/2500-2112-2018-3-76-82. EDN TDRSUV
4. Пестерева О.А. Функции и особенности корпоративной культуры образовательной организации / О.А. Пестерева, Э.В. Будаева // Вестник Бурятского государственного университета. – 2019. – Вып. 4. – С. 72–76.
5. Сергеева Т.Б. Особенности корпоративной культуры образовательного учреждения / Т.Б. Сергеева, О.И. Горбатько // Педагогика. – 2006. – №10. – С. 11–21.

Кейсиди Янис Константинович

студент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина»
г. Краснодар, Краснодарский край

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается роль семейного воспитания в процессе формирования личности ребёнка. Анализируются основные принципы эффективного воспитания, типичные ошибки родителей и значение эмоционального климата в семье. Особое внимание уделяется влиянию родительского поведения на развитие ценностных ориентаций и социальной адаптации ребёнка.

Ключевые слова: модель поведения, эмоциональный фон, межличностные отношения, развитие личности, семейное воспитание.

Проблема воспитания остается одной из центральных в педагогике и психологии развития личности, при этом «образовательные учреждения, занимающиеся воспитанием и обучением и реализующие одну или несколько образовательных программ, являются основным типом института образования (школа, гимназия, лицей)» [1]. Несмотря на значительное влияние образовательных учреждений, именно семья выступает первичной средой социализации ребёнка. В семейной системе формируются базовые модели поведения, эмоциональные реакции и представления о межличностных отношениях. Актуальность темы обусловлена изменением структуры семьи, трансформацией родительских ролей и ростом интереса к гуманистическим подходам в воспитании.

Семейное воспитание играет значимую роль и оказывает комплексное влияние на развитие ребёнка:

- эмоциональное развитие (формирование чувства безопасности, доверия, самооценности);
- социальное развитие (усвоение норм взаимодействия, развитие коммуникативных навыков);
- нравственное развитие (становление системы ценностей и моральных ориентиров);
- когнитивное развитие (поддержка познавательной активности и самостоятельности).

Родители выступают не только как носители социальных норм, но и как модели поведения. Через наблюдение за взрослыми ребёнок усваивает способы реагирования на стресс, конфликты и жизненные трудности.

К принципам эффективного семейного воспитания можно отнести следующее.

1. Безусловное принятие. Принятие личности ребёнка вне зависимости от его достижений способствует формированию устойчивой самооценки и внутреннего чувства безопасности.

2. Последовательность требований. Стабильность правил и ожиданий создаёт ощущение предсказуемости среды, что снижает уровень тревожности.

3. Личный пример родителей. Поведение взрослых оказывает более сильное влияние, чем словесные наставления. Ценности и нормы усваиваются через ежедневное взаимодействие.

4. Уважительное взаимодействие. Диалоговая форма общения развивает способность ребёнка выражать мнение, аргументировать позицию и осознавать последствия поступков.

5. Баланс контроля и автономии. Сочетание разумных границ и предоставления самостоятельности способствует развитию ответственности и саморегуляции.

Среди наиболее распространённых трудностей семейного воспитания можно выделить:

- гиперопеку, ограничивающую инициативу ребёнка;
- авторитарный стиль общения;
- эмоциональную дистанцию;
- непоследовательность требований;
- ориентацию исключительно на результат.

Следует отметить, что подобные факторы могут негативно влиять на формирование самооценки, мотивации и социальной адаптации.

Также и эмоциональная атмосфера в семье играет важную роль в психологическом развитии ребёнка. Поддержка, уважение и чувство защищённости формируют базовое доверие к миру. Напротив, постоянное напряжение, конфликты и холодность могут способствовать развитию тревожности и неуверенности, а, как известно, «эмоции – основа языкового поведения человека» [2].

Размышляя о роли семейного воспитания, я невольно вспоминаю ситуацию из своего окружения. Несколько лет назад мне довелось довольно близко наблюдать за одной семьёй, где рос ребёнок младшего школьного возраста. Особенно запомнилась реакция родителей на учебные трудности сына. После одной из контрольных работ мальчик пришёл домой заметно расстроенным: результат оказался значительно ниже ожидаемого. Сначала он явно опасался разговора, что было видно по его поведению – он долго не решался показать тетрадь. Однако реакция родителей оказалась совсем не такой, какой он, вероятно, ожидал. Вместо упрёков или нотаций разговор начался спокойно. Родители не стали обесценивать переживания ребёнка, а, напротив, дали ему возможность высказаться. Они вместе обсудили, какие задания вызвали затруднения и почему так произошло. Акцент был сделан не на самой оценке, а на понимании причин и поиске решения. Меня в тот момент удивило, насколько меняется атмосфера разговора, когда взрослые не критикуют, а поддерживают. Ребёнок постепенно перестал замыкаться, включился в обсуждение и даже сам предложил варианты, как можно подготовиться к следующей работе. Этот эпизод наглядно показал, что воспитание проявляется не в громких нравоучениях, а в повседневных реакциях. Именно в таких, казалось бы, обычных ситуациях формируется отношение ребёнка к ошибкам, ответственности и собственным возможностям.

Семейное воспитание представляет собой фундаментальный фактор формирования личности. Эффективность данного процесса определяется не только установленными правилами, но и характером отношений, стилем общения и эмоциональным климатом, при этом «особенно выразительно эмотивность проявляется в ситуации, которая побуждает человека к бурным эмоциям, но некоторые формальные, социальные правила поведения не предполагают открытых ярких реакций» [3]. Осознанная родительская позиция, основанная на уважении, последовательности и поддержке, создаёт условия для гармоничного развития ребёнка.

Список литературы

1. Донскова Л.А. Педагогическое мастерство учителя как фундамент обучения детей начальных классов / Л.А. Донскова, А.П. Донсков // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2023: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Чебоксары, 2023. – С. 162–165. EDN TXHNZQ

2. Донскова Л.А. Смысловое поле эмотивности в различных лингвокультурах / Л.А. Донскова // Современные тенденции развития системы подготовки обучающихся: региональная практика: материалы Междунар. науч. конф. – Красноярск, 2024. – С. 40–43. EDN FRUOJY

3. Донскова Л.А. Эмотивность в коммуникации при изучении английского языка / Л.А. Донскова // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Чебоксары, 2023. – С. 113–114. EDN CCUXEB

Кириш Дмитрий Викторович

канд. пед. наук, доцент

Тамбовский филиал

ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный

аграрный университет»

г. Тамбов, Тамбовская область

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается трансформация воспитательных практик в детских и молодежных общественных объединениях в условиях цифровизации и смены ценностных парадигм. Автором выделены четыре ключевых подхода, приходящих на смену традиционной вертикальной модели: событийная педагогика, геймификация, горизонтальные связи и «тихий уклад». Особое внимание уделено анализу проблемного поля, включая кризис мотивации, инклюзивные вызовы и фрагментацию идентичности современных подростков. Сделан вывод о необходимости синтеза «свободы и рамки» как ключевого условия эффективного воспитания в неформальной среде.

Ключевые слова: воспитание, общественное объединение, событийная педагогика, геймификация, горизонтальные связи, социализация, неформальное образование, сетевое общество.

Введение. Современная социальная реальность характеризуется фундаментальным разрывом между институциональными формами воспитания и реальными практиками взросления. Если школа продолжает функционировать в логике нормативно заданной «вертикали» (ФГОС, иерархия, оценивание), то общественные объединения (НКО, волонтерские движения, клубы по интересам) представляют собой пространство «педагогики отношений», где доминируют принципы добровольности и самоорганизации [19].

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года подчеркивается, что «приоритетной задачей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности» [8]. Однако механизмы реализации этой задачи в неинституциональной среде остаются недостаточно изученными. Как отмечает М.Р. Мирошкина, современные дети живут в системе «горизонтальных» сетевых отношений, в то время как взрослые продолжают ориентироваться на выработанные «вертикальные» модели социального поведения [19, с. 3–5].

Цель данной статьи – систематизировать современные подходы к воспитанию в общественных объединениях и выявить ключевые проблемы, препятствующие их эффективной реализации.

Современные подходы к воспитанию в общественных объединениях. Анализ педагогической практики последних лет позволяет выделить четыре доминирующих подхода, приходящих на смену классической вертикальной модели.

1. Событийный подход (Event Pedagogy). В отличие от «мероприятийного» подхода, где событие является формальным актом, событийная педагогика предполагает создание совместно переживаемого опыта, обладающего личностным смыслом для каждого участника. Как указывает А.В. Попова, «событийный подход в основе которого лежит метод событийного дизайна, позволяет перейти от формального взаимодействия к живому диалогу» [17, с. 8–10]. В общественном объединении это реализуется через практики «образовательного приключения»: туристические походы, ночные квесты, волонтерские выезды. Исследователи МГПУ подчеркивают, что событийная стратегия предполагает переход от формального взаимодействия педагога с детьми к живому диалогу, что ярко проявляется в практике соучаствующего проектирования [2, с. 31–35].

Однако, как показывают эмпирические исследования, на практике доминирует мероприятийный подход: анализ 49 рабочих программ вузов показал, что событийности и методу

событийного дизайна не уделяется должного внимания [17, с. 25–28]. Главный риск данного подхода – скатывание в чистую развлекательность («аниматорство») без педагогической рефлексии прожитого опыта.

2. *Геймификация и цифровая гибридность*. Современные подростки существуют в условиях «дофаминовой экономики» социальных сетей и видеоигр. Общественное объединение не может конкурировать с ними по яркости контента, но способно интегрировать элементы игровых механик в воспитательный процесс. Внедрение элементов игрофикации в воспитательный процесс, игровые приемы и практики игрового взаимодействия позволяют формировать устойчивую мотивацию к участию в общественной деятельности [18, с. 11–14].

Речь идет о создании системы «ачивок», баллов и цифровых портфолио, где ребенок приходит не просто «потусить», а прокачать конкретный «скилл» (организатор, медиатор, лидер). Методические объединения педагогов-организаторов демонстрируют успешные примеры внедрения геймификации в работу с детскими и молодежными общественными объединениями, превосходящей традиционные методы [3, с. 12–16].

3. *Педагогика горизонтальных связей (Peer-to-Peer)*. В условиях сетевого общества взрослый перестает быть единственным носителем знания и авторитета. Как отмечает М.Р. Мирошкина, наиболее эффективным типом деятельности взрослого в условиях самоорганизации детей является педагогическое сопровождение, суть которого состоит в формировании готовности ребенка самостоятельно строить свой индивидуальный жизненный проект [19, с. 25–28].

Взрослый в этой парадигме выполняет роль фасилитатора или ресурсного лица, страхующего от фатальных ошибок, но не навязывающего готовые решения. В основе горизонтально-фасилитационного взаимодействия лежит сотрудничество педагога и учащихся, построенное на демократических принципах и ориентированное на общий результат, одинаково понимаемый всеми участниками [4, с. 22–25].

4. *Воспитание через «тихий уклад»*. Данный подход основывается на идеях А.С. Макаренко о воспитании в коллективе и И.П. Иванова о педагогике общей заботы. Его суть – интериоризация ценностей не через прямые нотации, а через рутину и традиции объединения [13, с. 13–16]. Примером может служить неписаное правило туристического клуба: «Стоянка после нас должна быть чище, чем до нас». Такие негласные нормы формируют «внутренний кодекс чести» участника, становясь более эффективным воспитательным инструментом, чем формальные беседы. Как указывает А.В. Малиновский, воспитательный потенциал лидерства в детском общественном объединении раскрывается через гуманистические константы и коммунитарность детского объединения [10, с. 13–19].

Ключевые проблемы воспитания в общественных объединениях. Наряду с инновационными подходами, практика выявляет ряд системных проблем, требующих научного осмысления и практического решения.

1. *Кризис мотивации и «разрыв дофаминовых стратегий»*. Е.В. Лопошко констатирует, что в современном обществе у подростков снижена мотивация вступления в общественные организации, поскольку в приоритете у них находятся социальные сети и неформальные объединения [20, с. 5–8]. Рутинная работа (организация сбора макулатуры, планирование мероприятий) проигрывает мгновенному вознаграждению, которое дают онлайн-игры и социальные сети. Исследователи отмечают, что постановка правильных целей мотивации и решение связанных с ней проблем повысит уровень заинтересованности молодежи в участии в общественных объединениях [5, с. 16–19]. Недостаточный охват детей деятельностью общественных объединений объясняется также кадровым дефицитом и отсутствием желания самих школьников участвовать в этой работе [5, с. 12–14].

2. *«Тирания большинства» и проблема инклюзии*. В неформальном коллективе, в отличие от школьного класса с обязательным участием, быстро формируется жесткое ядро и аутсайдеры. Практика организации инклюзивных детских творческих объединений выявляет проблему низкого уровня развития коммуникативных умений у обучающихся с ОВЗ: они боятся насмешек, неприятия окружающих, замкнуты, с трудом вступают в диалог [22, с. 7–11]. Без

специальной педагогической работы объединение рискует превратиться в «клуб для успешных и удобных», выталкивая детей с СДВГ, ОВЗ или просто низкими коммуникативными навыками. Эксперты подчеркивают, что одна из нерешенных проблем – неприятие обществом детей-инвалидов и детей с особенностями развития [6, с. 10–14].

3. *Кадровый дефицит и правовая незащищенность.* Специфика общественных объединений такова, что в них часто работают энтузиасты без педагогического образования. А.Р. Валиуллина и В.Г. Закирова подчеркивают, что формирование единого детского движения усиливает потребность в высококвалифицированных кадрах, обладающих необходимыми знаниями и умениями для успешной работы в данной сфере [9, с. 10–13]. Наиболее востребованными компетенциями педагогов детских общественных объединений оказываются коммуникативные навыки, ответственность, креативность, любовь к детям и эмпатия [9, с. 25–27].

Кроме того, отсутствие юридического статуса «педагога» у наставника НКО создает риски как для самого взрослого (отсутствие защиты при несчастном случае), так и для детей (отсутствие обязательных проверок компетенций).

4. *Фрагментация идентичности («эффект карусели кружков»).* Современный ребенок живет в режиме постоянного переключения контекстов: школа, спортивная секция, онлайн-игра, волонтерская акция. Воспитание в общественном объединении требует лояльности и регулярности, однако дети не успевают присвоить ценности объединения, так как через час они уже находятся в другой системе координат. Исследователи отмечают, что неформальное образование в России сталкивается с вызовом новой информационной среды, требующей переосмысления подходов к удержанию внимания и формированию долгосрочных связей [23, с. 27–30].

Выводы. Проведенный анализ позволяет сформулировать следующие выводы.

Современное воспитание в общественных объединениях переживает парадигмальный сдвиг от вертикальной модели управления к горизонтальным, самоорганизующимся формам взаимодействия.

Наиболее перспективными подходами являются событийная педагогика, геймификация, педагогика горизонтальных связей и формирование «тихого уклада». Их объединяет ориентация на субъектность ребенка и создание условий для его самореализации.

Ключевыми проблемами остаются кризис мотивации, стихийная эксклюзия уязвимых категорий детей, кадровая и правовая необеспеченность, а также фрагментация идентичности воспитанников.

Успешная модель будущего может быть описана формулой «свобода в прочном контейнере», где незыблемые правила безопасности и традиций сочетаются с предоставлением ребенку всей полноты власти для творчества, инициативы и права на ошибку.

Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка диагностического инструментария для оценки воспитательного потенциала общественных объединений, а также моделей педагогического сопровождения детских общественных объединений в процессе формирования ценностных ориентаций подростка [11, с. 14–19].

Список литературы

1. Алиева Л.В. Детское движение – субъект воспитания: теория, история, практика: монография / Л.В. Алиева. – М., 2002. – 224 с.
2. Богуславский М.В. Детское движение в России: между прошлым и будущим: монография / М.В. Богуславский. – Тверь, 2007. – 112 с. EDN RVXKCB
3. Валиуллина А.Р. Логика опытной работы по диагностике готовности педагогов к работе в детских общественных объединениях и анализ диагностических методик / А.Р. Валиуллина, В.Г. Закирова // Концепт. – 2025. – №7. – С. 290–306.
4. Викулова Н.С. Роль общественных организаций в воспитательном процессе (из опыта работы) / Н.С. Викулова // Молодой ученый. – 2020. – №16(306). – С. 295–298. EDN RPRPJР
5. Клочкова Л.И. Технологии реализации ресурсного подхода в воспитательной деятельности образовательной организации и детского общественного объединения / Л.И. Клочкова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2015. – №2. – С. 70.

6. Малиновский А.В. Воспитательный потенциал лидерства в современном детском общественном объединении / А.В. Малиновский // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27. №4. – С. 89–96. DOI 10.34216/2073-1426-2021-27-4-89-96. EDN DEHOYD

7. Малова Т.С. Научное обоснование педагогических условий создания советниками директоров по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями единого общероссийского воспитательного пространства / Т.С. Малова // Вестник педагогических инноваций. – 2025. – №2. – С. 53–64. DOI 10.15293/1812-9463.2502.05. EDN YLIQQM

8. Мирошкина М.Р. Педагогическое сопровождение самоорганизации детских объединений в условиях сетевого общества / М.Р. Мирошкина // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №6.

9. Попова А.В. Мероприятийный или событийный подход: результаты эмпирического анализа образовательных программ вузов России по формированию умений воспитательной деятельности вожаков / А.В. Попова // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2024. – №4. – С. 141–149. DOI 10.47438/2309-7078_2024_4_141. EDN EVHWOQ

10. Рудко А.М. Модель педагогического сопровождения детских общественных объединений / А.М. Рудко // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – №6.

11. Шалабаева О.В. Детская организация как фактор социального становления личности ребенка / О.В. Шалабаева // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы I Междунар. науч. конф. (Уфа, июнь 2011 г.). – Уфа: Лето, 2011. – С. 60–62. EDN WECHGN

Морозов Виктор Сергеевич

студент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный
аграрный университет им. И.Т. Трубилина»

г. Краснодар, Краснодарский край

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация: в работе рассматривается процесс адаптации первокурсников к обучению в университете. Описываются основные трудности, с которыми сталкиваются студенты в начале учебы: новые требования, самостоятельность, вхождение в коллектив. Также уделяется внимание роли общения и поддержке со стороны семьи и группы. Делается вывод о том, что адаптация – это важный этап, который помогает студенту стать более самостоятельным и уверенным в себе.

Ключевые слова: развитие личности, социальная адаптация, студенческая жизнь, ответственность, самостоятельность, коммуникация.

Поступление в университет – важный этап в жизни каждого человека, при этом следует подчеркнуть, что «формирование и развитие личности в условиях современности в основном взаимосвязано с социальными и психологическими факторами» [1]. Вместе с новыми возможностями появляются и трудности: меняется режим, возрастает ответственность, нужно привыкать к новым людям и требованиям преподавателей. Не всем этот процесс даётся легко. Тема адаптации первокурсников актуальна, потому что именно в начале обучения закладывается отношение к учёбе и формируются первые отношения в коллективе. От того, насколько успешно студент освоится в новой среде, во многом зависит его дальнейшая учеба. В этой связи следует отметить, что «развитие духовной, гуманной, толерантной личности является социальным заказом современного мирового и российского сообщества» [2].

Начало учебы в университете – это всегда переломный момент. Для вчерашнего школьника меняется практически всё: привычный распорядок дня, система обучения, круг общения. Вместо знакомого класса и учителей – большая аудитория, новые преподаватели и группа людей, с которыми только предстоит выстроить отношения. Именно поэтому период адаптации к студенческой жизни часто оказывается непростым и требует времени. Если говорить проще, адаптация – это процесс привыкания к новым условиям. В университете она

затрагивает не только учебную сторону, но и социальную. Студенту приходится учиться самостоятельности: теперь никто не будет ежедневно напоминать о заданиях или контролировать каждый шаг. Такая свобода одновременно радует и пугает. У многих появляется чувство тревоги, неуверенности, страх не оправдать ожидания – свои или чужие.

Особое место в этом процессе занимает общение. Как известно, «стремление к реализации креативных способностей в процессе обучения как один из способов мотивированности студента предполагает его активное вовлечение в процесс коммуникации, раскрывающий внутренний потенциал обучаемого, определяющий степень его участия в таких формах работы как семинар, лекция, конференция, дискуссия, круглый стол, научный доклад (презентация), проходящих в настоящее время в режиме ONLINE» [3]. Новый коллектив – это люди с разным воспитанием, интересами и взглядами на жизнь. Неудивительно, что в первые недели многие чувствуют себя скованно: кто-то боится показаться навязчивым, кто-то сказать что-то неуместное. Замкнутым и стеснительным студентам бывает особенно трудно сделать первый шаг. Однако со временем ситуация меняется. Совместная подготовка к семинарам, работа над проектами, участие в мероприятиях постепенно сближают людей. Появляются общие шутки, традиции, формируются дружеские компании. Так, С.Г. Карамышева отмечает, что «сегодняшнее высшее образование стало свидетелем заметных трансформаций в парадигме преподавания, с особым акцентом на развитие коммуникативных навыков студентов» [4].

Многое зависит и от атмосферы внутри группы. Там, где присутствуют взаимное уважение и готовность помочь, процесс привыкания проходит значительно легче. Важную роль могут сыграть староста, куратор, активисты. Неформальные встречи, совместные поездки, обсуждения вне учебных занятий помогают создать ощущение принадлежности к коллективу. Когда студент чувствует поддержку, ему проще раскрыться и проявить себя.

Нельзя игнорировать и внутренние переживания первокурсников. Согласимся с высказыванием о том, что «они испытывают трудности при социально-психологической адаптации, в виду того, что вынуждены решать ряд социальных задач, проявляя повышенную ответственность и самостоятельность, одновременно с этим заключать новые отношения и взаимодействовать с однокурсниками» [5]. В начале обучения нередко возникают сомнения: правильно ли выбрана специальность, хватит ли сил справиться с программой, удастся ли найти друзей. Это естественные вопросы, с которыми сталкивается большинство. Поддержка семьи и близких в такой период особенно важна. Постепенно, с первыми успехами и накоплением опыта, уверенность в себе укрепляется, а тревожность снижается.

Социально-психологическая адаптация – это закономерный этап вхождения в студенческую жизнь. Он может сопровождаться трудностями, но именно в этот период формируются первые серьезные отношения, развивается самостоятельность и ответственность. Со временем учебная группа перестает быть просто списком фамилий – она становится частью личной истории человека.

Список литературы

1. Донскова Л.А. Развитие эмпатии средствами иностранного языка как фактор успешной коммуникации / Л.А. Донскова // Когнитивные исследования языка. – 2023. – №3-1(54). – С. 404–408. EDN GIAKTQ
2. Донскова Л.А. Педагогическое общение в формировании толерантной личности / Л.А. Донскова // Язык. Общество. Культура: сб. ст. по материалам III Всерос. науч.-практ. конф. – Краснодар, 2021. – С. 26–31. EDN FLIYVP
3. Здановская Л.Б. Проблема мотивированности студентов при обучении немецкому языку в аграрном вузе / Л.Б. Здановская // Качество высшего образования в аграрном вузе: проблемы и перспективы: сб. ст. по материалам учеб.-метод. конф. – 2019. – С. 161–163. EDN VXOJMP
4. Карамышева С.Г. Применение комбинированного подхода для развития языковой компетенции у студентов неязыкового вуза / С.Г. Карамышева // Современные векторы развития науки: сб. ст. по материалам ежегодной науч.-практ. конф. преподавателей по итогам НИР за 2023 год. – Краснодар, 2024. – С. 422–424. EDN BUJZAY
5. Донскова Л.А. Формирование коммуникативной толерантности как составляющая вузовского образования / Л.А. Донскова // Достижения и перспективы в сфере производства и переработки сельскохозяйственной продукции: материалы IV нац. науч.-практ. конф., посвящ. 45-летию ФГБОУ ВО Белгородский ГАУ. – 2023. – С. 419–423. EDN EWTVPW

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ «ГРУПП РИСКА» КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается тема, связанная с ростом уровня самоубийств среди российских подростков. Актуальность обусловлена ростом числа суицидальных проявлений среди подростков, основными причинами которых являются неудачные попытки справиться с проблемами в школе и семье, непонимание родителей, эмоциональное давление, загруженность, проблемы в общении. Отмечается, что своевременная психологическая помощь, участливое отношение к подросткам, попавших в трудную жизненную ситуацию, помогли бы избежать трагедий.

Ключевые слова: дезадаптация, подростки, подростковый возраст, суицидальное поведение, психолого-педагогическая работа, профилактика суицидального поведения, саморегуляция.

В последнее время снова уверенно набирает обороты проблема подросткового суицида. Основные причины самоубийства в столь раннем возрасте – это неудачные попытки справиться с навалившимися проблемами в школе и семье. Родители часто не понимают своих детей, навязывают им свое мнение. Своими действиями они оказывают серьезное эмоциональное давление на еще не сформировавшуюся психику ребенка, заставляя его решать свои проблемы самостоятельно, часто не пытаясь вникнуть в ситуацию и попытаться помочь. В школе же ситуация обостряется огромной загруженностью и возникающей из нее усталости, проблемами в общении, стеснением, замкнутостью.

Как по-прежнему считают многие родители, ребенок может убить себя из-за так называемых закрытых «групп смерти» в социальных сетях. На них приходится 1% от общего числа смертей. Но ведь с каждым годом это число увеличивается из-за стремительного развития технологий и все большего продвижения интернета в нашу жизнь. Каждое новое поколение подростков становится все более незащищенным перед необъятным полем интернет-пространства. Словно губки, впитывая бесконечный поток самой противоречивой информации, они тем самым все больше и больше ослабляют свой психологический иммунитет.

Так уж сложилось волею судьбы, что все самоповреждающие проявления аутодеструктивного поведения наши клинические коллеги вычленили из категории поведения суицидального. Теперь они относятся к разряду вредных привычек и пагубных пристрастий, просто как один из предпочитаемых способов снятия эмоционального напряжения.

Однако, как показывают практические изучения каждой отдельно взятой ситуации – изначально подросток все ж таки намеревается лишиться себя жизни.

В связи с этим возникает необходимость совместными силами способствовать предотвращению самоубийств, охвативших все пространство нашего государства, потому что дети и подростки – это наше будущее.

Решить эту проблему смогут только понимание и желание услышать проблемы ребенка, попытаться ему вовремя помочь. Ведь дети в этом возрасте такие ранимы, они очень нуждаются в нашей поддержке и сочувствии, напутственном совете, заботливом внимании и своевременных рекомендациях.

Как правило, конфликт подростка с взрослым человеком из его ближнего окружения, перерастает в открытую конфронтацию в результате элементарной неспособности слышать друг друга. И если подростки зачастую пока еще не могут этого делать – не научились, то вот взрослые по каким-то не всегда понятным причинам попросту этого делать не хотят.

Практически все исследования на эту тему сводятся к тому, что одна из самых частых причин подросткового ухода из жизни – это непонимание родителей. Ситуацию усугубляет психологическая безграмотность либо искаженная осведомленность о деятельности педагога-психолога достаточно большого числа законных представителей, а также частые проявления инертных, а зачастую и откровенно пассивных, родительских позиций.

В конечном итоге главным инструментом спасения подростков, их основным ресурсом остается семья. А это, в свою очередь, ставит на повестку дня вечные вопросы о соотношении родительского контроля и уважения личного пространства ребенка, а также использования аргумента об уважении частной жизни своего ребенка для прикрытия неготовности родителей погружаться в его проблемы.

Деятельность психолога в такой ситуации непосредственно относится к первичной профилактике, то есть предполагает работу со всеми подростками, вне зависимости от того, есть у них признаки аутодеструктивного и суицидального поведения, или нет.

Главной целью такой работы является организация в пространстве Центра Социализации и Сопровождения Подростков «ТОП» («Территория Общения Подростков») БОУ «Центр образования и комплексного сопровождения детей» Минобразования Чувашии непрерывного психолого-педагогического сопровождения несовершеннолетних в формате оказания доступной и своевременной помощи с целью экстренного реагирования на возникновение у подростков признаков психоэмоционального дискомфорта, основываясь на полученных в ходе проведенных исследований результатах, а также с учетом принадлежности к той или иной выявленной «группе риска».

Среди основных задач по реализации поставленной цели можно выделить такие, как:

- создание условий для развития позитивного самосознания, поиска и развитию позитивных ресурсов, способствующих стабилизации психоэмоционального состояния с целью успешного преодоления возможных кризисных ситуаций;
- обучение всех участников образовательных отношений слаженной работе в команде, а также самореализации в масштабе внутригруппового и межгруппового взаимодействия;
- способствование формированию отношения к жизни как к ценности, а также рациональных установок здорового образа жизни и позитивный образ «Я»;
- выявление среди обучающихся представителей «групп риска», обучение представителей данных групп методам релаксационных приемов и упражнений по саморегуляции;
- информирование всех участников образовательных отношений о способах реагирования в случаях возможного проявления суицидального поведения.

Организованная таким образом деятельность позволяет осуществлять социальную и психологическую защиту детей, снизить количество несовершеннолетних с аутодеструктивным поведением, а также и вовсе избежать суицидальных попыток.

Кроме того, она также позволяет организовать работу по оптимизации детско-родительских взаимоотношений.

Положительными результатами будет являться позитивная динамика снижения психоэмоционального дискомфорта, тревожных, депрессивных и кризисных состояний, характерных при возникновении различной степени суицидального риска, в том числе и возможных факторов, отраженная в ходе проведенных психодиагностических исследований.

Определенной новизной программы является:

- использование механизмов экстренного реагирования в различных конфликтных ситуациях, с целью их своевременного разрешения или их временной локализации, обеспечивая принцип необходимой доступности не только в форме очных бесед, но и телефонных диалогов, а также использованием сетевых ресурсов, в том числе и социальных сетей. Психологическая помощь на данном этапе может позволить существенно снизить риск суицидальных намерений и создать благоприятные условия для последующих этапов психолого-педагогического сопровождения (к примеру, разрешение конфликтных ситуаций с применением

технологий Восстановительной Медиации на примере работы Школьных Служб Медиации (Примирения);

- применение в качестве одного из психодиагностических инструментов анализ продуктов деятельности в виде изучения как предоставленных учащимися их творческих работ (сочинения-эссе, стихи, рассказы, дневниковые записи, художественные и музыкальные коллекции и т. д.), так и материала, размещенного на их личных страницах в социальных сетях;

- привлечение родителей (законных представителей) к активному участию в жизни их детей, использование диагностики выявления преобладающего стиля воспитания и предпочитаемой стратегии поведения в конфликтной ситуации с целью разработки конкретных рекомендаций по каждому отдельно взятому случаю, переадресация к клиническим специалистам в случае экстренной необходимости;

- обучение педагогов эффективным способам реагирования в нестандартных ситуациях и тактическим приемам урегулирования конфликтов в классе с учетом результатов, полученных в ходе проведенных исследований, определяющих тип индивидуального стиля своей педагогической деятельности. Проведение анализа выявленного типа индивидуального стиля педагогической деятельности, далее идет совместная разработка алгоритма допустимых действий в подобных случаях, а также возможно предоставление дополнительных рекомендаций с целью создания двух самых важных условий на занятии – комфорта и безопасности;

- корректировка стратегически важных направлений в постановках приоритетных задач перед каждым последующим этапом реализации программы, опираясь на промежуточные результаты, полученные в ходе проведения исследований, мониторинг актуальных проблем, а также принимая во внимание различные трудности, с которыми приходится сталкиваться с начального момента работы по текущий период.

Знания, которые необходимо приобрести подросткам – это знания о ценности здоровья, жизни человека; знания об эффективных способах поведения, решения проблем. Умения и навыки, которыми необходимо им овладеть – умение принять себя; навыки рефлексии, осознания себя; социальные навыки, способствующие эффективному взаимодействию с окружающими; навык решения собственных проблем.

Суицидальное поведение относится к распространенной патологии поведения подростков. Именно в этом возрасте оно отличается многообразием форм проявления: это суицидальные мысли, намерения, высказывания, угрозы, попытки. В достижение цели сохранения жизни детей входит реализация задачи сохранения и укрепления их здоровья.

До 12-летнего возраста суицидальные попытки встречаются нечасто. Начиная с 13–15 лет, эта активность резко возрастает, достигая максимума к 16–17 годам. Специфика деятельности педагога-психолога во многом определяется спецификой возраста несовершеннолетних. Без учета особенностей личности подростков невозможно проектировать те или иные воспитательные и образовательные стратегии, а также прогнозировать их результативность.

Для максимально эффективной деятельности предусматривается использование следующих этапов работы.

1. Диагностический этап – объемная, трудоемкая, но важная работа. Анкетирование, тестирование, включенное наблюдение, а также анализ продуктов деятельности позволяет выявить уровень информированности и нужды целевой группы и в результате определить необходимые направления и формы профилактической работы. Все остальные виды деятельности планируются с учетом результатов анкетирования. Оценочные упражнения моделируют жизненные ситуации, требующие разрешения конфликта, принятия собственного решения и ответственного выбора. Участники сталкиваются с вопросами, которые они, возможно, никогда ранее не обсуждали. У каждого появляется возможность глубже познать самого себя и узнать о мыслях и чувствах других людей. Подумать и определить собственное отношение к обсуждаемому вопросу. Данный этап позволяет составить мнение об эффективности педагогической деятельности и скорректировать формы, методики или конкретное содержание работы.

2. Групповая работа с элементами тренинга в программе – одна из эффективных форм обучения. Эта работа не требует дополнительных средств и весьма органично вписывается в саму структуру педагогического образования. Занятия в форме групповой работы с элементами тренинга используются как набор ролевых (моделирующих) игр и упражнений, групповых дискуссий и оценочных упражнений, которые являются продуктивными методами, позволяющими проанализировать отношение к вопросам отношений между мальчиками и девочками, нормы и ценности, а также тренировать коммуникативные навыки.

Индивидуальная работа в форме очных консультаций, телефонных диалогов, а также использованием сетевых ресурсов, в том числе и социальных сетей, обеспечивает главный принцип своевременной психологической помощи – ее доступность.

Список литературы

1. Гущина Т.Н. Я и мои ценности...: тренинговые занятия для развития социальных навыков у старшеклассников / Т.Н. Гущина. – М.: Аркти, 2008. – 128 с.
2. Егоров А.Ю. Расстройства поведения у подростков: клинико-психологические аспекты / А.Ю. Егоров, С.А. Игумнов. – СПб.: Речь, 2005. – 436 с.
3. Макарычева Г.И. Тренинг для подростков: профилактика асоциального поведения / Г.И. Макарычева. – СПб.: Речь, 2008. – 192 с.
4. Практикум по девиантологии / авт.-сост. Ю.А. Клейберг. – СПб.: Речь, 2007. – 144 с.
5. Психологическая помощь подростку в кризисных ситуациях: профилактика, технологии, консультирование, занятия, тренинги / авт.-сост. М.Ю. Михайлина, М.А. Павлова. – Волгоград: Учитель, 2009. – 207 с.
6. Синягин Ю.В. Детский суицид. Психологический взгляд / Ю.В. Синягин, Н.Ю. Синягина. – СПб.: Каро, 2006.
7. Суицидальное поведение у детей и подростков: методические рекомендации. – Курган, 2006.

Стексова Екатерина Андреевна

магистрант

Салаватова Асиль Магомедовна

канд. пед. наук, доцент

Линкер Гульнара Ринатовна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»
г. Нижневартовск, ХМАО – Югра АО

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ ПЕДАГОГОВ В ШКОЛЕ

Аннотация: в статье представлены результаты исследования, отражающие состояние использования профессиональной этики в образовательной организации. Выделены основные модели реакции педагогов на конфликты с коллегами и учениками, а также их отношение к соблюдению границ личной и профессиональной сферы. Проанализированы уровни осознанности и ответственности педагогов в вопросах этической ответственности, а также выявлены приоритетные направления повышения их этической культуры и профессиональной компетентности.

Ключевые слова: педагогическая этика, конфликтология, профессиональная ответственность, этическая грамотность, поведение педагогов.

Профессиональная этика является неотъемлемой составляющей эффективной работы педагога – она служит основой доверия, справедливости и уважения в образовательной среде [1, с. 45]. Следование этическим нормам способствует формированию позитивной атмосферы для обучения и воспитания, предотвращает конфликты и недоразумения, а также помогает педагогам принимать ответственные и справедливые решения [2, с. 78].

Цель исследования – провести анализ состояния применения профессиональной этики педагогами в своей деятельности в МБОУ «СШ имени маршала Советского Союза Г.К. Жукова».

Показателями качества образования являются: качество образования обучающихся; повышение мастерства педагогов; мониторинг деятельности; создание условий для качественного образования; профессиональная культура педагогов [4, с. 279].

Высокая этическая культура повышает авторитет педагога в обществе, способствует развитию у учащихся ценностных ориентаций и нравственных качеств [3, с. 60]. В условиях современного образования, которое требует не только профессиональных знаний, но и моральной ответственности, именно этика становится ключевым фактором формирования гуманистического и ориентированного на развитие личности образовательного пространства [2, с. 78].

На основании полученных данных на вопрос «Знаете ли вы основные положения профессионального кодекса педагога?» 65% педагогов (20 человек) подтвердили знание основ, ответив «Да», что соответствует получению 2 баллов. В то же время, 35% участников (11 человек) дали ответ «Нет», не набрав при этом дополнительных баллов. Молодые педагоги не до конца ориентируются в нормативной базе, что может негативно сказаться на практике этического поведения.

Ответы на вопрос «Как вы цените значимость норм этического поведения в педагогической деятельности?» показали следующую картину: 80% педагогов (25 человек) выразили мнение, что этические нормы являются «Очень важными», 15% (5 педагогов) отметили их важность, однако признают, что не всегда следуют им, а 5% (1 педагог) считают их менее значимыми. В целом, подавляющее большинство участников признают важность соблюдения этических стандартов, хотя среди них есть небольшая группа, которая в стрессовых или эмоциональных ситуациях может испытывать трудности при поддержании этих принципов.

Ответ на вопрос «Какие принципы этики вы считаете ключевыми? (можно выбрать несколько)» показал следующее распределение. Наиболее важными для педагогов оказались уважение к личности (90%), честность (85%) и конфиденциальность (78%), что свидетельствует о их теоретической осведомлённости. Ответственность выделили 75% участников. Остальные принципы получили менее значимый отклик или не были выбраны вовсе. Анализ показывает, что более опытные педагоги чаще подчёркивают эти принципы как самые важные, тогда как у молодых специалистов могут выявляться недостатки в понимании взаимосвязи и значения этических норм.

Ответ на вопрос «Соблюдаете ли вы профессиональную тайну?» показывает, что большинство педагогов строго придерживаются этических стандартов. Однако у молодых специалистов чаще встречаются случаи частичного соблюдения конфиденциальности, что подчёркивает необходимость дополнительного контроля и обучения. Итоги свидетельствуют, что 60% педагогов всегда соблюдают тайну (2 балла), 35% делают это частично (1 балл), а 5% – нарушают ее (0 баллов).

Ответ на вопрос «В конфликтной ситуации с учеником вы обычно» показывает, что опытные педагоги предпочитают спокойные и конструктивные реакции, в то время как молодые специалисты чаще проявляют эмоциональную реакцию. Это указывает на необходимость дополнительной работы над развитием конфликт логической грамотности. В частности, 45% педагогов внимательно слушают и стараются понять собеседника (3 балла), 40% придерживаются установленных правил и алгоритмов (2 балла), а 15% реагируют эмоционально, что свидетельствует о необходимости повышения уровня профессиональной компетентности в области управления конфликтами.

На вопрос «В ситуации конфликта с коллегами» большинство педагогов предпочитают конструктивное решение конфликтных ситуаций. Так, 70% участников (максимальный балл – 3) отмечают, что советуются и стараются решить проблему по-доброму, что свидетельствует о высокой профессиональной этике и умении поддерживать положительный микроклимат. Около 20% (балл – 2) склонны избегать конфликтов, что говорит о скорее пассивной тактике, а 10% (балл – 1) реагируют остро, что может указывать на недостаточную эмоциональную зрелость или навыки урегулирования конфликтных ситуаций.

На вопрос «При нарушениях прав или достоинства ученика» Большая часть педагогов активно реагируют на нарушения, 75% (балл – 3) немедленно предпринимают меры, чтобы исправить ситуацию, что демонстрирует их ответственное отношение к этическим стандартам. Около 15% (балл – 2) могут промолчать, если ситуация не касается их лично, что указывает на определенную степень неготовности к действию в сложных случаях. Лишь 10% (балл – 1) игнорируют нарушения, что требует усиленной работы по этической ответственности.

При ответе на вопрос «Соблюдение границ личной и профессиональной сферы общения с учебной молодежью» 60% педагогов следуют границам постоянно (балл – 3), что свидетельствует о профессиональной этике и уважении к личной сфере учеников. Еще 30% (балл – 2) придерживаются этих границ в основном, что говорит о целом сознательном подходе, но возможных провисаниях. Только 10% (балл – 1) иногда соблюдают границы, что потенциально может свидетельствовать о необходимости дополнительного обучения и повышения осознания этических границ.

В рамках оценки личной этической позиции большинство педагогов признают важность соблюдения норм:

- 80% (4 – 5 баллов) постоянно учитывают этические нормы при принятии решений, что свидетельствует о высокой этической сознательности.

- 75% (3 – 4 балла) считают важным регулярно повышать свою этическую грамотность, что говорит о профессиональном росте и осознанности.

Что же касается случаев нарушения этики в практике, около 70% (4 – 5 баллов) отмечают, что такие случаи бывают, и они исправляют свои ошибки, что подтверждает ответственное отношение к профессиональной этике и опыту самоконтроля.

Таким образом, подводя итог можно сделать вывод, что молодые педагоги с опытом работы до 3 лет демонстрируют средние баллы в диапазоне от 12 до 18. Молодым специалистам ещё не хватает теоретических знаний и практического опыта в применении профессиональной этики. Это свидетельствует о необходимости проведения обучения по основам педагогической этики и развитию навыков саморефлексии.

Педагоги со стажем 10–20 лет показывают результаты в районе 22–25 баллов. Анализ показывает, что эти педагоги уже уверенно ориентируются в стандартах этики, им необходимы лишь дополнительные тренировки для закрепления правильных моделей поведения и улучшения стрессоустойчивости в конфликтных ситуациях.

Педагоги с более высоким стажем более >20 лет демонстрируют результаты 28–35 баллов. Почти все такие педагоги активно развиваются, используют опыт для поддержания этической атмосферы в коллективе и работают над самосовершенствованием. Их уровень знаний и практическое применение этики более стабильны.

Таким образом, результаты свидетельствуют о том, что педагогическая практика и стаж оказывают существенное влияние на уровень знаний и применение этических норм. Молодые педагоги, к сожалению, чаще показывают низкие или средние оценки, что указывает на необходимость усиленного обучения по этике, наставничества и практической поддержки. Это подтверждает важность систематического повышения этической культуры среди молодых специалистов и постоянного профессионального развития всего педагогического коллектива.

Список литературы

1. Багичева Ж.Б. Профессиональная культура педагога ДОО: учеб.-метод. пособие / Ж.Б. Багичева, А.М. Мугаджирова, Ф.А. Махмудова. – Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2023. – 46 с. EDN YYILUO
2. Блинов А.О. Этика деловых отношений: учебник / А.О. Блинов, И.Е. Лыскова. – М.: КноРус, 2018. – 80 с.
3. Лидванова Л.И. Деловое общение как составляющая компетентности современного менеджера / Л.И. Лидванова, М.В. Чигирь // Известия СПбГЭТУ ЛЭТИ. – 2008. – №2. – С. 54–61. EDN KNUXUD
4. Салаватова А.М. Система оценки качества образования / А.М. Салаватова, Г.Р. Линкер // Личность и образование в зеркале гуманитарных исследований и цифровой трансформации общества: материалы Всерос. науч. конф. с междунар. участием. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2022. – С. 277–280. EDN TEOPDL

Торпой Инна Леонидовна

соискатель, заведующий

МАДОУ «Д/С №88»

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный

гуманитарно-педагогический университет»

г Челябинск, Челябинская область

РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье исследуется роль семьи в формировании национальных ценностей у детей дошкольного возраста с учётом требований Федеральной образовательной программы дошкольного образования (2022 г.). Отмечается, что семья как первичный агент социализации оказывает длительное и непрерывное воздействие на мировоззрение ребёнка. Дошкольный возраст характеризуется высокой эмоциональной восприимчивостью и подражательностью, что делает его сенситивным для усвоения культурных норм. Определены конкретные направления деятельности: обращение к истории и культуре предков (родословное древо, семейный архив), знакомство с народными промыслами (роспись, изготовление игрушек), совместное приготовление блюд национальной кухни, языковые и коммуникативные практики (чтение былин, заучивание стихов). Статья адресована родителям, педагогам и студентам.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, национальные ценности, семья, культура, первичный агент социализации, этнос, воспитание, глобализация.

Актуальность выбранной темы обусловлена потребностью в необходимости повышения уровня осведомленности среди населения относительно роли семьи в формировании национальных ценностей детей дошкольного возраста.

Современный мир характеризуется динамичностью во всех проявлениях человеческой деятельности. Технологическая среда активно модернизируется, по всему миру наблюдается отсутствие статики. В рамках существующих потрясений на международной арене важно поддерживать стабильность в обществе. Как известно, большую группу людей порождает малая группа. Семья является основой социума, движущим механизмом общественной жизни, требующим отдельного внимания. Данной точки зрения придерживается и Президент Российской Федерации. В своем Послании к Федеральному собранию, состоявшемся в феврале 2024 года, глава государства с особой бережностью и значимостью высказался об институте семьи в России [5]. По словам Президента Российской Федерации, содействие решению проблем, возникающим в семье, защита ее ценностей направлено к будущим поколениям, к их жизни в обществе, претерпевающем технологический и иные глобальные изменения. Семья является источником передачи культурных, национальных и духовных традиций, передающихся потомкам. В течение многих лет народы, обладающие уникальной культурой, созидая, продолжают взаимодействовать друг с другом, как единое целое, что ведет к благополучию и процветанию государства.

В соответствии с Федеральной образовательной программой дошкольного образования от 25 ноября 2022 г., утвержденной приказом Министерства просвещения Российской Федерации №1028 основной целью нормативного правового акта является многоплановое развитие детей дошкольного возраста в зависимости от их возрастных аспектов и личностных характеристик, основывающееся на культурных ценностях народа России, а также традициях, передающихся из поколения в поколение [6].

Семья в данном процессе играет значительную роль, поскольку будучи первым и наиболее значимым агентом социализации, обладает длительным и непрерывным воздействием на ребенка. Так, члены семьи влияют на отношение ребенка к представителям других этносов, а также на восприятие собственной культуры.

В рамках осуществления исследовательской деятельности, представленной в статье, были задействованы следующие методы: анализ нормативно-правовых актов, научных публикаций и статей в российских источниках, научной психолого-педагогической литературы. Поисковые запросы проводились по таким базам, как Национальная электронная библиотека и eLIBRARY.RU, а также сайт kremlin.ru.

В настоящее время мировое сообщество стремится к глобализации, сопутствующим элементом которого принято считать культурную унификацию. В этой связи потребность в сохранении национальной самоидентичности очень важна. Национальные ценности представляют собой фундамент, на котором строится мировоззрение человека, его чувство принадлежности к своей стране, народу и культуре. Именно в дошкольном возрасте, характеризующимся высокой эмоциональной восприимчивостью и подражательностью взрослым, закладываются базовые структуры личности. В этот период происходит первичное усвоение языка, традиций, обычаев и морально-нравственных ориентиров, свойственных конкретному этносу. Семья является первичным, незаменимым и системаобразующим звеном государства, состоящего из представителей различных национальностей. Для каждого ребенка члены семьи являются важнейшим источником безусловной любви, физической и эмоциональной поддержки. Родной дом для дошкольника – место, обладающее теплой атмосферой, а те, кто его населяет – самые главные люди в жизни. Однако родителям важно не забывать о том, что привычки, манеры поведения и многие другие особенности дошкольник усваивает, опираясь на модель поступков взрослых. Так, кроме эмоциональных аспектов, ребенок поглощает и впоследствии проявляет поведенческие особенности.

В научной среде существует множество определений данного понятия. Так, Е.П. Карпова в статье «Семья и ее значение в жизни человека» применяет следующую дефиницию: «Семья – это люди, которые объединены узами брака или кровным родством, связанные совместным бытом и моральной ответственностью, правовыми отношениями» [3, с. 7]. Опираясь на вышеуказанный термин можно выделить следующие признаки семьи: объединение нескольких лиц посредством брака или кровного родства; совместный быт; моральная ответственность; основой связи выступают взаимные права и обязанности. Выявленные признаки способствуют пониманию причин колоссального влияния членов семьи на дошкольника: постоянное активное взаимодействие предполагает восприятие и усвоение получаемой информации, как истины в сознании ребенка (поскольку его жизненного опыта недостаточно для проведения сравнительного анализа с поступаемыми сведениями). Отношение членов семьи к представителям различных культур непременно отражается на личности дошкольника, поэтому взрослым необходимо быть толерантными и воспитывать данное качество в детях, а также чтить и транслировать обычаи и традиции своего народа.

О роли семьи в формировании национальных ценностей детей дошкольного возраста активно высказываются многие научные деятели прошлого и современности. В.А. Сухомлинский выражал идею о том, что семья является основой, способствующей становлению личности: именно от тех культурных аспектов, которые были переданы дошкольнику, зависит успех его интеграции в общество [7, с. 256]. Л.С. Выготский обращал внимание на перенимание действий и выражения мыслей из окружающего пространства: опыт участия в обычаях и традициях способствует закреплению в сознании дошкольника о значимости данных явлений культурной среды [2, с. 8]. Данную мысль продолжают высказывать ученые XXI века. Так, Д.С. Вольхина в статье «Национальные ценности как основа семейного воспитания детей» отмечает, что семья является источником усвоения дошкольником национальных ценностей, а также традиций, как одной из составляющих культуры социума [1, с. 7]. Кроме того, Д.С. Вольхина акцентирует внимание на необходимости создания государством условий, при которых члены семьи смогли бы воспитать достойную личность, являющуюся базовым элементом российского общества. Позитивной стороной рассматриваемой позиции является утверждение семьи в качестве первичного агента социализации. Так, мнение Д.С. Вольхиной верно выражает основополагающий принцип, существующий в

педагогики и социологии: именно в семье происходит первичное усвоение культурных составляющих. Кроме того, государство рассматривается с точки зрения механизма, создающего необходимые условия для осуществления культурного воспитания, подчеркивая самостоятельность и независимость семей в реализуемой деятельности. Такой подход является наиболее современным в рамках развития социального государства (когда государственный аппарат не оказывает прямого влияния на воспитания ребенка, а лишь обеспечивает семью ресурсами, необходимыми для качественного выполнения воспитательной функции). Недостатком представленного суждения является абстрактность употребляемых терминов «национальные ценности» и «достойная личность». Для усвоения информации и дальнейшей применения ее на практике необходимо четкое определение: что следует считать национальными ценностями и каким образом проявляет себя достойная личность.

Известные научные деятели А.М. Коротков, О.А. Карпушова, С.Б. Спиридонова полагают, что родители в современном обществе не располагают достаточным уровнем знаний для воспитания духовно-нравственных ценностей у детей, а значит препятствуют формированию национальных ценностей. Так, А.М. Коротков, О.А. Карпушова, С.Б. Спиридонова в статье «Потребности родителей в просвещении по вопросам формирования у детей традиционных российских духовно-нравственных ценностей» фиксируют, что в сегодняшнее непростое время родители редко уделяют внимание вопросам сопричастности к будущему государства, а также любви к родине. В результате отсутствия у детей представления о себе, как о гражданине, ответственного за процессы, происходящие в стране, не формируются патристические ценности и привязанность к месту проживания [4, с. 201]. В процессе воспитания детей родители нередко демонстрируют безразличное отношение к государственным явлениям, что отражается на поведении дошкольников. Достоинством представленной позиции является объективизм относительно существующего дисбаланса в обществе. Ввиду сложной экономической ситуации, складывающейся внутри государства, многие родители сосредоточены на материальном благополучии, как гаранте безопасности ребенка и стабильности. Данная ситуация впоследствии порождает малую вовлеченность членов семьи в совместную деятельность, негативно воздействуя на устойчивость семейных взаимоотношений. Недостатком суждения является интерпретация концентрации родителей на материальных аспектах исключительно с точки зрения потери превалирования духовных составляющих. Однако за этим может стоять не моральный упадок в семье, а потребность в удовлетворении первичных потребностей, необходимых для нормальной жизнедеятельности индивидов. Для многих родителей обеспечение качественной медициной, едой и образованием является базисом для последующего нравственного развития, а не отрицанием его. Действительно, без прочной материальной базы невозможно обеспечить ребенка высоким уровнем образования, необходимыми медицинскими услугами и качественными продуктами питания.

Ключевой характеристикой детей дошкольного возраста является отсутствие необходимого уровня восприятия терминов, которыми пользуются взрослые в обыденной жизни. Национальные и иные ценности усваиваются дошкольниками через эмоциональные проявления, реализацию действий и использование правил поведения членами семьи. В этой связи членам семьи необходимо прививать национальные ценности ребенка через акты практической деятельности, результаты которой остаются в сознании дошкольника и в дальнейшем реализуются через осознанные и неосознанные действия, оставляя след на мировоззрении. Выделим основные направления деятельности, через которые может быть осуществлено формирование национальных ценностей.

Обращение к истории и культуре предков: ребенка следует познакомить с историей, культурными составляющими этноса, которые будут впоследствии представлять собой элемент собственного, уникального опыта. Например, создание «Древа семьи», просмотр альбомов с фотографиями бабушек и дедушек, создание альбома «Памяти предков». Кроме рассказа ребенку о культурных составляющих, необходимо позволить ребенку «прочувствовать память о прошлых поколениях», что способствует его приобщению к духовным ценностям.

Например, поддержать орден, нарисовать портрет бабушки или дедушки. Проводником в мир обрядов и традиций может стать игра «Слушай экскурсовода», суть которой заключается в том, чтоб дошкольник самостоятельно рассказал о материальных аспектах духовной жизнедеятельности (описал функции самовара, умел грамотно донести назначение прялки). Использование элементов культурного промысла и приобщение к совместному труду положительно влияет на ребенка. В этой связи успешное освоение национальных ценностей можно реализовать через роспись гжели. Необходимо отметить, что качество росписи материала имеет небольшое значение, суть деятельности заключена в передачи информации об элементах культуры народа. Как известно, путь к сердцу человека лежит через желудок. Данное выражение применимо и к национальным ценностям. Совместное приготовление блюд народной кухни (блины) способствует повышению интереса дошкольника и лучшему восприятию материала, а в сознании закрепляется мысль о том, что традиция этноса = приятно и вкусно. Любители рукоделия могут опробовать себя в изготовлении тряпичных кукол, а также игрушек из материалов, дарованных природой (в таком случае у ребенка закрепляется взаимосвязь природной среды и проживания его предков на данной территории). Язык и коммуникации являются неотъемлемым элементом каждого этноса, придавая индивидуальный характер его проявлению. Посредством применения такого направления ребенок одновременно будет усваивать национальные ценности, и улучшать память: чтение былин, заучивание стихотворений позитивно влияет на дошкольника. Представленные направления способствуют не только формированию культуры личности и чувства любви к родине через эмоционально-чувственный аспект, но и укрепляет отношения внутри семьи.

В настоящее время мировое сообщество стремится к глобализации, сопутствующим элементом которого принято считать культурную унификацию. В этой связи потребность в сохранении национальной самоидентичности очень важна. Национальные ценности представляют собой фундамент, на котором строится мировоззрение человека, его чувство принадлежности к своей стране, народу и культуре. Именно в дошкольном возрасте, характеризующимся высокой эмоциональной восприимчивостью и подражательностью взрослым, закладываются базовые структуры личности.

Резюмируя, отметим, что прививание национальных ценностей во многом зависит от влияния членов семьи на сознание ребенка. Ключевой характеристикой детей дошкольного возраста является отсутствие необходимого уровня восприятия терминов, которыми пользуются взрослые в обыденной жизни. Национальные и иные ценности усваиваются дошкольниками через эмоциональные проявления, реализацию действий и использование правил поведения членами семьи. Существуют несколько направлений, способствующих формированию национальных ценностей: обращение к истории и культуре своего народа, знакомство с элементами промысла, использование языка и коммуникации.

Список литературы

1. Вольхина Д.С. Национальные ценности как основа семейного воспитания детей / Д.С. Вольхина // Наука и школа. – 2025. – №4. – С. 78–83. DOI 10.31862/1819-463X-2025-4-78-83. EDN TUGKDQ
2. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка / Л.С. Выготский // Педология. – 1928. – №4. – С. 5–18.
3. Карпова Е.П. Семья и ее значение в жизни человека / Е.П. Карпова // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2023. – Т. 4. №6(2). – С. 5–11.
4. Коротков А.М. Потребности родителей в просвещении по вопросам формирования у детей традиционных российских духовно-нравственных ценностей / А.М. Коротков, О.А. Карпушова, С.Б. Спиридонова // Известия российской академии образования. – 2025. – №4(72). – С. 198–218. EDN CRFAOE
5. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию от 29 февраля 2024 г. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/statements/73585> (дата обращения: 27.03.2026).
6. Приказ Министерства просвещения РФ «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» от 25 ноября 2022 г. №1028. – Ст. 14.1.
7. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – М.: Концептуал, 2018. – 319 с.

Шевченко Анна Николаевна
магистрант

Научный руководитель
Салаватова Асиль Магомедовна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»
г. Нижневартовск, ХМАО – Югра АО

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

Аннотация: в статье рассматриваются ключевые проблемы организации волонтерской деятельности в высших учебных заведениях. Проведён комплексный анализ трудностей, с которыми сталкиваются вузы при развитии студенческого добровольчества: от нормативно-правовых и ресурсных ограничений до мотивационных и социально-психологических барьеров. Выявлены основные причины низкой вовлечённости студентов в волонтерские инициативы. Предложены стратегические направления совершенствования системы организации волонтерства в вузах, включая развитие нормативно-правовой базы, усиление информационной поддержки, интеграцию волонтерского опыта в образовательный процесс и создание системы мотивации участников. Результаты исследования могут быть использованы администрациями вузов, кураторами волонтерских программ и исследователями в области педагогики и социальной работы.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, студенческое волонтерство, организация добровольчества, проблемы волонтерства, мотивация волонтеров, развитие волонтерства в вузе, социальная активность студентов.

Россия характеризуется качественными изменениями приоритетов и ценностей в общественном сознании, это должно находить отражение в образовательном процессе [7, с. 41].

Студенческая среда – это совокупность студентов, объединенных общими интересами, ценностями и социальными связями, а также образовательным процессом в высшем и среднем учебном заведении. Студенческая среда характеризуется высокой активностью и инициативностью, открытостью новому и стремлением к саморазвитию.

Также концептуальное понятие «волонтер» раскрыто в Федеральном законе «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» от 11.08.1995 № 135-ФЗ, в соответствии с которым волонтеры – это «граждане, занимающиеся благотворительной деятельностью безвозмездно и в интересах благополучателя» [1].

Несмотря на растущую популярность и значимость студенческого волонтерства, его организация в вузах сталкивается с комплексом взаимосвязанных проблем.

Одной из ключевых трудностей является недостаточная нормативно-правовая проработанность вопроса на уровне самих вузов [8]. Многие образовательные организации не имеют полноценных локальных актов – положений о волонтерской деятельности или регламентов работы волонтерских центров. Это создаёт сложности с учётом волонтерского опыта студентов, в том числе через специализированные платформы вроде «Добро.ру» [6], а также порождает проблемы отчётности перед различными партнёрами и вопросы страхования волонтеров и распределения ответственности.

Организационные трудности дополняют картину: часто в вузах не хватает квалифицированных кадров, ответственных за развитие волонтерства, либо существующие координаторы не обладают достаточной подготовкой. Не менее остро стоит проблема материально-технической базы – отсутствие выделенных помещений, оборудования и ресурсов для реализации проектов. Работа нередко носит сезонный и несистемный характер: всплески активности перед крупными мероприятиями сменяются длительным затишьем, а разовые акции преобладают над

долгосрочными проектами. Иногда наблюдается и дублирование функций между разными структурами вуза – волонтерскими центрами, профкомами, студенческими советами.

Мотивационные и кадровые сложности также играют существенную роль. Значительная часть студентов не вовлечена в волонтерство из-за нехватки времени, отсутствия мотивации или банального незнания имеющихся возможностей [5]. Даже те, кто начинает участвовать, часто покидают проекты после одной-двух акций – из-за перегрузок, разочарования или отсутствия поддержки со стороны более опытных волонтеров. При этом мотивация нередко смещена в сторону внешних стимулов (грамоты, баллы) в ущерб внутренней потребности помогать. Интенсивная работа в социально напряженных сферах может приводить к эмоциональному выгоранию участников.

Ресурсные ограничения усугубляют ситуацию. Финансирование волонтерских инициатив зачастую минимально: не хватает средств на обучение волонтеров, закупку материалов, транспорт и питание во время длительных акций. Информационная поддержка тоже нередко слабая – студенты плохо осведомлены о возможностях участия, а удобные каналы коммуникации (чаты, группы, доски объявлений) не налажены. Ограничен и доступ к обучающим программам по навыкам коммуникации, проектного менеджмента и психологической поддержки [2].

Взаимодействие с внешними партнерами тоже сопряжено с трудностями. Вузам бывает непросто найти надежных благополучателей – НКО, больницы, детские дома и т.д., а ожидания сторон нередко расходятся: вместо творческой деятельности студентам поручают рутинную работу. Кроме того, конкуренция между вузами за участие в престижных мероприятиях может снижать уровень кооперации между студенческими командами.

Еще один важный аспект – слабая связь волонтерства с образовательным процессом. Опыт участия в добровольческих проектах редко интегрируется в учебные программы (зачеты, курсовые, практики), а работодатели и вузы не всегда признают его как элемент профессиональной компетенции. Студенты также сталкиваются с проблемой узкой специализации: им сложно найти проекты, соответствующие будущей профессии [4].

Наконец, действуют и социально-психологические барьеры. Стереотипы о «непрестижности» волонтерства, страх ответственности или групповое давление в студенческих коллективах могут сдерживать вовлеченность молодежи.

Преодоление этих проблем требует комплексного подхода: разработки единой программы развития волонтерства в вузе, внедрения сбалансированной системы мотивации, налаживания партнерства с НКО и бизнесом, интеграции волонтерского опыта в образовательные траектории и усиления информационной поддержки. Только так можно превратить эпизодические акции в устойчивый механизм социализации, профессионального роста и воспитательной работы [3].

Для преодоления обозначенных барьеров целесообразно реализовать следующие меры.

1. Совершенствование нормативно-правовой базы: разработка и внедрение локальных актов вуза, регламентирующих волонтерскую деятельность, учёт опыта через «Добро.ру» и личные портфолио студентов.
2. Организационное укрепление: создание специализированных структур (волонтерских центров), обучение координаторов, выделение помещений и ресурсов.
3. Развитие системы мотивации: сочетание нематериальных (грамоты, публичное признание) и образовательных стимулов (курсы, сертификаты).
4. Интеграция в образовательный процесс: включение волонтерского опыта в учебные планы (зачеты, практики), признание компетенций при трудоустройстве.
5. Информационная поддержка: создание единого информационного канала (сообщество «ВКонтакте», раздел на сайте вуза), регулярные анонсы мероприятий.
6. Партнерство с внешними организациями: заключение соглашений с НКО, бизнесом и госорганами для расширения возможностей волонтерских проектов.
7. Психологическая поддержка: тренинги по профилактике выгорания, наставничество для новичков, психологическая помощь при необходимости.

Реализация этих мер позволит повысить эффективность волонтерской деятельности, увеличить вовлечённость студентов и усилить воспитательный и профессиональный потенциал добровольчества в вузе.

Список литературы

1. Федеральный закон «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» №135-ФЗ от 11 августа 1995 г.
2. Иванова Н.Л. Волонтерство как форма социальной активности молодежи / Н.Л. Иванова // Вестник МГУ. Серия 18: Социология и политология. – 2019. – № 3. – С. 145–158.
3. Методические рекомендации по развитию добровольческой (волонтерской) деятельности молодежи в субъектах Российской Федерации / ФГБУ «Российский центр гражданского и патриотического воспитания детей и молодежи». – М., 2018.
4. Национальный проект «Образование». – URL: <https://национальныепроекты.рф/образование> (дата обращения: 10.04.2026).
5. Петрова Т.А. Студенческое волонтерство: опыт и перспективы / Т.А. Петрова // Высшее образование в России. – 2020. – №7. – С. 89–97.
6. Портал «Добро.ру». – URL: <https://dobro.ru> (дата обращения: 10.04.2026).
7. Салаватова А.М. Социализация обучающихся через реализацию образовательных моделей / А.М. Салаватова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2018. – №2. – С. 40–45. DOI 10.20339/AM.2-18.040. EDN YQBBWC
8. Соколова Е.В. Организация волонтерской деятельности в вузах: проблемы и решения / Е.В. Соколова // Педагогика и психология образования. – 2021. – №2. – С. 63–71.

Яковлева Анастасия Вячеславовна

старший преподаватель

ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации

и профессиональной переподготовки

работников образования Тульской области»

г. Тула, Тульская область

ВИРТУАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Аннотация: в статье исследуется проблема формирования виртуальной идентичности подростков в условиях активного использования социальных сетей. На основе анализа современных психологических подходов раскрывается сущность идентичности как динамической системы представлений личности о себе. Особое внимание уделяется специфике цифровой среды, её ключевым характеристикам (анонимность, глобальность, мультимедийность) и механизмам конструирования онлайн-образа. Выделяются основные функции виртуальной идентичности: управление впечатлением, самопознание, мифотворчество, «экзистенциальное лицедейство» и социальная инженерия. Подчёркивается высокая гибкость виртуального «Я», его потенциальное расхождение с реальной идентичностью, а также связанные с иллюзией безопасности психологические риски и новые возможности для самореализации подростков в цифровую эпоху.

Ключевые слова: идентичность, подростки, социальные сети, онлайн-пространство.

Идентичность личности – динамическая система представлений личности о самой себе, складывающихся в ходе самоопределения индивида и его определения значимыми для него другими. С этими представлениями связаны переживания личности. Идентичность может быть интерпретирована как психологическое ядро личности, поскольку она (идентичность) включает в себя центральные личностные составляющие: самосознание, ценностно-смысловую и регулятивную сферы [3].

Формирование идентичности является ключевым аспектом развития личности в подростковом периоде. Согласно теории Э. Эриксона, эго-идентичность можно определить как субъективное ощущение целостности и самотождественности индивида, которое включает

уверенность в стабильности и постоянстве собственного «Я». Этот феномен также подразумевает признание и подтверждение идентичности со стороны значимого социального окружения.

Кочетова, Ю.А., Климакова, М.В. пишут о том, что «Социальные сети – это среда, в которой подростки формируют свою идентичность, участвуя в социальных взаимодействиях, демонстрируя себя и получая обратную связь, а также поддерживают отношения со сверстниками, что способствует развитию целостного представления о себе. Так, общение с друзьями в интернете оказывает более положительное влияние на самоидентификацию, чем контакты с малознакомыми людьми, и в целом способствует развитию близких дружеских отношений» [2].

Подростки активно задействуют социальные сети как платформу для самовыражения, социального взаимодействия и установления контактов с инфлюенсерами и блогерами. Это цифровое пространство предоставляет уникальные возможности для саморефлексии и исследования собственной идентичности.

Уварова Л.Н., Каримов Д.А. отмечают, что онлайн-пространство обладает рядом уникальных характеристик, отличающих его от традиционной офлайн-социализации [4].

1. Анонимность – возможность скрывать или изменять свою личность, что может как способствовать самовыражению, так и провоцировать девиантное поведение.

2. Глобальность – стирание географических границ, позволяющее взаимодействовать с людьми из разных культур, но одновременно создающее риск фрагментации социальных связей.

3. Мультимедийность – использование текста, аудио, видео и интерактивных форматов, что расширяет способы коммуникации, но может снижать глубину межличностного контакта.

Процесс формирования виртуальной идентичности может быть интерпретирован через призму двух основных механизмов. Во-первых, посредством транслокации отдельных компонентов идентичности из физического мира в виртуальное пространство, где на их основе конструируется идентичность в интернет-среде. Во-вторых, через активное участие субъекта в интерактивных процессах и коммуникативных практиках, реализуемых в рамках онлайн-платформ. Эти механизмы, в свою очередь, способствуют созданию и развитию уникальной виртуальной идентичности, которая может существенно отличаться от идентичности, сформированной в реальной жизни.

Виртуальная идентичность есть «составная часть социокультурной идентичности личности, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной (не всегда фиксируемой в реальном социуме) общности, осуществляющей деятельность (в основном потребление и передачу знаний и информации) в информационно-коммуникативных средах, прежде всего – в компьютерном виртуальном пространстве Интернета» [1].

В условиях активного использования виртуальных платформ подростков, находясь физически в автономном пространстве, тем не менее, вступает в интерактивные коммуникации с другими пользователями. Данная дихотомия между физическим и виртуальным присутствием предоставляет индивиду возможность мгновенного прекращения взаимодействия, что формирует у него иллюзию безопасности. Отсутствие непосредственной угрозы физического насилия способствует возникновению у пользователей ощущения безнаказанности, что, в свою очередь, может провоцировать проявление недопустимых форм коммуникативного поведения, которые в условиях реальной жизни представляли бы значительную опасность.

Виртуальная идентичность, в отличие от идентичности реальной, характеризуется повышенной гибкостью и возможностью подростка осуществлять целенаправленный контроль в ответ на трансформацию коммуникативных условий в виртуальной среде.

Солдатова Е.Л., Погорелов Д.Н. отмечают, что виртуальная идентичность выполняет ряд функций, к основным среди них относятся:

- управление – рациональное выстраивание своего образа для других пользователей сети Интернет;
- самопознание – расширение представлений о собственной личности путем объективации и интеграции ее аспектов;
- мифотворчество – создание мифов о собственной личности;

– «экзистенциальное лицедейство» – желание быть кем-либо, отличным от собственной личности;

– социальная инженерия – использование виртуальной идентичности как инструмента влияния на сознание и деятельность других пользователей.

Виртуальная идентичность, в отличие от реальной, поддается контролю и изменению. Она может совпадать с реальной или сильно отличаться от нее. В последнем варианте человек, примеряя роли, недоступные ему в жизни, сознательно искажает информацию о себе. Так он выражает свои представления об идеальном «Я» и стремится к самореализации.

Таким образом, формирование виртуальной идентичности выступает одним из центральных процессов личностного развития современных подростков, напрямую обусловленным их повседневным присутствием в социальных сетях. Цифровая среда, характеризующаяся анонимностью, глобальностью и мультимедийностью, формирует принципиально новое пространство для самоопределения и социальной интеракции. В отличие от традиционных форм социализации, онлайн-пространство позволяет молодым людям не только транслировать уже сложившиеся личностные черты, но и гибко экспериментировать с социальными ролями, оперативно получая обратную связь от сверстников и тематических сообществ.

Специфика виртуальной идентичности заключается в её высокой пластичности и возможности осознанного конструирования, что реализуется через транслокацию компонентов реального «Я» в цифровую среду и активное участие в сетевых коммуникативных практиках. Выполняя функции управления впечатлением, самопознания, мифотворчества и социального влияния, онлайн-образ становится эффективным инструментом рефлексии, поиска «идеального Я» и компенсации ограничений офлайн-жизни. Вместе с тем, присущая виртуальному общению иллюзия безопасности и физическая дистанцированность могут провоцировать девиантные формы поведения, а значительный разрыв между цифровым и реальным образом способен порождать внутриличностные конфликты и искажение самооценки.

В перспективе виртуальная идентичность не должна рассматриваться как изолированный феномен или полная замена реальной личности, а скорее, как её адаптивное расширение, отражающее динамику социокультурных трансформаций цифровой эпохи. Для гармоничного психологического развития подростков необходимо целенаправленное формирование цифровой грамотности, которое поможет им критически оценивать создаваемые онлайн-образы и органично интегрировать виртуальный опыт в целостную структуру самосознания. Дальнейшее изучение механизмов взаимодействия реальной и сетевой идентичности открывает новые возможности для разработки научно обоснованных профилактических и развивающих программ, обеспечивающих устойчивое самоопределение молодого поколения в условиях цифровизации общества.

Список литературы

1. Астафьева О.Н. Виртуальные сообщества: «сетевая» идентичность и развитие личности в сетевых пространствах / О.Н. Астафьева // Вісник Харківського національного університету: Теорія культури та філософія науки. – 2007. – №776. – С. 120–133.
2. Кочетова Ю.А. Подросток в цифровой среде: идентичность и образ себя / Ю.А. Кочетова, М.В. Климакова // Социальные науки и детство. – 2025. – Т. 6. №3. – С. 85–98. DOI 10.17759/ssc.2025060306. EDN LUMYDO
3. Солдатова Е.Л. Феномен виртуальной идентичности: современное состояние проблемы / Е.Л. Солдатова, Д.Н. Погорелов // Образование и наука. – 2018. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-virtualnoy-identichnosti-sovremennoe-sostoyanie-problemy> (дата обращения: 10.04.2026). DOI 10.17853/1994-5639-2018-5-105-124. EDN XPCVOP
4. Уварова Л.Н. Цифровая социализация: психологические особенности формирования личности в интернет-среде / Л.Н. Уварова, Д.А. Каримов // Мир педагогики и психологии. – 2025. – №5(106). – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/tsifrovaya-sotsializatsiya-psikhologicheskie-osobennosti-formirovaniya-lichnosti-v-internet-srede.html> (дата обращения: 08.04.2026).

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Бурматов Александр Анатольевич

канд. ист. наук, доцент

Куйбышевский филиал

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный
педагогический университет»

г. Куйбышев, Новосибирская область

ГОД «ВЕЛИКОГО ПЕРЕЛОМА» В ОБРАЗОВАНИИ СССР (1930 г.)

Аннотация: в статье анализируется трансформация системы советского образования на рубеже 1920–1930-х годов, рассматриваемая как неотъемлемая часть культурной революции и необходимое условие индустриализации страны. На основе анализа архивных документов и статистических данных автор прослеживает динамику уровня грамотности населения и обосновывает необходимость перехода к всеобщему обязательному начальному обучению. В работе рассматриваются ключевые партийные директивы, решения съездов и постановления ЦК ВКП(б), направленные на преодоление культурной и технической отсталости, а также роль школьного образования в подготовке квалифицированных кадров для народного хозяйства. Особое внимание уделяется выявлению причин отрыва школьного образования от производства и мерам по его устранению в период «великого перелома».

Ключевые слова: СССР, культурная революция, ликвидация неграмотности, всеобщее обязательное обучение, индустриализация, система образования, подготовка кадров, народное просвещение.

Советский Союз в 1920-х гг. оказался одной из самых неграмотных стран Европы. В 1920 г. согласно переписи населения на 28 августа грамотными оказались 44,1% населения в возрасте 9–49 лет, среди мужчин показатель составлял 57,6%, среди женщин 32,3%. В России в этот же год показатели немногим отличались от союзных соответственно 47,3%, 62,4% и 34,8%. К 1926 г. ситуация изменилась существенно грамотными были 56,6% мужчин СССР и 42,7% женщин, в России мужчин стало грамотными 60,9%, женщин 46,4% [2, с. 570–571].

Цель статьи рассмотреть ситуацию в системе образования на основе первичных документов 1930 г. Судя по интенсивности принимаемых решений в области просвещения и подготовки кадров для народного хозяйства – это год «великого перелома» в становлении системы советского образования. Когда партия столкнулась с необходимостью модернизации общества, выяснилось, что без всеобщей грамотности это не представлялось возможным.

Индустриализация в стране требовала внедрения новой техники и повышения грамотности кадров рабочих. Академик, экономист С.Г. Струмилин писал: «Значительный количественный рост кадров пролетариата ... должен сопровождаться еще более крупным качественным ростом этих кадров. Высокая техника ... предъявляет... значительно более высокий спрос в отношении общего культурного уровня рабочего. Расширенное воспроизводство квалифицированной рабочей силы за предстоящее пятилетие должно пойти... по линии школьной подготовки» [10, с. 19].

К 1928 г. сдвиги уже стали очевидными и были отражены в первом пятилетнем плане развития хозяйства. В 1927/28 г. число обучающихся в низшей школе превышало довоенный уровень на 45%, в средней школе – на 54%, в профессиональной – на 139%. ... По вузам это превышение... было довольно скромным (на 26%) [10, с. 19, 22]. Ноябрьский пленум ЦК ВКП(б), проходивший 10–17 ноября 1929 г. вел разговор о плане промышленности, колхозном строительстве. Встал вопрос о кадрах. В резолюции по докладу Л. М. Кагановича отмечалось: «Нынешний период остро ставит ... вопрос не только о количестве, но и качестве специалистов... Эти кадры должны обладать достаточно глубокими специально-техническими

и экономическими знаниями, широким общественным кругозором и качествами, необходимыми для организаторов производственной активности» [5, с. 586]. Темп подготовки новых кадров не удовлетворяет потребности страны. Экономист К. Розенталь отмечал: «на 1 октября 1929 года в промышленности насчитывалось 24,1 тыс. специалистов с высшим образованием и 27,5 тыс. со средним образованием». Для удовлетворения потребности народного хозяйства не хватает 68% инженеров и 69% техников. Рост потребности в кадрах резко обгоняет увеличение числа выпускников вузов и техникумов. «Вся существующая и вновь за проектированная школьная сеть техникумов СССР... дает 36% потребности в техниках» [6, с. 51], – писал К. Розенталь.

К 1930г. в стране осуществлялся комплекс мероприятий в области культурного положения рабочих. В ходе проведения XVI съезда партии большевиков этот вопрос стал одним из основных. В решениях съезда постановке задач и путей их решения отведено особое внимание. В материалах для докладчиков и пропагандистов, изданных отделом культуры и пропаганды ЦК ВКП (б), целый раздел посвящен проблемам культурной революции и ее составной части – образованию [4, с. 100–109]. Первый пятилетний план намечал значительные ассигнования в культурное строительство. За пять лет финансирование по первоначальному (отправному) варианту плана увеличивались на социальное воспитание на 99%, на политпросвещение (печать, кино, радио и др.) на 132%, на профессиональное образование на 219%. В оптимальном варианте ассигнования на это предусматривались выше на 5–7%, чем в отправном [10, с. 22–23]. И.В. Сталин указал, что «ни в коем случае не могут нас удовлетворить ввиду их незначительности». В 1930 г. начальные школы охватывают 11638 тыс., второй ступени 1945 тыс. Расширялось число обучающихся на различных курсах (333,1 тыс.), техникумах, профшколах (238,7 тыс.). В вузах и втузах обучалось 190,4 тыс. [8, с. 299].

Выступая с Политотчетом ЦК на XVI съезде ВКП(б) 27 июня 1930г. И.В. Сталин заявил: «Главное теперь – перейти на обязательное первоначальное обучение... Такой переход означал бы решающий шаг в деле культурной революции... Мы имеем теперь все необходимое для организации всеобщего первоначального образования в подавляющем большинстве районов СССР. До сего времени мы вынуждены были «экономить на всем, даже на школах», для того чтобы «спасти, восстановить тяжелую промышленность» (Ленин). За последнее время ... мы уже восстановили тяжелую промышленность... Настало время, когда мы должны взяться за организацию всеобщего обязательного всеобщего первоначального образования» [8, с. 299–300].

В резолюции XVI съезда партии по отчету ЦК ВКП (б) констатировалось: «XVI съезд совершенно правильно выдвинул одну из важнейших проблем реконструктивного периода – проблему культурной революции. Однако темпы развертывания культурного строительства в стране еще совершенно недостаточны. Съезд обращает внимание на необходимость их усиления. Проведение всеобщего обязательного обучения и ликвидация неграмотности должно стать боевой задачей партии» [1, с. 10].

В Постановлении ЦК ВКП(б) от 25 июля 1930 г. «Об очередных задачах культурного строительства в связи с итогами II Всесоюзного партсовещания по народному образованию» говорилось: «ЦК признает совершенно неудовлетворительными темпами осуществления требования программы партии об обязательном общем политехническом образовании всех детей до 17-летнего возраста и о развитии профобразования в связи с политехническими знаниями. ЦК констатирует, что вся система народного образования и, в частности, массовая школа все еще страдает отрывом от производства.» [1, с. 11]. 25 июля 1930 г. было принято постановление ЦК ВКП (б) «О всеобщем обязательном начальном обучении». «Для успешного социалистического строительства необходимо в кратчайший срок изжить культурную и техническую отсталость широких масс трудящихся. Эта задача не может быть разрешена без введения всеобщего начального обязательного обучения», – говорилось в постановлении. Согласно плану, в начальной школе в 1930/31 учебном году число детей, охваченных обучением должно вырасти вдвое, на второй ступени школы на 23,8%. Число переростков, охваченных обучением должно возрасти в городах в 14,5 раза, в сельской местности

в 25,5 раз [7, с. 101]. На школу возлагалась ответственность в организации решения проблемы в «деле борьбы с родительским произволом». Касаткин В.Н. (директор Новочеркасского политехнического института в 1929/30 гг., и директор МГУ в 1930–1934 гг.) писал: «Школы могут и должны принять все меры для того, чтобы родители, не дожидаясь законодательной указки, отдавали детей в школу своевременно, разъясняя невыгодность задержки их на год на два года в домашнем хозяйстве, и поднять по этому вопросу широкое общественное движение под лозунгом «отдавать детей в школу своевременно и учить до конца курса». Решающее значение в борьбе с второгодничеством и отсевом и должна сыграть школа путем организации дополнительных занятий с отстающими и предварительных летних занятий с детьми рабочих, батраков и бедняков, подлежащих зачислению в школы» [3, с. 22, 24].

Вопросам образования значительное внимание уделил ноябрьский пленум ЦК ВКП(б) 1929 г. В связи с пленумом ЦК партии от школы в 1930 г. требовалось изучить директивы данного форума и провести конкретные мероприятия, связанных с новыми задачами школы. Четко оговаривалось, что «в целях ознакомления учащихся со стоящими с решениями пленума ЦК перед школой (учащимися и преподавателями) задачами, необходимо организовать собрания учащихся отдельно 5, 6 и 7 классов и отдельно 8, 9 и 10 классов. Чрезвычайно важно продумать и методически правильно организовать эти собрания. Ни в коем случае они не должны приобретать характера академического; собрания не могут себе ставить задачей изучение и даже ознакомление со всеми материалами пленума... Такого рода и типа собрания не достигают своей цели. Пересказ... содержания пленума по пунктам и темам загромождает в первую очередь память учащихся, вызывает огромное утомление... Лучше всего взять как тему – вопрос о создании новых кадров... Несмотря на общность темы, необходимо организовать непременно два собрания, отдельные для каждой из указанных ступеней обучения» [11, с. 3–4]. Собрание учеников 5, 6, и 7 классов должно было ознакомить школьников с проблемами кадров в культурной революции, привлечением рабочих и крестьян в социалистическое строительство, с требованиями, предъявляемыми для специалистов, не в достаточном количестве квалифицированной силы и ее квалификации, с конкретными проектами реорганизации различного типа школ. Особое внимание уделялось трудовому воспитанию и связи школы с производством, улучшением качества работы школ в целом. Для учащихся 8, 9 и 10 класса сохранялись все подтемы доклада, но добавлено: в каком обстановке прошел первый год пятилетки и его результаты, особое внимание предлагалось уделить борьбе с правым уклоном. «Красной нитью «должна проходить мысль о широком привлечении масс в строительство социализма, необходимости «поднятия квалификации всех видов работников, о выработке четкой марксистско-ленинской идеологии», подробно предлагалось отразить план реорганизации вузов и вузов [11, с. 5–19]. Был сделан принципиальный вывод – почти половина подготовки кадров приходится на внешкольную подготовку [6, с. 51].

Таким образом, к концу 1920-х годов стало очевидным, что без всеобщей грамотности и подготовки технических кадров модернизировать страну не получится. Не случайно же И.В. Сталин заявил: «Мы отстали от передовых стран на 50 – 100 лет. Мы должны пробежать это расстояние в десять лет. Либо мы сделаем это, либо нас сомнут» [9, с. 39].

Список литературы

1. За социалистическую культуру. – Смоленск: ОГИЗ; Западное обл. изд-во, 1931. – 46 с.
2. Итоги Всесоюзной переписи населения СССР: в 7 т. Т. 3: Уровень образования населения СССР, союзных и автономных республик, краев и областей. – М.: Статистика, 1972. – 576 с.
3. Касаткин В.Н. Ресурсы культурного фронта (о культурной революции) / В.Н. Касаткин. – М.: Работник просвещения, 1930. – 78 с.
4. Об итогах XVI съезда ВКП(б): материалы для докладчиков. – М.; Л.: Госиздат, 1930. – 176 с.
5. О кадрах народного хозяйства. Об исполнении решений июльского пленума ЦК о подготовке технических кадров: резолюция по докладу т. Кагановича, принятая пленумом ЦК ВКП(б) 16 ноября 1929 // ВКП(б) в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1932). – М.: Парт. изд-во, 1933. – Ч. 2. – С. 585–612.
6. Розенталь К. Проблемы индустриализации на XVI съезде ВКП(б) / К. Розенталь // Большевик. – 1930. – №13. – С. 38–52.

7. Розенталь К. 1931 год. Народнохозяйственный план третьего года пятилетки / К. Розенталь. – М.; Л.: ОГИЗ; Московский рабочий, 1931. – 128 с.
8. Сталин И.В. Политический отчет Центрального комитета XVI съезду ВКП(б) 27 июня 1930 г. / И.В. Сталин // Сталин И.В. Сочинения. – М.: Гос. изд-во полит. литературы, 1949. – Т. 12. – С. 235–373.
9. Сталин И.В. О задачах хозяйственников: речь на Первой Всесоюзной конференции работников социалистической промышленности, 4 февраля 1931 г. / И.В. Сталин // Сталин И.В. Сочинения. – М.: Гос. изд-во полит. литературы. – Т. 13. – С. 29–42.
10. Струмилин С.Г. Социальные проблемы пятилетки. 1928–29 – 1932–33 / С.Г. Струмилин. – М.; Л.: Госиздат, 1929. – 64 с.
11. Ноябрьский пленум ЦК ВКП(б) в плане школьной работы: метод. письмо. – М.; Л.: Работник просвещения, 1930. – 48 с.

Бурматов Александр Анатольевич

канд. ист. наук, доцент

Куйбышевский филиал

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный

педагогический университет»

г. Куйбышев, Новосибирская область

ОБРАЗОВАНИЕ В СИБИРСКОМ КРАЕ

Аннотация: в статье анализируется состояние системы образования в Сибирском крае в 1929–1930 гг. в рамках реализации всеобщего начального обучения. На основе переписи 1926 г. и обследования учреждений народного образования выявлены ключевые проблемы: низкая грамотность, неохват четверти детей 8–11 лет в сёлах, дефицит финансирования, нагрузка на учителя, трёхсменное обучение, высокая доля второгодников, рост беспризорности. Отмечены различия по национальностям и социальным группам. Обследование выявило узкие места системы всеобуча для их последующего преодоления.

Ключевые слова: образование, школа, Сибирь, Сибирский край, обследование образования, культурное строительство.

Ноябрьский пленум ЦК ВКП(б), состоявшийся в 1929 г. поставил задачу подготовки кадров для народного хозяйства. Это было не мыслимо без перестройки всей системы образования и воспитания. Школа должна быть на передовых путях строительства социализма в стране. 1929 г. это был второй год пятилетки, а 1930 г. середина первой пятилетки.

Решение поставленных партии задач невозможно было осуществить без проведения учета реального положения дел в системе образования и в сфере культурного строительства. Перепись населения, проведенная в декабре 1926 г. показала не радужную картину в области грамотности населения. Принятые срочные меры по исправлению ситуации картину меняли, но за 2,5 года, прошедших с даты переписи, ситуацию улучшили мало. Сама методика сбора и критерий грамотности были ущербны. Перепись, видимо, имела пропуски в учете населения. В Сибирском крае они достигали до 2%. Критерий грамотности был очень низким. Грамотными признавались лица, умеющие читать и писать или хотя бы читать. При этом «умеющими читать считаются разбирающие печатные слова хотя бы по слогам, умеющими писать – кто может подписать свою фамилию». В циркуляре ЦСУ СССР специально разъяснялось, что «лица, умеющие подписать свою фамилию, не умея читать, должны быть записаны как вовсе неграмотные» [1, с. 33]. При составлении итоговых материалов переписи чаще всего подсчитывались абсолютные и относительные показатели грамотности применительно к лицам, достигшим не менее чем 8-летнего возраста.

Перепись выявила, что грамотными являются по Сибирскому краю в сельской местности 53,1% мужчин и 18,5% женщин старше 8 лет. Для представителей обоих полов этот показатель составил 34,6%. В городском населении края уровень грамотности населения был намного выше, чем в сельском и чем в среднем по субрегиону: грамотными являлись 82,3% мужчин, 62,3% женщин, 73,6% всех жителей в возрасте старше 8 лет [3, с. 49]. Статистики

того времени зафиксировали, что «подъем грамотности в Сибкрае идет более быстрым темпом, чем по СССР или РСФСР в целом, однако относительное количество грамотных ниже, чем по всему Союзу или РСФСР, особенно низка в Сибири грамотность женщин» [4, с. 36]. К 1926 г. уровень грамотности в Сибири был ниже, чем в среднем по Российской Федерации в 1920 г. По уровню грамотности сельского населения в Сибирском крае «наиболее отсталыми» оказались Тарский, Барабинский, Бийский и Канский округа.

В Сибирском крае ситуация с просвещением была хуже, чем по стране. Сибирский краевой плановый отдел провел обследование учреждений народного образования в регионе в 1929–30 учебном году. Материалы его были опубликованы в специальном издании, в котором писалось: «С введением всеобщего начального обучения, значение материалов еще более возрастает и увеличивается потребность в опубликованных статистических данных, поскольку работа по планированию и осуществлению плановых мероприятий не может проводиться вне базы статистического обучения» [2]. В сельской местности Сибирского края было 8902 школы I ступени, 84 школ семилетних, 5 девятилетних, 3 школы II ступени. В них соответственно проходили обучение 625670; 23683; 1734 и 811 чел. Учтено 173 школы колхозной молодежи с 17860 слушателями, 151 школы для переростков с 5226 обучаемых. Всего в 9318 учебных заведениях обучалось 674984 чел. [2, с. 1] Для 9 миллионного Сибирского края крайне мало. Для населения существовали бесплатные школы, школы с платным обучением, в которых платили сами обучаемые, профсоюзы, общественные организации, администрации сельсоветов, районов и т. д. Для реализации всеобщего обучения средств не хватало, поэтому использовались все возможные источники финансирования.

Обследованием, проведенным плановиками и статистиками, выделяло три большие группы культурных учреждений. Это учреждения соцвоса, профессионального образования и учреждения политпросвета. Учреждения социального воспитания (соцвоса) – это дошкольные учреждения, школы I и II ступени, школы колхозной молодежи (ШКМ), школы для переростков и школы коммуны. В таблице 1 представлены итоговые данные по учреждениям социального воспитания.

Таблица 1

Учреждения социального воспитания [2, с. 1]

Число школ							
1 ступени	7-летние	9-летние	2 ступени	ШКМ	переростков	коммуны	Всего
Число школ							
По городским поселениям							
368	131	52	54	6	22	1	629
57,71%	20,82%	8,27%	8,59%	0,95%	3,5%	0,16%	100
По сельским местностям							
8902	84	5	3	173	151	0	9318
95,54%	0,90%	0,05%	0,03%	1,86%	1,62%	0	100%
Число обучающихся							
По городским поселениям							
76752	57927	38279	22857	528	3108	227	199678
38,44%	29,01%	19,17%	11,44%	0,26%	1,56%	0,12%	100%
По сельским местностям							
8902	84	5	3	173	151	0	9318
92,69%	3,51%	0,26%	0,12%	2,64%	0,78%	0	100%

В комментариях составителей публикаций обследования говорилось: «Число дошкольных учреждений работников, сравнительно с предшествующим периодом 1928–29 учебным годом, увеличилось на 3/5, а клиентура почти наполовину. Численность ... школьных учреждений

возросла на 8,9%, преподавателей на 12,8%, а клиентуры на 15%». Отмечалось, что рост учреждений идет более быстрыми темпами, чем по Российской Федерации. В тоже время численность преподавателей и обучающихся (по терминологии тех лет- клиентуры) существенно отстает. Значительная часть обучается во вторую и третью смену [2, с. 1]. Отмечено сокращение школ системы социально-правовой охраны несовершеннолетних (СПОН) за счет детских домов (закрывались по финансовым соображениям). Детей из детских домов передавали в сельскохозяйственные коммуны, артели, на предприятия, кустарям и т. д. В 2,5 раза выросло число изоляторов, приемников, распределителей и число детей в них [2, с. 3]. Последнее говорило о росте численности беспризорников и малолетней преступности.

Обследование отмечает, что в школах первой ступени обучается 783 человека школьного возраста соответствующей возрастной группы. Максимальные показатели отмечались у латгальцев (870), татар (840), русских (821). Немного меньше среднего учеников было у украинцев (732), коми-зырян (727), чувашей (724), эстонцев (715) и евреев (714). Наименьшие показатели отмечены у шорцев (235), ханты 213. Невысокое число обучаемых было у белорусов (518), алтайцев (504), мордвы (556), киргизов и казахов (559) и удмуртов (560). Буряты, поляки, хакасы, немцы и латыши показывали примерно одинаковое число обучающихся от 606 до 685. Невысокие показатели у многих нерусских народностей (по терминологии тех лет- нацменов) объясняется не полным охватом школ, где обучались в основном данные народы. Обследованием не было охвачено 11% школ. Большинство из них были в национальных поселках [2, с. 3, 5].

Распределение учащихся школ по национальностям вполне соответствовало национальному составу населения края: русские 81,83%, украинцы 8,91%, белорусы 2,45%, поляки 0,44, татары 1,33%, мордва- 0,88%, немцы 0,74, чувашаи 0,51, казахов 0,40, евреи 0,39, эстонцы 0,31, латыши 0,24, коми- 0,13, латгальцы 0,10%, удмуртов 0,05%. Доля сибирских коренных народов была следующей: хакасы 0,43%, алтайцы 0,8%, буряты 0,14%, шорцы 0,04, ханты 0,03% [2, с. 4]. По сравнению со школьной переписью 1927 г. доля большинства национальностей в числе учащихся уменьшился, иногда (у поляков, эстонцев, немцев, татар) весьма существенно. Объяснялось это как уменьшением численности некоторых национальностей (ассимиляция) и недоучетом (неполный охват школ). У немцев отмечается эмиграция.

Социальный состав обучающихся определялся по социальному происхождению. Все школьники разбиты на 3 ступени обучения. Первая ступень начальная (1–4 класс), вторая ступень 5–7 классы и третья ступень 8–10 классы. В 1929/30 учебном году заметно выросла доля батраков среди вновь принятых, аналогично и возрос процент колхозников. Сказались меры по реформированию села и политические решения в сфере образования и социального переустройства общества. Заметно выросла доля бедняков как в городах, так и сельской местности. Среди горожан основная масса обучающихся принадлежит к «промышленным» (т. е. рабочим), но с повышением класса обучения доля «рабочих» снижается более чем на 1/3. В старших класса высока доля «служащих», которая в селах возрастает с 2,0%(начальные) до 27,3% (третья ступень), т. е. почти в 14 раз, а городах вдвое. В сельской местности заметно снижается доля «крестьян» (единоличников) вдвое. Доля середняков в сельских школах сокращается в 3 раза [2, с. 7–9]. Отмечен массовый переход этих групп в колхозники.

В начальной школе Сибирского края обучались 7,84% учеников, в городах таковых было 8,74%, а в сельской местности 7,68%. В школах должны были обучаться дети 8–11 лет. Среди них было много второгодников. Доля последних в начальных классах составляла в городах Сибири 7,7%, а в селах 9,8. Всего 9,4%. Таким образом, второгодничество. Многие дети пошли в школу не с 8, а в 9–11 лет. Это изменило контингент учащихся завышало процент охвата всеобучем детей. В городах всеобучем было охвачено больше детей, чем числилось детей в возрасте 8–11 лет. Существенно повлияло на это и обучение детей из близлежащих сел в городских школах. Однако даже с учетом этого в сельских местностях обучением не была охвачена четверть детей в возрасте 8–11 лет.

Беднейшим семьям оказывалась помощь деньгами, вещами и т. д., но в городах никакой помощи не получили 14,1% учеников. В сельской местности фонды помощи были не большими, и она носила скорее моральную поддержку. Хотя помощь оказывали профсоюзные, партийные, комсомольские организации, предприятия. Местные органы власти обязаны были выявлять нуждающихся и помогать им. Выделяло дотации и государство. Бюджеты районов и городов были маломощными. Средств не хватало.

Обучение осуществлялось в три смены. В городах в начальных классах во вторую смену обучались 32,1% учеников, а в третью 0,8%. В 5–7 классах во вторую смену занимались 31,4%, в 8–10 классах 19,1%. В сельской местности положение было лучше: в начальных классах во вторую смену занималось 14,9%, в третью 0,1%, в среднем звене 17,3%. В старших классах таковых не было. Всего по краю в начальной школе во вторую смену занимались 17,8% учеников младших классов, в третью 0,2%. В среднем звене во вторую смену обучались 27,7% учеников, в старших классах 18,7%. Третья смена в среднем и старших звеньях отсутствовала [2, с. 12].

В школах трудилось 28 тыс. работников. Максимальной была утверждена нагрузка в 40 учеников. В городах на класс начальной школы приходилось 35,3 ученика. В сельских школах на одного учителя приходилось 42,2 ученика. Учитель должен был заниматься с одной группой, а фактически в одном классе преподавали 37,2% учителей сельской местности, в двух классах 44,9%, в трех 17,3%, а с 4 классами 0,6% [2, с. 15].

В школах семилетках ситуация была немногим лучше. Здесь в начальных классах на 1 класс приходилось 36,4 ученика в городах и 39,4 в сельской местности. В школах 10 летках (крупные города) в классе начальной школы обучалось 24,3 ученика. В 9-летних школах соответственно 37,3 и 41,2 ученика. В школах второй ступени в на 1 класс приходилось 24,4 учеников в городах и 28,9 в школах. Таким образом, введение всеобщего обучения неизбежно привело к росту нагрузки на учителя и привело к снижению качества обучения. Рост второгодничества отмечался повсеместно. С этим явлением требовалось бороться. При этом для многих учеников объем преподаваемых знаний был неподъемным. Сказывалось и отсутствие подготовки в домашних условиях, не хватало учебников, школьных принадлежностей. Дети были сильно загружены домашними работами.

Советская школа искала пути решения проблемы. Обследование системы образования должно было выявить узкие места в системе всеобщего, чтобы разработать меры по их преодолению. Повторим, что охвачено было 89% школ. В городах охват был 100%.

Список литературы

1. Воробьев Н. Всесоюзная перепись населения 17 дек. 1926 г.: краткий обзор организации и производства / Н. Воробьев. – М.: Союзоргучет, 1938. – 103 с.
2. Просвещение в Сибкрае. Основные итоги текущего обследования учреждений народного образования 1929–30 г. – Новосибирск: Статсектор Крайплана, 1930. – XXXVIII, 106 с.
3. Сибирский край: стат. справ. / ред. Н. Солоницын. – Новосибирск: Сибкрайстат, 1930. – XVI, 804 с.
4. Слуцкий А. Грамотность населения Сибири / А. Слуцкий // Статистика Сибири. – Новосибирск: Сибкрайстат, 1930. – Вып. 3. – С. 36–51.

Рябухина Наталия Николаевна

учитель-логопед

Галкина Кира Петровна

учитель-логопед

Арсентьева Наталия Викентьевна

учитель-логопед

Ларионова Мария Васильевна

учитель-логопед

Чугунова Ольга Николаевна

учитель-логопед

МБДОУ «Д/С №130»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ: ОТ ТРАНСЛЯЦИИ ЗНАНИЙ К КОНСТРУИРОВАНИЮ СМЫСЛОВ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос эволюции образовательной парадигмы и современных методологических подходов, лежащих в основе обучения и воспитания. Анализируется смена приоритетов с знаниево-центрированной модели на личностно-ориентированную, компетентностную и системно-деятельностную. Особое внимание уделяется интеграции цифровых технологий, метапредметности и воспитанию как неотъемлемой части образовательного процесса, направленного на формирование гармоничной личности в условиях нестабильности.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, компетентностный подход, личностно-ориентированное обучение, метапредметность, цифровая трансформация образования, воспитание, *soft skills*.

Введение.

Современная система образования находится в точке бифуркации. Традиционная парадигма, где учитель выступал единственным источником знаний, а ученик – пассивным реципиентом, перестала отвечать запросам общества XXI века. Сегодня образование ориентировано на подготовку человека, способного к самообучению, критическому мышлению и адаптации в быстро меняющемся мире. В основе этой трансформации лежит синтез передовых педагогических подходов, которые меняют роли участников образовательного процесса и методы достижения образовательных результатов.

1. Системно-деятельностный подход как методологическая основа.

В Российской Федерации системно-деятельностный подход (СДП) является методологической основой Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Его суть заключается в том, что знания не даются в готовом виде; дети «открывают» их сами в процессе самостоятельной познавательной деятельности.

Ключевые принципы СДП:

- принцип деятельности заключается в том, что ученик не получает знания в готовом виде, а добывает их сам, осознавая при этом содержание и формы своей учебной деятельности;
- принцип психологической комфортности предполагает снятие стрессообразующих факторов, создание доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества;
- принцип вариативности формирует у учащихся способность к адекватному выбору в ситуациях принятия решений.

Реализация СДП меняет структуру урока: акцент смещается с этапа объяснения нового материала на этапы мотивации, целеполагания и рефлексии.

2. Личностно-ориентированный подход: индивидуализация траекторий.

В отличие от традиционного подхода, усредняющего ученика, личностно-ориентированный подход (ЛОП) ставит в центр образовательной системы уникальность личности ребенка. Здесь учитываются не только когнитивные способности, но и субъективный опыт, эмоциональный интеллект, социальная ситуация развития.

Практическая реализация ЛОП сегодня выражается через:

- индивидуальные образовательные маршруты (для одаренных детей и детей с ОВЗ);
- выбор: предоставление ученикам права выбора уровня сложности, форм отчетности, тем проектов;
- портфолио как способ оценки не только академических успехов, но и личностного роста.

3. Компетентностный подход: от «знаю» к «умею» и «могу».

Компетентностный подход является ответом на разрыв между академическими знаниями и практическими навыками. Результатом образования становится не сумма усвоенной информации, а сформированность компетенций – способности применять знания в реальных, в том числе нестандартных, ситуациях.

В современном образовании выделяют ключевые компетенции (soft skills и hard skills):

- критическое мышление (умение работать с информацией, верифицировать источники);
- креативность (способность генерировать новые идеи);
- коммуникация (эффективное взаимодействие, в том числе в поликультурной среде);
- кооперация (умение работать в команде, распределять роли).

4. Воспитание в современной школе: аксиологический подход.

Современные подходы к воспитанию отходят от идеологической «накачки» и возвращаются к ценностно-смысловой основе. Воспитание рассматривается как процесс формирования системы ценностей: патриотизма, гражданственности, уважения к труду, семье, культурному наследию.

Ключевые тенденции в воспитании:

- интеграция учебной и внеучебной деятельности. Воспитание перестало быть «дополнительной нагрузкой»; оно включено в рабочие программы воспитания и календарные планы;
- субъектность. Воспитание строится на принципах принятия ребенка как равноправного участника воспитательных отношений;
- превентивность. Акцент смещается на профилактику асоциальных явлений через развитие навыков саморегуляции и психологической устойчивости, а не через запреты.

5. Цифровая трансформация: гибридные и смешанные модели.

Цифровизация не просто добавила технические средства в класс, но породила новые дидактические подходы:

- смешанное обучение (Blended Learning). Модели «перевернутый класс» (Flipped Classroom), ротация станций, где онлайн-контент органично сочетается с очным взаимодействием «учитель – ученик»;
- STEAM-образование. Интеграция науки, технологий, инженерии, искусства и математики. Этот подход разрушает предметные границы, показывая междисциплинарность реальных задач;
- иммерсивные технологии. Использование AR/VR для создания обучающей среды, недоступной в реальности (виртуальные лаборатории, исторические реконструкции).

6. Метапредметность и междисциплинарность.

Современный мир не делится на школьные предметы. Метапредметный подход учит ребенка работать с универсальными способами мышления. Вместо вопроса «Что я знаю о химии?» формируется вопрос «Как я могу применить химические знания для решения экологической проблемы города?». Внедрение метапредметных результатов (регулятивных, познавательных, коммуникативных) позволяет формировать целостную картину мира.

Заключение.

Современные подходы в обучении и воспитании демонстрируют вектор от унификации к вариативности, от авторитарности к сотрудничеству, от запоминания к пониманию и

творчеству. Педагог сегодня выступает не в роли «транслятора истины», а в роли тьютора, фасилитатора, навигатора в информационном пространстве.

Успешность образовательного процесса определяется не тем, сколько информации усвоил ученик, а тем, насколько он стал способен к саморазвитию, социальному взаимодействию и осознанному выбору в условиях неопределенности. Дальнейшее развитие педагогической науки и практики будет связано с поиском баланса между цифровой персонализацией обучения и живым воспитательным диалогом, а также с углублением интеграции традиционных российских духовно-нравственных ценностей в современные образовательные технологии.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – №4. – С. 18–22.
2. Басюк В.С. Инновационные подходы к воспитанию в системе образования / В.С. Басюк // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – Т. 1. №4(77). – С. 15–27.
3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с. EDN QVDTKP
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. №287.

Тринадцатко Ольга Алексеевна

старший преподаватель

Лисицкая Мария Сергеевна

студентка

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»
г. Хабаровск, Хабаровский край

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ Н.К. КРУПСКОЙ И М. МОНТЕССОРИ В ДИАЛОГЕ С СОВРЕМЕННОСТЬЮ

Аннотация: в статье представлен сравнительный анализ педагогических идей Н.К. Крупской и М. Монтессори в контексте их актуальности для современного образования. Цель работы – выявление общих и особенных положений в педагогических системах двух выдающихся педагогов, чьи идеи, несмотря на различия в идеологической и методологической основе, продолжают влиять на развитие образовательных практик. На основе анализа научных трудов выделены ключевые идеи Н.К. Крупской, определены основные положения системы М. Монтессори. Делается вывод, что педагогические идеи Н.К. Крупской и М. Монтессори, дополняя друг друга, определяют дидактические подходы в отечественном и международном педагогическом пространстве.

Ключевые слова: Н.К. Крупская, М. Монтессори, личностно-ориентированный подход, свободное воспитание, сенсорное развитие, индивидуализация образования.

В эпоху быстро развивающегося мира, когда образование сталкивается с новыми вызовами и возможностями, обращение к педагогическому наследию прошлого приобретает особую актуальность. Идеи выдающихся педагогов, таких как Надежда Константиновна Крупская и Мария Монтессори, продолжают вдохновлять и служить основой для развития современных образовательных практик. Их труды, несмотря на различия в идеологической и методологической основе, объединяет стремление к всестороннему развитию личности ребенка, создание благоприятной образовательной среды и поиск эффективных способов обучения. Педагогические идеи Н. К. Крупской и Марии Монтессори являются одними из влиятельных и актуальных в современной педагогике. Они внесли значительный вклад в развитие теории и практики воспитания и образования детей.

Педагогические идеи Н.К. Крупской находят отражение в трудах следующих ученых: Бондаревская Е.В. [1], Брянцева М.В. [3], Виттенбек В.К. [3], Романов А.А. [5] и др.

Бондаревская Е.В. [1] отмечает, что идеи Н.К. Крупской о личностно-ориентированном подходе к воспитанию и сегодня являются крайне актуальными. В своих исследованиях автор приводит высказывание Н.К. Крупской о том, что «ребёнок – не сосуд, который надо наполнить знаниями, а факел, который надо зажечь», подчёркивая, что такой подход к ребёнку как к субъекту образовательного процесса, а не как к объекту педагогических манипуляций, был новаторским для своего времени (начало XX века) и остаётся востребованным сейчас. Бондаревская Е.В. [1] развивает эту идею Н.К. Крупской в контексте современных концепций личностно-развивающего образования.

Брянцева М.В. [3], Виттенбек В.К. [3] приводят тезисы Н.К. Крупской о необходимости соединения обучения с производственным трудом, как основы политехнического образования. Авторы подчёркивают, что Н.К. Крупская рассматривала школу не просто как место получения знаний, а как институт социализации, где ребёнок должен учиться не только читать и писать, но и жить в коллективе, понимать ценность труда и его роль в построении нового общества. По мнению авторов, эти идеи Н.К. Крупской предвосхитили современные концепции образования, когда теоретическое обучение сочетается с практикой на производстве.

Романов А.А. [5] подробно останавливается на том, как Н.К. Крупская трактовала понятие «коллектив как субъект воспитания». Он подчёркивает, что Н.К. Крупская была убеждена: «только через жизнь в коллективе, через общее дело, ребёнок учится понимать общественные интересы, солидарности, взаимопомощи». Современный педагог, по его мнению, может взять на вооружение идею Н.К. Крупской о том, что воспитательный коллектив должен быть не формальной структурой, а живым организмом, где каждый ребёнок имеет возможность проявить себя и быть услышанным.

Анализируя приведенные нами научные труды, посвященные педагогическим идеям Н.К. Крупской, выделим следующее.

1. Личностно-ориентированный подход – Н.К. Крупская рассматривает ребёнка как субъекта образовательного процесса, что является основой личностно-ориентированного и личностно-развивающего образования.

2. Соединение обучения с производственным трудом – необходимость связи обучения с трудом, что предвосхитило современные концепции образования.

3. Коллектив как субъект воспитания – общее дело и коллективная жизнь формируют социальные ценности и навыки взаимодействия.

Таким образом, можно отметить, что, несмотря на общее признание нововведений и значимости идей Н.К. Крупской, каждый ученый рассматривает и опирается на её труды с разных точек зрения, определяя для себя различные аспекты её педагогической системы.

Также в зоне нашего внимания находятся педагогические идеи М. Монтессори, которых отражены в трудах следующих ученых: Сумнительный К.Е. [7], Палкина Т.В. [7], Борисова С.П. [2], Горностай Т.Л. [4], Степанова Н. [4], Сафаралиева О.Н. [6] и др.

В своих исследованиях Сумнительный К. Е [7] и Палкина Т. В [7] анализируя историко-педагогические методы М. Монтессори, определяет их влияние на развитие детей дошкольного и школьного возраста в России, которые направлены на раскрытие индивидуальных особенностей развития ребенка.

Борисова С.П. [2] в своих исследованиях делает акцент на практических аспектах применения методов М. Монтессори в современных образовательных учреждениях. Она выделяет эффективность развития самостоятельности и учебной активности учащихся.

Горностай Т.Л. [4], Степанова Н.А. [4] исследует возможности интеграции идей М. Монтессори в современную систему дошкольного образования, определяя их как действенный инструмент индивидуализации образовательного процесса. Автор проводит анализ педагогической системы М. Монтессори показывая, что система основана на идеях свободного воспитания детей: уважения к личности ребенка, недопустимости насилия над ней, индивидуальной свободы, естественного и творческого развития ребенка во взаимодействии с окружающей средой.

Сафаралиева О.Н. [6] определяет, что благодаря М. Монтессори, впервые в истории образования была создана антропоцентрическая технология саморазвития ребенка дошкольного

возраста. В детском саду М. Монтессори ребенок свободно выбирает деятельность: рисование, пение, лепка из глины, поделки из бумаги, игры, чтение, счет и т. д. Сенсорное развитие ориентировано на развитие тактильных, звуковых и прочих многообразных ощущений ребенка.

Приведенные исследования не только подтверждают актуальность педагогической системы М. Монтессори в современном образовательном пространстве, но и раскрывают новые аспекты ее применения в контексте современных образовательных задач.

Нами был проведен анализ научных исследований, посвященных педагогическим идеям М. Монтессори, и были выделены следующие общие направления.

1. Гуманистическая ориентация системы М. Монтессори направлена на развитие личности ребенка, уважение его индивидуальности и свободы выбора.

2. Акцент на сенсорном и практическом обучении, использование специально разработанных дидактических материалов для стимулирования естественного развития ребенка.

3. Идея самостоятельности и индивидуализации образовательного процесса, которая реализуется через свободный выбор деятельности и минимальное педагогическое вмешательство.

4. Интеграция идей Монтессори в современные педагогические системы, что подтверждается исследованиями о возможности адаптации методов к условиям современного дошкольного и начального образования.

Анализ педагогических идей Н.К. Крупской и Марии Монтессори во многом определяют дидактические подходы в отечественном и международном педагогическом пространстве.

В педагогических идеях Н.К. Крупской развитие становится приоритетом индивидуального становления личности, интеграция образовательного процесса с практическими аспектами жизнедеятельности и трудовой деятельностью, коллективная социализация образования, обеспечение доступного образования представителям различных социальных слоев общества.

В педагогических идеях Марии Монтессори определяется преобладание гуманистического направления воспитания, раскрытие потенциала ребёнка через индивидуально ориентированный подход, предоставление детям свободы в образовательной деятельности, организация среды, стимулирующей самостоятельное освоение знаний и навыков, развитие креативного мышления.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д.: Булат, 2000. – 351 с.

2. Борисова С.П. Влияние педагогической системы М. Монтессори на развитие акмеологической сферы дошкольников / С.П. Борисова // АНИ: педагогика и психология. – 2016. – №3(16). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-pedagogicheskoy-sistemy-m-montessori-na-razvitie-akmeologicheskoy-sfery-doshkolnikov> (дата обращения: 01.04.2026).

3. Брянцева М.В. Роль Н.К. Крупской в создании советской системы образования: история и современность / М.В. Брянцева, В.К. Виттенбек // Проблемы современного образования. – 2019. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-n-k-krupskoy-v-sozdanii-sovetskoy-sistemy-obrazovaniya-istoriya-isovremennost> (дата обращения: 01.04.2026). EDN DMXDHP

4. Горностай Т.Л. История и развитие субъектно-деятельностного подхода М. Монтессори в дошкольном образовании / Т.Л. Горностай, Н.А. Степанова // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2020. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-i-razvitie-subektno-deyatelnostnogo-podhoda-m-montessori-v-doshkolnom-obrazovanii> (дата обращения: 1.04.2026). EDN PBOSBQ

5. Романов А.А. Развитие теоретических и методологических основ истории отечественной педагогики до 80-х годов XX века / А.А. Романов // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2022. – №6(84). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-teoreticheskikh-i-metodologicheskikh-osnov-istorii-otechestvennoy-pedagogiki-do-80-h-godov-hh-veka> (дата обращения: 01.04.2026).

6. Сафаралиева О.Н. Основные идеи педагогической системы М. Монтессори в условиях реформации современного образовательного пространства / О.Н. Сафаралиева // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2015. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-idei-pedagogicheskoy-sistemy-m-montessori-v-usloviyah-reformatsii-sovremennogo-obrazovatel'nogo-prostranstva> (дата обращения: 1.04.2026). EDN WLBRFD

7. Сумнительный К.Е. Значение дидактического материала в системе М. Монтессори / К.Е. Сумнительный, Т.В. Палкина // Проблемы современного образования. – 2022. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-didakticheskogo-materiala-v-sisteme-m-montessori> (дата обращения: 01.04.2026). DOI 10.31862/2218-8711-2022-3-123-130. EDN DUHHBO

Федорова Ирина Валерьевна

заведующая

МБДОУ «Д/С №76»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ЗДОРОВОЕ ПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОО: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности питания дошкольников в детском саду, основанного на принципах рациональности, сбалансированности и строгого соблюдения санитарных норм. Приводятся конкретные примеры из практики дошкольного учреждения.

Ключевые слова: здоровое питание, СанПиН, режим питания, дошкольное учреждение, здоровьесбережение.

Дошкольный возраст является важным периодом формирования пищевых привычек, гармоничного физического развития и укрепления иммунитета ребёнка. Правильно организованное питание в условиях детского сада выступает не только источником необходимых питательных веществ, но и основой профилактики заболеваний, повышения устойчивости организма к инфекциям, а также обеспечения высокой умственной и физической активности детей.

Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы (СанПиН) устанавливают чёткие требования к организации питания дошкольников, гарантируя безопасность, сбалансированность и соответствие рациона возрастным потребностям детей. Основным документом, регламентирующим организацию питания в дошкольных образовательных учреждениях, является СанПиН 2.3/2.4.3590-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организации питания населения», вступивший в силу с 1 января 2021 года.

С 1 марта 2025 года вступили в силу изменения, утверждённые Постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 22.08.2024 №9, включающие 19 поправок, в том числе снижение содержания соли в рационе и корректировку режима питания. Действие актуальной редакции СанПиН ограничено 2027 годом, что повышает значимость соблюдения его требований. Интервалы между приёмами пищи не должны превышать 3,5–4 часов.

Для детей в возрасте от 3 до 7 лет суточная энергетическая ценность рациона составляет в среднем 1800 ккал. Данная величина является ориентиром для типового меню и может корректироваться с учётом индивидуальных особенностей ребёнка, уровня физической активности и климатических условий.

Структура питания по основным нутриентам должна соответствовать следующим пропорциям:

- белки – 12–15% от общей калорийности (примерно 54 г в сутки);
- жиры – 30–32% (около 60–65 г);
- углеводы – 55–58% (примерно 240–260 г).

При этом не менее 60% белков должны быть животного происхождения (мясо, рыба, молочные продукты, яйца), а доля растительных жиров – составлять не менее 20% от общего количества жиров.

В детском саду для детей 3–7 лет организуется четырёхразовое питание со следующим распределением калорийности:

- завтрак – 25%;
- обед – 35%;
- полдник – 15%;
- ужин – 25%.

Формально система питания в детском саду выглядит строго регламентированной: рассчитанная калорийность, сбалансированный состав, цикличное меню и санитарный контроль. СанПиН служит инструментом, позволяющим принимать решения в подобных ситуациях не интуитивно, а на основе нормативных требований.

1. Режим питания: последствия нарушений.

Норма: интервалы между приёмами пищи – не более 3,5–4 часов, питание регулярное. Реальная ситуация: смещение режима (утренники, задержка прогулки, поздний обед).

Последствия:

- раздражительность у детей;
- снижение аппетита;
- переедание или отказ от пищи;
- риск желудочно-кишечного дискомфорта.

Коррекция: сокращение прогулки, изменение активности, недопустимость компенсации увеличением объёма пищи. Распространённая ошибка – попытка «накормить больше» при позднем приёме пищи.

2. Калорийность и индивидуальный аппетит.

Норма 1800 ккал относится к рациону, а не к обязательному объёму потребления каждым ребёнком. В условиях адаптации или различий домашнего и садового режима возможно временное снижение аппетита.

Если ребёнок сохраняет активность, не теряет вес и не предъявляет жалоб, ситуация рассматривается как вариант нормы. Принуждение к приёму пищи приводит к формированию негативного пищевого поведения.

3. Отношение к «нелюбимым» продуктам.

Норматив требует включения рыбы (не менее 2 раз в неделю) и ежедневного употребления овощей. Отказ детей от отдельных блюд не является основанием для исключения продуктов из меню. Рациональная практика: изменение формы подачи (тефтели, суфле, запеканки, блюда смешанного состава). Исключение продуктов нарушает требования СанПиН.

4. Соль и вкусовые привычки.

С 2025 года – ограничение соли до 3 г в сутки. Субъективное восприятие «пресной» пищи связано с адаптацией к избыточной соли в домашнем рационе.

Снижение соли:

- уменьшает нагрузку на почки;
- формирует корректные вкусовые предпочтения;
- снижает долгосрочные риски сердечно-сосудистых заболеваний.

5. Питание при аллергии.

Диетическое питание допускается только при наличии медицинского заключения. Отсутствие документа исключает возможность изменения рациона со стороны учреждения. Иное приводит к рискам дефицита питания и юридической ответственности.

6. Посторонние продукты

Принос продуктов из дома:

- нарушает режим питания;
- создаёт риск аллергических реакций;
- провоцирует конфликты между детьми.

СанПиН запрещает использование посторонних продуктов в группе. Соблюдение требований СанПиН при организации питания детей 3–7 лет – это не формальная обязанность, а системный фактор сохранения здоровья. Сбалансированный рацион, режим питания и качество продуктов формируют основу физического развития и устойчивости организма. Формирование культуры питания в дошкольном возрасте определяет состояние здоровья в последующие периоды жизни.

Список литературы

1. Гурова М.М. Современные подходы к питанию детей / М.М. Гурова. – М.: МедЭкспертПресс, 2007. – 147 с. EDN QLSOYV
2. Кильдиярова Р.Р. Питание здорового ребенка / Р.Р. Кильдиярова. – 2-е изд. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2015. – 192 с. EDN YIDORN
3. Жданова Л.А. Основы формирования здоровья детей / Л.А. Жданова. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2017. – 416 с. EDN ZRRKRX

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Александрова Александра Евгеньевна
студентка

Плясун Елизавета Петровна
студентка

Чистякова Екатерина Викторовна
студентка

Панфилов Илья Александрович
канд. техн. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки
и технологий им. академика М.Ф. Решетнева»
г. Красноярск, Красноярский край

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНУТРИРОССИЙСКОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Аннотация: в работе описывается подход к организации внутрироссийской академической мобильности студентов с помощью цифровой платформы. Авторами рассмотрена актуальность создания единой цифровой среды для управления студенческими обменах между российскими вузами. Приводятся схема базы данных платформы и модели бизнес-процессов.

Ключевые слова: автоматизация бизнес-процессов, академическая мобильность, проектирование цифровой платформы, цифровая трансформация, BPMN.

Введение.

В современном мире академическая мобильность студентов рассматривается как один из ключевых факторов развития единого образовательного пространства и повышения качества подготовки кадров. Однако, несмотря на наличие множества вузов и направлений подготовки, система организации внутрироссийских студенческих обменов остаётся слабо автоматизированной.

Особую актуальность развитие внутрироссийской мобильности приобретает в текущих геополитических условиях, когда возможности для международных студенческих обменов существенно ограничены. Потенциал региональных вузов, остаётся невостребованным из-за отсутствия прозрачных механизмов поиска, подачи заявок и межвузовского согласования [1].

Краткая характеристика текущего состояния.

Анализ существующей практики организации академической мобильности в российских вузах позволяет выделить несколько ключевых проблем. Отсутствует централизованная информация о программах обмена – студент самостоятельно собирает сведения по сайтам вузов, деканатам и другим источникам. Документооборот остаётся ручным, что неизбежно ведёт к задержкам и потерям данных. Согласование заявки растягивается на два-три месяца. При этом ни студент, ни руководители вуза не могут отследить текущий статус заявки. Каждый новый обмен требует заключения отдельных соглашений и ручного обмена документами, что делает межвузовское взаимодействие громоздким [2].

Для решения выявленных проблем в данной статье предлагается разработка цифровой платформы для внутрироссийской студенческой мобильности.

На рисунке 1 представлена схема базы данных платформы, отражающая основные сущности и связи между ними.

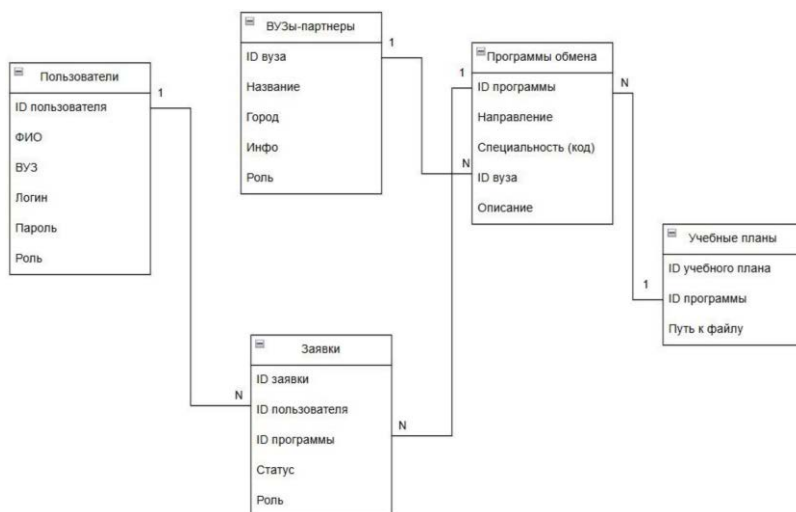


Рис. 1. Схема базы данных

Данная система позволяет централизованно хранить информацию о всех участниках процесса академической мобильности, отслеживать статусы заявок и обеспечивать связь между учебными планами вузов.

Моделирование бизнес-процессов платформы.

Для формализации работы платформы были разработаны модели бизнес-процессов в нотации BPMN. Данные модели описывают логику работы платформы после внедрения автоматизации и детально отражают взаимодействие всех участников процесса академической мобильности.

На рисунке 2 представлена модель бизнес-процесса с точки зрения студента.

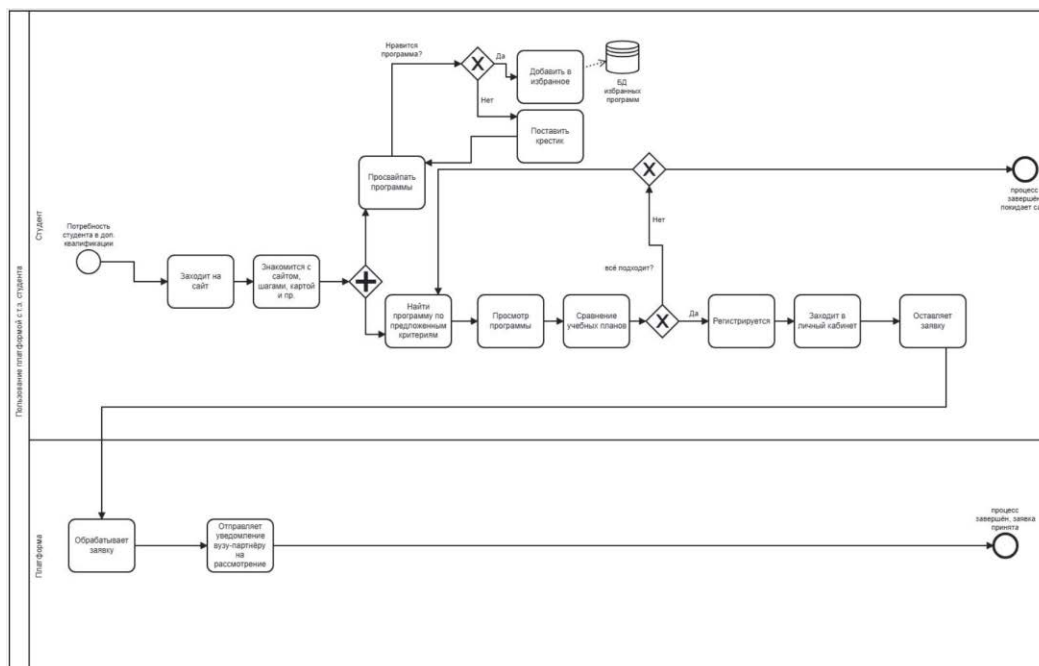


Рис. 2. Бизнес-процесс организации академической мобильности с точки зрения студента

На рисунке 3 представлена модель бизнес-процесса с точки зрения взаимодействия вузов-партнёров и администратора платформы.

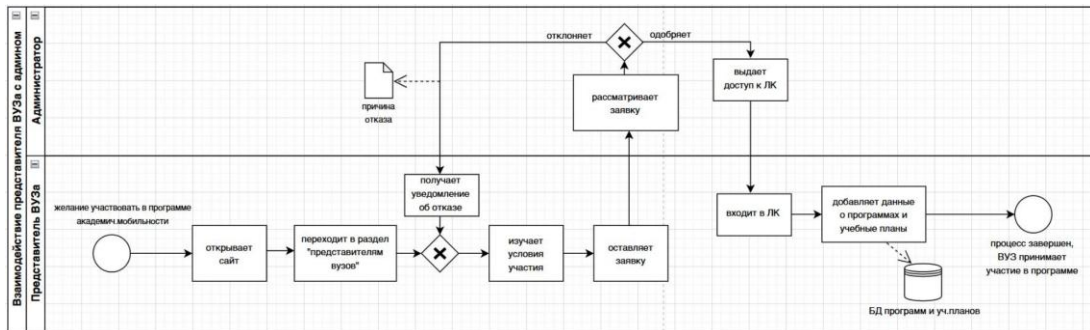


Рис. 3. Бизнес-процесс взаимодействия вузов-партнёров и администратора платформы

На рисунке 4 представлена модель, объединяющая взаимодействие вузов-партнёров и студентов в рамках единого процесса [2].

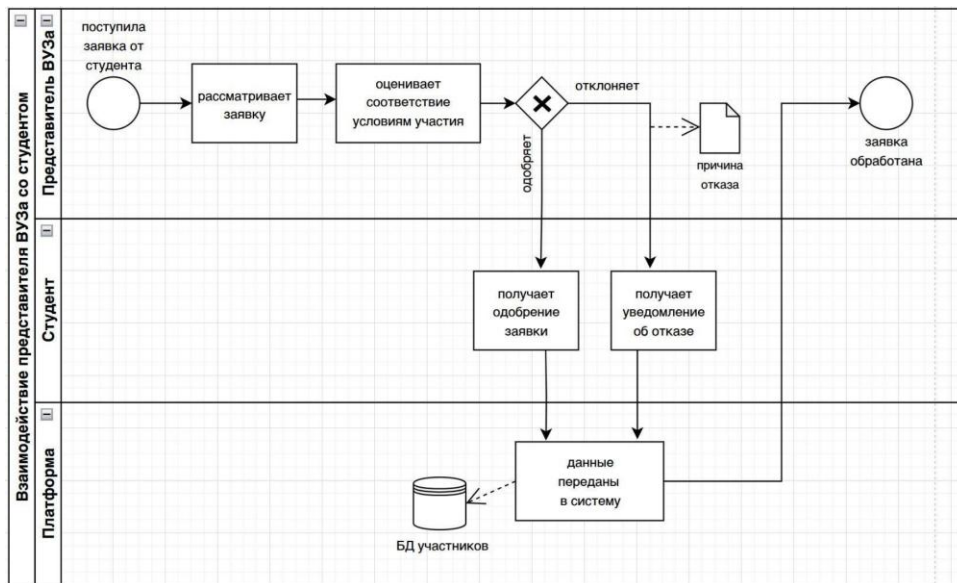


Рис. 4. Бизнес-процесс взаимодействия вузов-партнёров и студентов

Разработанные модели бизнес-процессов демонстрируют значительное улучшение по сравнению с текущей практикой организации мобильности. Время оформления обмена сокращается до нескольких недель, студент может отслеживать статус своей заявки, а автоматизация согласований снижает административную нагрузку на сотрудников примерно на 40%. Платформа легко масштабируется: подключение новых вузов не требует дополнительных организационных усилий. Руководство получает дашборды с ключевыми показателями мобильности для дальнейшего анализа [3].

Заключение.

Таким образом, автоматизация организации академической мобильности является эффективным инструментом для повышения качества управления студенческими обменами и эффективности работы сотрудников вузов. Она позволяет быстро и надёжно в единой цифровой среде оформлять студенческие обмены между российскими вузами, что особенно важно в

условиях цифровой трансформации образования и потребности в развитии единого образовательного пространства.

Список литературы

1. Емельянова И.Н. Мобильность студентов российских вузов как явление и управленческая проблема / И.Н. Емельянова, О.А. Теплякова, Д.О. Тепляков // Университетское управление: практика и анализ. – 2020. – Т. 24. №2. – С. 131–144. DOI 10.15826/umpra.2020.02.019. EDN ZUUCTE

2. Бизнес-процессы в образовательных учреждениях: инструменты эффективного управления / А.А. Матюхина, А.В. Рябова, А.В. Соинов, А.Н. Чурилова // Актуальные проблемы авиации и космонавтики: сб. материалов IX Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. Дню космонавтики. – Красноярск, 2023. – С. 81–84. EDN CCKRDX

3. Разработка системы учета волонтеров для агентства молодежной политики Красноярского края / В.А. Старостина, Д.В. Галас, И.А. Панфилов, А.В. Поддубный // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2022: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Чебоксары, 2022. – С. 67–70. EDN ERXJER

Andreev Ilya Andreevich

student

Ibrishim Nikita Sergeevich

student

Scientific adviser

Kukleva Anastasia Aleksandrovna

assistant of the department

MIREA – Russian Technological University

Moscow

DIGITAL TOOLS IN TEACHING ENGLISH TO FIRST-YEAR UNIVERSITY STUDENTS

Abstract: *this paper examines the effectiveness of digital tools in English language classes for first-year university students. Based on personal experience and academic literature analysis (2021–2025), the authors propose a five-category classification of digital resources, evaluate their impact on specific language skills and student motivation, compare digital and traditional approaches, and offer recommendations for phased integration during the first-year adaptation period.*

Keywords: *digital tools, English language teaching, first-year students, higher education, learning management systems, gamification, artificial intelligence, mobile-assisted language learning, student motivation, digital transformation of education.*

Андреев Илья Андреевич

студент

Ибришим Никита Сергеевич

студент

Научный руководитель

Куклева Анастасия Александровна

ассистент кафедры

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»

г. Москва

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация: *в статье рассматривается эффективность цифровых инструментов на занятиях по английскому языку у студентов первого курса университета. На основе личного*

опыта и анализа научной литературы 2021–2025 гг. предложена классификация цифровых ресурсов по пяти категориям, оценено их влияние на языковые навыки и мотивацию, проведено сравнение с традиционными методами и сформулированы рекомендации по поэтапному внедрению.

Ключевые слова: цифровые инструменты, обучение английскому языку, студенты первого курса, высшее образование, системы управления обучением, геймификация, искусственный интеллект, мобильное обучение языкам, мотивация студентов, цифровая трансформация образования.

The authors are grateful to A.A. Kukleva for her guidance and support in preparing this work.
Introduction.

The transition from school to university English confronts first-year students with fundamentally different academic requirements. At the same time, the digital learning landscape has expanded dramatically: the pandemic experience of 2020–2022 accelerated LMS adoption, and the emergence of generative AI since 2023 has further broadened the toolkit. Despite this expansion, a gap persists between what digital tools can offer and how they are employed in first-year instruction, while clear integration guidelines remain scarce [16].

This paper classifies digital tools used in university English teaching, evaluates their effectiveness based on publications from Springer, Frontiers, SAGE, ScienceDirect, and Russian academic journals (2021–2025), and proposes evidence-based recommendations for first-year contexts.

1. Classification of Digital Tools for English Language Teaching.

The diversity of available digital resources can be organized into five categories, each addressing distinct educational tasks (Table 1).

Table 1
Classification of Digital Tools for English Language Teaching

Category	Platform Examples	Key Functions	Target Skills
Learning Management Systems (LMS)	Moodle, Google Classroom, Canvas	Course organization, assignment distribution, testing, analytics	All skills (comprehensive)
Mobile Applications (MALL)	Duolingo, Memrise, Babbel, Busuu	Microlearning, spaced repetition, adaptive tasks	Vocabulary, grammar, listening
Gamified Platforms	Kahoot!, Quizlet, Wordwall, Quizizz	Quizzes, flashcards, competitive elements, leaderboards	Vocabulary, grammar, reading
AI Tools	ChatGPT, Grammarly, ELSA Speak, DeepL	Text generation, error checking, conversation practice, translation	Writing, speaking, grammar
Multimedia Resources	YouTube, TED Talks, Padlet, Flipgrid	Video/audio materials, collaborative boards, video responses	Listening, speaking, reading

These boundaries are fluid – Moodle supports gamification plugins, and Duolingo integrates AI for adaptive task adjustment [12] – but this framework clarifies which tool best suits a given pedagogical objective.

2. Learning Management Systems in English Language Teaching.

LMS platforms are the most widely adopted category of digital tools in university language teaching, though their use is typically mandatory rather than deliberate. Research demonstrates their pedagogical value beyond administrative convenience: active use of Moodle’s interactive tasks correlates with speaking skill improvement, particularly benefiting students who are reluctant to speak in class. Google Classroom, leveraging its integration with the Google ecosystem (Docs, Forms, Meet), showed significant speaking score improvement over a semester.

Comparing the two systems, Moodle excels in customization depth and analytics, while Google Classroom offers a lower learning curve – potentially a decisive advantage for first-year students navigating multiple new systems simultaneously.

3. *Mobile-Assisted Language Learning.*

The MALL approach leverages smartphones for language practice through short, focused sessions [7]. A study of 80 university students demonstrated that digital flashcard users outperformed the paper-flashcard group on both immediate and delayed vocabulary tests, confirming genuine long-term retention rather than superficial memorization. Research involving 270 students identified that app adoption depends 61% on three factors: convenience, perceived usefulness, and self-efficacy [5].

The most frequently cited applications – Duolingo (spaced repetition, gamified lessons), Memrise (native speaker videos, mnemonics), and Busuu (personalized plans, peer feedback) – share a crucial advantage for first-year students: 5–15 minute sessions that fit packed schedules.

4. *Gamification in English Language Teaching.*

A comprehensive meta-analysis covering publications from 2008 to 2023 confirmed a moderately positive effect of gamification on academic performance (Hedges' $g = 0.782$, $p < 0.05$) [15]. However, the picture is nuanced. Kahoot! increased motivation and engagement among UAE university students but showed little effect on exam grades [2]. By contrast, a ten-week experiment combining Kahoot, Quizlet, and WhatsApp improved academic vocabulary acquisition and reduced student anxiety [1].

Leaderboards can demotivate students who rank at the bottom [11], which is particularly harmful during first-year adaptation when students already feel insecure in the new environment. Collaborative formats should therefore be preferred over individual competition.

5. *Artificial Intelligence-Based Tools.*

AI tools demonstrate the strongest measured effects in the literature. A meta-analysis of 51 studies rated ChatGPT's impact on academic performance as large ($g = 0.867$) and on critical thinking as moderate ($g = 0.457$) [13]. A separate study confirmed that regular interaction with ChatGPT-4 develops writing skills and grammar [14]. Other notable tools include Grammarly (error analysis with explanations), ELSA Speak (pronunciation training via microphone analysis), and DeepL (superior academic translation).

However, AI tools carry significant risks: dependence on generated content, degradation of independent thinking, and academic integrity concerns [8]. For first-year students whose study habits are still forming, these risks are especially acute. Assignments should be structured so that AI assists without replacing the student's own cognitive effort.

6. *Comparative Effectiveness and Adoption Trends.*

Consolidated data analysis reveals that digital tools improve all language skills, but unevenly. Vocabulary (+22 percentage points over traditional methods) and listening (+21) benefit the most, reflecting the abundance of specialized applications with spaced repetition and multimedia content. Speaking and writing show more modest gains, as they inherently require live instructor interaction [6]. Research on the flipped classroom model, synthesizing 70 studies from 19 countries, further confirms that digital pre-class preparation enhances language outcomes, particularly when supported by LMS platforms and knowledge checks [4; 9; 10].

Adoption data show that LMS leads among first-year students (28%), followed by mobile applications (22%) and gamification (19%). AI tools currently represent 15% but exhibit the fastest growth trajectory – from 8% in 2022 to 68% in 2025 [7; 15]. Motivation analysis identifies interactivity (4.5/5), 24/7 accessibility (4.4/5), and instant feedback (4.3/5) as the strongest drivers of digital tool adoption among students [3]. Multiple studies also report reduced foreign language anxiety when students work on personal devices rather than performing in front of the class [11; 14].

7. *Recommendations.*

Based on the reviewed literature and first-year experience, we propose the following integration framework (Table 2).

Table 2

Recommendations for Applying Digital Tools in the First Year

Principle	Recommendation Content	Rationale
Complementarity	Digital tools should supplement, not replace, live interaction with the instructor	Traditional methods surpass digital ones in developing interpersonal competencies
Phased Implementation	Start with one tool (LMS), gradually adding new categories	An excess of tools overwhelms students during the adaptation period
Balanced Gamification	Use collaborative formats, minimize competitiveness	Leaderboards can reduce motivation among vulnerable students [2; 11]
AI Regulation	Clearly define the boundaries of acceptable use of generative AI	Risk of forming dependence and reducing critical thinking [8]
Feedback	Combine automated feedback with detailed instructor comments	Automated feedback is effective for routine skills but insufficient for complex ones [14]
Effectiveness Monitoring	Regularly assess the impact of tools on learning outcomes and motivation	Effectiveness depends on the context of application [15]

The phased approach deserves emphasis. In September, first-year students are overwhelmed with new systems and processes; adding multiple learning tools simultaneously produces the opposite of the intended effect. A more effective sequence: begin with the mandatory LMS, introduce a mobile vocabulary app after one month, and incorporate gamification and AI in the second semester [10]. The effectiveness of all digital tools also depends directly on instructors' digital competence and willingness to integrate technology into their pedagogical practice [16].

Conclusion.

Digital tools demonstrably enhance first-year English language learning, with the strongest effects in vocabulary and listening. Speaking and writing, however, still require live instructor guidance. AI tools present impressive meta-analytic results ($g = 0.867$) but demand careful regulation to prevent dependence and preserve independent thinking.

The central finding is that digital technologies work best when integrated into a coherent pedagogical strategy rather than adopted as isolated additions. They should supplement, not replace, the instructor. Future research should examine long-term AI effects on language competence and investigate systematic multi-tool combinations within single courses.

References

1. Al Shihri H.B.S.G. Examining the effect of the integration of multiple MALL applications on EFL students' academic vocabulary acquisition: a mixed-methods study / H.B.S.G. Al Shihri, O.H.A. Mahfoodh, A.B. Bin Mohd Ayub Khan // *Cogent Education*. – 2025. – Vol. 12. No. 1. – Article 2473229.
2. Alawadhi A. Students' perceptions of Kahoot!: An exploratory mixed-method study in EFL undergraduate classrooms in the UAE / A. Alawadhi, E.A.S. Abu-Ayyash // *Education and Information Technologies*. – 2021. – Vol. 26. No. 4. – P. 3629–3658.
3. Baah C. Exploring the role of gamification in motivating students to learn / C. Baah, I. Govender, P. Rontala Subramaniam // *Cogent Education*. – 2023. – Vol. 10. No. 1.
4. Chen H.-J. Effects of Flipped Learning on Language Learning Outcomes: A Meta-Analysis investigating Moderators / H.-J. Chen, C.-H. Chen, W.-C.V. Wu // *SAGE Open*. – 2025. – Vol. 15.No. 2.
5. Mobile Assisted Language Learning: Evaluation of Accessibility, Adoption, and Perceived Outcome among Students of Higher Education / S. Habib, A. Haider, S.S.M. Suleman [et al.] // *Electronics*. – 2022. – Vol. 11. No. 7. – P. 1113.
6. Hasumi T. Technology-enhanced language learning in English language education: Performance analysis, core publications, and emerging trends / T. Hasumi, M.-S. Chiu // *Cogent Education*. – 2024. – Vol. 11. No. 1. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2024.2346044>. EDN: VFWWYD
7. Hsieh C.-N. Mobile-Assisted Language Learning (MALL) / C.-N. Hsieh // *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. – Wiley, 2024. – P. 1–7.
8. Generative AI (GenAI) in the language classroom: A systematic review / S. Lee, H. Choe, D. Zou, J. Jeon // *Interactive Learning Environments*. – 2025. – Vol. 34. No. 1. – P. 335–359.

9. Technologies applied to education in the learning of English as a second language / D. Pérez-Jorge, E. Olmos-Raya, A.I. González-Contreras, I. Pérez-Pérez // *Frontiers in Education*. – 2025. – Vol. 10.
10. Qi P. A systematic review of flipped classroom approaches in language learning / P. Qi, N.F.B. Jumaat, H. Abuhassna, L. Ting // *Contemporary Educational Technology*. – 2024. – Vol. 16. No. 4. – P. ep529. <https://doi.org/10.30935/cedtech/15146>. EDN: BFXACC
11. Shen Z. Investigating the influence of gamification on motivation and learning outcomes in online language learning / Z. Shen, M. Lai, F. Wang // *Frontiers in Psychology*. – 2024. – Vol. 15. – Article 1295709. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1295709>. EDN: OTAVSW
12. Shoir Qizi G.N. The Impact of Digital Technology on English Language Teaching in Higher Educational Institutions: An Analysis of Tools, Benefits, and Challenges / G.N. Shoir Qizi // *Lecture Notes in Computer Science*. – 2025. – P. 136–144.
13. Wang J. The effect of ChatGPT on students' learning performance, learning perception, and higher-order thinking: insights from a meta-analysis / J. Wang, W. Fan // *Humanities and Social Sciences Communications*. – 2025. – Vol. 12. No. 1. – Article 621. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04787-y>. EDN: TZQOXZ
14. Wang Y. A Study on the Efficacy of ChatGPT-4 in Enhancing Students' English Communication Skills / Y. Wang // *SAGE Open*. – 2025. – Vol. 15. No. 1.
15. Exploring the impact of gamification on students' academic performance: A comprehensive meta-analysis of studies from 2008 to 2023 / J. Zeng, D. Sun, C.-K. Looi, A.C.W. Fan // *British Journal of Educational Technology*. – 2024. – Vol. 55. No. 6. – P. 2478–2502. <https://doi.org/10.1111/bjet.13471>. EDN: NKGVOJ
16. Zhang J. Impact of university teachers' digital teaching skills on teaching quality
1. in higher education / J. Zhang, Y. Wu // *Cogent Education*. – 2025. – Vol. 12. No. 1.

Арчибасова Диана Леонидовна

магистр, ассистент кафедры

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»

г. Ставрополь, Ставропольский край

ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ

Аннотация: в статье рассматривается формирование современного мировоззрения у будущих учителей в условиях информатизации. Актуальность обусловлена необходимостью подготовки педагогов, способных интегрировать ИКТ в образование, проявлять толерантность и гибкость. На основе теоретического анализа обосновано, что современный учитель должен обладать системным мышлением, академической мобильностью и готовностью к непрерывному развитию. Педагогические университеты – ключевое звено преемственности образования «школа – вуз». Интеграция ИКТ расширяет возможности для развития мировоззрения студентов.

Ключевые слова: современное мировоззрение, компетенции, информатизация, учитель, толерантность, ИКТ.

В современном обществе процесс интеграции проявляется во многих сферах, а именно: экономика, управление, медицина, политика, образование и многие другие. И изменения в высшей школе происходят в контексте процесса всеобщего объединения, глобализации. Значит, в современном мире мировоззрение учителей, а именно толерантность педагога в условиях информатизации общества представляет собой личностный рост, самообразование, умение принимать ученика, понимать его, и помогать ему в современных условиях.

В XXI веке компьютерные технологии и конечно же повсеместное активное использование глобальных и локальных телекоммуникационных сетей воссоздали подход качественного информационного обмена, который дает новые подходы, концепции в воспитании и обучении, а также в формировании современного мировоззрения у нового поколения на протяжении всей жизни. Необходимым фактом также является умение налаживать контакты с коллегами и находиться в доверительных отношениях со своими воспитанниками. Педагогические университеты являются важным звеном, обеспечивающим непрерывность образования: от школы к университету.

Данная статья является теоретическим осмыслением формирования современного мировоззрения у будущих учителей, изучение понятий характеристик профессионализма, а также формулирование вероятности его самосовершенствования в профессиональной деятельности. Для написания данной статьи был применен теоретический метод-рассуждение: классификация научного познания по проблемам личностно-профессионального мировоззрения будущих педагогов в условиях информатизации.

Учитель – это вечная, разносторонняя по проявлению и содержанию профессия, со временем она приобретает свой характер, натуру и волю. В современном мире учитель должен отличаться гибкостью и изобретательностью. Мировоззрение взглядов в будущее всегда присутствует в сфере интересов ученых.

Сегодня мир полагается на профессионализм, мастерство, интеллект, востребованность и мобильность, и именно преподаватель является главным ориентиром в любом деле для ученика. Учитель должен и обязан идти в ногу со временем, с его изменениями, быстрым развитием информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) и подстраиваться под новые реалии современного мира.

В старшем школьном возрасте имеется возможность использовать ресурсы и развивать рассматриваемое качество, что определяет формирование способностей. По свидетельству М.А. Писаревской, высшие учебные заведения имеют большое значение, а иной раз и главное в зарождении и становлении у молодого поколения толерантности. Они «призваны создавать социокультурную среду, оказывающую непосредственное воздействие на формирование личностных черт и установок поведения студентов» [2, с. 5]. Формированию современного мировоззрения у будущих учителей с разными нюансами взаимодействия посвящены работы: Воробьева И.В., Нурлигьянова О.Б., Батурина О.С., Шмелева С.А., Нестерова И.Н., Толстикова С.Н. Однако анализ научных работ показал, что тема формирования современного мировоззрения у студентов недостаточно освещена в существующих исследованиях.

Профессиональный рост и самоопределение в развитие современного информационного мировоззрения педагога – это сложный и последовательный процесс самореализации в профессии. Результатом такого развития является компетентность учителя в его профессиональной деятельности, уровне его коммуникативного умения, организационного потенциала, академической мобильности, планировании карьеры, системного мышления и результативности труда.

Первоочередной задачей на сегодняшний день является оснащение образовательной организации современными и новыми средствами ИКТ, такими как интерактивные и мультимедийные устройства, сенсорные интерфейсы, мобильные технологии, программно-методическое обеспечение и цифровые образовательные ресурсы.

Новые технологии и их интеграция в учебную программу значительно улучшают базу знаний, что открывает и расширяет возможности нынешним студентам, а также будущим преподавателям серьезно развиваться и развивать новые мировоззрения.

Указанная сфера «...включает: комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы, совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ): компьютеры, иное ИКТ-оборудование, коммуникационные каналы, систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде» [5].

В заключение, вузы помогут преодолеть разрыв между устоявшимися стратегиями преподавания и инновационными педагогическими моделями, которые интегрируют новые технологии, осознают искусство информационных и коммуникационных технологий и потенциал для обмена опытом новому поколению.

Не стоит забывать и о формировании общей коммуникативной толерантности. Личностные качества педагога нельзя отбрасывать на второй план. Современный учитель – это не только эрудированный наставник, разбирающийся во многих сферах своей научно-предметной

деятельности, но и человек, который приобрел весь необходимый опыт понимания, осмысления и постижения уникальности других людей, в данном случае своих учеников.

Компьютерные технологии в этом как раз и должны помогать педагогу: в подготовке и проведении занятий, а также в общении со своими учениками, в налаживании контактов с ними.

В данную эпоху информатизации роль учителя заключается в том, чтобы облегчить и направить обучение каждого учащегося, а также развивать онлайн-исследования. Учитель должен быть готов быстро и эффективно брать на себя новые обязанности, меняя задания по мере необходимости для профессионального развития.

По окончании университетского образования будущие учителя должны уметь критически мыслить и развивать понимание индивидуальных ценностей. Это включает в себя развитие эмоционального осознания невербального общения, а также готовности прощать ошибки и недоразумения, вызванные вербальным общением. Отношение к говорящему следует пересмотреть и скорректировать в соответствии с его контекстом и обстоятельствами. Учителя должны обеспечивать каждому свободу выражения мнений, уважать его права и избегать попыток исправить оппонентов. Они должны быть сострадательными и чувствительными к чувствам других.

Для будущих учителей четвертого курса бакалавриата, так же, как и первого года обучения, более эффективной и гибкой является саморегуляция в освоении нового и неизведанного опыта и общении со сверстниками.

Умение быть чувствительным к эмоциональным проявлениям других людей связана с демонстрацией терпимости по отношению к другим людям.

Современные преподаватели должны взять на себя полную ответственность за свой профессиональный рост и стать лидерами в цифровом образовании. Это включает в себя не только приобретение цифровых навыков, но и активное участие в благополучии и развитии студентов. Для этого педагогам необходимо постоянно осваивать новые подходы, совершенствовать свои компетенции и следить за последними достижениями в области цифровых технологий.

Профессиональное развитие имеет два компонента. Оно обеспечивает рынок труда необходимыми навыками и связями для адаптации к меняющимся временам. В то же время оно способствует развитию будущих студентов, формируя их новые горизонты и создавая культуру, ориентированную на людей. Успех этих мероприятий зависит от дисциплины преподавателей и их способности применять принцип толерантности в своей работе.

Таким образом, с точки зрения изменения содержания, создание нового мира для будущих учителей – это сложный и многогранный процесс, включающий дополнительную подготовку и последующие педагогические мероприятия. Положительные изменения в отношении студентов к коммуникации были в основном обусловлены их участием в профессиональной коммуникации с использованием различных инструментов и игр на уроках. Однако уровень расхождения в оценках отдельных студентов в конце исследования свидетельствует о необходимости дальнейшей работы по развитию адаптивных коммуникативных навыков в рамках профессиональной подготовки учителей в ИКТ-среде.

Учитель, стремящийся развивать личность, характер и творческий потенциал учеников, должен хорошо разбираться в информационно-коммуникационных технологиях (ИКТ). Эти технологии предоставляют широкие возможности для творчества в образовании, становятся незаменимым инструментом в экспериментальной работе, стимулируют любопытство во время лабораторных исследований и побуждают учеников к углублённому изучению темы. Однако все эти преимущества невозможно реализовать без чуткого и своевременного руководства со стороны учителя, этот энтузиазм, стремление, рвение может быстро перегореть.

В заключение, можно сказать, что педагогические методы в высшем образовании модернизируют образование за счет использования информационных технологий для обучения студентов. Компьютерное обучение не только привносит новые методы и приемы в подготовку будущих

преподавателей, но и меняет само определение преподавания, включая такие важные элементы, как активное обучение, энтузиазм, креативность и способность к обучению.

Список литературы

1. Синякова М.Г. Развитие профессионально-психологических характеристик педагога в поликультурном образовательном пространстве России: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / М.Г. Синякова. – М., 2013. – 52 с.
2. Писаревская М.А. Проблема формирования толерантности у студенческой молодежи / М.А. Писаревская // Интернет-журнал Наукovedение. – 2015. – Т. 7. №4(29). – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/96PVN415.pdf> (дата обращения: 08.06.2018).
3. Нестерова И.Н. Формирование коммуникативной компетентности у студентов педвуза сред-ством решения ситуативных коммуникативных педагогических задач: дис. ... канд. психол. наук / И.Н. Нестерова. – СПб., 2007. – 171 с.
4. Абдалина Л.В. Профессионализм педагога: структура и механизм развития / Л.В. Абдалина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки. – 2015. – № (4).
5. Федеральный государственный стандарт основного общего образования. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=3650> (дата обращения: 19.04.2026).

Дедов Станислав Витальевич

студент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РОЛЬ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СЕМИНАРСКОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ИСТОРИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация: в статье анализируется роль искусственного интеллекта в семинарской работе студентов-историков. Рассматриваются современные подходы российских вузов к интеграции нейросетей, этические аспекты и проблема достоверности данных. Предложена трехуровневая модель использования ИИ, ориентированная на развитие критического мышления и сохранение академических традиций.

Ключевые слова: искусственный интеллект, семинарское занятие, историческое образование, студенты-историки, нейросети, методика преподавания.

Современное высшее образование переживает период фундаментальной трансформации, вызванной стремительным внедрением технологий искусственного интеллекта во все сферы академической деятельности. Если на начальном этапе цифровизации дискуссии сосредоточивались вокруг общих вопросов информатизации, то сегодня исследователи всё чаще обращаются к анализу конкретных педагогических практик и методик интеграции ИИ в учебный процесс [9, с. 8]. Особую актуальность эта проблематика приобретает в контексте подготовки студентов-историков, чья профессиональная деятельность неразрывно связана с работой с текстами, источниками и развитием критического мышления – именно теми областями, где генеративные нейросети демонстрируют наибольший потенциал.

Закономерно, что институциональное признание новых реалий нашло отражение в выступлениях ведущих представителей профессионального сообщества. Как справедливо отмечает председатель Российского исторического общества С.Е. Нарышкин, «уже нельзя учить по старинке, как раньше. Следует вооружать их цифровыми инструментами, обучать использовать их в работе» [3]. Это заявление фиксирует необходимость пересмотра подходов к подготовке историков, включая переработку рабочих программ и повышение квалификации преподавателей. В том же ключе высказывались участники IV Национального форума преподавателей истории, прошедшего в октябре 2025 года в Тюмени, где вопросы внедрения цифровых технологий и использования ИИ в преподавании были определены в качестве ключевых тем для профессионального обсуждения [2].

Наиболее остро новые вызовы проявляются в контексте семинарских занятий, которые традиционно являются пространством живого научного диалога, анализа источников и формирования исследовательских навыков. Именно здесь возникает необходимость определить границы допустимого использования генеративных моделей, оценить этичность их применения при подготовке к занятиям и понять, как сохранить аутентичность исторического знания в условиях технологической трансформации. Как показывают исследования, проведенные в НИУ ВШЭ, студенты гуманитарных направлений уже активно используют нейросети, причем не столько для генерации готовых текстов, сколько для решения задач систематизации и структурирования данных. Показательно, что отказ части студентов от использования ИИ связан с глубокими внутренними убеждениями: опасениями, что это «обесценивает мой собственный труд», а также с недоверием к технологиям [9, с. 22].

В ответ на эти вызовы российские вузы начинают формировать системный подход к интеграции ИИ в гуманитарное образование. В РАНХиГС, например, реализуются комплексные образовательные программы, охватывающие как студентов, так и преподавателей, а также разработаны специализированные инструменты, такие как вопросно-ответная система «Отвечатор», позволяющая сократить время на анализ текстов в 3–4 раза [8]. По убеждению разработчиков, ИИ при грамотном, осмысленном и этичном подходе способен стать не угрозой, а «надежным партнером» для гуманитариев. В русле этих изменений А.В. Кузнецов в своих работах анализирует перспективы и риски применения больших языковых моделей в исторических исследованиях, вводя понятие «цифровая история» и тем самым концептуализируя новое исследовательское поле [7, с. 54].

Однако, несмотря на растущий интерес к проблеме, анализ научной литературы обнаруживает существенный пробел: вопрос о специфике использования ИИ именно в семинарской работе студентов-историков остается недостаточно разработанным. Большинство исследований либо носят общетеоретический характер, либо сосредоточены на проблемах академической этики в целом. Практические же аспекты -методика формирования ИИ-компетенций будущих историков, критерии оценки результатов работ, выполненных с использованием нейросетей, и способы интеграции новых инструментов в конкретные формы учебной работы – все это требует пристального изучения и методического осмысления.

Осмысление этой проблематики закономерно приводит к необходимости пересмотра традиционных дидактических единиц семинарского занятия: работы с источником, подготовки доклада, участия в дискуссии. Как отмечает Е.Н. Ивахненко, что «Уже сейчас ChatGPT помогает быстрее погрузиться в новую область знаний. Даже короткий диалог с ним позволяет нащупать актуальные исследовательские вопросы, сформулировать свои первые гипотезы» [4, с. 19]. В контексте семинара это означает, что ИИ может взять на себя функцию первичной обработки больших массивов информации, высвобождая время студента для подлинно аналитической работы, а не для механического компилирования текстов. Так, на этапе подготовки к занятию наиболее востребованными становятся автоматическое реферирование научных статей, подбор библиографии и генерация вопросов для самоконтроля.

Н.С. Гаркуша и Ю.С. Городова в своем исследовании подчеркивают важный педагогический эффект такого подхода: использование нейросетей для структурирования материала способствует развитию когнитивной активности, поскольку студент вынужден критически оценивать выданный машиной результат, сравнивать его с данными из аутентичных источников и корректировать свои запросы. Иными словами, ИИ не заменяет собой мыслительный процесс, а провоцирует его интенсификацию [1].

Вместе с тем, ключевым вызовом при внедрении ИИ в образование историков остается проблема достоверности данных. С.С. Ипполитов предупреждает о рисках «галлюцинаций» нейросетей, когда те генерируют убедительные, но ложные сведения, ссылаясь на несуществующие архивные документы или труды вымышленных авторов [5, с. 217]. В этих условиях семинарское занятие обретает новую, критически важную функцию -оно становится площадкой для коллективной верификации информации, полученной с помощью ИИ. Как справедливо указывает А.В. Кузнецов, работа с языковыми моделями требует от исследователя не только традиционных навыков источниковедческого анализа, но и понимания логики

работы алгоритмов [6, с. 77–78]. Следовательно, на семинарах необходимо формировать у студентов способность задавать нейросети уточняющие вопросы, требовать ссылок на конкретные архивные фонды или страницы источников. Преподаватель в этой ситуации выступает уже не транслятором готового знания, а модератором процесса «человеко-машинного взаимодействия», направляя студентов в русло научной критики.

Не менее острой является и дискуссия об этичности использования ИИ в учебном процессе. Как уже упоминалось, опросы студентов НИУ ВШЭ фиксируют, что значительная часть отказывается от использования нейросетей именно из этических соображений, опасаясь «обесценивания собственного труда». Это тревожный сигнал, свидетельствующий о том, что студенческое сообщество остро нуждается в формализации правил и определении границ дозволенного [9, с. 22]. Продуктивным решением в данной ситуации представляется подход, реализуемый в РАНХиГС, где разрабатываются четкие критерии: что считается допустимым использованием ИИ (поиск информации, структурирование, черновая редакция), а что является нарушением академической этики (генерация готового текста доклада без последующей переработки, фабрикация источников) [8]. Для семинарской работы таким водоразделом может стать мера преобразования: использование ИИ для подготовки к дискуссии – допустимо, выдача машинного текста за результат собственного интеллектуального труда – недопустима.

Возвращаясь к тезису С.Е. Нарышкина о необходимости «вооружать студентов цифровыми инструментами», важно подчеркнуть: университет не может игнорировать реалии цифровой эпохи, уходя в запретительную политику [3]. Запреты, скорее всего, приведут лишь к уходу использования ИИ «в тень», где оно станет бесконтрольным. Напротив, открытое обсуждение возможностей и ограничений нейросетей на семинарских занятиях, совместная выработка кодекса их использования позволят сформировать у будущих историков адекватную профессиональную позицию.

Обобщая теоретические положения и практические наработки российских вузов, представляется возможным предложить трехуровневую модель использования ИИ в семинарской работе студентов-историков.

Первый уровень (подготовительный) предполагает использование нейросетей для сбора и предварительной обработки материала: поиск историографических источников, составление хронологических таблиц, подбор картографического материала. На этом этапе студент учится формулировать точные запросы и критически оценивать первичную выдачу, отделяя зерна от плевел.

Второй уровень (аналитический) реализуется непосредственно в аудитории. Студентам предлагается сравнить два текста: написанный человеком и сгенерированный нейросетью на одну тему. Задача – выявить фактические ошибки, определить смысловые акценты, которые расставил ИИ, и понять логику его построений. Такое упражнение формирует навыки историко-научного анализа, но уже в новой – цифровой – среде.

Третий уровень (творческий) рассматривает ИИ как партнера по историческому моделированию. Студенты могут «опросить» нейросеть, выступающую в роли исторического персонажа, или смоделировать альтернативный ход истории, чтобы затем на семинаре аргументированно оспорить предложенный машинной вариант, опираясь на твердое знание фактов. Именно такой подход созвучен выводу разработчиков РАНХиГС о том, что ИИ может стать «надежным партнером» гуманитария, расширяя горизонты его воображения, но не подменяя собой аналитические способности [8].

Важно подчеркнуть, что реализация любой из этих моделей должна сопровождаться обязательной рефлексией. Студент, использующий ИИ, обязан объяснить, как именно он применял инструмент, почему доверился или не доверился его ответам и каков его собственный интеллектуальный вклад в итоговую работу. Только при таком условии, как отмечали участники форума в Тюмени, цифровые технологии станут подспорьем, а не угрозой для исторического образования.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что искусственный интеллект занимает все более прочное место в системе высшего исторического образования России, и семинарская работа не является исключением. Вузы, реагируя на вызовы времени, переходят от политики

запретов к стратегии осмысленной интеграции новых технологий. Потенциал ИИ в рамках семинара раскрывается в трех основных направлениях: как инструмент подготовки (информационный поиск и структурирование), как объект критического анализа (выявление ошибок и логики алгоритмов) и как средство моделирования (создание альтернативных исторических сценариев).

Ключевым условием успешной интеграции остается сохранение приоритета человеческого мышления. Нейросеть, будучи мощным инструментом, не способна заменить историка в главном – в критическом осмыслении прошлого, в работе с подлинником, в эмпатическом понимании чужой эпохи. Роль преподавателя при этом закономерно трансформируется: из транслятора готовых истин он превращается в навигатора, помогающего студенту выстроить корректные и этичные отношения с «цифровым ассистентом».

Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на разработку детализированных методических рекомендаций для разных типов семинарских занятий (источниковедческих, историографических, дискуссионных), а также на создание унифицированных критериев оценки работ, выполненных с использованием ИИ. Необходимо продолжать диалог между преподавателями, студентами и разработчиками, чтобы выработка правил игры была результатом консенсуса, а не директивного давления. Только в этом случае, как справедливо отмечают ведущие специалисты, искусственный интеллект станет не врагом академической традиции, а ее естественным продолжением и развитием в цифровую эпоху.

Список литературы

1. Гаркуша Н.С. Педагогические возможности ChatGPT для развития когнитивной активности студентов / Н.С. Гаркуша, Ю.С. Городова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. – №1(52). – С. 6–23. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-vozmozhnosti-chatgpt-dlya-razvitiya-kognitivnoy-aktivnosti-studentov> (дата обращения: 27.02.2026). DOI 10.52944/PORT.2023.52.1.001. EDN NBBIRG
2. ГАУГН принял участие в IV Национальном форуме преподавателей истории // ГАУГН. – М., 2025. – URL: <https://gaugn.ru/obrazovanie/faculties/historical/news/gaugn-prinyal-uchastie-v-iv-natsionalnom-forume-prepodavateley-istorii/> (дата обращения: 27.02.2026).
3. Глава РИО Нарышкин предложил ввести в систему подготовки архивистов и музееведов практику работы с технологиями ИИ // Интерфакс Россия. – 2025. – URL: <https://www.interfax-russia.ru/index.php/academia/news/glava-rio-naryshkin-predlozhit-vvesti-v-sistemu-podgotovki-arhivistov-i-muzeevedov-praktiku-raboty-s-tehnologiyami-ii> (дата обращения: 27.02.2026).
4. Ивахненко Е.Н. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? / Е.Н. Ивахненко, В.С. Никольский // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. №4. – С. 9–22. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chatgpt-v-vyshhem-obrazovanii-i-nauke-ugroza-ili-tsennyy-resurs> (дата обращения: 26.02.2026). DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22. EDN TZHINU
5. Ипполитов С.С. Искусственный интеллект как деструктивный фактор в гуманитарном образовании, исторической науке и творческих индустриях: к постановке проблемы / С.С. Ипполитов // Новый исторический вестник. – 2024. – №3(81). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-kak-destruktivnyy-faktor-v-gumanitarnom-obrazovanii-istoricheskoy-nauke-i-tvorcheskih-industriyah-k> (дата обращения: 28.02.2026).
6. Кузнецов А.В. Большие языковые модели как инструмент историка / А.В. Кузнецов // Новые информационные технологии в образовании и науке. – 2024. – №13. – С. 75–91. DOI 10.17853/2587-6910-2024-13-75-92. EDN QDSUHV
7. Кузнецов А.В. Цифровая история и искусственный интеллект: перспективы и риски применения больших языковых моделей / А.В. Кузнецов // Новые информационные технологии в образовании и науке. – 2022. – №5. – С. 53–57. DOI 10.17853/2587-6910-2022-05-53-57. EDN VFYSAN
8. Сергей Дубровский рассказал об опыте ИОН в использовании ИИ в социально-гуманитарных науках и образовании // Институт общественных наук РАНХиГС. – М., 2025. – URL: <https://ion.ranepa.ru/news/sergey-dubrovskiy-rasskazal-ob-opyte-ion-v-ispolzovanii-ii-v-sotsialno-gumanitarnykh-naukakh-i-obraz/> (дата обращения: 27.02.2026).
9. Использование генеративных моделей в высшем гуманитарном образовании: опыт Института медиа НИУ ВШЭ / А.В. Шариков, А.П. Джура, Т.С. Магера [и др.] // Коммуникации. Медиа. Дизайн. – 2025. – Т. 10. №1. – С. 5–37. DOI 10.17323/cmd.2025.26728. EDN MTDHVI

Ефремов Роман Алексеевич

студент

Килунин Владимир Ярославович

студент

Научный руководитель

Филипская Анастасия Вадимовна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»
г. Москва

DOI 10.31483/r-156025

ВЛИЯНИЕ ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ КОНТЕКСТА НА ОСВОЕНИЕ ТЕХНИЧЕСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ИТ-НАПРАВЛЕНИЙ

Аннотация: статья посвящена анализу влияния переключения контекста и цифровой многозадачности на освоение технического английского языка студентами ИТ-направлений. Рассматриваются механизмы когнитивной нагрузки, эмпирические данные о снижении понимания прочитанного и продуктивности, а также практические рекомендации по организации фокусированного языкового обучения и цифровой гигиены. Результаты исследования подчёркивают важность адаптации методик преподавания к реалиям современной цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: переключение контекста, многозадачность, когнитивная нагрузка, технический английский язык, цифровая трансформация образования, информационные технологии, цифровое обучение, понимание прочитанного.

В современном образовательном процессе подготовки специалистов по информационным технологиям студенты постоянно сталкиваются с высокой цифровой многозадачностью, которая напрямую связана с явлением переключения контекста. Это понятие хорошо изучено в теории операционных систем, где оно обозначает процесс сохранения состояния одного процесса или потока, загрузки состояния другого и возобновления его выполнения. Каждый такой переход требует значительных накладных расходов: сохранения регистров процессора, указателей стека, таблиц страниц памяти и других структур данных, что в совокупности приводит к ощутимому снижению производительности системы. В условиях высокой нагрузки частое переключение контекста может вызвать эффект «трэшинга», когда процессор тратит больше времени на переключения, чем на полезную работу, как отмечается в анализе производительности современных многозадачных операционных систем. Аналогичный механизм действует и в когнитивной сфере человека: мозг вынужден сохранять текущую ментальную модель задачи, подавлять её и активировать новую, что создаёт измеримую «switch cost» – стоимость переключения контекста.

Исследования когнитивной психологии, проводимые на протяжении последних десятилетий, показывают, что человеческий мозг плохо приспособлен к тяжёлой многозадачности. По данным Американской психологической ассоциации, даже когда люди субъективно ощущают, что успешно справляются с несколькими задачами одновременно, объективно более 97% из них демонстрируют снижение продуктивности [3]. В результате экспериментов, Уотсон и Стрейер установили, что только около 2,5% людей, так называемые «супертаскеры», способны выполнять две сложные задачи без заметной потери качества [7].

В классической работе Рубинштейна, Мейера и Эванса 2001 года «Executive Control of Cognitive Processes in Task Switching» [6], участвовавшие в серии из четырёх экспериментов, теряли время при каждом переключении между задачами, причём стоимость переключения росла с увеличением сложности правил и незнакомости задач. Авторы выделили два этапа исполнительного контроля: сдвиг цели (goal shifting) и активацию правил (rule activation),

причём переключение между сложными задачами могло занимать дополнительные сотни миллисекунд на каждом переходе.

Американская психологическая ассоциация в своих обзорах по многозадачности неоднократно ссылалась на подобные данные и указывала, что даже небольшие задержки при частом повторении приводят к потере до 40% продуктивного времени в течение рабочего дня. Эта цифра стала одной из наиболее цитируемых в литературе о когнитивных издержках многозадачности: кратковременные «ментальные блоки» при смене задач накапливаются и существенно снижают общую эффективность. В контексте цифровой трансформации образования такая цена переключения особенно заметна, поскольку студенты ИТ-направлений регулярно работают одновременно с несколькими сложными цифровыми контекстами – интегрированными средами разработки (IDE), системами контроля версий, трекерами задач и англоязычной технической документацией.

В разработке программного обеспечения аналогичные эффекты подтверждены эмпирически. Когда разработчик одновременно ведёт два или три проекта, в среднем 17% усилий тратится именно на межпроектные прерывания и восстановление контекста, а при большем количестве задач продуктивность на каждый проект может падать ниже 10%. Современные исследования показывают, что разработчики теряют в среднем 23 минуты на восстановление фокуса после каждого прерывания, а ежедневные переключения между задачами могут стоить до 2–3 часов продуктивного времени. В образовательной среде студенты ИТ-направлений сталкиваются с похожей ситуацией: лабораторные работы по программированию и разработке продуктов чередуются с чтением запросов на комментарии (RFC), технической документации и описаний архитектуры, большинство из которых доступно только на английском языке. Английский язык здесь выступает в роли ведущего языка для специальных целей (ESP), требующий высокой точности терминологии, понимания сложных синтаксических конструкций и способности быстро извлекать смысл из аутентичных текстов.

Влияние переключения контекста на освоение технического английского языка особенно ярко проявляется при работе с чтением. Мета-анализ Клинтон-Лиселл [4], обобщивший десятки экспериментов по медиа-многозадачности и чтению, показал, что многозадачность негативно сказывается на понимании прочитанного с эффектом размера $g = -0,28$ в целом и $g = -0,54$ при ограниченном времени чтения. Одновременно время обработки материала увеличивается с эффектом $g = 0,52$. Данная метрика показывает, на сколько стандартных отклонений отличается средний результат одной группы от другой, отрицательное значение свидетельствует об ухудшении исследуемого параметра. Представленные значения означают, что студенты, которые переключаются между чтением технического текста на английском и уведомлениями или другими приложениями, хуже понимают нюансы, медленнее формируют целостную картину и хуже запоминают специализированную лексику.

Критический обзор Набунга [5], посвящённый влиянию многозадачности с цифровыми устройствами на обучение в классе, подтвердил, что студенты, параллельно использующие смартфоны, социальные сети или браузеры во время занятий, демонстрируют более низкие оценки, худшее понимание материала и ослабленную способность к удержанию информации по сравнению с теми, кто работает в фокусированном режиме. Эти эффекты особенно критичны для английского языка для специальных целей в ИТ-отрасли, где точность интерпретации документации напрямую влияет на качество разработки продуктов и проведения аудита. Экспериментальное исследование Амирхажиева [1] показало, что внедрение цифровых технологий в языковую подготовку повышает мотивацию учащихся (коэффициент корреляции Пирсона $r=0,78$), ускоряет освоение лексики (прирост на 23%) и грамматических конструкций (на 19%), однако при неконтролируемой многозадачности эти преимущества нивелируются из-за частого переключения контекста.

Для наглядного сравнения ключевых количественных результатов исследований ниже приведена таблица метрик.

Кроме того, восстановление после прерывания в среднем занимает около 23 минут, как показывают многочисленные наблюдения за работой в условиях цифровых отвлечений. В условиях изучения технического английского языка это означает, что одно уведомление из

мессенджера или переход на другую вкладку может прервать формирование ментальной модели сложного текста, заставляя студента возвращаться к началу и терять значительное время. При частом повторении таких переключений страдает не только скорость чтения, но и глубина понимания пассивных конструкций, модальных глаголов в инструкциях и длинных номинативных цепочек, характерных для технической документации в разработке продуктов.

Аналогичные проблемы возникают при развитии навыков аудирования и говорения. Студенты часто прослушивают англоязычные вебинары или подкасты по разработке программного обеспечения в фоновом режиме, параллельно работая с кодом или отчётами. Такое «параллельное» восприятие приводит к фрагментарному усвоению материала и снижению способности спонтанно использовать терминологию в устной речи – например, при обсуждении архитектуры продукта или проведении технического аудита. Исследования по медиа-многозадачности в контексте изучения иностранных языков подтверждают, что цифровые отвлечения коррелируют с более низкими результатами по удержанию словарного запаса и пониманию на слух, особенно когда материал носит высоко специализированный характер.

В долгосрочной перспективе постоянное переключение контекста способствует формированию «цифровой рассеянности», когда даже в специально отведённое время языковых занятий концентрация снижается, а мотивация к глубокому погружению в английский язык для специальных целей ослабевает. Это создаёт замкнутый круг: студенты, привыкшие к многозадачности в профессиональных инструментах (IDE, GitHub, Copilot и трекерах задач), переносят те же привычки на изучение английского языка, что в итоге сказывается на их конкурентоспособности на международном рынке труда. В эпоху цифровой трансформации образования такая проблема приобретает особую актуальность, поскольку современные учебные платформы, инструменты искусственного интеллекта и гибридные форматы обучения усиливают частоту переключений между человеческим и машинным контекстом.

Для минимизации негативного влияния переключения контекста на освоение технического английского языка целесообразно внедрять в образовательный процесс целенаправленные стратегии, основанные на эмпирических данных. Одним из эффективных подходов является организация «фокусированных сессий», во время которых студенты работают исключительно с англоязычными материалами в режиме «single-tasking» – одна задача, без уведомлений, дополнительных вкладок и параллельных отвлекающих факторов. Адаптированная техника Помодоро (25 минут интенсивного чтения или аудирования с последующим коротким перерывом без смены контекста) позволяет снизить когнитивную нагрузку и повысить качество запоминания. Полезно также интегрировать метафоры из мира информационных технологий прямо в уроки английского: сравнивать переключение контекста в операционной системе с аналогичным процессом в человеческом мозге, иллюстрируя это примерами из лабораторных работ по профильному направлению. Такой приём повышает осознанность и мотивацию студентов, связывая языковую подготовку с их основной специальностью.

Другим перспективным направлением служит разработка модулей цифровой гигиены в рамках курсов английского языка для специальных целей. Студентам можно предлагать практические упражнения по минимизации количества открытых вкладок, использованию режимов «фокус» в программном обеспечении и планированию расписания, при котором блоки изучения технического английского языка изолированы от других задач. В лабораторных практикумах по программированию стоит специально выделять время на работу с англоязычной документацией без параллельных отвлечений – это формирует привычку глубокого погружения и напрямую повышает профессиональную готовность. Группы студентов, обученные таким стратегиям управления вниманием, как правило, демонстрируют статистически значимое улучшение результатов по техническому чтению и тестам на словарный запас по сравнению с контрольными группами.

Таким образом, переключение контекста в цифровой среде выступает значимым фактором, негативно влияющим на эффективность освоения технического английского языка студентами ИТ-направлений. Механизмы этого явления позволяют точно оценить масштабы проблемы – от сотен миллисекунд на одно переключение до 40% потери продуктивного времени и заметного снижения понимания прочитанного. Понимание этих количественных

издержек подчёркивает необходимость системных изменений в методике преподавания английского языка для специальных целей. Внедрение практик минимизации ненужных переключений во время языковых занятий способствует более глубокому усвоению материала, повышению мотивации и формированию устойчивых профессиональных компетенций. Дальнейшие исследования могут включать экспериментальное измерение влияния стратегий управления контекстом на результаты тестирования по техническому английскому языку в реальных студенческих группах информационных технологий, что поможет оптимизировать подготовку кадров для ИТ-отрасли в условиях цифровой трансформации образования.

Список литературы

1. Амирхажиев Н.У. Экспериментальное исследование влияния цифровых технологий на изучение иностранных языков студентами вузов Чеченской Республики / Н.У. Амирхажиев, А.Ш. Давлетукаева. – 2024.
2. Рубцова С.Ю. Профессиональное развитие преподавателя иностранного языка в цифровую эпоху: компетенции и вызовы / С.Ю. Рубцова // Профессионально-ориентированное обучение языкам: опыт, реальность и перспективы. – 2025. EDN JSLMBM
3. American Psychological Association. Multitasking: Switching costs. – URL: <https://www.apa.org/topics/research/multitasking> (дата обращения: 09.04.2026).
4. Clinton-Lisell V. Stop Multitasking and Just Read: Meta-Analyses of Multitasking's Effects on Reading Comprehension and Reading Time / V. Clinton-Lisell. – 2021.
5. Nabung A. The Impact of Multitasking With Digital Devices on Classroom Learning / A. Nabung // US-China Education Review A. – 2024. – Vol. 14. No. 6. – P. 369–383.
6. Rubinstein J.S. Executive Control of Cognitive Processes in Task Switching / J.S. Rubinstein, D.E. Meyer, J.E. Evans // Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance. – 2001. – Vol. 27. No. 4. – P. 763–797. EDN GXKNRF
7. Strayer D.L. Supertaskers: Profiles in extraordinary multitasking ability / D.L. Strayer, J.M. Watson. – 2010.

Кошкина Надежда Васильевна

старший преподаватель

ФГКВОУ ВО «Военная орденов Жукова и Ленина

Краснознаменная академия связи им. Маршала Советского Союза

С.М. Буденного» Министерства обороны Российской Федерации

г. Санкт-Петербург

НЕЙРОСЕТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ЭФФЕКТИВНЫЕ РЕШЕНИЯ

Аннотация: автор статьи предлагает рассмотреть вопросы, связанные с внедрением нейросетей в образовательный процесс. На конкретных примерах показана роль нейросетей в обучении курсантов высшей математике, а также их потенциал для повышения качества образования и повышения компетентности будущих офицеров.

Ключевые слова: нейросети, кривые второго порядка, эллипс, гипербола, парабола, боевые действия.

Современные технологии меняют подходы к обучению, обеспечивая новые возможности для более эффективного усвоения сложных дисциплин. В частности, нейросети – один из наиболее перспективных инструментов – активно внедряются в образовательные процессы, в том числе в высших военных учебных заведениях.

Часто на практических и семинарских занятиях преподаватели сталкиваются с необходимостью предложить курсантам задачи практической направленности. О важности и необходимости внедрения таких задач автор статьи уже излагал [1]. Нейросети позволяют быстро создавать виртуальные симуляции, моделирующие реальные сценарии использования высшей математики в военной практике. Например, задачи по системе навигации, оптимизации маршрутов или теории вероятностей в условиях боевых действий. При изучении темы «Кривые второго порядка» с помощью нейросети DeepSeek процесс подготовки к занятию занял гораздо меньше времени. С помощью нейросети были составлены следующие задачи.

Задача 1. Акустическая разведка в горах (Эллипс).

Ситуация: В горном ущелье два акустических поста A и B расположены на расстоянии 2 км друг от друга. Звук взрыва на неизвестной позиции противника был зафиксирован постом A и спустя ровно 3 секунды – постом B . Скорость звука $v = 340$ м/с. Известно также, что цель находится на поверхности склона, описываемого уравнением $y = 0,2x + 0,5$ (км) относительно линии AB .

Задача.

1. Определить, на какой кривой второго порядка (в плоскости) лежит позиция противника.
2. Найти координаты цели как точки пересечения этой кривой с заданной прямой склона.
3. Какие геометрические свойства кривой использовались для исключения второго (ложного) корня?

Задача 2. Ударная волна сверхзвукового БПЛА (Гипербола).

Ситуация: Разведывательный БПЛА летит на высоте $H = 5$ км со сверхзвуковой скоростью, число Маха $M = 2.0$. Наблюдатель на земле в точке A слышит звуковой удар.

Задача.

1. Найти угол наклона образующей конуса Маха.
2. Определить уравнение гиперболы – сечения фронта ударной волны (конуса Маха) вертикальной плоскостью, проходящей через наблюдателя и траекторию БПЛА.
3. Через какое время после пролета БПЛА точно над головой ($\phi = 90^\circ$) наблюдатель услышит удар? (Скорость звука $v \approx 330$ м/с).

Задача 3. Баллистический расчет миномета (Парабола).

Ситуация: Пристрелка 82-мм миномета ведется на полигоне в горах. Цель и огневая позиция находятся на одной горизонтали. Начальная скорость мины $V = 211$ м/с. Сопротивлением воздуха пренебречь.

Задача.

1. Определить уравнение траектории мины $y(x)$ при угле возвышения $\alpha = 45^\circ$.
2. Найти максимальную дальность полета мины $L_{\max}$ и максимальную высоту траектории.
3. Во сколько раз изменится дальность, если угол возвышения сделать 60° ? Сравнить с практическими данными таблиц стрельбы (где из-за сопротивления воздуха 45° не дает максимума).

Задача 4. Радиолокационная станция с фазированной антенной решеткой (Парабола).

Ситуация: Для формирования остронаправленного луча РЛС используется зеркало в форме параболического цилиндра. Облучатель расположен на фокальной линии.

Задача.

1. Составить уравнение направляющей параболы в поперечном сечении, если ширина раскрытия антенны $L = 3$ м, а фокусное расстояние $f = 2$ м.
2. Какой угол раскрытия 2θ имеет такая антенна?
3. Обосновать, почему при расположении облучателя точно в фокусе отраженные лучи идут параллельно оси симметрии.

Задачи, которые предложила нейросеть действительно практической направленности, они уже адаптированы для курсантов, будущих военных инженеров. Каждая задача содержит реальный оперативно-тактический или инженерный контекст и требует применения свойств эллипса, гиперболы или параболы. Решение и даже поиск решения таких задач способствует развитию аналитических способностей у курсантов. Подобные исследовательские и экспериментальные задания, составленные при помощи нейросети помогают формировать умение:

- анализировать результаты моделирования;
- оценивать эффективность математических решений;
- принятия решений в условиях неопределенности.

Это очень важно для будущих офицеров, которым необходимо быстро ориентироваться в сложных ситуациях и принимать взвешенные решения.

Но несмотря на явные преимущества, внедрение нейросетей в образовательный процесс сталкивается с рядом вызовов:

- необходимость высокой квалификации преподавателей для работы с новыми технологиями;
- обеспечение объективности и прозрачности алгоритмов;

– защита данных и конфиденциальность учебных достижений курсантов.

Тем не менее, развитие технологий и их интеграция в образовательный процесс со временем будет только усиливаться, повышая уровень подготовки современных офицеров.

Нейросети открывают широкие возможности для повышения эффективности обучения высшей математике курсантов. Их использование способствует созданию индивидуальных образовательных траекторий, повышению мотивации, развитию аналитических навыков – все это существенно повышает уровень профессиональной подготовки будущих офицеров. Внедрение данных технологий требует продуманной стратегии и подготовки кадров, однако долгосрочные преимущества очевидны и очень перспективны.

Список литературы

1. Кошкина Н.В. Некоторые аспекты реализации прикладной направленности обучения высшей математике в военном вузе / Н.В. Кошкина, В.А. Ушакова, М.А. Ушаков // Динамика развития системы военного образования: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Омск, 14 марта 2025 года). – Омск: Омский государственный технический университет, 2025. – С. 349–353. EDN RVQTBJ

Крицкая Анастасия Павловна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

МБОУ «Перовская школа-гимназия им. Г.А. Хачиашвили»

с. Перово, Республика Крым

Игнатович Светлана Сергеевна

канд. пед. наук, доцент, член организационного комитета НПК

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

Центр дополнительного образования «Хоста»

г. Сочи, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-153953

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: статья посвящена анализу инновационных подходов к организации обучения и современных цифровых образовательных платформ, интегрируемых в педагогическую практику. Рассматриваются ключевые преимущества их применения: рост мотивации обучающихся, формирование критического мышления, развитие социальной компетентности, повышение точности мониторинга освоения учебного материала. Приводятся примеры проверенных на практике платформ с описанием функционала и обоснованием критериев отбора. Выявлены сохраняющиеся барьеры: недостаточная подготовка педагогов, технические и финансовые ограничения, правовые риски. Интеграция инновационных методов и цифровых платформ представляет собой действенный механизм повышения качества образования при условии систематического повышения квалификации учителей и создания необходимой инфраструктуры.

Ключевые слова: инновационные педагогические технологии, цифровые образовательные платформы, мотивация учащихся, развитие критического мышления, социальная компетентность, мониторинг усвоения знаний, эффективность обучения, цифровизация образования.

Введение.

Интеграция инновационных технологий в педагогическую практику выступает необходимым условием модернизации системы образования. Современное информационное общество характеризуется высокой динамикой изменений, в связи с чем традиционные формы и методы обучения перестают в полной мере отвечать запросам всех участников образовательного процесса. Происходит трансформация парадигмы дошкольного и школьного

образования в сторону личностно-ориентированного подхода, что требует от педагогов активного использования инновационных решений [7].

Под инновацией в педагогическом контексте понимается введение нового элемента в образовательный процесс, приводящее к качественному изменению условий и результатов обучения. Технология трактуется как систематизированная совокупность методов и приёмов, применяемых в конкретной области. Инновационные педагогические технологии направлены на создание условий и инструментов, максимально соответствующих актуальным потребностям обучающихся, педагогов и общества в целом [1].

Методы исследования: теоретические (анализ; синтез; конкретизация; обобщение).

Обзор литературы.

Наша статья является предметом большого числа научных исследований и разработок. В частности, проблеме использования инновационных технологий посвятили свои исследования такие ученые, как: С.П. Капица, А.Г. Асмолов, Дж. Дьюи, Л.С. Выготский.

С.П. Капица подчёркивал роль цифровых технологий в формировании новой образовательной среды, способствующей активному участию обучающихся. По его мнению, технологические трансформации открывают возможности для индивидуализации образовательных траекторий и обеспечивают широкий доступ к качественным ресурсам. Современные информационные технологии рассматриваются как мощный инструмент оптимизации образовательного пространства, способствующий гармоничному сочетанию академической подготовки и профессиональных компетенций [3].

А.Г. Асмолов акцентирует внимание на необходимости личностно-ориентированного подхода при внедрении инноваций. Успешная интеграция технологий должна учитывать индивидуальные особенности учащихся, способствовать развитию метакогнитивных умений и навыков самостоятельного принятия решений. Создание условий для реализации личностного потенциала требует гибких методик, включающих виртуальную реальность, мультимедиа и элементы геймификации [4].

Дж. Дьюи рассматривал личный опыт и социальную активность как основу формирования целостного мировосприятия. Технологии, обеспечивающие доступ к разнообразным источникам информации и моделирование реальных ситуаций, способствуют развитию креативности и творческого мышления. Образовательная среда, насыщенная технологиями XXI века, реализует принципы демократизма и свободы выбора в саморазвитии.

Л.С. Выготский подчёркивал значение социокультурного контекста для когнитивного развития. Концепция зоны ближайшего развития предполагает поддержку со стороны взрослого или сверстников. Цифровые инструменты создают искусственные условия для социальных взаимодействий, повышая мотивацию и качество усвоения знаний, а также формируя рефлексивные способности и самоконтроль [4].

Проблемы внедрения инновационных технологий в педагогической практике.

Использование современных технологий сопряжено с многоуровневыми трудностями – технологическими, психолого-педагогическими, организационно-правовыми и экономическими [5].

Технологические барьеры включают недостаточную ИКТ-компетентность педагогов, нестабильность оборудования и ПО, дефицит качественного цифрового контента, соответствующего ФГОС и учебным программам.

Психолого-педагогические трудности проявляются в страхе перед изменениями, сопротивлении инновациям, увеличении рабочей нагрузки и необходимости постоянного повышения квалификации.

Организационно-правовые аспекты касаются соблюдения требований Федерального закона №152-ФЗ «О персональных данных», рисков кибербуллинга, дезинформации и снижения концентрации внимания.

Экономические ограничения связаны с недостаточным финансированием оснащения классов, лицензированием ПО и обеспечением равного доступа к ресурсам для всех категорий учащихся.

Преодоление указанных проблем требует системного подхода: подготовки кадров, развития инфраструктуры, совершенствования нормативной базы и обеспечения безопасности.

Факторы и меры повышения мотивации педагогов к инновациям.

Внедрение цифровых платформ увеличивает нагрузку на учителей (подготовка материалов, мониторинг, анализ данных), что делает необходимым непрерывное профессиональное развитие. Эффективными мерами признаются:

- проведение специализированных тренингов, мастер-классов, семинаров и стажировок;
- создание поддерживающей профессиональной среды с акцентом на обмен опытом;
- система поощрений (премии, благодарности, публичное признание достижений);
- стимулирование инициатив «снизу» через гранты, субсидии и творческие проекты;
- обеспечение современной технической базы и обучение профилактике цифрового утомления;
- совершенствование законодательства в сфере защиты данных, авторских прав и качества цифрового контента [9].

Преимущества применения инновационных методов и платформ.

Цифровые образовательные платформы обеспечивают:

- развитие аналитического и критического мышления через интерактивные задания и тесты;
- формирование коммуникативных компетенций посредством форумов, чатов и совместных проектов;
- подготовку к профессиональной деятельности через моделирование реальных ситуаций;
- расширение кругозора и стимулирование креативности за счёт мультимедиа и разнообразия источников.

Несмотря на преимущества, сохраняются вызовы: недостаточная цифровая грамотность участников, сложность управления контентом, необходимость регулярного обновления платформ. Поэтому требуется систематическая оценка эффективности и корректировка применения [4].

Инновационные методы представляют собой целостную дидактическую систему, ориентированную на активное вовлечение учащихся, взаимодействие и глубокое понимание материала, в отличие от традиционной трансляции знаний.

Критерии выбора образовательных платформ.

При отборе инструментов рекомендуется учитывать:

- 1) интуитивность и простоту интерфейса;
- 2) соответствие возрастным особенностям целевой аудитории;
- 3) возможности персонализации обучения;
- 4) наличие интерактивных и игровых элементов;
- 5) совместимость с имеющимися ресурсами и устройствами;
- 6) качество технической поддержки, документации и консультаций.

Анализ конкретных платформ.

«Обучай» – сервис на базе искусственного интеллекта, предназначенный для автоматизации создания учебных материалов. Позволяет за 30–60 секунд генерировать задания различной сложности, рабочие листы и интерактивные формы с автоматической обработкой ответов. Основные преимущества: интеллектуальное редактирование, значительное сокращение временных затрат на подготовку, высвобождение ресурсов для методической и индивидуальной работы с учащимися [7].

Bouncy Balls – бесплатный веб-инструмент для визуального мониторинга уровня шума в классе. Реагирует на звук с микрофона: при превышении порога шара подпрыгивают активнее (доступны настройки чувствительности). Не требует регистрации или установки. Эффективен для поддержания дисциплины при групповой работе, чтении в тишине, викторинах и других видах деятельности, требующих контролируемой акустической среды. Рекомендуется предварительное тестирование и знакомство учащихся с инструментом [5].

LearningApps – платформа с набором из 20 типов интерактивных упражнений в игровой форме (называемых «приложениями»). Подходит преимущественно для работы с детьми младшего и среднего школьного возраста. Позволяет:

- создавать упражнения с нуля (с подсказками и загрузкой медиа);
- использовать и адаптировать готовые шаблоны других авторов;
- сохранять материалы как личные, общедоступные, в формате урока или электронной книги;
- интегрировать в LMS (например, через ссылки).

Ограничения: неудобный просмотр детализированных результатов (требуется создание классов и аккаунтов для учеников; отчётность минимальна – «пройдено/провалено»). Рекомендуются использовать преимущественно для закрепления и самопроверки материала, а не для формальной оценки [3].

Выводы и заключение. Интеграция инновационных методов обучения и цифровых платформ (в частности, «Обучай», Bouncy Balls, LearningApps) представляет собой действенный механизм повышения качества образования. Эти инструменты способствуют росту мотивации, развитию критического мышления, социальной компетентности и точному контролю усвоения знаний [8].

Вместе с тем сохраняются барьеры: недостаточная подготовка педагогов, технические и финансовые ограничения, правовые риски. Их преодоление возможно при реализации комплексных мер – от систематического повышения квалификации и создания инфраструктуры до формирования внутренней мотивации учителей и нормативного регулирования.

Внедрение инноваций выступает ключевым направлением модернизации образования, отвечающим требованиям информационного общества и способствующим формированию компетенций, необходимых для успешной жизнедеятельности будущих поколений [7].

Список литературы

1. Образовательные тренды: сборник научных студенческих статей, Москва, 03 декабря 2020 года. – М.: Отечество, 2021. – 283 с.
2. Ключко В.Е. Психология инновационного поведения / В.Е. Ключко. – Томск: Томский государственный университет, 2009. – 240 с.
3. Инновационные процессы в образовании. Тьюторство: учеб. пособие для вузов / под ред. С.А. Щенникова, А.Г. Теслинова, А.Г. Чернявской. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 2017. – 210 с.
4. Жумабекова Н.Ж. Инновационные технологии во время обучения в профессиональном образовании / Н.Ж. Жумабекова // Вестник КГЮА. – 2022. – №1. – С. 123–126.
5. Антропова И.А. Инновационные образовательные технологии / И.А. Антропова // Инновационная деятельность педагога (Москва, 10 сентября 2020 г.). – М.: Берлин: Директ-Медиа, 2020. – С. 17–29.
6. Карпова Н.К. Педагогическая психология / Н.К. Карпова, Л.Д. Столяренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 544 с.
7. Маркова А.К. Возрастные особенности мотивации учения и умение школьников учиться / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов // Формирование мотивации учения: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
8. Англо-русский словарь. – URL: https://woordhunt.ru/dic/content/en_ru (дата обращения: 09.02.2026).
9. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для вузов // под ред. Е. С. Полат. — 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2020. – 434 с.

Максименко Екатерина Павловна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА СОДЕРЖАНИЯ И РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ЭЛЕКТРОННОМ ФОРМАТЕ

Аннотация: в статье рассматриваются ключевые проблемы обеспечения качества образования в электронном формате, которые приобретают особую актуальность в условиях повсеместной цифровизации образовательной среды. На основе анализа современной психолого-педагогической литературы автором выделяются две основные группы проблем: проблемы, связанные с содержанием электронных образовательных продуктов (контентные проблемы), и проблемы, связанные с измерением и интерпретацией образовательных результатов (оценочные проблемы). Формулируются направления дальнейших теоретических исследований и практических решений, направленных на повышение качества электронного образования.

Ключевые слова: электронное обучение, качество образования, содержание образования, образовательные результаты, педагогический контроль, цифровая дидактика.

Цель статьи: теоретически обобщить и систематизировать ключевые проблемы качества содержания и результатов образования в электронном формате, выделив их структурные

группы и обосновав необходимость разработки новых дидактических подходов к проектированию и оценке электронных образовательных продуктов.

Стремительное внедрение электронного обучения в систему общего, высшего и дополнительного профессионального образования создало иллюзию быстрого и безболезненного решения многих традиционных образовательных проблем. Однако накопленный опыт массового перехода в онлайн-формат, особенно в период вынужденной цифровизации, выявил устойчивые и системные проблемы, связанные с качеством как содержания электронных курсов, так и достигаемых образовательных результатов.

Парадокс современной ситуации заключается в том, что количественный рост предложения образовательных услуг в электронном формате (EdTech-проекты, массовые открытые онлайн-курсы, корпоративные университеты) сопровождается растущей обеспокоенностью педагогического сообщества относительно реальной образовательной ценности этих продуктов.

Под содержанием электронного образования понимается не только совокупность учебных материалов, представленных в цифровой форме, но и логика их организации, способы презентации, система заданий и предполагаемые траектории освоения. Анализ современной литературы позволяет выделить несколько ключевых проблем в этой области.

Одной из наиболее серьезных проблем электронного обучения является тенденция к фрагментации учебного материала [4]. Стремление адаптировать содержание под форматы коротких видео, инфографики, чек-листов, микромодулей часто приводит к разрушению системности и логической связности знания. Обучающийся получает набор изолированных фактов, приемов и алгоритмов, но не формирует целостной картины предметной области. В классической дидактике принцип систематичности и последовательности считался фундаментальным, в электронной среде он вступает в противоречие с требованием «удержания внимания» пользователя.

Разработчики курсов, стремясь продемонстрировать экспертность, нередко насыщают курс избыточной, неструктурированной информацией, не проводя ее должной дидактической обработки. В результате обучающийся тратит значительные когнитивные ресурсы не на усвоение содержания, а на его фильтрацию и попытки выстроить собственную структуру. Отсутствие методически обоснованного отбора содержания – одна из самых распространенных причин низкой эффективности электронных курсов.

Чрезмерное увлечение визуальными эффектами, анимацией и сложной графикой может отвлекать от содержания, создавая когнитивный шум. Как показывают исследования в области когнитивной психологии, избыточная мультимедийность снижает глубину переработки информации. Проблема заключается в том, что разработчики не всегда владеют методическим инструментарием, позволяющим определить оптимальную меру мультимедийности для конкретного содержания и целевой аудитории.

В описаниях электронных курсов нередко декларируются амбициозные цели: «овладение профессией», «формирование системного мышления». Однако реальное содержание курса чаще всего нацелено на передачу декларативных знаний и простейших процедурных алгоритмов. Цели, связанные с развитием аналитического, критического и творческого мышления, остаются необеспеченными соответствующими дидактическими средствами. Этот разрыв между целями и содержанием представляет собой фундаментальную проблему качества, поскольку вводит потребителя в заблуждение относительно реальной образовательной ценности продукта.

Вторая группа проблем связана с тем, как в электронной среде определяется, измеряется и интерпретируется достижение образовательных целей.

Наиболее очевидная, но далеко не единственная проблема – невозможность достоверно установить, кто именно выполняет контрольные мероприятия. Дистанционная среда создает условия для академической нечестности: использование посторонней помощи, списывание, выполнение заданий третьими лицами.

Массовое распространение получило автоматизированное тестирование как основной инструмент контроля в электронном обучении. Однако его педагогические ограничения хорошо изучены. Тесты закрытого типа с выбором ответа измеряют преимущественно узнавание и репродукцию информации, но не способность применять знания в новых ситуациях, анализировать, синтезировать или оценивать.

В электронной среде возникает соблазн судить об образовательных результатах по косвенным, легко фиксируемым показателям: количество просмотренных видео, число пройденных тестов, время, проведенное в системе, но обучающийся может механически «проходить» курс, не осваивая его содержание, и система контроля этого не зафиксирует.

Наиболее остро проблема качества образовательных результатов проявляется при попытке измерить сложные, интегративные компетенции: коммуникативные, аналитические, проектные, рефлексивные. Эти компетенции по определению требуют наблюдения за деятельностью обучающегося в реальных или максимально приближенных к реальным ситуациях. Электронная среда, особенно в асинхронном режиме, предоставляет ограниченные возможности для такого наблюдения. Портфолио, проектные работы, кейсы с развернутыми ответами могут частично компенсировать эти ограничения.

Даже если контрольное мероприятие выполнено и оценено, возникает вопрос о качестве обратной связи. В автоматизированных системах обратная связь, как правило, сводится к указанию на правильный/неправильный ответ и иногда – к демонстрации правильного решения. Однако полноценная педагогическая обратная связь должна не только констатировать факт ошибки, но и объяснять ее причину, указывать на пробелы в понимании, предлагать пути коррекции, поддерживать учебную мотивацию.

Проведенный теоретический анализ позволяет выделить несколько векторов движения в сторону повышения качества электронного образования.

Во-первых, необходима разработка и внедрение дидактически обоснованных стандартов качества содержания электронных курсов. Такие стандарты не должны сводиться к формальным требованиям к интерфейсу или объему материала, а должны опираться на проверенные педагогические принципы: системность, научность, доступность, связь теории с практикой, учет возрастных и индивидуальных особенностей.

Во-вторых, требуется переход от доминирования автоматизированного тестирования к комбинированным системам оценки, сочетающим автоматические и экспертные методы. Валидация образовательных результатов должна предполагать использование разнообразных оценочных средств: портфолио, проектов, кейсов, рефлексивных эссе, устных защит.

В-третьих, необходимо развитие педагогической компетентности разработчиков электронных курсов. Создание качественного образовательного продукта в цифровой среде требует не только технологических и предметных знаний, но и глубокого понимания дидактики, психологии обучения, теории педагогического дизайна.

В-четвертых, актуальным направлением является разработка и эмпирическая проверка новых моделей педагогического контроля, адаптированных к специфике электронной среды. Это могут быть модели, использующие элементы адаптивного тестирования, автоматический анализ текстовых ответов на основе методов обработки естественного языка, технологии «цифровых следов» обучающегося.

Представленный в статье теоретический анализ показывает, что решение этих проблем лежит не в плоскости отдельных технических или методических улучшений, а требует пересмотра самих оснований дидактики применительно к электронной среде. Цифровая дидактика как формирующаяся область педагогического знания призвана разработать такие концепции, модели и методы, которые позволят реализовать образовательный потенциал цифровых технологий, минимизируя присущие им риски снижения качества.

Дальнейшие теоретические исследования в этой области должны быть направлены на уточнение критериев педагогической эффективности электронных курсов, разработку валидных моделей оценки образовательных результатов, а также на изучение условий, при которых электронный формат обучения может быть не менее, а в ряде аспектов – более эффективным, чем традиционный.

Список литературы

1. Коротаева Е.В. Теория и практика педагогических взаимодействий: учебник и практикум для вузов / Е.В. Коротаева. – М.: Юрайт, 2026. – 230 с.
2. Матис В.И. Современные модели школьного образования: школа глобальной ориентации: учебник для вузов / В.И. Матис. – М.: Юрайт, 2025. – 211 с.

3. Смирнов А.В. Методика применения информационных технологий в обучении / А.В. Смирнов. – М.: Академия, 2008. – 240 с. EDN QJTARN

4. Трайнев В.А. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании / В.А. Трайнев. – М.: Дашков и Ко, 2012. – 320 с.

5. Щенников С.А. Инновационные процессы в образовании. Тьюторство / С.А. Щенников, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – Ч. 1. – 188 с. EDN BXWWBQ

Рыбкина Алиса Николаевна

учитель

МБОУ «СОШ №24»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматривается вопрос об использовании информационно-коммуникационных технологий на уроках иностранного языка. Отмечается, что это не просто способ сделать уроки более интересными, но и возможность значительно повысить их эффективность. Учащиеся получают доступ к богатому языковому материалу, который отражает реальные условия использования языка, что способствует лучшему пониманию и усвоению.

Ключевые слова: цифровизация, информационно-коммуникационные технологии, урок иностранного языка, английский язык.

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе обучения иностранным языкам уже давно перестало быть просто модным трендом или способом развлечь учащихся. Это стало мощным инструментом, который существенно меняет как структуру, так и содержание, а также эффективность современного образовательного процесса. В условиях, когда цифровая среда стала привычной и естественной для нынешних школьников и студентов, игнорирование ИКТ на уроках иностранного языка может привести не только к отставанию от актуальных методических тенденций, но и к потере важнейшего канала для формирования мотивации и погружения в языковую реальность.

Одним из ключевых преимуществ применения ИКТ в обучении иностранным языкам является возможность преодоления основного недостатка традиционного обучения, который заключается в том, что оно происходит в искусственной языковой среде. Это выражается, прежде всего, в дефиците аутентичного общения и живого языкового материала. Вместо того чтобы использовать адаптированные и зачастую далекие от реальной жизни тексты из учебников, преподаватель может вывести на экран актуальную статью из свежего выпуска зарубежного онлайн-издания, включить фрагмент новостного выпуска или популярного блога на RuTube. Также можно показать отрывок из фильма или сериала без дубляжа, что позволяет учащимся слышать оригинальную речь, а также сразу же иметь доступ к субтитрам, словам и системе пауз для разбора сложных фраз и моментов.

Е.Ю. Панина [1] отмечает, что современные технологии значительно трансформируют все четыре основных вида речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо. Для развития аудитивных навыков сегодня доступны не только традиционные диски с упражнениями из учебников, но и тысячи подкастов, которые варьируются по уровню сложности и акцентам. Интерактивные платформы предлагают возможность замедления речи и визуализации звуковых волн, что помогает учащимся лучше воспринимать информацию на слух. Кроме того, возможности искусственного интеллекта позволяют генерировать индивидуальные аудиотреки, адаптированные под конкретные темы и уровень ученика, что делает обучение более персонализированным и эффективным. При обучении говорению видеозвонки с носителями языка через специализированные языковые платформы или международные приложения для общения помогают снять психологический барьер. Диалог происходит в привычной для молодого человека цифровой среде, где он может редактировать свои

сообщения, использовать встроенный переводчик или реагировать с помощью эмодзи. Такой подход позволяет постепенно переходить к полноценной устной речи, что делает процесс обучения более естественным и менее стрессовым.

В процессе обучения чтению электронные интерактивные книги и платформы с адаптивными текстами предоставляют возможность автоматически подбирать материал, который немного превышает текущий уровень знаний ученика. Это создает условия для постепенного и комфортного повышения уровня сложности, что способствует более глубокому пониманию языка и его структуры. Учащиеся могут взаимодействовать с текстом, выделять незнакомые слова, получать мгновенные объяснения и примеры использования, что значительно облегчает процесс освоения нового материала.

М.Ж. Расулова [2] считает, что письмо также претерпевает изменения благодаря внедрению ИКТ. Учащиеся могут использовать различные онлайн-платформы для написания эссе, отчетов и других текстов, получая мгновенную обратную связь. Это позволяет не только улучшать грамматические навыки, но и развивать креативность и способность к самовыражению. Существуют специальные приложения, которые помогают в процессе редактирования текста, подсказывая правильные конструкции и варианты слов, что делает обучение более интерактивным и увлекательным.

Таким образом, применение информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку открывает новые горизонты для преподавателей и учащихся. Это не просто способ сделать уроки более интересными, но и возможность значительно повысить их эффективность. Учащиеся получают доступ к богатому языковому материалу, который отражает реальные условия использования языка, что способствует лучшему пониманию и усвоению. Преподаватели, в свою очередь, могут использовать разнообразные инструменты для создания более увлекательных и продуктивных уроков, что в конечном итоге приводит к более высоким результатам в изучении иностранного языка. Современные технологии позволяют реализовать индивидуальный подход к каждому учащемуся, учитывая его уникальные потребности и интересы. Это особенно важно в условиях разнообразия классов и групп, где уровень подготовки и мотивации может значительно варьироваться. ИКТ открывают возможности для создания дифференцированного обучения, когда каждый ученик может работать в своем темпе, получая поддержку и ресурсы, необходимые для достижения успеха. Интеграция информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения иностранным языкам – это не просто шаг вперед, а необходимость, которая диктуется временем. Это путь к созданию более эффективной, динамичной и мотивирующей образовательной среды, где учащиеся могут не только овладеть языком, но и научиться использовать его в реальных жизненных ситуациях. Таким образом, ИКТ становятся неотъемлемой частью современного образования, открывая новые горизонты для изучения иностранных языков и способствуя формированию глобального мышления у молодежи.

Несмотря на очевидные дидактические преимущества и высокий потенциал мотивации, который предлагают ИКТ, их системное и эффективное использование на уроках иностранного языка сталкивается с множеством серьезных трудностей. Эти проблемы часто остаются вне поля зрения на методических семинарах и рекламных презентациях образовательных платформ. Первая и, возможно, наиболее значимая трудность имеет организационно-технический характер. Для того чтобы эффективно работать с ИКТ в каждом классе иностранного языка, необходимо не просто наличие одного компьютера для учителя и проектора. Важным условием является стабильный высокоскоростной доступ в интернет, а также достаточное количество устройств для учеников. Это могут быть ноутбуки, планшеты или хотя бы смартфоны, которые имеют возможность подключения к единой сети. Кроме того, необходимо исправное периферийное оборудование, включая наушники с микрофонами, веб-камеры и интерактивные панели. Однако в реальности, особенно в российских школах, особенно в сельской местности или в старых зданиях с неудовлетворительной проводкой, ситуация выглядит совершенно иначе. Одновременное подключение пятнадцати-двадцати устройств к сети

часто приводит к ее перегрузке, что делает невозможным проведение полноценного урока. Кроме того, количество зарядных розеток зачастую оказывается недостаточным, чтобы обеспечить всех учеников необходимым оборудованием. Например, когда на тридцать учеников приходится всего пять рабочих планшетов, а интернет-соединение «падает» каждые десять минут, любая попытка провести полноценный цифровой урок превращается в настоящую нервотрепку. В таких условиях большая часть времени уходит не на обучение языку, а на решение технических проблем, что, безусловно, негативно сказывается на качестве образовательного процесса.

Следующая группа трудностей связана с компетентностью и психологической готовностью самого учителя. Не каждый преподаватель иностранного языка, особенно представители старшего поколения или те, кто работает в условиях высокой нагрузки, способны свободно ориентироваться в многообразии цифровых инструментов. Современный рынок образовательного программного обеспечения предлагает сотни приложений и платформ. Это могут быть универсальные системы управления обучением, такие как Moodle, а также специализированные языковые сервисы, такие как Quizlet, Kahoot, Duolingo, Lingualeo, EdPuzzle и многие другие. Для того чтобы не просто знать о существовании этих инструментов, но и уметь быстро создавать на их основе качественные дидактические материалы, необходимо не только время, но и желание учителя развивать свои навыки. Интеграция цифровых инструментов в структуру урока требует от преподавателя не только технической грамотности, но и умения предусмотреть возможные технические сбои.

Список литературы

1. Панина Е.Ю. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках иностранного языка / Е.Ю. Панина // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2021. – №17. EDN USSWTZ
2. Расулова М.Ж. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка / М.Ж. Расулова // Теория и практика образования в современном мире. – СПб.: Реноме, 2012. – С. 91–92. EDN VMRHGB

Сиротина Ирина Казимировна

канд. пед. наук, доцент

ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный
университет им. А.С. Пушкина»

г. Пушкин

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ ПО ТЕМЕ «МНОГОГРАННИКИ»

Аннотация: в статье раскрыты особенности изучения темы «Многогранники» в школьном курсе математики. Выполнен анализ теоретических и практических моделей, разработанных в программной среде 1 С: Математический конструктор. Обосновано, что использование интерактивных моделей в процессе изучения темы «Многогранники» способствует оптимизации познавательной активности и познавательной самостоятельности обучающихся, что обеспечивает реализацию системно-деятельностного подхода к обучению в соответствии с требованиями ФГОС.

Ключевые слова: стереометрия, многогранники, интерактивное моделирование, компьютерные программы, образовательные ресурсы.

Среди важнейших целей обучения стереометрии в школьном курсе математики можно выделить следующие: развитие пространственных представлений, пространственного воображения, логического мышления. Особенности изучения стереометрии в школьном курсе математики: сочетание наглядности и логической строгости; соотнесение абстрактных геометрических понятий с реальными жизненными объектами; использование свойств пространственных геометрических фигур для решения задач практического содержания. Основное

содержание темы «Многогранники» в курсе стереометрии [1]: Призма и ее элементы. Прямая и наклонная призма. Параллелепипед. Куб. Пирамида. Треугольная пирамида. Правильная пирамида. Усеченная пирамида. Сечения куба, призмы, пирамиды. Представление о правильных многогранниках.

Основное требование ФГОС ООО и НОО: реализация системно-деятельностного подхода к обучению математике, который обеспечивает системное и гармоничное развитие личности обучающегося, освоение им знаний, компетенций, необходимых как для жизни в современном обществе, так и для успешного обучения на следующем уровне образования, а также в течение жизни [5]. Основными принципами системно-деятельностного подхода являются: ориентация на цели и результаты обучения; индивидуализация обучения; активность обучающихся; интеграция знаний; оценка и самооценка деятельности. Не менее важное требование ФГОС: реализация принципа наглядности в обучении. Принцип наглядности в обучении традиционно реализуется с опорой на чувственное восприятие. Характерной особенностью современной среды обучения математике является разработка, внедрение и активное использование интерактивных образовательных ресурсов, разработанных с помощью компьютерного моделирования.

Моделирование – знаково-символическая деятельность, заключающаяся в получении объективно полной информации за счет оперирования знаково-символическими средствами, в которых представлены структурные, функциональные, генетические связи. При визуализации математических категорий разработчик прибегает к *интерактивному моделированию* – процессу воспроизведения изучаемого объекта с сохранением всех присущих ему свойств, используя элементы программирования и анимации [3].

Интерактивное учебное моделирование реализуется с помощью специализированных компьютерных программ, в основе которых лежит принцип динамической геометрии. Среди наиболее популярных программ можно выделить следующие: *GeoGebra* (возможность создавать «живые чертежи» в планиметрии для построений с помощью циркуля и линейки); *АвтоГраф* (возможность создавать графические объекты как на плоскости, так и в трехмерном пространстве); *3D.Max* (модели могут быть нарисованы без математического описания исходной конфигурации).

Программа *1С: Математический конструктор* [2] предоставляет возможность как творческой манипуляции с объектами, так и среду для конструирования и решения задач. В связи с чем это программное средство получает весомое преимущество для разработки учебно-методического обеспечения учебного процесса. В этой среде мы разработали интерактивные модели по теме «Многогранники». Разработанные модели размещены на сайте *QualiHelpy* [4] во вкладке «Модели». Здесь же размещена ссылка для скачивания Программы для просмотра моделей (МК-плеера).

Информационные модели.

В *информационных моделях* демонстрируются изучаемые объекты и их свойства. По теме «Многогранники» разработаны модели: Параллелепипед, Пирамида, Тетраэдр.

Модель «Параллелепипед» – 4 листа. *Дидактическая цель*: ввести термины и раскрыть понятия параллелепипед, вершины, основания, ребра оснований, боковые ребра, диагональные сечения, диагональ; прямой параллелепипед; прямоугольный параллелепипед; куб. *Описание модели*. Модель содержит параллелепипед, прямой параллелепипед, прямоугольный параллелепипед, куб. Все объекты можно наклонять и вращать. У всех объектов можно изменять размеры. Все элементы параллелепипедов можно показать и скрыть. *Использование модели*: изучение классификации параллелепипедов; актуализация знаний; повторение, обобщение и систематизация знаний.

Модель «Пирамида» – 3 листа. *Дидактическая цель*: ввести термины и раскрыть понятия: пирамида, вершина, основание, ребра основания, боковые ребра, диагональные сечения, высота, апофема, усеченная пирамида. *Описание модели*. Модель содержит произвольную четырехугольную пирамиду, правильную четырехугольную пирамиду и усеченную пирамиду.

Все объекты можно наклонять и вращать. У всех объектов можно изменять размеры. *Использование модели:* изучение четырехугольных пирамид; актуализация знаний; повторение, обобщение и систематизация знаний.

Модель «Тетраэдр» – 3 листа. *Дидактическая цель:* ввести термины и раскрыть понятия: тетраэдр, вершина, основание, ребра основания, боковые ребра, высота, правильная треугольная пирамида; правильный тетраэдр. *Описание модели.* Модель содержит произвольную треугольную пирамиду, правильную треугольную пирамиду и правильный тетраэдр. Все объекты можно наклонять и вращать. У всех объектов можно изменять размеры. *Использование модели:* изучение треугольных пирамид; актуализация знаний; повторение, обобщение и систематизация знаний.

Практические модели.

В *практических моделях* обучающемуся предлагается решить задачи, используя инструменты программы с последующей проверкой ответа. По теме «Многогранники» разработаны модели: Призма, Параллелепипед, Треугольная пирамида, Четырехугольная пирамида.

Модель «Призма» – 2 листа. *Дидактическая цель:* выработка умений и навыков построения сечений призмы. *Описание модели.* Модель содержит 2 Задания для самостоятельного решения с последующей проверкой ответа. Выполняя задание, можно воспользоваться кнопками «Примечание» и «Показать решение». Все призмы можно наклонять и вращать. У всех

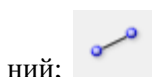
призм можно изменять размеры. *Используемые инструменты:*  – построить прямую;



– построить параллельную прямую;



– построить точку пересечения двух ли-



ний; – построить отрезок;



– выделить цветом;



– изменить стиль линии;



– внутренность многоугольника. *Использование модели:* тренажер по решению ключевых задач на построение сечений треугольной призмы.

Модель «Параллелепипед» – 3 Листа. *Дидактическая цель:* выработка умений и навыков построения сечений параллелепипеда. *Описание модели.* Модель содержит 3 Задания для самостоятельного решения с последующей проверкой ответа. Выполняя задание, можно воспользоваться кнопками «Примечание» и «Показать решение». Все параллелепипеды можно наклонять и вращать. У всех параллелепипедов можно изменять размеры. *Используемые ин-*

струменты:  – построить прямую;  – построить точку пересечения двух линий;



– построить отрезок;



– построить середину отрезка;



– выделить цве-

том;  – изменить стиль линии;  – внутренность многоугольника. *Использование модели:* тренажер по решению ключевых задач на построение сечений параллелепипеда.

Модель «Треугольная пирамида» – 3 Листа. *Дидактическая цель:* выработка умений и навыков построения сечений пирамиды. *Описание модели.* Модель содержит 3 Задания для самостоятельного решения с последующей проверкой ответа. Выполняя задание, можно воспользоваться кнопкой «Показать решение». Пирамиду можно наклонять и вращать. *Исполь-*

зуемые инструменты:  – построить прямую;  – построить параллельную

прямую;  – построить отрезок;  – построить точку пересечения двух линий;  – выделить цветом;  – изменить стиль линии;  – внутренность многоугольника. *Использование модели:* тренажер по решению ключевых задач на построение сечений треугольной пирамиды.

Модель «Четырехугольная пирамида» – 2 Листа. *Дидактическая цель:* выработка умений и навыков построения сечений четырехугольной пирамиды. *Описание модели.* Модель содержит 2 Задания для самостоятельного решения с последующей проверкой ответа. Выполняя задание, можно воспользоваться кнопкой «Показать решение». Пирамиды можно наклонять и вращать. *Используемые инструменты:*  – построить прямую;  – построить отрезок;  – построить точку пересечения двух линий;  – выделить цветом;  – изменить стиль линии;  – внутренность многоугольника. *Использование модели:* тренажер по решению ключевых задач на построение сечений пирамиды.

Описание информационной модели «Параллелепипед». Модель состоит из четырех листов. На каждом листе модели имеются кнопки для перехода на следующий и предыдущий лист. На Листе 1 приведено изображение и определение параллелепипеда. В модели имеются инструменты для изменения размеров параллелепипеда, его вращения (вручную или в автоматическом режиме) и изменения его наклона. Здесь же имеется набор кнопок: «Вершины», «Основания», «Ребра основания», «Боковые ребра», «Диагональные сечения». Поочередно или выборочно нажимая на каждую из этих кнопок, будем получать соответствующие изображения на Листе (Рисунок 1). Точки, окрашенные в желтый цвет, активны, что позволяет изменять размеры параллелепипеда.

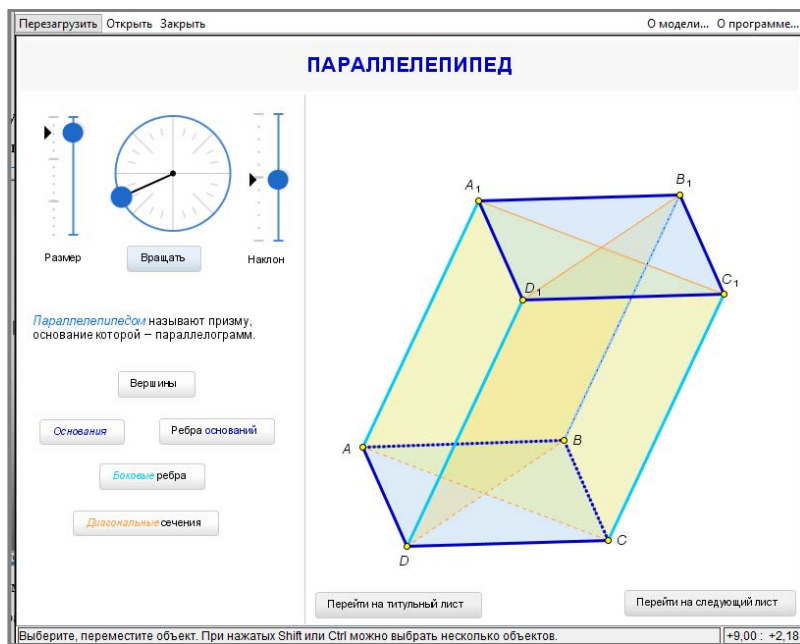


Рис. 1. Анимация в модели «Параллелепипед», Лист 1

На Листе 2 этой модели аналогично вводится понятие прямого параллелепипеда. Лист 3 предназначен для изучения прямоугольного параллелепипеда. Показаны измерения параллелепипеда, диагональные сечения и диагональ. Приводится основное свойство диагонали прямоугольного параллелепипеда (Рисунок 2).

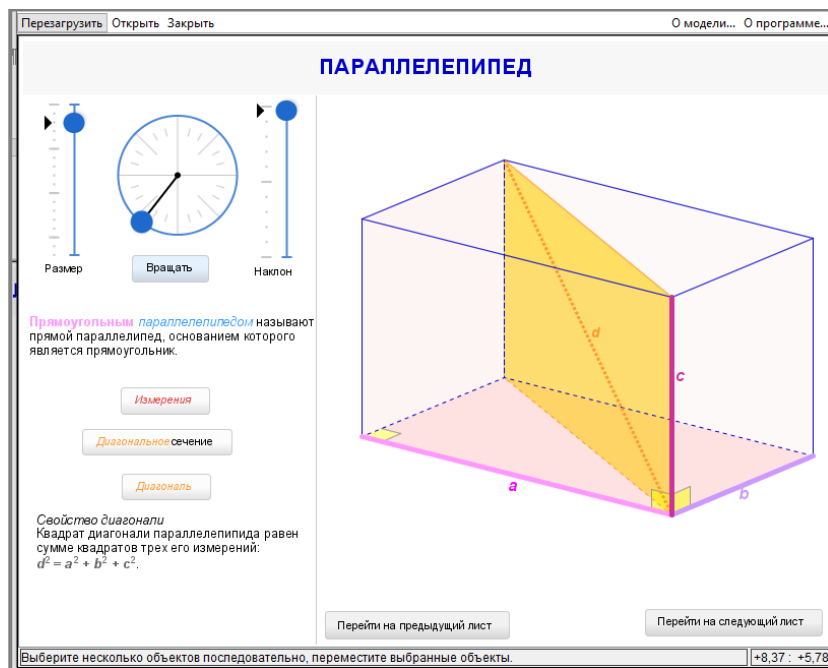


Рис. 2. Модель «Параллелепипед», Лист 3

На Листе 4 аналогично изучается куб. Приводится его определение, показаны его измерения, диагональное сечение и диагональ.

Описание практической модели «Призма». Обучающемуся предлагается выполнить два задания. На Листе 1 (Рисунок 3) необходимо построить сечение призмы плоскостью, проходящей через две заданные точки, которые окрашены в красный цвет, параллельно ребру нижнего основания. Строить сечения и проверять свои ответы можно неограниченное количество раз, нажав предварительно на кнопку «Очистить чертеж». В процессе построений сечений можно изменять цвет точек, линий и области многоугольника, а также и толщину линий. Все необходимые инструменты для построения сечения расположены на верхней панели каждого из листов модели. Выполнив построения, можно проверить ответ, нажав на кнопку «Проверить ответ». Если построения выполнены неправильно, то появится окошко с информацией «Неверно». Изучить решение задачи и найти ошибки в построении сечения можно, нажав на кнопку «Показать решение».

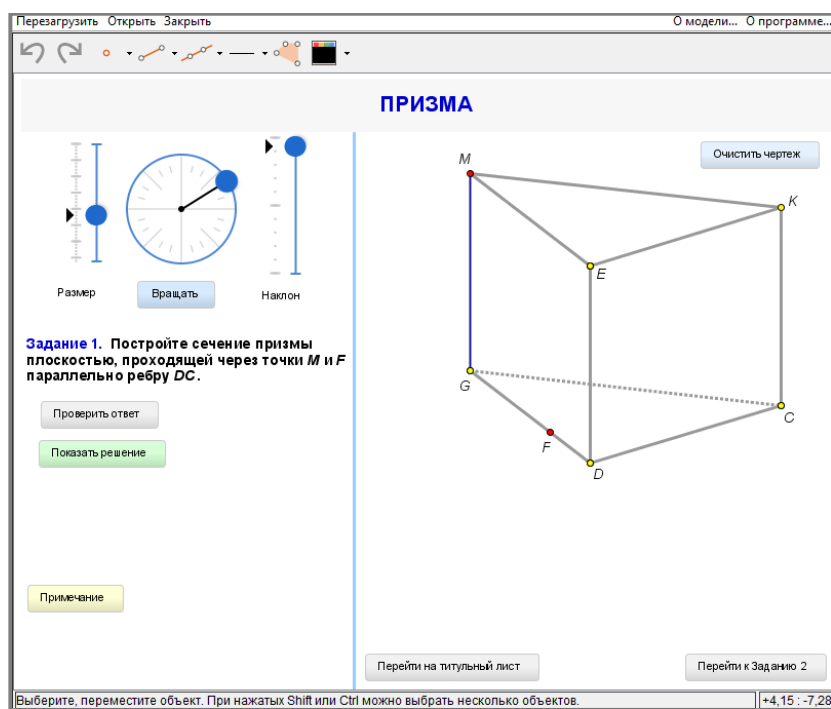


Рис. 3. Практическая модель «Призма», Лист 1

Если задача решена правильно, то появится окошко с информацией «Верно» (Рисунок 4).

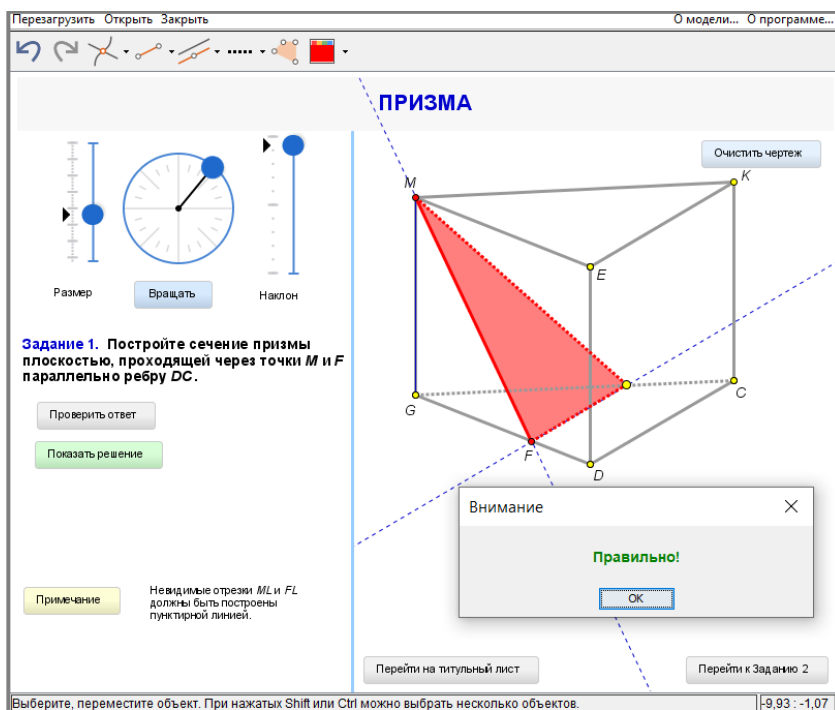


Рис. 4. Практическая модель «Призма», Лист 1

На Листе 2 необходимо научиться строить сечение призмы плоскостью, проходящей через три заданные точки, которые окрашены в красный цвет. Если построения выполнены неправильно, то следует воспользоваться кнопками «Примечание» и «Показать решение» (Рисунок 5).

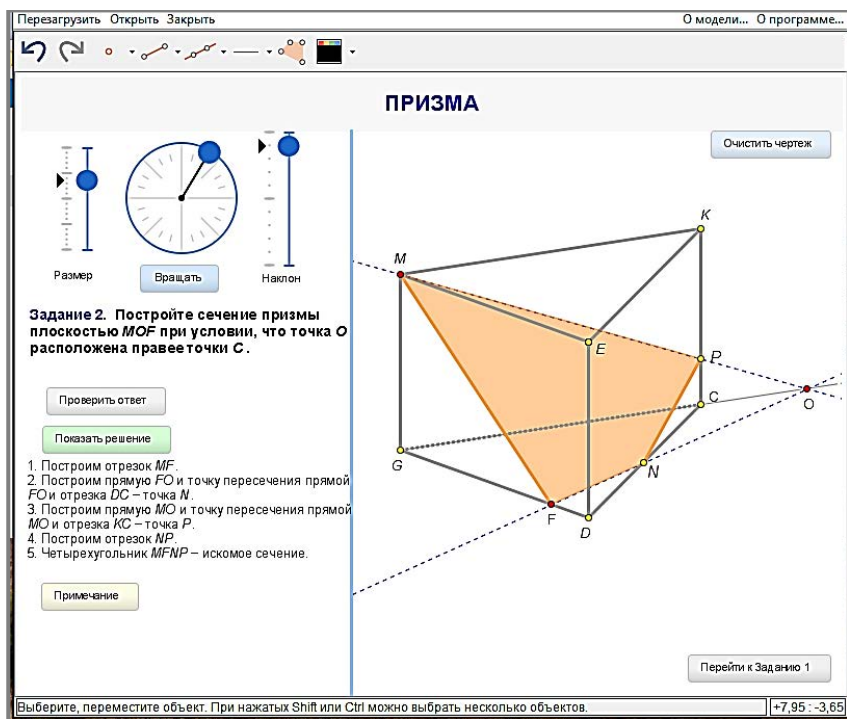


Рис. 5. Практическая модель «Призма», Лист 2

Очевидно, что интерактивные математические модели позволяют не только усилить визуальную и экспериментальную составляющие процесса обучения, но и повысить интерес обучающихся к математике в целом.

Список литературы

1. Геометрия. 10–11 классы: учеб. для общеобразоват. организаций: базовый и углубл. уровни / Л.С. Атанасян, В.Ф. Бутузов, С.Б. Кадомцев [и др.]. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2019. – 287 с.
2. Математический конструктор 1 С. – URL: <https://obr.1c.ru/mathkit> (дата обращения: 09.04.2026).
3. Наглядное моделирование в обучении математике: теория и практика: учеб. пособие / под ред. Е.И. Смирнова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. – 454 с.
4. Образовательный ресурс QualiHelpy. – URL: <https://helpy.quali.me/> (дата обращения: 09.04.2026).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования: утв. Приказом Министерства образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2013. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения: 09.04.2026).

Тарасов Даниил Романович
аспирант

Научный руководитель

Селиверстова Елена Николаевна
д-р пед. наук, профессор, заведующая кафедрой
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный
университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых»
г. Владимир, Владимирская область

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СЕТЕВОЕ СООБЩЕСТВО КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ СУБЪЕКТНОГО ОПЫТА В ПОЗНАНИИ

Аннотация: в статье рассматриваются некоторые образовательные возможности сетевого сообщества как формы организации обучения, способствующие формированию у школьников субъектного опыта в познании. Субъектный опыт понимается как готовность к инициативной, самостоятельной, самоуправляемой и творческой познавательной деятельности (Е.Н. Селиверстова). Описаны три уровня его формирования: операционально-инструментальный, деятельностно-инструментальный и личностный. Приведён опыт организации сетевых сообществ в гимназиях Владимира и Курска (общие электронные почты, платформы «РЭШ», «Я-класс», межпредметные онлайн-проекты). Учитель выступает координатором, создающим условия для самоорганизации. Сетевое взаимодействие способствует преобладанию интерпретирующего и творческого уровней познавательной активности, что является характеристиками субъектного опыта учащихся.

Ключевые слова: образовательное сетевое сообщество, субъектный опыт в познании, познавательная деятельность, самоорганизация.

Тенденции современного общего образования в качестве одного из основных направлений развития определяют обеспечение условий для получения качественного образования, результатом которого выступают опыт самостоятельной деятельности, инициативность, осознанность и ответственность в принятии познавательных решений, готовность к познавательной самоорганизации и др., что является важной характеристикой проявления у школьников субъектного опыта в познании.

Процесс формирования у школьников субъектного опыта в познании во многом зависит от применяемых учителем средств. Развитие современных информационных технологий и их внедрение в учебно-воспитательный процесс в силу объективных факторов динамически развивающегося мира приобретает всё большее влияние.

Важное место в процессе цифровой трансформации образовательного процесса, декларированной в ряде нормативно-правовых актов федерального уровня, играют образовательные сетевые сообщества как форма организации совместной деятельности субъектов образовательного процесса. Очевидно, мы сталкиваемся с новыми реалиями жизни, влияние которых на современных школьников нельзя не принимать во внимание. Более того, считаем положительное отношение школьников к участию в сетевых сообществах целесообразным использовать в процессе обучения с целью повышения его потенциала в отношении формирования у школьников субъектного опыта в познании.

Вопросы применения и эффективности мультимедийных средств обучения, использования педагогического потенциала интернет-технологий рассматривались В.В. Андреевым, Б. Андерсоном, К. Ван ден Бринк, Г.М. Коджаспировой, Е.Д. Маргулисом, О.В. Ивановой, Н.Б. Никитиной, В.В. Сидоренко и др. Проблема сетевого взаимодействия в процессе обучения отражена в работах Ю.А. Бурдельной, О.В. Петуховой, С.В. Сигалова, Ю.А. Фильчакова.

Рассмотрение проблемы создания и функционирования сетевых сообществ, ориентированных на повышение качества образовательных результатов обучения, лежит на стыке экономики (В.В. Масленников), социологии (Г.С. Батыгин, М.М. Чучкевич и др.) и педагогики (А.И. Адамский, Е.Г. Гаевская, К.Г. Митрофанов и др.).

Термин «сетевой» начинает использоваться в педагогической литературе в 70–80-х годах XX века в результате перенесения из экономической науки в практику образования метода сетевого планирования [1].

Заслуга описания и конкретизации термина «сетевое взаимодействие» в педагогике принадлежит Ю.А. Канаржевскому и А.И. Адамскому, которые в конце 1990-х определили его как форму организации человеческой активности в сфере образования по созданию и реализации совместных проектов, носящую не просто информационный, а деятельностный характер [1].

Под образовательным сетевым сообществом как формой организации процесса обучения мы понимаем сеть взаимодействующих друг с другом субъектов, осуществляющих познавательную деятельность с использованием информационных ресурсов сети Интернет, ориентированных на решение учащимися познавательных задач.

Предполагаем, что внедрение в практику образования и продуктивное использование сетевого сообщества с присущими ему функциональными особенностями может быть направлено на формирование опыта самоорганизации и инициативности школьников в познавательной деятельности, развитие их познавательного интереса, формирование у учащихся субъектного опыта в познании.

Первые исследовательские результаты, направленные на постановку и разработку проблематики субъектного опыта школьников в познании, можно отчетливо обнаружить в отечественной дидактике, начиная со второй половины 1960-х гг. Несмотря на то, что ученые еще не оперировали термином «субъектный опыт», в работах И.Я. Лернера, Н.А. Половниковой, М.Н. Скаткина, Т.И. Шамовой и др. в рамках исследования проблемы повышения активности и самостоятельности школьников в познавательной деятельности отчетливо прослеживается тенденция обращения к идеям самоорганизации школьников в познании и самоуправлении своей познавательной деятельностью.

П.И. Пидкасистый, не обозначая понятие «субъектный опыт в познании», фактически значительное внимание уделял определению его содержания и структуры, опираясь вслед за И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным на понятия воспроизводящей и творческой познавательной деятельности, а также на идею осознанного отношения школьников к процессу познания. Исходя из этого, П.И. Пидкасистый уточнял понятие «самостоятельная познавательная деятельность», утверждая, что главной ее характеристикой должна быть готовность школьника к самоорганизации и самоуправлению своим познанием [3].

Расширение понятийной системы современной дидактики за счет введения в неё понятия «субъектный опыт учащегося в познании», по мнению Е.Н. Селиверстовой, было обусловлено целесообразностью описания и объяснения качественно обновленных целевых установок современного обучения (ФГОС), которые фактически были связаны с необходимостью решения задач формирования у школьников субъектного опыта в познании в условиях процесса обучения.

Е.Н. Селиверстова характеризует субъектный опыт школьника в познании как готовность обучающегося к осуществлению инициативной, активной, самостоятельной, самоуправляемой и саморегулируемой, осознанно организуемой познавательной деятельности, которая все в большей степени приобретает творческий характер [4].

Понимание субъектности человека как готовности к самоорганизации, предполагающей различные формы самостимуляции активности, позволило автору системно описать уровни формирования познавательного опыта, выделяемого в качестве самостоятельной задачи, которая должна решаться в процессе обучения [2; 4]:

– 1-й уровень – операционально-инструментальный, рассматриваемый как опыт школьников выступать субъектами отдельных познавательных действий (анализ, синтез, сравнение

и т. п.). Этот опыт раскрывает себя через способность школьников осуществлять саморегуляцию в процессе организованного учителем усвоения нового, допускающего самоуправление лишь отдельными познавательными действиями в соответствии с заданной структурой предметного знания;

– 2-й уровень – деятельностно-инструментальный, рассматриваемый как опыт школьников выступать субъектами целостной познавательной деятельности. Этот опыт раскрывает себя через способность школьников к деятельностной саморегуляции познания, к самоуправлению процессом «открытия» нового в условиях самостоятельной разработки и реализации познавательной стратегии, построенной в форме исследовательской деятельности;

– 3-й уровень – личностный, рассматриваемый как опыт школьников выступать субъектами отношения в познании. Этот опыт раскрывает себя через способность школьников к личностной, ценностно-смысловой саморегуляции познанием, предполагающей, что школьник не только самоуправляет открытием нового, но и при этом вырабатывает субъективно избирательное, рефлексивно-смысловое отношение к научному знанию.

Таким образом, целью настоящей работы выступает обоснование образовательных возможностей сетевого сообщества как формы организации образовательного процесса, позволяющей решать задачу формирования и развития у учащихся субъектного опыта в познании.

Целесообразным при этом представляется рассмотрение педагогического опыта организации образовательных сетевых сообществ в учреждениях общего образования.

Так, в МАОУ г. Владимира «Гимназия №3» активное внедрение и функционирование классных сетевых сообществ было обусловлено пандемией «Covid-19».

Простой перенос традиционных форм обучения в онлайн-пространство достаточно быстро продемонстрировал свою несостоятельность, потребовав от учителей и администрации образовательного учреждения поиска новых форм взаимодействия участников образовательного процесса.

Следствием этого выступила ускоренная цифровизация учебно-воспитательного процесса, включающая в себя внедрение комплексных решений на базе цифровых продуктов, направленных на создание сетевого образовательного пространства, – «Центр дистанционного обучения», «Российская электронная школа», «Я-класс» и др. Для каждого классного коллектива были реализованы электронные почты с общим доступом к ним учителей и учащихся, обеспечивающие диалоговое взаимодействие в онлайн режиме, выступившие неким прообразом образовательных сетевых сообществ классов.

Внедрение опыта сетевого взаимодействия в организацию учебно-воспитательного процесса МАОУ г. Владимира «Гимназия №3» обеспечило работу в информационно-коммуникативном образовательном интернет-пространстве и в настоящее время.

Так, отдельные фрагменты ряда учебных предметов вынесены в онлайн-формат, что позволяет совместить учебную деятельность школьников в классно-урочных и сетевых условиях, осуществить перенос учебных взаимодействий из школьной учебной среды в сетевую среду и обратно, обогащая и взаимодополняя данные среды.

Образовательные ресурсы сети Интернет, используемые в Гимназии, предоставляющие возможность совместного доступа учителя и учащихся к реализации творческих проектов, обеспечивают преодоление временных и пространственных ограничений для осуществления межпредметных связей, объединяя учащихся и учителей предметных областей для целостного рассмотрения изучаемых объектов в ходе диалогового взаимодействия. Учителя при этом получают возможность перевести их реализацию на качественно новый уровень в сравнении с классно-урочной системой,

Таким образом, взаимодействие в образовательном интернет-пространстве Гимназии реализуется на уровне «учитель – учащийся», «группа учащихся – учитель», «учащийся – учащийся», «группа учащихся – группа учащихся», «группа учащихся – группа учащихся – учитель».

Похожий опыт по созданию сетевого сообщества образовательной организации был реализован на базе МБОУ города Курска «Гимназия №25», где часть курса учебного предмета

«Информатика» для учащихся 7-х классов была вынесена в онлайн-формат. Учащимся было предложено разделиться на группы «Аналитики» и «Разработчики» для совместного обсуждения, обобщения, иллюстрирования примерами и конструирования новых подходов к рассматриваемым на уроках теоретическим понятиям, их дальнейшему обсуждению с учителями смежных учебных дисциплин – алгебры, геометрии и физики, в интернет-пространстве.

В соответствии с логикой подхода к организации сетевого взаимодействия в рассмотренных образовательных организациях учитель конструирует содержание обучения, организует диалог, выступает в ходе него носителем личностной смысловой позиции, взаимодействующим с субъектами пространства, обладающими личностным опытом.

Опираясь на основополагающий принцип функционирования любого сетевого сообщества – принцип самоорганизации, учитель занимает позицию координатора и направляющего развитие сообщества. При этом учитель не занимается прямым управлением деятельностью каждого учащегося, конечной фиксацией его места внутри сообщества, определением роли в ходе выполнения той или иной деятельности. Производится создание условий, обеспечивающих помощь в решении актуальных задач, стоящих перед учащимися, учёт и поощрение личностной устремлённости обучающихся к выполнению тех или иных видов учебной деятельности, совместное определение путей реализации личностного потенциала школьника, выявление, отслеживание, решение возникающих проблем в ходе учебной работы в сети.

Несмотря на недостаточную разработанность технологических основ функционирования образовательного сетевого сообщества и оценки эффективности такого взаимодействия, на основе наблюдения и анализа результатов деятельности учащихся в рамках сетевого сообщества учителями, реализующими данный подход, было отмечено, что информационно-коммуникативное образовательное интернет-пространство позволяет организовать такое взаимодействие его субъектов, направленное на включение учащихся в процессы поиска смысла изучаемых объектов, явлений, процессов, взаимосвязей между их структурными элементами, составляющими его содержание, способствует актуализации субъектной позиции в обучении, взаимному обогащению интеллектуальной, деятельностной, эмоциональной сфер школьников, приобретению личностно-значимого знания, что выступает характеристиками субъектного опыта обучающихся в познании.

В связи с этим важно вернуться к классификации Т. И. Шамовой, развивавшей проблематику активизации познавательной деятельности школьников в обучении, в соответствии с которой выделяется [5]:

- воспроизводящий уровень познавательной активности учащихся, характеризующийся воспроизведением полученных знаний и овладением способами выполнения действий по образцу;
- интерпретирующий уровень познавательной активности учащихся, характеризующийся постижением смысла изучаемого, применением знаний и освоенных способов деятельности в новых условиях;
- творческий уровень познавательной активности учащихся, характеризующийся осмыслением сущности явления, проблемы, поиском новых средств для её решения.

Очевидным является то, что активное включение в систему традиционных форм обучения образовательных сетевых сообществ в качестве относительно новой формы учебного взаимодействия будет способствовать преобладанию интерпретирующего и творческого уровней познавательной активности учащихся, обеспечивая их познавательную активность, целеустремлённость и сознательность познавательной позиции школьников, их творческую свободу, готовность к осуществлению инициативной, активной, осознанно организуемой познавательной деятельности, что выступает характеристиками субъектного опыта учащихся в познании.

Список литературы

1. Адамский А.И. Модель сетевого взаимодействия / А.И. Адамский // Перемены. – 2002. – №1. – С. 4–6.
2. Перминова Л.М. Дидактика на рубеже эпох (20–21 вв.): курс лекций для системы высшего и постдипломного образования / Л.М. Перминова, Е.Н. Селиверстова. – Владимир: ВГГУ, 2010. – 428 с.

3. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1978. – 240 с.
4. Селиверстова Е.Н. Развивающая функция обучения: опыт дидактической концептуализации / Е.Н. Селиверстова. – Владимир: ВГПУ, 2006. – 218 с.
5. Шамова Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

Фоменко Наталья Викторовна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

г. Армавир, Краснодарский край

Ярмонова Владислава Владимировна

магистрант

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

учитель

МАОУ «Лицей №11 им. В.В. Рассохина»

г. Армавир, Краснодарский край

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОСЕТЕЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ЗНАНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема интеграции нейросетевых технологий в образовательный процесс начальной школы. Авторы обосновывают дидактический потенциал отечественных нейросетевых платформ (YandexGPT, GigaChat) как инструмента формирования метапредметных знаний у младших школьников. Раскрываются методические подходы к организации работы с искусственным интеллектом на уроках литературного чтения, русского языка и музыки, предлагаются конкретные алгоритмы действий учащихся. Приводятся результаты апробации предложенной методики, демонстрирующие повышение качественных показателей успеваемости в экспериментальной группе. Делается вывод о том, что дидактический потенциал нейросетей раскрывается не через факт их использования, а через специально организованную метапредметную деятельность, в которой ошибки искусственного интеллекта становятся ресурсом развития критического мышления.

Ключевые слова: начальное образование, искусственный интеллект, нейросети, YandexGPT, GigaChat, промпт, метапредметные результаты, младшие школьники.

Введение.

Современная начальная школа находится в ситуации активного пересмотра образовательных стратегий. Обучающиеся младших классов всё чаще сталкиваются с необходимостью применять знания не в рамках отдельных предметов, а в комплексных, жизненных ситуациях. Именно поэтому федеральные образовательные стандарты акцентируют внимание на достижении метапредметных результатов – способности учиться, анализировать, синтезировать, переносить способы действия из одной предметной области в другую.

В этих условиях цифровые технологии, и в частности, нейросети, становятся не просто инструментом познания, но и важным фактором трансформации образовательной среды. Сегодня искусственный интеллект (ИИ) активно входит в повседневную жизнь детей старшего и среднего школьного возраста, однако младшие школьники только начинают знакомство с его ресурсами. Этот момент является критически важным: именно на начальном этапе необходимо сформировать у детей *правильное представление о возможностях виртуальных помощников*, научить воспринимать их не как замену творчеству и обучению, а как инструмент, помогающий воплощать собственные идеи, развивать критическое мышление и расширять горизонты познания.

Актуальность исследования обусловлена противоречием между стремительным развитием нейросетевых технологий и отсутствием научно обоснованных методик их применения в начальной школе, адаптированных к возрастным особенностям младших школьников и ориентированных на формирование метапредметных результатов. В педагогическом сообществе сегодня нет единой, устоявшейся позиции относительно дидактического потенциала нейросетей, что порождает как неоправданные опасения, так и излишне оптимистичные ожидания.

Цель статьи – описать дидактические возможности нейросетевых технологий и условия их эффективного использования для формирования метапредметных знаний у детей младшего школьного возраста (на примере учащихся 2 класса) в контексте уроков литературного чтения, русского языка и музыки.

Методология исследования базируется на комплексном подходе, сочетающем теоретический анализ научно-педагогической литературы, эмпирическое наблюдение и экспериментальную апробацию разработанной методики в условиях реального образовательного процесса.

Теоретическое обоснование дидактического потенциала нейросетей.

В научно-педагогической литературе последних лет активно обсуждается вопрос о месте и роли искусственного интеллекта в образовании. Исследователи выделяют несколько ключевых направлений использования нейросетей: персонализация обучения, автоматизация рутинных педагогических задач, создание адаптивных образовательных материалов, развитие критического мышления учащихся.

Особого внимания заслуживает проблема выявления и обоснования дидактических возможностей *отечественных нейросетевых платформ* – YandexGPT и GigaChat. Эти инструменты, в отличие от зарубежных аналогов, учитывают специфику российского образования, культурный контекст и требования к информационной безопасности.

В рамках нашего исследования мы исходим из того, что дидактический потенциал нейросетей раскрывается не через факт их использования как таковой, а через *специально организованную деятельность учащихся на этапах конструирования промпта (запроса) и последующего критического анализа результатов*. Такой подход позволяет превратить нейросеть из простого генератора ответов в инструмент развития систематизации, теоретического мышления, верификации, дифференциации и творческого поиска.

Методика организации работы с нейросетями на уроках в начальной школе.

В качестве предметных областей, наиболее рельефно демонстрирующих потенциал нейросетей для формирования метапредметных знаний, нами были выбраны *литературное чтение, русский язык и музыка*. Такой выбор не случаен: именно на уроках литературного чтения учащиеся осваивают инструменты работы с интонацией, звуковой стороной речи, рифмой и ритмом – теми элементами, которые имеют прямые аналоги в музыкальном искусстве. Это создает естественную основу для установления метапредметных связей.

Процесс работы с нейросетью был выстроен нами в виде *последовательности этапов*, каждый из которых учитывает психолого-возрастные особенности младших школьников и нацелен на формирование конкретных метапредметных умений.

Этап 1. Знакомство с правилами взаимодействия с нейросетью.

На этом этапе важно показать учащимся, что нейросеть – это не «всезнающий оракул», а вероятностная модель, которая может ошибаться. Так называемые «галлюцинации» ИИ (выдача недостоверной или искаженной информации) в дидактическом контексте выступают не как недостаток технологии, а как *дидактическая единица*, позволяющая формировать критическое мышление. Ученик осваивает роль не пассивного наблюдателя, а эксперта, проверяющего и оценивающего информацию.

Этап 2. Конструирование промпта (развитие систематизации и теоретического мышления).

Учащийся учится формулировать запрос к нейросети таким образом, чтобы получить максимально полезный результат. Это требует анализа задачи, выделения ключевых параметров, структурирования информации – действий, непосредственно связанных с формированием регулятивных и познавательных универсальных учебных действий.

Этап 3. Критический анализ и творческое переосмысление результатов.

Полученный от нейросети ответ не принимается как окончательный, а становится объектом анализа, сравнения, сопоставления. Ученик должен оценить точность, полноту, уместность предложенного варианта, а затем создать собственный, отличный от машинного.

Этап 4. Рефлексия и обобщение.

Завершающий этап предполагает осмысление проделанной работы, выявление связей между предметными областями, формулирование выводов о том, как полученные знания и умения могут быть применены в других ситуациях.

Примеры реализации методики на учебных предметах.

Приведем конкретные примеры организации работы с нейросетью на уроках литературного чтения, русского языка и музыки.

Пример 1. Интонация как метапредметная единица.

Предметные области: музыка, литературное чтение, русский язык.

Запрос (промпт):

«Представь, что фраза «Опять идет дождь» может быть произнесена с разной интонацией. Напиши два варианта ритмического рисунка этой фразы (с выделением ударных слогов и пауз): один – для передачи грустного настроения (минор), другой – для передачи радостного (мажор)».

Деятельность учащихся:

1. Анализируют полученные варианты.
2. Накладывают ритмические рисунки на графическую схему слова/фразы.
3. Сопоставляют с правилами орфоэпии и музыкальной выразительности.
4. Создают собственный вариант, отличный от машинного.

Формируемые метапредметные умения: анализ звуковой стороны речи, установление аналогий между музыкальным и речевым интонированием, творческое преобразование информации.

Пример 2. Фонетика и рифма.

Предметные области: русский язык, литературное чтение.

Запрос (промпт):

«Придумай рифму к слову «солнце».

Ответ нейросети: может предложить варианты «колодце» (грамматически верно, но фонетически неточно для поэтической строки) или «конец».

Деятельность учащихся:

1. Проводят фонетический разбор: [сонцэ] – [калонцэ] vs [концэ].
2. Оценивают точность звукового соответствия (ударный гласный, ассонанс).
3. Выбирают вариант, соответствующий музыкальности и ритмике текста.

Формируемые метапредметные умения: фонетический анализ, оценка соответствия формы и содержания, обоснованный выбор.

Пример 3. Генерация вариативных текстов.

Предметные области: литературное чтение, русский язык.

Запрос (промпт):

«Напиши короткий рассказ (3–4 предложения) о зиме, в котором будут использованы слова: снег, ветер, окно, тепло».

Деятельность учащихся:

1. Получают несколько вариантов от нейросети.
2. Сравнивают их по заданным критериям (наличие всех слов, выразительность, логичность).
3. Выбирают лучший или создают свой, улучшенный вариант.

Формируемые метапредметные умения: умение работать с заданными параметрами, оценка текста по критериям, творческое конструирование.

Результаты экспериментальной апробации.

Экспериментальная работа проводилась на базе общеобразовательной школы с участием учащихся 2 класса. Класс был разделен на две группы:

- *контрольная группа (КГ)* – обучение по традиционной методике без использования нейросетей;
- *экспериментальная группа (ЭГ)* – обучение с применением описанной выше методики работы с нейросетями.

Продолжительность эксперимента составила две недели. На уроках литературного чтения, русского языка и музыки учащиеся ЭГ выполняли задания, требующие взаимодействия с нейросетью (YandexGPT, GigaChat) по описанным выше алгоритмам.

По завершении эксперимента обеим группам был предложен *тест по литературному чтению*, включавший три типа заданий:

- определение автора представленного произведения;
- подбор литературных синонимов к заданным словам;
- подбор заголовка к тексту с выделением главной мысли.

Таблица 1

Результаты тестирования

Показатель	Контрольная группа (КГ)	Экспериментальная группа (ЭГ)
Средний балл	72%	86%
Уровень усвоения материала (высокий)	35%	58%
Количество ошибок при подборе заголовка	48%	22%

Анализ результатов позволяет сделать вывод о том, что применение нейросетевых технологий в экспериментальной группе способствовало *повышению качественных показателей успеваемости и усвояемости нового материала*. Особенно заметна разница в заданиях, требующих выделения главной мысли и подбора заголовка – то есть тех, которые непосредственно связаны с развитием метапредметных умений анализа, обобщения и синтеза.

Заключение.

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

Во-первых, нейросетевые технологии обладают значительным дидактическим потенциалом для формирования метапредметных знаний у младших школьников. Однако этот потенциал раскрывается не автоматически, а только при условии *специально организованной деятельности учащихся*, включающей этапы конструирования промпта, критического анализа результатов и творческого переосмысления.

Во-вторых, работа с нейросетью на уроках литературного чтения, русского языка и музыки позволяет естественным образом интегрировать предметные области, выявляя общие для них элементы (интонация, ритм, звуковой образ слова) и формируя у учащихся умение переносить способы действия из одной области в другую.

В-третьих, ошибки и неточности, допускаемые нейросетью, при правильной методической организации могут быть превращены из недостатка в *дидактический ресурс*, способствующий развитию критического мышления, умения проверять, оценивать и аргументированно выбирать.

В-четвертых, результаты экспериментальной апробации подтверждают эффективность предложенной методики: учащиеся экспериментальной группы продемонстрировали более высокие показатели сформированности метапредметных умений по сравнению с контрольной группой.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой системы подготовки учителей начальных классов к использованию нейросетевых технологий, включающей формирование компетенций в области «промпт-инжиниринга» и методики «педагогической

навигации» по анализу сгенерированных данных. Не менее важным направлением является создание банка дидактических материалов и учебных заданий, адаптированных для работы с ИИ в начальной школе.

Таким образом, интеграция нейросетевых технологий в образовательный процесс начальной школы при условии методически грамотного их применения открывает новые возможности для формирования метапредметных знаний и умений, столь востребованных в современном информационном обществе.

Список литературы

1. Вартанова К.С. Перспективы и проблемы использования искусственного интеллекта в образовании / К.С. Вартанова, Е.В. Тинькова // Актуальные вопросы развития современного общества: сб. науч. ст. 12-й Всерос. науч.-практ. конф. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2022. – С. 119–122. EDN OFQKHO
2. Глотова М.Ю. Развитие навыков в области нейросетевых технологий для будущих педагогов: возможности и преимущества / М.Ю. Глотова, Е.А. Самохвалова, О.А. Мухлынина // Наука и школа. – 2023. – №5. – С. 162–172. DOI 10.31862/1819-463X-2023-5-162-172. EDN NHOTUQ
3. Дубов В.М. Использование нейронных сетей в образовании / В.М. Дубов, С.М. Дубова // Информационные технологии в образовательном процессе вуза и школы: материалы Междунар. конф. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2023. – С. 154–158. EDN SUJWFW
4. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы / Л.В. Константинова, В.В. Ворожихин, А.М. Петров [и др.] // Открытое образование. – 2023. – №2. – С. 36–48. DOI 10.21686/1818-4243-2023-2-36-48. EDN VPMIZK
5. Куликова А.И. Формирование и оценка метапредметных результатов обучения школьников / А.И. Куликова, С.Н. Степенко, А.А. Танчук // Актуальные исследования. – 2023. – №23(153), ч. II. – С. 93–95. EDN TTKUGJ
6. Метапредметные и личностные образовательные результаты школьников: новые практики формирования и оценивания: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. О.Б. Даутовой, Е.Ю. Игнатъевой. – СПб.: Каро, 2015. – 160 с.
7. Морозов Н.П. Об опыте использования нейросетей в области образования и культуры / Н.П. Морозов. – URL: <https://www.litres.ru/book/nikolay-petrovich-mo/ob-opyte-ispolzovaniya-neyrosetey-ii-v-oblasti-obrazo-70510849/> (дата обращения: 23.12.2025).
8. Слепухин А.В. Выявление дидактического потенциала цифровой образовательной среды / А.В. Слепухин // Информатизация образования: теория и практика: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. памяти академика РАО М.П. Лапчика. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2022. – С. 77–80. EDN CGUZRР

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Абдулвагабова Джамиля Исаевна

студентка

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»

г. Ставрополь, Ставропольский край

НАРОДНАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в работе рассматривается народная сказка как одно из эффективных средств духовно-нравственного воспитания детей младшего школьного возраста. Показано, что сказочные сюжеты позволяют передавать детям моральные ценности и элементы культурной традиции в доступной для них форме. Подчёркивается значение работы с текстом сказки на уроках в начальной школе для осмысления учащимися основных этических понятий. Кратко рассматриваются практические приёмы включения сказочного материала в образовательный процесс. Делается вывод, что целенаправленное использование народных сказок способствует духовно-нравственному становлению личности младшего школьника.

Ключевые слова: народная сказка, духовно-нравственное воспитание, младшие школьники, моральные ценности, нравственные качества, эмоциональное развитие, образовательный процесс.

Сегодня младший школьник живёт в условиях очень насыщенного и противоречивого информационного пространства, где он получает самые разные примеры поведения и ценностные ориентиры. В этой ситуации традиционные представления о добре и зле иногда оказываются размытыми и не всегда понятными для ребёнка. Противовесом такой «смешанной» информации могут выступать проверенные временем культурные источники, к которым относится и народная сказка. Обращение сказок к вечным жизненным проблемам и их скрытое воспитательное содержание дают учителю возможность опираться на устойчивые ценности при работе с детьми.

Народную сказку нельзя рассматривать только как часть фольклора или «старый текст» для чтения. На практике она становится удобным инструментом педагога, потому что сочетает интересный сюжет, яркие образы и чётко выраженную нравственную линию. В тех случаях, когда прямые нравоучения могут вызвать у ребёнка отторжение или скуку, сказка предлагает более мягкий и естественный путь: ребёнок не просто слышит правила, а наблюдает, к чему приводят хорошие и плохие поступки героев. За счёт этого сказка способствует формированию у младших школьников потребности искать и понимать нравственные ориентиры, связывая их личный опыт с опытом народа и культуры.

Младший школьный возраст исследователи рассматривают как важный этап в становлении личности, когда активно усваиваются социальные нормы и формируется первое представление о мире и своём месте в нём. Для детей этого возраста характерно преобладание образно-эмоционального восприятия, поэтому язык сказки оказывается понятным и близким. Когда ребёнок «переживает» историю героя, он не только запоминает сюжет, но и примеряет на себя различные линии поведения, видит, как герой выходит из сложной ситуации, что помогает ему получить первый опыт нравственного выбора и затем переносить его на реальные жизненные ситуации.

Л.Ф. Галимова подчёркивает, что в народной сказке воспитательное содержание заложено внутри художественного текста, а не подаётся ребёнку в виде прямых наставлений [3, с. 18]. Это снижает ощущение давления со стороны взрослого и даёт возможность школьнику самому, в процессе обсуждения поступков персонажей и их последствий, прийти к

определённым выводам. Когда ребёнок самостоятельно формулирует, кто из героев поступил правильно, а кто нет, внешняя норма постепенно превращается во внутреннее убеждение. Эмоциональное включение в сюжет при этом играет важную роль в развитии эмпатии: сопереживая персонажам, ребёнок учится понимать чувства других людей, что является основой для формирования нравственных отношений в детском коллективе.

А.В. Иванова отмечает, что специально организованная работа со сказкой на уроках и во внеурочной деятельности помогает сделать духовно-нравственное воспитание более систематичным [5, с. 100]. Многие сказочные сюжеты построены вокруг выбора пути, поэтому они хорошо подходят для разговора с детьми о причинах и последствиях поступков. Герой, стоящий перед выбором, символизирует жизненную ситуацию, в которой есть лёгкий, но морально сомнительный путь и более трудный, но честный вариант. В обсуждении таких эпизодов у ребёнка формируется представление о том, что верность нравственным принципам требует усилий, но в итоге приводит к положительному результату.

Коллективное обсуждение сказки в классе даёт дополнительные воспитательные возможности. Во время беседы дети учатся высказывать своё мнение, слушать одноклассников, приводить простые аргументы в защиту своей точки зрения. Учитель может задавать вопросы о мотивах поведения героя, о том, какие ещё варианты действий были возможны, и предлагать детям оценить их. На практике часто видно, что совместное обсуждение помогает детям увидеть ситуацию с разных сторон и прийти к общему пониманию, почему тот или иной поступок можно считать правильным или неправильным.

В.Р. Асатова подчёркивает, что эффективность работы со сказкой во многом зависит от метода, который выбирает педагог. Важно не ограничиваться простым чтением и пересказом, а продумывать вопросы и задания, направленные на раскрытие нравственного содержания текста. Это могут быть вопросы о том, почему герой поступил именно так, как чувствовали себя другие персонажи, что могло бы измениться, если бы герой сделал другой выбор. Если таких приёмов не использовать, есть риск, что сказка останется для детей только интересной историей, а её воспитательные возможности окажутся недоиспользованными.

Сюжеты, в которых доброе отношение героя к другим людям возвращается к нему в виде помощи и поддержки, помогают сформировать у детей представление о «законе бумеранга». Младший школьник наглядно видит, что бескорыстная помощь, отзывчивость, готовность прийти на выручку не проходят бесследно и в итоге укрепляют отношения между людьми. Это способствует формированию установки на доброжелательное, ответственное поведение по отношению к окружающим. Аналогично через противопоставление трудолюбивых и ленивых персонажей ребёнок убеждается в том, что усилия и настойчивость важны для достижения успеха и уважения других.

Авторы, изучающие влияние сказки (Л.Ф. Бариева, О.А. Еремеева и др.), обращают внимание и на её значение для развития речи и мышления ребёнка [2, с. 155]. Образный язык, повторы, устойчивые формулы делают сказку хорошим материалом для обогащения словарного запаса и формирования чувства языка. На уроках начальной школы часто используются инсценировки сказок, рисование иллюстраций, придумывание продолжений, что стимулирует творческое воображение и помогает детям лучше усвоить содержание. Учителя отмечают, что такая работа делает уроки более эмоционально насыщенными, а дети охотнее включаются в обсуждение.

Вопрос выбора сказочного материала тоже требует внимания. Для младших школьников обычно подбирают сказки о животных и классические волшебные сказки с достаточно понятной и открытой моралью. Более сложные бытовые сказки, где присутствует социальная ирония или неоднозначные ситуации, целесообразно использовать с детьми постарше. Н.А. Гордиенко и И.Б. Голубь рассматривают народную сказку в контексте народной педагогики, подчёркивая, что она одновременно выполняет воспитательные, развивающие и обучающие функции [4, с. 72]. Сказка не только передаёт нравственные нормы, но и развивает память,

воображение, логическое мышление, расширяет кругозор ребёнка. Это делает её удобным и достаточно универсальным средством в практической работе учителя начальных классов.

Таким образом, народная сказка остаётся актуальным и востребованным средством духовно-нравственного воспитания младших школьников. Её преимущества связаны с тем, что она учитывает особенности возраста: образность, эмоциональность, потребность в ярких примерах. При продуманной организации работы сказка помогает детям лучше понять ценность доброты, честности, труда, ответственности и уважения к другим людям, а также формирует интерес к родной культуре и её традициям. Всё это позволяет рассматривать народную сказку как важный компонент воспитательной системы в начальной школе.

Список литературы

1. Асатова В.Р. Организация работы по духовно-нравственному воспитанию младших школьников посредством народной сказки / В.Р. Асатова // Дневник науки. – 2022. – №4(64).
2. Бариева Л.Ф. Народная сказка как средство воспитания духовно-нравственных качеств младших школьников / Л.Ф. Бариева, О.А. Еремеева // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. – Ульяновск, 2024. – С. 154–157. EDN DDVCMH
3. Галимова Л.Ф. Теоретические основы народной сказки в воспитании духовно-нравственных качеств младших школьников / Л.Ф. Галимова // Студенческий вестник. – 2023. – №18-2(257). – С. 18–19. EDN XPZBJQ
4. Гордиенко Н.А. Средства народной педагогики в духовно-нравственном воспитании младших школьников / Н.А. Гордиенко, И.Б. Голубь // Постулат. – 2019. – №6(44). – С. 72. EDN DSWERO
5. Иванова А.В. Формирование духовно-нравственного воспитания у детей младшего школьного возраста средствами народной сказки / А.В. Иванова // Вопросы педагогики. – 2020. – №1-2. – С. 99–104. EDN QSSTUV

Андреева Надежда Николаевна

воспитатель

Васильева Зоя Геннадьевна

воспитатель

Шакова Ангелина Юрьевна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №145»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

DOI 10.31483/r-155886

ТЕХНОЛОГИЯ «ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ» КАК СРЕДСТВО ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФОП ДО

Аннотация: в статье рассматривается современная образовательная технология «эдьютейнмент» (edutainment), сочетающая обучение и развлечение. Раскрываются возможности её использования в старшей группе детского сада. Приводятся практические примеры, алгоритм внедрения и результаты педагогического наблюдения. Статья адресована воспитателям, методистам и всем специалистам, работающим с детьми 5–7 лет.

Ключевые слова: эдьютейнмент, игровые технологии, познавательная активность, ФОП ДО, дошкольное образование, современные образовательные технологии.

Актуальность.

Современный дошкольник живёт в эпоху цифровых технологий, высокой информационной нагрузки и быстрой смены визуальных образов. Традиционные методы обучения (объяснение, показ, повторение) часто не позволяют удерживать внимание детей дольше 5–7 минут. В ответ на этот вызов возникает необходимость внедрения технологий, которые объединяют образование и развлечение – edutainment (от англ. education + entertainment).

Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО) нацеливает педагогов на развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности. Технология эдьютейнмент органично вписывается в эти требования, так как:

- сохраняет ведущую роль игры;
- повышает внутреннюю мотивацию;
- интегрирует разные виды детской деятельности.

Сущность технологии эдьютейнмент.

Эдьютейнмент – это не просто «весёлое обучение», а системный подход, при котором образовательный контент подаётся через эмоционально окрашенные, интерактивные, часто проблемные ситуации.

Таблица 1

Ключевые принципы технологии

Принцип	Содержание
Добровольность	Ребёнок включается в деятельность без принуждения
Эмоциональная вовлечённость	Обучение через удивление, радость, интерес
Интерактивность	Ребёнок не слушатель, а участник
Интеграция	Сочетание познания, творчества, движения, общения
Практическая значимость	Результат виден сразу (поделка, мини-спектакль, игра)

Эдьютейнмент «не подменяет» системное обучение, а дополняет его в тех случаях, где нужна высокая мотивация и снятие психологических барьеров.

Формы эдьютейнмент в ДОО.

Для старшего дошкольного возраста наиболее эффективны следующие формы.

1. Образовательные квесты.

Дети путешествуют по станциям («Весенняя лаборатория», «Спасём сказочного героя»), выполняя задания по математике, развитию речи, окружающему миру. Каждое задание – загадка или головоломка.

2. Лэпбук с сюрпризными элементами.

Интерактивная папка с кармашками, окошками, вращающимися кругами. Ребёнок сам выбирает, какую страницу открыть. Пример: лэпбук «Ранняя весна» содержит стихи, задания, мини-книжки, QR-коды со звуками леса.

3. Научное шоу (эксперименты с элементами театра).

«Профессор Знайки» проводит опыты с водой, магнитами, воздухом. Дети одновременно наблюдают, участвуют и фиксируют результат (зарисовки, схемы).

4. Интерактивные сказки с выбором сюжета.

Дети решают, как поступить герою, и от этого меняется концовка. Развивает прогностические способности и связную речь.

5. Цифровые инструменты с геймификацией.

Образовательные платформы (Minecraft Education, LearningApps, интерактивные пазлы, квизы) в дозированном формате – 10–15 минут.

Пример реализации: квест «Тайны ранней весны» (старшая группа).

Цель: закрепление признаков ранней весны через игровую деятельность.

Этапы.

1. *Вхождение* – голосовое сообщение от «Весны», которая просит разбудить природу.

2. *Первое задание* (центр экспериментирования): «Почему тает снег?» – опыт с кубиком льда и лампой.

3. *Второе задание* (центр речи): собрать разрезные картинки перелётных птиц и назвать их.

4. *Третье задание* (музыкальный центр): угадать звуки весны (капель, ручей, грачи).

5. *Финал* – коллективное панно «Весна пришла» (аппликация из разных материалов).

Результат: дети не просто повторили признаки весны, а «прожили» их в действии. Время непрерывного внимания – до 25 минут.

Результаты апробации (педагогическое наблюдение).

В старшей группе (20 детей) в течение 4 недель использовались элементы эдьютейнмент в рамках тематических недель «Ранняя весна», «Перелётные птицы», «Мир воды».

Таблица 2

Показатели (сравнение с традиционными занятиями)

Критерий	Традиционное занятие	Занятие с эдьютейнмент
Удержание внимания (среднее)	7–8 мин	15–20 мин
Количество ответов детей (занятие 20 мин)	12–15	25–30
Эмоциональные реакции (улыбка, смех, удивление)	единичные	системные
Желание продолжить тему после занятия	низкое	высокое (73% детей)

Вывод: технология эдьютейнмент статистически значимо повышает познавательную активность и снижает утомляемость старших дошкольников.

Рекомендации по внедрению.

Для успешного использования эдьютейнмент в ДОО необходимо следующее.

1. Не нарушать СанПиН (не заменять все занятия играми, соблюдать регламент).
2. Чётко разделять развлекательную и образовательную часть (игра должна обучать, а не отвлекать).
3. Учитывать индивидуальные особенности детей (гиперактивным – больше движения, медлительным – больше времени на размышление).
4. Использовать технологию *дозированно*- 1–2 раза в неделю как интегративный день или итоговое событие.
5. Обучать педагогов основам геймификации (курсы, мастер-классы).

Заключение.

Технология эдьютейнмент является эффективным инструментом современного педагога, позволяющим:

- повысить познавательную мотивацию;
- удерживать внимание в течение всего занятия;
- снизить тревожность и напряжение;
- формировать soft skills (коммуникацию, сотрудничество, креативность).

В условиях реализации ФОП ДО эдьютейнмент может использоваться как вариативная часть основной образовательной программы или как технология поддержки детской инициативы. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку диагностического инструментария для оценки эффективности данной технологии.

Список литературы

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: утв. приказом Минпросвещения РФ от 25.11.2022 № 1028.
2. Козырева Е.А. Эдьютейнмент в дошкольном образовании: возможности и границы / Е.А. Козырева // Современное дошкольное образование. – 2023. – №4. – С. 45–51.
3. Пономарева Л.И. Геймификация образовательного процесса в ДОО / Л.И. Пономарева. – М.: Сфера, 2024. – 128 с.
4. Пинк Д. Драйв: что на самом деле нас мотивирует / Д. Пинк. – М.: Альпина Паблишер, 2020. – 274 с.

Антонова Анастасия Геннадьевна
мастер производственного обучения
ГАПОУ «Новочебоксарский химико-механический техникум»
г. Новочебоксарск, Чувашская Республика

ПРАКТИКА ПОПУЛЯРИЗАЦИИ РАБОЧИХ ПРОФЕССИЙ ПО КОМПЕТЕНЦИИ «ПОВАРСКОЕ ДЕЛО»

Аннотация: в статье рассматривается практика популяризации профессии «Повар, кондитер» как инструмент привлечения интереса молодежи к рабочим специальностям. Актуальность обусловлена потребностью индустрии питания в квалифицированных кадрах и нежеланием выпускников техникумов работать по полученной специальности. Описываются формы профориентационной работы с разными возрастными группами. Особое внимание уделяется подготовке и участию в региональном чемпионате «Профессионалы» по компетенции «Поварское дело» и подготовке к демонстрационному экзамену. Результатами работы являются призовые места в чемпионате, трудоустройство выпускников на предприятия общественного питания Чувашской Республики и поступление в высшие учебные заведения по профилю.

Ключевые слова: профориентация, популяризация профессии, повар-кондитер, чемпионат «Профессионалы», демонстрационный экзамен.

В настоящее время не только перед системой образования, но также перед работодателями стоит острый вопрос о привлечении интереса молодежи к рабочим профессиям. Статистика показывает, что студенты после окончания техникума не желают работать по профессии, специальности. Но как заинтересовать и привить любовь к будущей профессии? Поэтому наша задача – направить ребенка в правильное русло при выборе профессии. От правильного выбора профессии зависит вся его жизнь. Как говорил один мудрец: «Занимайтесь любимым делом, тогда вам не придется работать».

Какая самая лучшая профессия в мире и существует ли такая? Человек всегда стремится к идеалу. Только ответы будут отличаться, ведь люди ждут от своих занятий самых разных преимуществ: высокой зарплаты, самореализации, статуса в обществе или просто удовольствия.

Актуальность заключается в том, что индустрия питания является одной из развивающихся отраслей экономики, которая испытывает потребность в кадрах. Мероприятия, направленные на популяризацию профессии «Повар, кондитер», способствуют привлечению интереса молодежи к специальности, развитию мотивации к данной профессиональной деятельности, формированию профессиональных умений и навыков, необходимых будущему специалисту.

Цель практики – повышение престижа рабочих профессий, образа профессионала и развития профессионального образования через трансляцию лучших практик.

Задачи:

- активизация проблемы выбора профессий и выявление интересов учащихся 6–9 классов;
- повышение популярности и привлекательности рабочих профессий в молодежной среде;
- расширение интереса к трудовому и профессиональному обучению в условиях современного социально-экономического развития;
- удовлетворение потребности региона в молодых квалифицированных кадрах.

Таким образом, практика популяризации профессии предполагает проведение мероприятий, охватывающих участников от дошкольного возраста до выпускников техникума.

Профориентация – это система мер, направленных на помощь в выборе профессии. Ранняя профориентация дошкольников – первая ступень в развитии самоопределения ребенка и фундамент для оформления его профессиональных предпочтений. Знакомство ребенка с миром профессий не только способствует формированию у него теоретических знаний, но и

дает возможность приобщиться к труду взрослых, обрести опыт коммуникации со специалистами в разных сферах.

Ежегодно техникум приглашает любознательных малышей. Особенно им нравится посещать самый «вкусный» цех. Многие проявляют интерес к профессии уже в раннем возрасте. Учебная лаборатория оснащена современным оборудованием, инвентарем и инструментами, которых нет даже на предприятиях общественного питания. Дети не только видят приготовление блюда, но и своими руками повторяют все операции под чутким контролем преподавателя или мастера производственного обучения. Но самое интересное – это дегустировать изделие, приготовленное своими маленькими руками.

Для обучающихся общеобразовательных учреждений в рамках Дня открытых дверей проводится экскурсия по учебному кулинарному цеху с демонстрацией оборудования и инструментов, используемых специалистами в поварском деле.

Для студентов техникума организуются мастер-классы с участием представителей предприятий общественного питания. Данный опыт эффективен в вопросе популяризации профессии и развития практических навыков студентов, так как специалисты открывают много секретов профессионального мастерства.

Проект «Билет в будущее» направлен на создание условий для ранней профориентации учащихся школ. Проект, который помогает школьнику выбрать профессию по душе, ориентирует его на огромном рынке возможных профессий и специальностей. В 2018 году он стартовал и в нашем техникуме.

Молодое поколение является потенциальным ресурсом будущего нашей страны. Молодежь в условиях инноваций и технологий быстрее приспосабливается к быстрым темпам и изменениям во всех сферах жизни. Создание условий для формирования профессиональных компетенций и подготовка конкурентоспособных, высококвалифицированных рабочих, владеющих профессиональным мастерством и отвечающих требованиям современного производства, позволяет сохранить контингент обучающихся по профессиям. С этой целью проводятся различные мероприятия, направленные на привлечение интереса к профессии, формирование высоких профессиональных навыков и умений, развитие коммуникативных качеств, необходимых будущим специалистам индустрии общественного питания.

Одной из форм популяризации профессии являются профессиональные конкурсы разного уровня. С 2016 года техникум участвует в региональном чемпионате «Профессионалы» по компетенции «Поварское дело».

С целью эффективной подготовки к чемпионату составляется график тренировок, изучается конкурсная документация и задание, разрабатываются авторские блюда. Студенты изучают опыт выступлений прошлых лет, оттачивают своё мастерство в условиях, приближенных к реальным, конкурсным. Результатом проделанной работы является успешное выступление студентов на чемпионате, так как они занимают II и III места.

Демонстрационный экзамен – форма оценки соответствия уровня знаний, умений, навыков обучающихся и выпускников, осваивающих программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих, специалистов среднего звена, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессиям или специальностям.

Подготовка студентов к демонстрационному экзамену осуществляется по графику проведения индивидуальных тренировок. От студентов требуется соблюдение санитарных норм, техники безопасности, грамотное использование в работе инструментов и оборудования, способность своевременно устранить возникшие неполадки, знание технологии приготовления блюд и планирование рабочего времени, необходимого для выполнения экзаменационного задания.

Таким образом, практика популяризации рабочей профессии является эффективным инструментом подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности. Доказательством этого является поступление выпускников в высшие учебные заведения по

соответствующему направлению, трудоустройство и успешная реализация себя в профессии студентов на предприятиях общественного питания Чувашской Республики и за ее пределами.

Список литературы

1. Приложение к Распоряжению Министерства просвещения Российской Федерации «Методические рекомендации о реализации проекта «Билет в будущее» в рамках федерального проекта «Успех каждого ребёнка» от 08 сентября 2021 г. № АБ-33105вн.

2. Что такое профориентация. – URL: <https://proforientatsia.ru/career-guidance/chto-takoe-proforientatsiya/> (дата обращения: 11.03.2026).

Белоусов Вячеслав Викторович

учитель

ГБОУ «СОШ №58 Приморского р-на
Санкт-Петербурга им. С.П. Королёва»

г. Санкт-Петербург

ТРУДОВОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация: в статье раскрывается роль трудового обучения в процессе социализации школьников. Анализируется влияние практических занятий на формирование социальных навыков, профессиональных ориентиров социализации школьников и личностных качеств учащихся. Представлены педагогические методы интеграции трудового обучения в образовательный процесс, а также результаты экспериментального внедрения модели социализации через трудовую деятельность.

Ключевые слова: трудовое обучение, социализация, социальная адаптация, профессиональная ориентация, образовательная среда, универсальные учебные действия, проектная деятельность.

Введение.

Современный этап развития образования характеризуется усилением внимания к социализации учащихся- процессу усвоения социальных норм, ценностей и моделей поведения, необходимых для успешной адаптации в обществе. В этом контексте трудовое обучение выступает важным инструментом, позволяющим:

- формировать практические навыки;
- развивать личностные качества (ответственность, дисциплинированность, инициативность);
- знакомить с миром профессий;
- учить взаимодействию в коллективе.

Цель статьи – раскрыть потенциал трудового обучения как средства социализации школьников в современной образовательной среде.

Задачи исследования:

- проанализировать теоретические основы социализации через трудовое обучение;
- выявить педагогические условия эффективной социализации на уроках труда;
- представить модель интеграции трудового обучения в процесс социализации;
- описать результаты практической апробации модели.

Теоретические основы социализации через трудовое обучение.

Социализация в педагогике понимается как процесс усвоения индивидом социальных норм и ценностей, позволяющий ему успешно функционировать в обществе (А.В. Мудрик). Трудовое обучение способствует этому процессу через:

- *практическую деятельность* – создание реальных продуктов труда;
- *коллективное взаимодействие* – работу в группах, распределение ролей;
- *профессиональное самоопределение* – знакомств с различными видами труда;
- *развитие УУД* – формирование регулятивных, познавательных и коммуникативных навыков.

Согласно ФГОС ООО, трудовое обучение (предмет «Технология») должно обеспечивать не только предметные результаты, но и:

- развитие трудолюбия и ответственности;
- формирование уважения к труду;
- освоение навыков проектной деятельности;
- подготовку к осознанному выбору профессии.

Педагогические условия социализации на уроках трудового обучения.

Для эффективного использования трудового обучения как средства социализации необходимо соблюдение следующих условий.

1. *Практико-ориентированность заданий:*

- связь с реальными жизненными ситуациями;
- создание полезных продуктов (изделий, макетов, проектов);
- решение социальных задач (экологические проекты, благоустройство школы и т. д.).

2. *Коллективная работа:*

- распределение ролей в группе (организатор, исполнитель, аналитик, презентатор);
- развитие навыков сотрудничества и взаимопомощи.

3. *Проектная деятельность:*

- поэтапная реализация проектов (от идеи до презентации);
- интеграция знаний из разных предметных областей.

4. *Профессиональная ориентация:*

- знакомство с современными профессиями;
- экскурсии на предприятия;
- встречи с представителями разных специальностей.

5. *Рефлексия и самооценка:*

- анализ результатов труда;
- обсуждение успехов и ошибок;
- формирование адекватной самооценки.

Модель социализации через трудовое обучение.

Разработанная модель включает три взаимосвязанных блока.

1. *Мотивационно-целевой:* выявление интересов учащихся, постановка социальных и профессиональных целей, формирование позитивного отношения к труду.

2. *Деятельностный:* практические задания разного уровня сложности, коллективные проекты, освоение современных технологий (3D-печать, робототехника и др.), волонтерские акции.

3. *Рефлексивно-оценочный:* само- и взаимооценка результатов, обсуждение социальных аспектов труда (экология, экономика, этика), профессиональное самоопределение.

Практическая апробация модели.

Модель апробирована в 6–8-х классах (90 учащихся) в 2024/2025 учебном году. Реализованы проекты: «Эко-дизайн школьного двора», «Роботизированная теплица», «Традиции и современность: народные промыслы в XXI веке», «Школа будущего: дизайн учебных пространств».

Методы диагностики.

Комплексная диагностика объединяла анкетирование (уровень социальной адаптации), педагогическое наблюдение (взаимодействие в группе), оценку УУД (методика А.Г. Асмолова) и анализ результатов проектной деятельности.

Результаты.

Внедрение модели способствовало:

- росту социальной адаптации на 35% (по данным анкетирования);
- повышению мотивации к трудовой деятельности у 8 из 10 учащихся;
- улучшению навыков командной работы почти у 4 из 5 школьников;
- расширению представлений о профессиях у 9 из 10 участников.

Методические рекомендации педагогам.

1. Использовать *проблемные ситуации* на уроках труда, требующие коллективного решения.
2. Включать в программу *социально значимые проекты* (благоустройство, экологические инициативы).
3. Применять *игровые технологии* для моделирования профессиональных ситуаций.
4. Организовывать *встречи с представителями профессий* и экскурсии на предприятия.
5. Внедрять *цифровые инструменты* (CAD-программы, 3D-моделирование) для повышения интереса к труду.
6. Создавать *ситуации успеха* для учащихся с разным уровнем подготовки.
7. Развивать *рефлексивные навыки* через обсуждение результатов и планирование дальнейшей работы.

Выводы.

Трудовое обучение является эффективным средством социализации школьников, поскольку:

- создаёт условия для практического освоения социальных норм;
- формирует навыки коллективной работы и коммуникации;
- способствует профессиональному самоопределению;
- развивает личностные качества, необходимые для успешной адаптации в обществе.

Перспективы исследования связаны с изучением влияния трудового обучения на долгосрочную профессиональную ориентацию учащихся и разработкой цифровых инструментов сопровождения проектной деятельности.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. Приказом Минобрнауки РФ от 17.12.2010 №1897.
2. Мудрик А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2000. EDN TQQSUF
3. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе / А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2011. EDN MBYGUZ
4. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2010. EDN QXZMNP
5. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся / И.С. Сергеев. – М.: Аркти, 2005. EDN QUTDNX
6. Хуторской А.В. Метапредметный подход в обучении / А.В. Хуторской. – М.: Эйдос, 2012.

Беляева Наталия Петровна

учитель

МБОУ «СОШ №7 им. Олега Беспалова»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

DOI 10.31483/r-155872

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ К ОГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ С УЧАЩИМИСЯ, ИСПЫТЫВАЮЩИМИ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о реализации эффективных методов подготовки к ОГЭ по русскому языку с учащимися, испытывающими трудности в обучении. Отмечается, что успешная подготовка к ОГЭ по русскому языку для учащихся с трудностями в обучении требует комплексного подхода, который включает в себя как психологическую поддержку, так и использование современных методов обучения. Педагоги должны стремиться к созданию безопасной и поддерживающей атмосферы, где каждый ученик сможет проявить себя и развивать свои навыки.

Ключевые слова: подготовка к ОГЭ, основной государственный экзамен, русский язык, обучающиеся, трудности в обучении.

Эффективная подготовка к основному государственному экзамену (ОГЭ) по русскому языку для учащихся, испытывающих значительные трудности в обучении, требует

пересмотра традиционных методов обучения. У таких учеников часто наблюдается повышенная тревожность и страх перед экзаменами, что делает стандартные подходы, такие как интенсивные тренировки на тестах и многократное решение типовых вариантов, неэффективными. Эти методы не только не помогают, но и могут усугублять ситуацию, закрепляя у учащихся чувство неуспеха и беспомощности. Ключ к успешной подготовке заключается в изменении фокуса: вместо того, чтобы сосредотачиваться на достижении высоких баллов, необходимо работать над созданием базового чувства безопасности и поэтапным преодолением тех «слепых зон» в знаниях, которые накапливались годами. Это требует от педагогов применения нестандартных подходов и методов, которые помогут ученикам справиться с их страхами и неуверенностью.

Н.В. Никулина [2] отмечает, что наиболее важный метод – это психологическая разгрузка и снятие страха перед форматом экзамена. Для многих учащихся с трудностями в обучении ОГЭ воспринимается не как проверка знаний, а как потенциальное публичное унижение. Важно создать такую атмосферу, в которой ученик будет чувствовать себя комфортно и уверенно. Педагогу следует начать с легализации права на ошибку. Например, на первых занятиях можно разрешить учащимся пользоваться любыми справочниками, диктофоном для записи своих мыслей или даже заглядывать в текст изложения. Это не означает, что необходимо обманывать систему; скорее, это позволяет показать ученику, что он может подходить к выполнению задания по-своему, и это совершенно нормально. После выполнения задания вместо выставления низкой оценки, важно проанализировать, какие именно механизмы подвели ученика: была ли проблема в памяти, внимании, понимании логики текста или в мелкой моторике при написании сочинения. Как только ученик перестает бояться листа с заданиями, его когнитивные ресурсы освобождаются для реальной работы и осмысления материала.

Второй метод касается работы с изложением, которое для проблемных учащихся часто становится непреодолимым барьером из-за слабой слуховой или зрительной памяти. Вместо стандартного прослушивания текста дважды, можно использовать технологию «медленного аудирования с паузами и эхом». В этом случае учитель читает первую фразу, останавливается, и ученик повторяет её вслух, стараясь максимально близко к оригиналу, а затем записывает. Это активирует слуховой, речевой и моторный каналы одновременно, что значительно улучшает запоминание информации. Для учащихся с дислексией или дисграфией на первых этапах можно разрешить не писать изложение целиком, а использовать таблицу-скелет. Эта таблица может включать такие вопросы, как: «Кто? Где? Что сделал? Какая главная мысль в этом абзаце?». Постепенно такие таблицы могут заменяться более связным текстом. Важно на начальном этапе отказаться от требования сжимать текст, чтобы сначала научиться запоминать и записывать информацию без искажений.

Е.П. Масленникова [1] считает, что стоит обратить внимание на активные методы обучения, которые помогут ученикам лучше усвоить материал. Например, использование визуальных и аудиовизуальных материалов может значительно повысить интерес к предмету и облегчить запоминание информации. Учитель может применять различные игры и задания, которые будут способствовать развитию творческих способностей и критического мышления у учащихся. Это может быть работа в группах, где ученики обсуждают текст, делятся своими мыслями и идеями, что помогает не только в усвоении материала, но и в формировании уверенности в своих силах.

Также важно учитывать индивидуальные особенности каждого ученика. Некоторые учащиеся могут лучше воспринимать информацию в визуальной форме, тогда как другие будут более успешны при работе с текстами и аудиозаписями. Педагог должен быть гибким и готовым адаптировать свои методы в зависимости от потребностей и предпочтений своих учеников.

По мнению К.В. Степановой [3], не менее важным аспектом подготовки является регулярная обратная связь. Ученики должны получать конструктивные комментарии о своих успехах и областях, требующих улучшения. Это поможет им осознать, что ошибки – это часть процесса обучения, и что на каждом этапе можно и нужно учиться на своих промахах.

В конечном итоге, успешная подготовка к ОГЭ по русскому языку для учащихся с трудностями в обучении требует комплексного подхода, который включает в себя как психологическую поддержку, так и использование современных методов обучения. Педагоги должны стремиться создать безопасную и поддерживающую атмосферу, где каждый ученик сможет проявить себя и развивать свои навыки. Только так можно достичь значительных результатов и помочь учащимся преодолеть свои страхи и неуверенность.

Подготовка к ОГЭ по русскому языку представляет собой серьезную задачу, особенно для тех учащихся, которые сталкиваются с устойчивыми трудностями в обучении. Основная проблема заключается в том, что существует значительное несоответствие между формой и содержанием экзамена и психофизиологическими особенностями таких детей. Это не просто вопрос недостатка знаний или лени, а более глубокая системная проблема, которую можно охарактеризовать как «ловушку автоматизированных навыков». Если глубже проанализировать данную концепцию, становится очевидным, что ОГЭ по русскому языку проверяет не только знание правил, но и уровень сформированности орфографической и пунктуационной зоркости, то есть автоматизированного навыка письма. Учащийся, который не испытывает трудностей в обучении, к моменту окончания девятого класса, как правило, пишет грамотно «на автомате». Его рука инстинктивно ставит запятые в сложных предложениях, а его мозг не задумывается о правописании приставок или окончаний. В отличие от него, ученик, испытывающий трудности в обучении – например, страдающий от дисграфии, имеющий слабую оперативную память, низкую концентрацию внимания или замедленную переработку информации – не смог развить этот автоматизм. Для такого ребенка каждый знак препинания, каждая буква в корне слова становятся предметом сознательного волевого усилия, требующего значительных затрат энергии.

Сложность ситуации многослойна. Во-первых, время, отведенное на выполнение заданий ОГЭ, жестко ограничено. Обычный ученик успевает прочитать текст, понять его содержание, вспомнить соответствующее правило, применить его и записать ответ. В то же время, проблемный ученик тратит на выполнение тех же действий в два-три раза больше времени. Это связано с тем, что его внимание постоянно отвлекается, а процесс припоминания правил происходит не мгновенно, а через длинную цепочку ассоциаций. В результате он оказывается перед выбором: либо жертвовать грамотностью ради скорости, либо наоборот – скоростью ради грамотности. Однако и тот, и другой подход ведут к низким результатам, что создает дополнительное давление на ученика. Экзамен, по сути, наказывает ребенка за то, что его мозг работает медленнее, хотя сам по себе он может быть усердным и старательным.

Во-вторых, и это еще более глубокая проблема, ОГЭ требует от учащихся интеграции сразу нескольких сложных действий, выполняемых одновременно. Написание сжатого изложения – это процесс, в котором задействованы слуховая память (необходимость запомнить текст), аналитическое мышление (выделение главного, применение приемов сжатия), орфографическая зоркость и моторный навык письма. Для ребенка, имеющего трудности в обучении, это все равно что жонглировать пятью горящими факелами. Каждый элемент требует внимания и усилий, и справиться с этой многозадачностью оказывается крайне сложно.

Таким образом, подготовка к ОГЭ по русскому языку для учащихся с трудностями в обучении требует особого подхода. Необходимо учитывать их индивидуальные особенности и разрабатывать специальные методы, которые помогут им развить необходимые навыки. Важно создать условия, при которых эти учащиеся смогут постепенно накапливать опыт и уверенность в своих силах, что в дальнейшем позволит им успешно справляться с экзаменом.

Список литературы

1. Масленникова Е.П. Система работы со слабоуспевающими при подготовке к ОГЭ по русскому языку / Е.П. Масленникова. – URL: <https://clck.ru/3T6hK4> (дата обращения: 08.04.2026).
2. Никулина Н.В. Методы и приемы подготовки слабоуспевающих обучающихся к ВПР и ОГЭ на уроках русского языка в основной школе / Н.В. Никулина // Символ науки. – 2025. – №3-1-1.
3. Степанова К.В. Эффективные методы подготовки к ОГЭ по русскому языку / К.В. Степанова. – URL: <https://clck.ru/3T6hFA> (дата обращения: 08.04.2026).

Благов Владимир Васильевич

учитель

Гайдашов Андрей Андреевич

учитель

МБОУ «СОШ №68»

г. Томск, Томская область

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ: ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕМАТИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ В РАМКАХ ГОДА ЕДИНСТВА НАРОДОВ РОССИИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема патриотического воспитания школьников в условиях современного образовательного пространства с применением интерактивных технологий. Проводится анализ методических подходов к организации тематических мероприятий в рамках Года единства народов России, при этом особое внимание уделяется интерактивным формам работы. В центре внимания – опыт использования викторин, квизов, квестов и других интерактивных технологий как инструмента патриотического воспитания. В качестве примера представлена авторская разработка интерактивной викторины: описывается структура мероприятия, его педагогическая ценность и результативность.

Ключевые слова: общее образование, патриотическое воспитание, интерактивные технологии, опыт работы, Год единства народов России.

Патриотизм рассматривается в научных исследованиях как социально значимое качество личности, включающее любовь к Отечеству, его истории, культуре, а также стремление служить своей стране. В контексте такого многонационального государства, как Россия, патриотическое воспитание должно включать знакомство с культурным разнообразием страны, воспитание чувства общности и единства.

Вопросы патриотического воспитания подрастающего поколения не теряют своей актуальности, несмотря на, казалось бы, всестороннее внимание и постоянную целенаправленную работу со стороны общества в целом и школы в частности. Более того, в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» отмечается ухудшение ситуации в наши дни, характеризующиеся как «время смены ценностных ориентиров» [1, с. 4], что связано с трансформацией приоритетов молодёжи на фоне разрушения ценностей старшего поколения. Именно школа, выступая ключевым социальным институтом, берёт на себя миссию по усвоению и сохранению школьниками традиций, духовных и нравственных ценностей народа, понимая, что именно от этого зависит будущее любого государства.

Как справедливо отмечает А.Д. Соломаха, «активная государственная политика, направленная на укрепление патриотических идеалов, требует анализа применяемых методик, которые не всегда эффективны, так как в недостаточной степени учитывают запросы современных учащихся» [3, с. 96]. Действительно, патриотическое воспитание в современной образовательной среде во многом строится на необходимости поиска педагогом новых способов подачи материала, так как традиционные формы работы (лекции, беседы) часто не вызывают у школьников живого интереса. Прежде всего это связано со своеобразием картины мира детей и подростков нового поколения, которое заключается в так называемом «клиповом мышлении», «мозаичном восприятии» информации. С.Г. Кара-Мурза отмечает: «Мозаичная культура воспринимается человеком почти произвольно, в виде кусочков, выхватываемых из омывающего человека потока сообщений» [2, с. 82]. Длительное восприятие материала в статичном формате становится для обучающихся затруднительным, что неизбежно требует интеграции в учебно-воспитательный процесс инновационных подходов, способных вовлечь

учащихся и сформировать у них осознанное отношение к истории, культуре и межнациональному единству страны.

Интерактивные технологии в образовании – это методы и инструменты, которые обеспечивают активное участие учащихся в образовательном процессе, предполагают диалог, обмен информацией и обратную связь. К ним относятся викторины, квесты, виртуальные экскурсии, мультимедийные презентации, онлайн-игры и другие форматы.

Среди целей проведения мероприятий в рамках Года единства народов России выделяют следующие: укрепление дружбы, взаимопонимания и сплочённости между народами; популяризацию культурного многообразия народов России; развитие уважения к традициям, языкам и обычаям разных этносов; воспитание у детей и молодёжи чувства гордости за многонациональную Россию.

Рассмотрим подробнее интерактивные формы мероприятий, которые могут проводиться в образовательных учреждениях в рамках Года единства народов России.

1. Викторины и квизы на тему истории, культуры, языков народов России. Они могут включать вопросы о национальных праздниках, фольклоре, выдающихся деятелях разных этносов.

2. Квесты по школе с этапами, посвящёнными разным народам России (каждый этап – задание на знание традиций, языка, истории).

3. Виртуальные экскурсии по музеям, историческим местам, этнографическим поселениям. Современные технологии позволяют создать эффект присутствия и детально изучить экспонаты, архитектуру и природные достопримечательности.

4. Интерактивные игры и проекты. Например, «Путешествие по России», где учащиеся исследуют разные регионы, их культуру и традиции с помощью интерактивных карт, презентаций, видеоматериалов.

5. Творческие мастерские и мастер-классы по народным ремёслам, приготовлению блюд национальной кухни, созданию национальных костюмов.

6. Дискуссионные площадки и круглые столы, где школьники могут обсудить актуальные вопросы сохранения культурного наследия, межнационального диалога.

Использование интерактивных технологий (викторин, квизов, квестов и др.) в патриотическом воспитании в школе имеет ряд преимуществ: делает процесс обучения увлекательным и запоминающимся; позволяет адаптировать материал под разный возраст и уровень подготовки; способствует развитию критического мышления, коммуникативных навыков и творческого потенциала учащихся; создаёт условия для практического применения знаний.

В качестве конкретного примера из нашего опыта работы остановимся на интерактивной викторине «Кухня народов России», направленной на реализацию комплексного подхода к формированию познавательного интереса учащихся 4–6 классов к национальной кухне нашего государства. Дидактическая ценность данного материала заключается в его способности интегрировать образовательные, развивающие и воспитательные задачи в единую систему познавательной деятельности.

Методическая разработка построена на основе современных педагогических принципов, включая принцип доступности, наглядности и деятельностного подхода. Структура викторины предполагает организацию командной интеллектуальной игры, что способствует развитию социальных компетенций учащихся и формированию навыков совместной деятельности.

Интерактивная викторина характеризуется системой заданий, включающей различные типы познавательной деятельности. Визуальные задания способствуют развитию образного мышления и аналитических способностей учащихся. Логические задания направлены на формирование операциональных навыков и развитие критического мышления. Тестовые задания позволяют осуществлять оперативную диагностику уровня усвоения материала, а творческие задания способствуют развитию креативного потенциала учащихся.

Технологическое обеспечение викторины включает использование мультимедийных средств, что соответствует современным требованиям к организации образовательного

процесса. Система баллов и интерактивное взаимодействие участников создают условия для формирования мотивационной основы познавательной деятельности и развития конкурентных навыков.

Данная интерактивная викторина была апробирована на базе нескольких образовательных учреждений. Анализ обратной связи, полученной от педагогов и учащихся, позволяет отметить её высокую практическую значимость. При этом представленный материал был успешно использован как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

Мы пришли к выводу, что методическая разработка интерактивной викторины «Кухня народов России» представляет собой качественный педагогический продукт, соответствующий современным требованиям к организации образовательного процесса и способствующий решению актуальных задач патриотического воспитания и межкультурного образования.

Таким образом, Год единства народов России стал отличной возможностью для внедрения интерактивных технологий в патриотическое воспитание школьников. Викторины и квизы не только расширили знания учащихся о многонациональной культуре страны, но и сплотили коллективы, пробудили интерес к дальнейшему изучению истории и традиций народов России.

Список литературы

1. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.Я. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.
2. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием / С.Г. Кара-Мурза. – М.: Эксмо, 2005. – 832 с.
3. Соломаха А.Д. Патриотическое воспитание школьников в условиях цифровизации образовательной среды / А.Д. Соломаха // Вестник Мозырского государственного педагогического университета имени И.П. Шамякина. – Мозырь, 2025. – №1(65). – С. 96–101.

Богачева Аллина Владимировна

воспитатель

МБДОУ Д/С №31 «Солнышко»

ст-ца Березанская, Краснодарский край

ИГРА НА РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА «КУБ В КВАДРАТЕ»

Аннотация: статья посвящена методу развития познавательной активности у детей дошкольного возраста через использование игры «Куб в квадрате» с помощью «ТИКО». Основное внимание уделяется описанию игровой деятельности, ее значению для формирования у детей навыков вопросно-ответной деятельности, а также творческого и логического мышления, взаимодействия и работе с родителями.

Ключевые слова: игра «Куб в квадрате», логика, развитие познавательной активности, конструктор «ТИКО», творческое мышление.

Введение. Игра занимает важное место в процессе развития и обучения детей дошкольного возраста и выступает главным видом деятельности. Ее значение проявляется в таких направлениях, как: познавательное, эмоциональное, физическое и социальное развитие. Главное – не сложность игры, а смысл и доступность игры: даже простая игра, созданная самостоятельно, может стать эффективным инструментом познания. Так была разработана игра на развитие познавательной активности «Куб в квадрате» из конструктора «ТИКО».

Игровой комплекс «Куб в квадрате».

Игровой комплекс состоит из двух кубов разного размера: большой куб с игровым полем, маленький куб – указатель, а также стикеры – наклейки для написания вопросов. *Большой куб* – это основной элемент игры, на гранях которого размещаются вопросы и задания. Вопросы могут варьироваться по темам, таким как: интеграция в тематические недели (например: «Зима», «Космос», «Инструменты», «Животные», «Профессии», «Времена года» и т. д.); закрепление материала по познавательным занятиям; развитие речи через формулирование развернутых ответов, вопросы по прочитанному рассказу или сказке («продолжи фразу...»,

«закончи предложение»), загадки; формирование элементарных математических представлений (вопросы на счет, сравнение, логику, схемы с геометрическими фигурами по тематическим темам – овощи и фрукты, задачи на геометрические фигуры); физическая культура (название упражнений и заданий); подвижные игры; практические задания («нарисуй природу», «отгадай животное», «найди в группе предметы зеленого или красного цвета», «сосчитай, сколько стульев или столов»). *Маленький куб* – указатель: он поможет определить, какой цвет и, следовательно, какой вопрос необходимо обсудить на большом кубе. Цвета на обоих кубах совпадают, что упрощает игровой процесс. Например, если маленький куб показывает зеленый цвет, игрок должен обратиться к зеленой грани большого куба и ответить на соответствующий вопрос или выполнить задание.

Процесс игры.

Перед началом игры на стикерах – наклейках записываются определённые вопросы по выбранной теме, например «Осень». После того как все вопросы написаны, они приклеиваются на грани большого куба. Вопросов всего 24, так как на каждой грани по 4 ячейки разного цвета. Далее каждый игрок по очереди бросает маленький куб, и выпавший цвет на маленьком кубе (например, красный) указывает, что игрок ищет на большом кубе, отклеивает и выполняет задание или отвечает на вопрос по заданной теме. Например, вопрос может звучать так: «Что такое листопад?» Ребёнок должен дать ответ, или в задании по элементарным математическим представлениям «составь схему» (круг, треугольник, прямоугольник) ребенок по этой схеме выкладывает овощи, соответствующие заявленным фигурам. За каждый правильный ответ ребёнок получает деталь конструктора «ТИКО». Если вдруг закончились вопросы на определённых ячейках (цветах), игрок пропускает ход. Игрок, набравший наибольшее количество деталей, называется «знатоком».



Рис. 1

Результаты применения игры «Куб в квадрате».

Систематическое использование игры «Куб в квадрате» из конструктора «ТИКО» способствует повышению уровня познавательной активности, расширению кругозора и словарного запаса, развитию логического и пространственного мышления, формированию навыков сотрудничества при выполнении групповых заданий, совершенствованию познания и творчества. Рекомендуется включать данную игру в образовательные процессы как на занятиях, так и в свободной деятельности детей.

Работа с данной игрой может проводиться не только с детьми, но и с родителями.

Данная игра мотивирует взаимодействие между родителями, педагогом и детьми, создавая процесс общения для открытых дискуссий. Участники игры – родители – с помощью игры могут делиться опытом, научиться принимать различные точки зрения и углублять

понимание семейных вопросов. Игра также может способствовать созданию и поддержанию семейных традиций, делая их более значимыми. Вопросы могут быть направлены на разные темы, такие как: воспитание детей, семейные традиции, психология общения, общее развитие и обучение, здоровье и безопасность, образовательные технологии.

Можно запланировать «круглый стол» для родителей на тему «О нашей семейной культуре». Совместно с детьми подготовить пригласительные билеты для каждого родителя, на которых указать дату и время. В назначенный день родителям озвучить тему «круглого стола» и им предоставить «стикеры – наклейки», на которых они запишут вопросы, к примеру, по теме «О нашей семейной культуре». После сбора всех вопросов наклеить их на грани большого куба. Каждый из родителей в ходе игры делится своими семейными традициями и знакомит с культурой.

Аналогичным образом можно запланировать и провести родительский день, на котором обсудить тему: «Как поддерживать эмоциональное благополучие ребёнка?». Предварительно подготовить перечень вопросов, в ходе которых каждый родитель имеет возможность высказать своё мнение по данной теме во время игры.



Рис. 2

Использование двух кубов, созданных из конструктора «ТИКО», – это отличное решение для вовлечения участников в процесс. Механизм выбора заданий через цветовую гамму маленького куба помогает сделать игру интересной, познавательной и увлекательной. Вопросы на гранях большого куба могут касаться самых различных сторон воспитания, семейных традиций и устоев семьи, что позволяет родителям делиться своим опытом и знаниями.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. Приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 // Министерство просвещения Российской Федерации. – 2013.
2. Веракса Н.Е. Развитие ребенка в дошкольном детстве: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 72 с.
3. Запорожец А.В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником / А.В. Запорожец // Психология и педагогика игры дошкольника. – М.: Просвещение, 1966. – С. 87–98.
4. Михайленко Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М.: Гном и Д, 2009. – 96 с. EDN QWTVCSJ
5. Смоленцева А.А. Проблемные ситуации в игре дошкольников / А.А. Смоленцева // Дошкольное воспитание. – 2017. – №10. – С. 42–47.
6. Тико-конструктор: методическое пособие для педагогов / под ред. Л.Г. Селиверстовой. – М.: Корвет, 2021. – 48 с.
7. Ушакова О.С. Развитие речи и речевого общения дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений / О.С. Ушакова. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 272 с.

Бубнова Светлана Юрьевна

канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой
ФГБОУ ВО «Орловский государственный
университет им. И.С. Тургенева»
г. Орел, Орловская область

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЛЕПКЕ ЖИВОТНЫХ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗНООБРАЗНЫХ ПЛАСТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ

Аннотация: в статье рассматриваются методические аспекты обучения детей старшего дошкольного возраста лепке животных на основе освоения обобщенных способов создания пластических образов. Особое внимание уделено особенностям использования разнообразных пластических материалов, а также экспериментированию с пластическими материалами с целью выявления их свойств и выразительных возможностей для создания образов животных.

Ключевые слова: изобразительная деятельность, дети дошкольного возраста, лепка, вид детской изобразительной деятельности, пластические материалы.

Лепка – один из видов изобразительной деятельности, осваиваемый детьми дошкольного возраста. Лепка, как отмечает Г.С. Пантюхина, выступает одной из разновидностей скульптурной техники, связанной с обработкой мягкого пластического материала. Своеобразие лепки заключается в объемности изображаемых предметов. В силу реальности объема и пространства, по утверждению Е.А. Флериной, изображение предметов в лепке для ребенка является более простым, чем в рисовании.

Изучением особенностей детской лепки в начале XX века занимались А.В. Бакушинский, К.М. Лепилов, Е.А. Флерица. В настоящее время выполнен ряд исследований, посвященных вопросам развития детского изобразительного творчества в лепке: формирование эстетического отношения к скульптуре (Г.М. Вишнева, Е.В. Гончарова), сенсорное развитие детей в процессе обучения лепке (Н.А. Курочкина), теория и методика обучения детей лепке (А.А. Грибовская, Е.А. Коссаковская, И.А. Лыкова, Г.В. Пантюхина, Н.Б. Халезова и др.).

Вместе с тем следует отметить, что в современной научно-методической литературе недостаточно полно охарактеризованы возможности создания детьми дошкольного возраста выразительных пластических образов, недостаточно конкретно раскрыты особенности перехода детьми от схематической формы к реалистической, от конструктивного построения формы к пластическому. Также специального исследования и уточнения требуют вопросы использования современных пластических материалов с целью повышения выразительности пластических образов, создаваемых детьми дошкольного возраста.

Исследователи отмечают, что одними из самых привлекательных для детей являются образы животных и их детенышей. Однако, вплоть до 7 лет дети лепят животных конструктивным способом, часто создают пластические образы животных по типу народной игрушки, которая очень условно передает образ животного. Детям дошкольного возраста бывает трудно передать в пластической форме сложное анатомическое строение животных.

С учетом изложенного нами был составлен и апробирован педагогический проект, направленный на обучение детей старшего дошкольного возраста лепке животных. В рамках проекта работа с детьми была направлена на решение следующих задач:

- активизация интереса к лепке как виду изобразительной деятельности на основе использования разнообразных пластических материалов;
- обучение детей созданию выразительных пластических образов животных, используя различных способов лепки и художественные возможности различных пластических материалов;

- ознакомление детей со свойствами различных пластических материалов (глина, цветное и соленое тесто для лепки, аэроформ, плавающий, перламутровый и флуоресцентный пластилин);
- закрепление способов и приемов лепки, совершенствование умения точно передавать характерные признаки животных, их форму, строение, пропорции;
- стимулирование творческих проявлений, развитие воображения детей.

Основные этапы реализации проекта.

1. Организационный этап. Содержание работы в рамках организационного этапа включает определение цели и задач работы с детьми, планирование образовательного процесса, подбор разнообразных пластических материалов (глина, цветное и соленое тесто для лепки, аэроформ, плавающий, перламутровый и флуоресцентный пластилин и др.).

2. Практический этап. Содержание работы на практическом этапе предусматривает последовательное освоение детьми различных способов лепки животных; совершенствование техники лепки; ознакомление детей со свойствами разных пластических материалов, создание условий для использования освоенных способов и приемов лепки применительно к новым пластическим материалам, стимулирование творческих проявлений в лепке.

3. Презентационный этап. Его содержание предполагает анализ и обобщение результатов работы, оформление выставки детских работ.

Принципы, положенные в основу образовательной работы с детьми в процессе реализации проекта.

1. Принцип эмоционального погружения в творческую деятельность: Педагогу важно создать условия для эмоционального переживания каждой темы и творческого задания. Обязательной составляющей данного принципа выступает общение детей друг с другом и со взрослым в ходе выполнения задания.

2. Принцип выбора подразумевает предоставление ребенку свободы выбора способа лепки животного, а также свободу выбора пластического материала для реализации задуманного, включая вспомогательные способы дополнения пластических образов.

3. Принцип сравнений подразумевает разнообразие вариантов решения детьми заданной темы, развитие интереса к поисковой работе с разными пластическими материалами, помогает развитию способности к ассоциативному, а следовательно, и к творческому мышлению.

Проект предполагал освоение детьми следующих пластических материалов: глина, цветное и соленое тесто для лепки, аэроформ, плавающий, перламутровый и флуоресцентный пластилин. Темы занятий с детьми были расположены в порядке усложнения доступных детям старшего дошкольного возраста способов и приемов лепки животных.

В ходе апробации разработанного нами педагогического проекта особое внимание было уделено освоению детьми многообразных вариантов интерпретации и творческой разработки образов животных на основе одной обобщенной формы (модели). Например, большинство образов животных может быть создано на основе одной обобщенной модели – дугообразной цилиндрической формы. Оба конца этой формы надрезают стекой, немного их раздвигают – получаются ноги. Далее к основной форме прикрепляется голова. Ее можно слепить из отдельного куса глины или выполнить путем вытягивания из основной формы. Полученная обобщенная форма может стать основой для лепки любого животного: если мордочку затупить, рога сделать в виде тонких месяцев, а к животу прилепить вымя – лепешку, получится корова; если рога сделать в виде веточек, получится олень; если рога завернуть в виде кренделей или улиток, получится образ барашка.

Другим обобщенным способом лепки животных является лепка на основе удлиненного овоида. При этом широкий конец этой формы примерно на треть надо надрезать стекой, оттянуть образовавшиеся части. Из одной части будет сделана шея с головой, а из другой – ноги, сделав надрезы с обеих сторон. Вылепленную фигурку необходимо сгладить, дополнить изображением хвоста, ушей и других деталей.

Видоизменение обобщенной формы – важнейшее условие в обучении детей лепке, в целом, и животных, в частности. Поняв и практически освоив возможность варьирования,

изменения и дополнения одной обобщенной формы, дети начинают лепить более свободно, раскованно, творчески и, вместе с тем, рационально.

В качестве примера можно привести занятие «На скотном дворе»: дети учились передавать в лепке сходство и характерные особенности домашних животных (коров, лошадей, баранов) на основе одной обобщенной модели – дугообразного утолщенного цилиндра с надрезами на обоих концах.

Вариативность изображения домашних животных обеспечивало использование разных приемов декорирования вылепленных изделий: нанесение штрихов с помощью стеки, оттиски с помощью подсобных материалов (колпачки фломастеров, крышки, палочки, печатки и т. д.); дополнение образа мелкими деталями, вылепленными из пластических материалов; оформление предмета природными материалами (ракушки, перышки, горох, скорлупа ореха и т. д.); дополнение пластического образа бусинами, бисером, пайетками.

Мы пришли к выводу, что стимулирование творческих проявлений детей старшего дошкольного возраста в процессе лепки происходит с помощью методов, обеспечивающих перенос полученного детьми опыта в самостоятельную деятельность, а также на основе формирования поисково-исследовательских действий детей с пластическим материалом.

В частности, в процессе апробации разработанного проекта особое внимание было уделено экспериментированию с пластическими материалами с целью выявления их свойств и выразительных возможностей. Были использованы следующие виды экспериментирования с пластическими материалами:

- экспериментирование с цветом. Например, на занятии «На лугу» детям было предложено смешать цвета пластилина для того, чтобы точно передать окраску разных насекомых. Дети узнали, что возможны два способа получения нового цвета пластического материала – полное смешивание для получения нового оттенка и неполное смешивание – для получения «мраморной» окраски;

- экспериментирование с художественными эффектами. Например, на занятии «Сказочные птицы в волшебном лесу» дети создавали образы волшебных птиц, используя перламутровый и флуоресцентный пластилин. Для декорирования сказочных птиц дети использовали вспомогательные материалы – бисер, бусины, перья, семена растений и пр.

Мы пришли к выводу о том, что эффективность использования разнообразных пластических материалов в процессе обучения детей старшего дошкольного возраста лепке животных обеспечивается соблюдением следующих методических рекомендаций:

- технические приемы работы с пластическим материалом не должны быть слишком сложными, предлагаемые материалы и показ вариантов их использования должны побуждать детей к переносу освоенного способа применительно к новым условиям;

- важно использовать свойства разных пластических материалов для стимулирования познавательной и творческой активности детей, для создания детьми выразительных пластических образов;

- при выборе темы и содержания занятия педагог должен учитывать свойства, качества и выразительные возможности используемого пластического материала.

Таким образом, в результате апробации педагогического проекта дети старшего дошкольного возраста познакомились со свойствами различных пластических материалов и получили опыт их использования для создания выразительных образов животных.

Список литературы

1. Грибовская А.А. Лепка в детском саду: конспекты занятий для детей 2–7 лет / А.А. Грибовская, М.Б. Халезова-Зацепина. – М.: Сфера, 2012. – 74 с.
2. Лыкова И.А. Лепим, фантазируем, играем: занятия с детьми дошкольного возраста / И.А. Лыкова. – М.: Сфера, 2000. – 111 с.

Валахова Анастасия Игоревна
студентка

Научный руководитель
Ширванян Аревик Эрниковна
канд. пед. наук, доцент

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»
г. Ставрополь, Ставропольский край

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье выявляются особенности формирования коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста. Раскрывается роль сказкотерапии в развитии коммуникативных способностей обучающихся начальных классов. Автором также рассмотрены формы и структура занятий по сказкотерапии для развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: коммуникативные способности, медитативные сказки, психокоррекционные сказки, сказкотерапия.

Актуальность развития коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста обусловлена растущей ролью социальных компетенций в современном обществе. Эти способности определяют успешную социальную интеграцию ребенка, формирование межличностных отношений, академические достижения и уровень самооценки.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) предусматривает целенаправленное развитие коммуникативных умений, включая навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разнообразных социальных контекстах, учет позиций других, предотвращение конфликтов, конструктивное разрешение споров, а также умение активно слушать и участвовать в диалоге [5, с. 21].

Современные условия школьного обучения предполагают от учащихся решение сложных коммуникативных задач: организацию делового общения, совместной деятельности, взаимодействия с педагогами и одноклассниками при освоении учебного материала [4, с. 15].

Младший школьный возраст характеризуется интенсивным развитием коммуникативных навыков, когда ребенок осваивает установление отношений со сверстниками и взаимодействие в больших группах.

Коммуникативные способности младших школьников включают несколько ключевых компонентов. Информационно-коммуникативные умения охватывают инициацию общения (выражение приветствия, просьбы, поздравления), ориентацию на партнеров и ситуации, а также соблюдение норм культуры речи. Регуляционно-коммуникативные умения предполагают согласование действий, мнений и установок с нуждами собеседников, доверие, поддержку и совместное решение задач. Аффективно-коммуникативные умения развивают чуткость, эмпатию, распознавание эмоций партнера, оценку его эмоционального поведения, а также обмен собственными чувствами, идеями и настроением.

Эффективным методом развития коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста выступает сказкотерапия – технология психологической коррекции, направленная на установление связей между сюжетами сказок и реальными моделями поведения.

Сказкотерапия ориентирована на достижение следующих ключевых целей у детей младшего школьного возраста.

1. Формирование социально-коммуникативных навыков путем обогащения опыта взаимодействия со сверстниками, старшими детьми, педагогами, родителями и другими взрослыми.

2. Развитие умений командной работы, договоренностей, активного слушания и взаимопонимания.

3. Формирование базовых навыков распознавания и вербализации эмоций.

4. Отработка позитивных моделей поведения в типичных школьных ситуациях (ссоры, страх неудачи, адаптация) через метафоры сказок.

5. Развитие эмоционального интеллекта путем проработки сложных эмоциональных состояний, таких как тревожность и неуверенность в себе.

Выбор сказки должен строго соответствовать возрастным возможностям: содержание, подходящее для дошкольников, может оказаться неинтересным или недоступным для учащихся начальных классов [1, с. 45].

Занятия по сказкотерапии для развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста предполагают последовательную структуру, включающую чтение сказки вслух, предпочтительно взрослым исполнителем, что повышает её актуальность и эмоциональную вовлеченность аудитории. Далее следует обсуждение содержания, где дети отвечают на вопросы по сюжету, выявляют центральную идею и тему, что стимулирует аналитическое мышление и вербализацию опыта.

Этапы продолжаются драматизацией сказки с участием всех обучающихся в парах или малых группах, за которой следует рефлексия собственной постановки – оценка адекватности передачи авторского замысла и характеристик персонажей. Творческие задания охватывают рисование, лепку, конструирование карты сказочного мира или коллажа эмоций протагонистов, способствуя невербальному выражению чувств и креативности.

Завершающая рефлексивная часть организуется в формате кругового обсуждения с вопросами вроде «На кого из героев ты походил сегодня?», фиксируя личные инсайты и перенос модели поведения в реальность.

Исследования В.Н. Глебовой подтверждают эффективность сказкотерапии в развитии коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста, демонстрируя после курса занятий рост способности понимать и адекватно реагировать на эмоции собеседника, вступать в кооперативные отношения, а также анализировать и оценивать собственное поведение [2, с. 84].

Метод сказкотерапии также способствует снижению уровня школьной и коммуникативной тревожности, повышению уверенности в себе, что особенно значимо для преодоления барьеров социальной адаптации.

Оптимальное воздействие сказкотерапии обусловлено соответствием выбранного произведения социальному опыту ребенка, использованием иллюстративного или музыкального сопровождения чтения, а также гармонизацией окружающей среды и атмосферы занятия с содержанием и замыслом сказки. Нарушение данных условий может снижать терапевтический потенциал метода, подчеркивая необходимость индивидуализированного и контекстуально ориентированного подхода [3, с. 55].

Таким образом, сказкотерапия представляет собой эффективное средство развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста, позволяющее в мягкой метафорической форме прорабатывать сложные социальные ситуации и внутренние переживания, формировать навыки сотрудничества, эмпатии и конструктивного разрешения конфликтов.

Список литературы

1. Венедиктова И.Ю. Особенности коммуникативных навыков в младшем школьном возрасте / И.Ю. Венедиктова. – Пермь: Арст, 2021. – 187 с.
2. Глебова В.Н. Особенности формирования коммуникативных способностей в младшем школьном возрасте средствами сказкотерапии / В.Н. Глебова // Инфоурок. – 2023. – №14. – С. 81–89.
3. Ланцова О.Г. Сказкотерапия как средство формирования социально-коммуникативных навыков у младших школьников в условиях образовательной организации / О.Г. Ланцова. – М.: Юрайт, 2021. – 106 с.
4. Попова С.Ю. Развитие коммуникативных навыков младших школьников посредством использования приемов сказкотерапии / С.Ю. Попова. – М.: Юнити, 2023. – 112 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 №286 (ред. от 18.06.2025).

Васильева Анфиса Николаевна

воспитатель

Романова Надежда Константиновна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №11 «Ручеек»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье обозначена актуальность и значимость развития мелкой моторики у детей раннего возраста, рассмотрены психофизиологические особенности развития мелкой моторики у детей обозначенной возрастной категории, представлено определение понятия «мелкая моторика». Авторы рассматривают возможность использования пальчиковых игр как средства развития мелкой моторики у детей 2–3 лет, представляет требования к проведению пальчиковых игр.

Ключевые слова: мелкая моторика, пальчиковые игры, ранний возраст.

В современных условиях развития системы образования одним из показателей и условий полноценного физического и нервно-психического развития ребенка является развитие его руки, кисти, ручных умений или, как принято называть, мелкой моторики. Слабое развитие общей моторики и, в частности, руки, приводит большинство современных детей к проблемам с речевым и интеллектуальным развитием. В связи с этим вопросы, связанные с развитием мелкой моторики у детей раннего возраста, представляют в настоящее время особую актуальность и значимость.

Учеными доказано, что познавательная деятельность ярко проявляется в движениях руки – органе чувственного познания. В детстве движения доставляют мышечную радость. Чем младше ребенок, тем сильнее его желание двигаться, хватать все руками, переставлять, а значит, исследовать. Известно, что в процессе деятельности мышцы рук выполняют три основные функции: 1) органов движения; 2) органов познания; 3) аккумуляторов энергии (и для самих мышц, и для других органов). Если ребенок трогает какой-либо предмет, то мышцы и кожа рук в это время «учат» глаза и мозг видеть, осязать, различать, запоминать. Двигательные рефлексy мелкой моторики рук определяются как движение, которое вызвано раздражением чувствительных нервных окончаний или возбуждение центральных нервных систем, расположенных по нервным волокнам к мышцам кистей рук [1].

Исследователи придают тактильным ощущениям большое значение, т. к. они несут в речевой центр, в его двигательную часть, дополнительную энергию, способствующую его формированию. Чем совершеннее кора мозга, тем совершеннее речь, а значит, и мышление. Проще говоря, руки учат голову, затем поумневшая голова учит руки, а умелые руки снова способствуют развитию мозга. Эта концепция лежит в основе современных теорий развития мелкой моторики. В коре головного мозга речевая область расположена совсем рядом с двигательной, являясь ее частью. Передняя центральная извилина мозга – это двигательная проекционная зона, отсюда идут приказы сделать определенное движение. Около трети всей площади двигательной проекции занимает проекция кисти руки, расположенная очень близко от речевой моторной зоны. Исследованиями современных физиологов доказана тесная связь больших полушарий мозга с нервными окончаниями, которые заложены в подушечках пальцев и в кистях рук: утомление мышц рук вызывает торможение центральной нервной системы и наоборот [1].

Известно, что деятельность маленьких детей выражается в движениях. Первые представления о мире приходят к ребенку через движения – глаз, языка, рук, ног, через перемещения в пространстве. Разнообразие движений способствует поступлению в мозг большей информации, способствуя интенсивности интеллектуального развития. Поэтому ученые

утверждают: если моторика развита хорошо, то предполагается, что ребенок физически и психически развит нормально.

М.М. Кольцова сформулировала определение понятия «мелкая моторика»: это совокупность скоординированных действий мышечной, костной и нервной систем человека, в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких, точных движений кистями и пальцами рук и ног [2].

Исследования ученых показали, что, начиная с раннего возраста, у детей происходит интенсивное созревание систем регуляции мелкой моторики. В этот период созревают именно базовые механизмы, которые обеспечивают развитие движений пальцев и кисти рук. Затем эти движения развиваются у ребенка постепенно в течение всего дошкольного периода. Степень сформированности мелкой моторики будет определять успешность освоения ребенком изобразительных, музыкально-исполнительских, конструктивных и трудовых умений, овладения родным языком, развития первоначальных навыков письма и др. Однако этот развивающий потенциал может быть реализован только, если движения рук ребенка будут носить осмысленный характер, а сами руки станут своеобразными орудиями детского воображения.

К сожалению, о проблемах с координацией движений и мелкой моторикой большинство родителей узнают только перед школой. Предпринимаются формализованные попытки наверстать упущенные в детстве возможности развития тонкомоторных действий. Поэтому работа по развитию мелкой моторики должна начинаться задолго до поступления в школу.

Одним из средств развития мелкой моторики у детей раннего возраста являются пальчиковые игры.

Пальчиковые игры очень эмоциональны, их можно проводить не только в дошкольных образовательных организациях, но и в домашних условиях. Они увлекательны и способствуют не только развитию речи, но и творческой самостоятельности. Пальчиковые игры как бы отображают объективную реальность окружающего мира – предметов, животных, людей, их деятельность, а также процессы и явления, которые происходят в природе (ветер, дождь, солнце, падающие листья). В ходе пальчиковых игр дети, повторяя движения взрослых, активизируют моторику рук. Тем самым вырабатывается ловкость, умение управлять своими движениями, концентрировать внимание на одном виде деятельности. Особенно важны для развития и воспитания детей элементы творчества, возникающие во время пальчиковых игр. Это обстоятельство позволяет без специального реквизита инсценировать рифмовки и рифмованные истории.

М.Г. Борисенко и Н.А. Лукина выставляют следующие требования к проведению пальчиковых игр: 1) важна последовательность (от простого к сложному): нельзя что-то пропускать и «перепрыгивать» через какие-то виды занятий, чтобы не вызвать негативизм ребенка, который на данный момент физиологически не в состоянии справиться с заданием; 2) не следует ожидать немедленных результатов, т. к. автоматизация навыка вызывается многократным его повторением; 3) занятия должны проводиться по желанию ребенка, на положительном эмоциональном фоне; 4) недопустимо переутомление детей, что может привести к негативизму [1].

Все пальчиковые игры надо начинать с небольшой разминки сгибания и разгибания пальчиков. Перед игрой с ребенком необходимо обсудить ее ход, показать ключевые комбинации пальцев и кистей рук, основные движения. Сначала движения пальцев выполняются в замедленном темпе, чтобы ребенок мог их запомнить и повторить, а затем скорость и количество повторений постепенно увеличиваются. Выполнять пальчиковые игры рекомендуется вместе с ребенком, показывая свою заинтересованность процессом. Это создает эмоциональный настрой, радостное общение со взрослыми. Не нужно ставить перед ребенком одновременно несколько задач, например, показывать движения и произносить текст стихотворения, т. к. объем внимания у детей ограничен, и сложная задача может сразу отбить интерес к игре. В процессе игры важно стимулировать проговаривание детьми стихов, помня о том, что наибольшее внимание ребенка привлекает рифмованная речь, еще лучше, если игра сопровождается пением. Тексты стихов можно пропевать на любые подходящие мелодии. Если

малыш поначалу выполняет что-то неправильно, не нужно делать резких замечаний, лучше поощрять успехи. Обычно одна игра, упражнение с пальчиками длится не более 2–5 минут. Освоив с ребенком 2–3 упражнения, рекомендуется постепенно усложнять их разными вариациями, изменять правила. Если ребенок отказывается выполнять задания, не нужно принуждать его. Следует разобраться в причинах отказа или выбрать другую пальчиковую игру.

В условиях нашей дошкольной образовательной организации мы используем пальчиковые игры в режимных моментах. Так, во время утреннего приема детей мы используем такие пальчиковые игры, как «Утречко», «Доброе утро, здравствуй, Иван»; после дневного сна – «Проснись – потянись»; перед включением детей в игры и организацией самостоятельной деятельности – «Этот пальчик хочет спать...», «Баиньки-баиньки», «Братцы», «Стала Маша гостей приглашать», «Большие и маленькие», «Дом и ворота», «Человечки»; перед прогулкой – «Птички», «Зимняя прогулка», «Вот поезд наш едет...»; перед уходом домой – «Про сороку», «Коза и козленок», «Загляни под печку», «Улитка», «Алые цветы» и т. д.

Родителям малышей рекомендуем использовать дома с детьми следующие пальчиковые игры: «Капуста», «Шарик», «Фонарики», «Кошка», «Петушок», «Домику», «В детский сад» т. д.

Таким образом, развитие мелкой моторики пальцев рук через определенные зоны в коре головного мозга путем использования пальчиковых игр может положительно сказываться на становлении детской речи, повысит работоспособность ребенка, его внимание и умственную активность.

Список литературы

1. Борисенко М.Г. Наши пальчики играют (развитие мелкой моторики) / М.Г. Борисенко, Н.А. Лукина. – СПб.: Паритет, 2003. – 144 с.
2. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М.М. Кольцова. – М.: Педагогика, 1973. – 143 с.

Воробьева Раиса Ивановна

преподаватель

ГАПОУ ЧР «Чувашский аграрный колледж

им. Героя России Е.С. Александрова»

с. Цивильск, Чувашская Республика

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ШОУ-ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация: в статье рассматривается возможность использования элементов шоу-технологий на занятиях со студентами СПО (на примере шоу-программ с ведущим Андреем Малаховым). Актуальность обусловлена необходимостью преодоления однообразия в учебном процессе, которое негативно сказывается как на студентах, так и на педагогах. Обосновывается, что шоу-технологии создают весёлую, нестандартную атмосферу, которая раскрывает студентов, повышает их интерес к предмету и помогает избежать скуки, особенно на уроках литературы, которые не должны превращаться в монотонное чтение книги. Педагог, выступая в роли организатора, должен постоянно искать идеи и вдохновение, использовать необычные приёмы и «фишки», чтобы сделать материал интересным. Делается вывод, что, несмотря на кажущуюся сложность, шоу-технологии вполне применимы в образовательном процессе СПО.

Ключевые слова: шоу-технологии, студенты СПО, мотивация, нестандартные приёмы, урок литературы.

В современном мире нам никуда не деться от развлекательных программ телевидения, СМИ. Особенно нам нравятся шоу-программы с ведущим Андреем Малаховым. Шоу-программы нравятся не только взрослым, но и детям всех возрастов. А можно ли использовать элементы шоу на занятиях со студентами СПО? Ответ на данный вопрос я постараюсь дать в этой статье.

Шоу-технология действительно можно применить на занятиях, так как весёлая атмосфера и нестандартная технология нравится студентам, раскрывает их, хотя на первый взгляд кажется, что она для нас очень сложная и неподъёмная.

Однообразие в учебном процессе непросто даётся не только студентам, но и педагогам. Чтобы урок литературы не превратился в скучное чтение книги, преподавателю как организатору важно сделать материал интересным, показать необычные фишки и нестандартные приёмы. Поэтому нужно всегда искать идеи и вдохновение, нужно радовать своих студентов чем-то интересным, показывать необычные фишки и приёмы.

Уроки-шоу построены как популярная телепередача. Их задача – в интересном формате обсудить какую-либо проблему. Учебная тема и формат шоу очень хорошо сочетаются на уроке литературы.

Урок в формате ток-шоу «Пусть говорят». За основу взята программа ток-шоу «Пусть говорят» с Андреем Малаховым. Для создания условий для творческого осмысления обучающимися литературных произведений, для развития умений нравственного анализа и нравственной оценки качеств личности, поступков и поведения людей я практикую уроки в формате ток-шоу «Пусть говорят». Эти уроки помогают содействовать развитию умений аргументировать свою точку зрения, уважать мнение своих оппонентов. В процессе ток-шоу наши студенты учатся давать нравственный анализ и оценку жизни литературного персонажа, что является эффективным средством развития нравственного самоанализа и самооценки подростков. Эти уроки стимулируют к поиску вариантов решения, приобретению умений и навыков ведения дискуссии, формируют терпимость к различным взглядам, умение методом проб и ошибок выбирать наиболее убедительную аргументацию. Им всегда интересно быть на таких уроках в любой роли: в роли героев литературных произведений, приятно быть в роли звёзд и даже в роли зрителя. На мой взгляд, данная технология положительно влияет и на мотивацию детей. Уроки-шоу удовлетворяют потребности студентов в отдыхе, получении положительных эмоций, снятии психологического напряжения.

«Пусть говорят» можно подстроить под любое произведение русской литературы, можно её трансформировать в «Пусть читают», «Пусть думают», «Пусть обсуждают». Можно организовать обзор произведения на любую тематику, обсудить любую проблему. Эта технология сочетается с дебатами, с дискуссией, и здесь можно охватить большую аудиторию: кто-то принимает участие в подготовке, кто-то – в реализации, кто-то – зритель.

В проведении шоу очень важно создание положительной атмосферы.

Планирование мероприятия полностью осуществляется педагогом, активом группы, остальные участники к разработке не допускаются, но могут привлекаться к подготовке какого-то отдельного момента шоу. Обязательно тщательно продумать сценарий, допускающий импровизацию. В нём не должно быть ничего, что противоречило бы морально-этическим принципам, нарушало бы закон, имело бы оскорбительный контент.

Далее я хочу показать алгоритм проведения урока-шоу «Пусть говорят». Данный урок представляет собой треугольник: ведущий, приглашённые собеседники-эксперты, зрители. Занятие соединяет приёмы журналистики и сценические приёмы, каждый из участников является и зрителем, некоторые студенты являются персонажами с заданной им ролью. На занятие приглашены эксперты, психолог и врач для анализа различных ситуаций.

Тема урока-шоу должна определяться чётко. Тема нашего шоу – «Жизнь, на что ты нам дана». В начале ведущий акцентирует внимание на актуальность этой темы, выделяет главные аспекты: как жить: для себя, для других, как прожить счастливую жизнь. Этот урок разговорного типа по схеме «вопрос-ответ». Толчком для беседы служат усилия ведущего. В начале через просмотр видео обозначается проблема урока-шоу. Как правило, рассматривается три сюжета. На каждый сюжет приглашаются гости. Можно пригласить их друзей и единомышленников. Ведущий обращается к аудитории с заранее подготовленными вопросами и предоставляет всем возможность высказаться. Используются открытые и закрытые вопросы. С открытыми вопросами нужно обращаться в зал. На безадресные вопросы может

ответить любой. Высказывают своё мнение и эксперты. Часть аудитории соглашается с ними, а часть – нет. Эксперты должны сказать своё слово и расширить круг проблем. Остальные комментируют их мнение, выступают с собственными мнениями и спорят. Ведущий должен вести себя взвешенно и сохранять нейтралитет.

Завершается урок-шоу на оптимистической ноте словами ведущего: «Берегите себя и своих близких».

Грамотно организованный урок-шоу становится для студентов праздником, где каждый имеет возможность проявить себя. Такие занятия укрепляют коллектив, помогают сформировать у них лидерские качества и умение общаться. Особая эмоциональность уроков-шоу повышает их эффективность.

Уроки литературы – самая удивительная лаборатория, потому что в ней создаётся будущее. И задача педагога – видеть себя в детях, жить их жизнью, помогать становиться взрослыми с их проблемами и всегда помнить, что жизнь человека должна быть основана на любви, добре, милосердии, взаимопонимании.

Список литературы

1. Бердышева Л.Р. Современный урок литературы: поиски и решения / Л.Р. Бердышева // Литература в школе. – 2014. – №10. – С. 26–29.
2. Кузнецов В.Г. Педагогические технологии в системе высшего и среднего профессионального образования / В.Г. Кузнецов. – М.: Директ-Медиа, 2022. – 216 с.
3. Маранцман В.Г. Методика преподавания литературы: учебник для бакалавриата / В.Г. Маранцман. – 3-е изд. – М.: Юрайт, 2023. – 434 с.
4. Шмаков С.А. Технология шоу-программ / С.А. Шмаков. – М.: Новая школа, 1997. – 152 с.

Дмитриева Оксана Николаевна

учитель

МБОУ «СОШ №54»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

РОЛЬ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: НЕОБХОДИМОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация: в статье на основе исследований Э.П. Торренса, Э. Виннер, Л. Хетленд, И.Г. Малкиной-Пых, Х. Гарднера и Дж. Каттералла обосновывается необходимость сохранения изобразительного искусства в обязательной школьной программе. Доказано, что занятия ИЗО развивают дивергентное мышление, пространственное воображение, снижают тревожность, повышают самооценку и успеваемость по другим дисциплинам. Автор приходит к выводу, что в условиях автоматизации творческие компетенции, формируемые на уроках искусства, становятся ключевым конкурентным преимуществом, а сокращение часов ИЗО противоречит долгосрочным интересам личности и общества.

Ключевые слова: изобразительное искусство, STEM, дивергентное мышление, пространственное воображение, арт-терапия, школьная тревожность.

В последние годы школьная программа всё заметнее кренится в сторону точных и естественных наук. Математика, физика, информатика, инженерия – это престижно, понятно родителям и измеримо в баллах ЕГЭ. А занятия изобразительным искусством часто воспринимаются как необязательное творческое «расслабление». Такой подход удобен, но глубоко ошибочен. За годы работы в школе, изучая педагогическую и психологическую литературу, пришло четкое понимание, что именно искусство формирует личность целиком.

В точных науках ребёнок привыкает искать правильное решение. Это, конечно же, важно, но недостаточно. В реальной жизни большинство проблем многовариантны. Здесь нужны навыки, которые развивает искусство.

Возьмём простую задачу: изобразить один и тот же предмет – яблоко, дом, лицо человека – десятью разными способами. Это не художественный каприз, а тренировка

дивергентного мышления. Того самого, которое позволяет инженеру придумать неочевидную конструкцию, а программисту – нестандартный алгоритм. Эллис Пол Торренс, создатель знаменитых тестов креативности, ещё в 1974 году показал: дети, которые систематически занимаются изобразительным искусством, демонстрируют более высокие показатели оригинальности и гибкости мышления по сравнению со сверстниками, лишёнными такой практики [1].

Кроме того, на уроках ИЗО ребёнок постоянно учится смотреть на объект с разных точек зрения – буквально и переносно. Как изменится цвет, если солнце зайдёт за тучу? Как будет выглядеть кувшин, если посмотреть на него сверху? Это развивает гибкость ума и пространственное воображение.

Исследовательская группа под руководством Эллен Виннер в масштабной работе ОЭСР (2013) проанализировала данные из разных стран и пришла к выводу: школьники с устойчивой художественной нагрузкой показывают статистически значимо лучшие результаты по математике и чтению [2].

Американские педагоги Лоис Хетленд и Эллен Виннер в своей книге «Studio Thinking 2» (2013) детально разобрали, что умение работать с композицией, пропорциями и светотенью напрямую связано с успехами в геометрии [3]. Когда ребёнок строит перспективу, он фактически развивает пространственное мышление.

На уроках истории или литературы ученику часто сложно прочувствовать изучаемую эпоху. Продемонстрировав ему репродукцию Рембрандта или брейгелевских «Охотников на снегу» мы можем наглядно проиллюстрировать, чем XVII век отличался от XIX не только датами, но и самим ощущением жизни. Искусство даёт чувственный, эмоциональный вход в материал. В биологии и физике зарисовки работают как мощный мнемонический приём – и это косвенно подтверждается данными о том, что визуально-пространственные навыки, тренируемые на ИЗО, улучшают запоминание в естественных науках [3].

Школьная нагрузка растёт, а вместе с ней тревожность детей. В этой ситуации урок, где нет однозначно «правильного» ответа, становится отдушиной для ребенка. Когда ученик рисует или лепит, он может изобразить то, что не может выразить словами: страх перед контрольной, обиду на одноклассника, раздражение из-за домашней ссоры. Это работает лучше любых уговоров. Ирина Геннадьевна Малкина-Пых в своём учебнике по арт-терапии (2018) подробно описывает: регулярные творческие занятия снижают уровень кортизола и помогают детям справляться с внутренними конфликтами через визуализацию [4]. Для ученика, который плох в математике или русском, урок изобразительного искусства может стать местом, где он перестаёт чувствовать себя неудачником. Успешно выполненная работа поднимает самооценку. Ховард Гарднер в своей знаменитой теории множественного интеллекта (2007) прямо указывал, что внутриличностный и пространственный интеллекты, развиваемые искусством, не менее важны, чем логико-математический, и их недооценка в школе наносит серьёзный ущерб самооценке многих детей [5].

Мы живём в мире, где ребёнок каждый день сталкивается с тысячами визуальных образов. Часть из них – манипуляция. Как отличить качественное искусство от пошлости, а достоверную новость от подделки? Без визуальной грамотности – практически нерешаемая задача.

Классическая живопись, современное искусство, народные промыслы тренируют критическое восприятие ребенка. Когда на уроках изобразительного искусства ученики обсуждают картину (почему художник выбрал именно этот ракурс? что значит этот тёмный тон?), то они учатся аргументировать свою позицию, замечать детали и не верить первому впечатлению.

Возражение «из меня никогда не будет художника, зачем мне это?» в современной школе не работает. Даже если человек не берёт в руки кисть после школы, навыки, полученные на уроках ИЗО, востребованы в десятках профессий. Дизайнеры (графические, интерьерные, одежды), архитекторы, специалисты по рекламе и SMM, разработчики компьютерных игр – все они используют базу, заложенную еще в детстве. Цифровая графика, 3D-моделирование,

геймдизайн, данные современные технологии всё чаще требуют не только умения нажимать на кнопки, но и художественного вкуса, чувства цвета, композиции, формы.

Джеймс Каттералл в своём исследовании (2009) проследил судьбы выпускников школ, которые в старших классах систематически занимались искусством. Оказалось, что они чаще выбирают творческие и инженерные специальности, успешнее строят карьеру в медиа и IT-сфере и в целом демонстрируют более высокую профессиональную мобильность [6].

Автоматизация и искусственный интеллект уже заменяют бухгалтеров, переводчиков, операторов колл-центров. Но они не заменят человека, способного придумать новую идею, увидеть проблему с неожиданной стороны, пережить и выразить сложное чувство. Именно это и даёт искусство. Школа, в которой уделяется внимание урокам ИЗО готовит творцов, которых требует мир будущего.

Список литературы

1. Торренс Э.П. Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-technical manual / Э.П. Торренс. – Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, 1974. – 96 p.
2. Winner E. Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education / E. Winner, T. R. Goldstein, S. Vincent-Lancrin. – Paris: OECD Publishing, 2013. – 260 p.
3. Studio Thinking 2: The Real Benefits of Visual Arts Education / L. Hetland, E. Winner, S. Veenema, K. M. Sheridan. – New York: Teachers College Press, 2013. – 176 p.
4. Малкина-Пых И.Г. Арт-терапия: учебное пособие / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Инфра-М, 2018. – 345 с.
5. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М.: Вильямс, 2007. – 512 с.
6. Catterall J.S. Doing Well and Doing Good by Doing Art: The Long-Term Effects of Sustained Involvement in the Visual and Performing Arts during High School / J.S. Catterall. – Los Angeles: Imagination Group, 2009. – 32 p.

Доброва Любовь Павловна

учитель

МБОУ «Эльбарусовская СОШ»

д. Эльбарусово, Чувашская Республика

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА: МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация: в статье рассматриваются современные подходы и эффективные приёмы повышения качества читательской грамотности учащихся среднего звена. Подчёркивается значимость формирования не только технических навыков чтения, но и умений глубокого анализа, интерпретации и критической оценки текстов, что является основой для дальнейшего обучения и личностного развития школьников среднего звена. Внимание уделено описанию различных методик. Сделан вывод о необходимости комплексного подхода к формированию читательской грамотности.

Ключевые слова: читательская грамотность, учащиеся среднего звена, формирование навыков чтения, анализ текста, интерпретация, критическое мышление, эвристический метод.

Психолого-педагогические основания формирования читательской грамотности.

Процесс формирования читательской грамотности основывается на ряде важных принципов, сформулированных в научной литературе. Выделяют следующие ключевые положения: постепенный характер формирования читательских навыков, необходимость учета индивидуальных особенностей восприятия учащихся, целесообразность комплексного подхода к изучению произведений. Эти идеи находят отражение в современных методиках, направленных на развитие читательской грамотности.

Эффективные приемы формирования читательской грамотности.

Эвристический метод: данный метод основан на постановке проблемных вопросов, побуждающих учащихся самостоятельно искать ответы. Например, после прочтения текста

учитель может задать вопросы типа: «Каковы причины поведения главного героя? Что символизирует тот или иной образ в произведении?». Такой подход способствует развитию критического мышления и глубокого понимания.

Творческое чтение: этот метод подразумевает активную работу с художественными текстами, включающую переосмысление сюжета, персонажей и событий. Учащиеся могут выполнять творческие задания, такие как: написание продолжения истории, создание иллюстраций к тексту, составление сценария для инсценировки. Творческое чтение позволяет развивать художественный вкус и креативность, одновременно укрепляя навыки анализа текста.

Информационно-коммуникационные технологии: использование цифровых ресурсов открывает новые возможности для обучения чтению. Интерактивные платформы, онлайн-библиотеки и цифровые инструменты позволяют создавать интересные и доступные учебные материалы. Например, ученики могут участвовать в виртуальных дискуссиях, просматривать видеоролики, иллюстрирующие сюжет произведения, или проходить тесты на проверку понимания текста.

Здоровьесберегающие технологии. Применение здоровьесберегающих технологий предусматривает организацию занятий таким образом, чтобы минимизировать нагрузку на зрение и нервную систему. Например, рекомендуется чередование видов деятельности, проведение физкультминуток и использование специальных упражнений для глаз.

Критическое мышление: разработка навыков критического мышления является важным компонентом формирования читательской грамотности. Преподаватели могут предлагать упражнения, направленные на оценку достоверности информации, сравнение точек зрения и аргументацию собственных позиций. Такие задания включают: оценку надежности источников; выявление скрытых смыслов и подтекстов, проведение сравнительного анализа нескольких текстов. Критическое мышление формирует у учащихся способность осознанно подходить к процессу чтения и принимать обоснованные решения.

Игровые методы: игры и игровые задания повышают мотивацию учащихся и облегчают усвоение сложных понятий. Они могут включать викторины, квесты, ролевые игры и другие виды деятельности. Например, игра «Найди ошибку» поможет развить внимательность и точность восприятия текста.

Организация читательского пространства: организация специального пространства для чтения способствует созданию атмосферы, располагающей к концентрации внимания и глубокому погружению в текст. Это может быть специально оборудованная библиотека, уголок для чтения или зона отдыха с книгами. Такое пространство должно быть комфортным, привлекательным и удобным для самостоятельной работы.

Формирование качественной читательской грамотности у учащихся среднего звена требует комплексного подхода, учитывающего современные тенденции и научно обоснованные методики. Применение эвристического метода, творческих заданий, информационно-коммуникационных технологий и игровых форм обучения позволит добиться высоких результатов в развитии навыков чтения и анализа текста. Особое внимание следует уделить вопросам мотивации и здоровья учащихся, обеспечивая комфортные условия для учебы и всестороннего развития личности.

Список литературы

1. Акимов О.Б. О читательской грамотности / О.Б. Акимов // Язык и актуальные проблемы образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 31 января 2018 г.) / под ред. Е.И. Артамоновой, О.С. Ушаковой. – М.: Международная академия наук педагогического образования, 2018. – С. 63–66. EDN XTIJQL
2. Меркин Б.Г. Теоретические и методические основы формирования читательской грамотности у школьников: учеб.-метод. пособие / Б.Г. Меркин. – 2023. – С. 33–39.
3. Гостева Ю.Н. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности / Ю.Н. Гостева, М.И. Кузнецова, Л.А. Рябинина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. №4(61).

Долгова Евгения Сергеевна

воспитатель

Максимова Любовь Алексеевна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №30 «Лесная полянка»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос об организации работы по развитию речевого поведения у детей 6–7 лет. Отмечается, что только при условии последовательного и скоординированного участия как педагогов, так и семьи, а также при создании благоприятной речевой среды, в которой ребенок сталкивается с образцами грамотной, точной и выразительной речи, становится возможным гармоничное формирование речевого поведения детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: речь, речевая деятельность, речевое поведение, старший дошкольный возраст.

Развитие речевого поведения у детей в возрасте шести-семи лет занимает центральное место в системе дошкольного образования. Этот период считается наиболее благоприятным для формирования базовых речевых компетенций, которые играют ключевую роль в успешной подготовке к школе и успешной адаптации в обществе. В подготовительной группе речевая активность детей претерпевает значительные изменения: они переходят от простого обмена репликами о предметах и игрушках к построению более сложных диалогов, развернутых монологов с элементами рассуждения и применению речи для организации собственной деятельности. Педагогическая деятельность в этой области носит системный характер и затрагивает все основные аспекты языкового развития.

По мнению Т.В. Тарасенко [2] основной акцент делается на улучшении артикуляции и подготовке к освоению навыков чтения и письма. На данном этапе продолжается работа по отработке правильного произношения и различению звуков, вызывающих трудности, а также по коррекции существующих дефектов речи. Дети учатся четко и внятно произносить слова и фразы, используя естественную интонацию. Также мы считаем, что параллельно развивается фонематический слух – способность различать звуки родного языка на слух, а также находить слова с определенными звуками в предложении и определять позицию звука в слове. По нашему мнению, важным этапом становится знакомство с основными единицами языка: «звук», «слог», «слово», «предложение». Воспитатели и логопеды обучают детей делению слов на слоги, составлению слов из слогов, проведению звукового анализа коротких слов и выделению ударных гласных. Дети знакомятся с буквами, осваивают чтение простых слов и фраз, что способствует формированию осознанного восприятия языковых явлений и устойчивого интереса к письменной речи.

Одновременно идет активная работа по расширению, уточнению и активизации словарного запаса. Как подчеркивает профессор О.С. Ушакова [3], осознание значения слова – фундаментальный аспект становления речи. Поэтому на занятиях воспитатели не ограничиваются ознакомлением детей с новой лексикой, а целенаправленно формируют внимание к смысловому содержанию слов, их семантике. Мы учим детей находить синонимы, антонимы, разбираться в многозначности слов, использовать образные сравнения и метафоры. Практикуем навыки согласования прилагательных с существительными, правильного использования предлогов, образования форм множественного числа. Это способствует совершенствованию грамматической структуры речи, позволяя детям формулировать более развернутые и точные высказывания.

Мы отмечаем, что ключевым направлением в развитии речевого поведения является формирование навыков связной речи, как диалогической, так и монологической. Диалогическая

речь, будучи более доступной формой, совершенствуется в ходе ежедневного общения и в ролевых играх. В них дети осваивают способы вступления в контакт, поддержания беседы, соблюдения очередности высказываний, а также культуру вежливого реагирования на реплики собеседника. Монологическая же речь требует целенаправленного педагогического воздействия, так как способность создавать последовательные и логичные тексты не возникает спонтанно. Мы обучаем детей создавать описательные рассказы об игрушках или предметах, повествовательные – по последовательности картинок или одной сюжетной иллюстрации, а также творческие рассказы, основанные на личном опыте. В качестве вспомогательных средств мы активно применяем наглядные материалы – яркие и увлекательные картинки, иллюстрирующие определенные ситуации. Учим детей интерпретировать эту серию изображений, выстраивая сюжет, в котором персонаж ставит задачу, совершает действия и достигает определенного результата.

Также хотим отметить, что театрализованные занятия представляют собой мощный инструмент для развития речи и всех аспектов речевого общения. Участвуя в различных формах театрального искусства, будь то драматические игры, инсценировки или представления с куклами, мы погружаем детей в правдоподобную, но при этом игровую среду. Это, в свою очередь, снижает уровень беспокойства и напряжения, которые могут возникать из-за возможных речевых препятствий. Занятия в театре помогают детям осваивать и закреплять навыки эффективного общения, поскольку они учатся воспроизводить различные жизненные сценарии. В ходе работы над выразительностью речи персонажей мы обогащаем словарный запас, улучшаем просодию, четкость произношения и темп речи. Учим детей выражать эмоциональное состояние персонажа как словами, так и невербальными средствами, что способствует развитию не только их речевых способностей, но и эмоционального интеллекта и способности к сопереживанию. Кроме того, театральное искусство помогает справиться с такими поведенческими проблемами, как отчужденность, агрессивность или пассивность. Участие в совместном творческом процессе стимулирует желание сотрудничать и уменьшает проявления социальной незрелости.

Также мы считаем, что ключевым фактором успешной деятельности в данной сфере выступает налаживание тесного сотрудничества между дошкольным учреждением и родителями. Зачастую родители не осознают в полной мере значимость всестороннего развития речевых навыков у своего ребенка или испытывают недостаток в педагогических знаниях. С этой целью мы организуем тематические беседы, индивидуальные консультации и практические семинары. В рамках этих мероприятий родителям разъясняем ценность выполнения домашних заданий, преподаются конкретные методики работы, включая артикуляционную гимнастику, игровые упражнения для обогащения словарного запаса и тренировки связной речи. Родителей мы информируем о том, что занятия с ребенком могут быть интегрированы в повседневную жизнь – во время прогулок, поездок домой и в различных бытовых ситуациях, а не ограничиваться только форматом занятий за столом. Только при условии последовательного и скоординированного участия как педагогов, так и семьи, а также при создании благоприятной речевой среды, в которой ребенок сталкивается с образцами грамотной, точной и выразительной речи, становится возможным гармоничное формирование речевой активности детей старшего дошкольного возраста. Это, в свою очередь, способствует росту их самооценки и подготовленности к предстоящему обучению в школе.

Работа по развитию речевого поведения у детей 6–7 лет, несмотря на свою значимость, сопряжена с рядом объективных трудностей, с которыми ежедневно сталкиваются мы и родители. Эти сложности носят как психологический, так и физиологический характер и требуют терпения и гибкого подхода.

Н.В. Давыдова [1] отмечает, что одной из существенных трудностей является то, что многие дети дошкольного возраста имеют речевые недочеты, которые к данному этапу развития должны были быть устранены, но на практике часто сохраняются. Это может проявляться в неправильном произношении звуков, ограниченном словарном запасе или аграмматизме,

подразумевающим сложности с построением грамматически верных фраз. Работа с такими малышами требует не просто внимания воспитателя, а обязательного участия логопеда, что не всегда возможно обеспечить в условиях обычного детского сада.

Значительным препятствием выступает пассивность детей в речевом развитии и неблагоприятная языковая среда вокруг них. Современные дети проводят все больше времени за электронными устройствами, где взаимодействие ограничено, что негативно сказывается на их способности к общению. Им становится сложно начинать диалоги, поддерживать беседу, пересказывать услышанное. Зачастую родители не имеют возможности или желания уделять достаточно времени чтению и живому общению, предпочитая заменять это просмотром мультфильмов. В результате у ребенка отсутствует образец грамотной, богатой и выразительной речи для подражания.

Не стоит недооценивать и психологические барьеры. В возрасте 6–7 лет дети становятся крайне восприимчивы к мнению окружающих. Страх совершить ошибку, сказать что-то невпопад и быть осмеянным сверстниками или получить замечание от взрослого может привести к замкнутости и нежеланию долго высказываться. Ребенок предпочитает молчать или отвечать односложно, лишь бы избежать неловкой ситуации. Преодоление этой тревожности требует от педагога создания особой атмосферы принятия и поддержки на занятиях.

Список литературы

1. Давыдова Н.В. Речевое развитие ребенка 6–7 лет / Н.В. Давыдова. – URL: <https://clck.ru/3SPBMZ> (дата обращения: 15.03.2026).
2. Тарасенко Т.В. Формирование этикетного речевого поведения у детей старшего дошкольного возраста / Т.В. Тарасенко // Современные ориентиры и проблемы дошкольного и начального образования. – Барнаул, 2021. – С. 44–50. EDN RNVIBS
3. Ушакова О.С. Речевая готовность старших дошкольников к обучению в школе / О.С. Ушакова // СДО. – 2020. – №3. – С. 51–59. DOI 10.24411/1997-9657-2020-10074. EDN GJXXMD

Ергунова Кристина Владиленовна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №211»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

Чернова Ирина Валериевна

старший воспитатель

МБДОУ «Д/С №15»

г. Канаш, Чувашская Республика

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ПАРТНЕРСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДОО

Аннотация: в статье рассматривается вопрос об организации работы по развитию педагогической культуры родителей в условиях партнерского взаимодействия с ДОО. Отмечается, что данная работа требует комплексного подхода. Такая работа способствует не только расширению знаний родителей о воспитании, но и развитию их практических навыков, коммуникативных умений и рефлексивного мышления.

Ключевые слова: педагогическая культура, семья, родители, дошкольная образовательная организация, дошкольный возраст.

Развитие педагогической культуры родителей в контексте партнерского взаимодействия с дошкольными образовательными учреждениями представляет собой одну из важнейших задач, стоящих перед современной образовательной политикой. Эта задача находит свое отражение в таких ключевых нормативных актах, как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Эти документы акцентируют внимание на необходимости перехода от традиционного подхода, связанного с «просвещением» или «педагогическим всеобучем», к

установлению равноправных и партнерских отношений между детским садом и семьей. В данной модели обе стороны рассматриваются как компетентные участники образовательного процесса, объединенные общей целью – гармоничным развитием ребенка. Для того чтобы в полной мере осознать, что именно подразумевается под развитием педагогической культуры родителей, необходимо глубже разобраться в этом сложном и многогранном явлении.

В современной педагогической литературе педагогическая культура родителей не рассматривается как простая сумма знаний о воспитании. Е.В. Вовк [2] пишет, что это интегративное качество личности, которое включает в себя несколько ключевых компонентов. Рассмотрим их ниже.

Первый из них – когнитивный компонент. Он подразумевает наличие определенного объема психолого-педагогических знаний о развитии ребенка, а также методов и приемов воспитания. Родители должны понимать цели и задачи семейного воспитания, чтобы эффективно взаимодействовать с детьми и поддерживать их развитие.

Второй компонент – операционный. Он связан с практическими навыками родителей, которые необходимы для взаимодействия с ребенком. Это включает в себя умение организовать деятельность ребенка, разрешать возникающие конфликты и использовать различные методы воспитания в зависимости от ситуации. Родители должны быть готовы применять эти навыки на практике, чтобы создать для своего ребенка оптимальные условия для развития.

Третий компонент – коммуникативный. Он охватывает способность родителей создавать в семье благоприятную, доверительную атмосферу. Это включает в себя проявление эмпатии и уважения к личности ребенка, что является важным аспектом здоровых отношений в семье. Умение слушать и слышать ребенка, поддерживать его инициативу и интересы – все это способствует формированию положительной педагогической культуры.

Четвертый компонент – рефлексивный. Этот аспект касается умения родителей анализировать собственные воспитательные действия. Важно не только понимать, что они делают, но и осознавать, как их действия влияют на развитие ребенка. Родители должны уметь видеть сильные и слабые стороны своих методов воспитания, а также быть готовыми вносить изменения в свои подходы, если это необходимо.

Е.В. Логинова [1] отмечает, что партнерское взаимодействие, которое является необходимым условием для развития педагогической культуры родителей, принципиально отличается от традиционных моделей работы с семьей. В прежние времена педагог выступал в роли транслятора знаний, а родитель занимал позицию пассивного слушателя. В новой парадигме партнерства обе стороны находятся в диалогической позиции, что позволяет создать более продуктивное и эффективное взаимодействие. В рамках такого партнерства педагог признает уникальность каждой семьи, ее опыт, традиции и запросы. Это означает, что мнение родителей становится важным и учитывается при планировании деятельности дошкольного образовательного учреждения. Родители становятся активными участниками образовательного процесса, что способствует формированию у них чувства ответственности за воспитание и развитие своих детей. Ключевыми принципами такого взаимодействия становятся открытость и готовность к сотрудничеству. Педагоги и родители должны быть готовы обмениваться мнениями, обсуждать возникающие вопросы и находить совместные решения. Открытость в общении создает доверительную атмосферу, в которой обе стороны могут свободно выражать свои мысли и чувства.

Таким образом, развитие педагогической культуры родителей в условиях партнерского взаимодействия с дошкольными образовательными учреждениями требует комплексного подхода. Это не только расширение знаний родителей о воспитании, но и развитие их практических навыков, коммуникативных умений и рефлексивного мышления. Важно, чтобы родители осознавали свою роль как активных участников образовательного процесса, что в свою очередь способствует гармоничному развитию ребенка и созданию благоприятной образовательной среды. Эффективное партнерское взаимодействие между родителями и педагогами требует от обеих сторон готовности к сотрудничеству и открытости к новым идеям.

Это взаимодействие должно строиться на уважении, доверии и взаимопонимании, что, в конечном итоге, приведет к созданию более гармоничной и продуктивной образовательной среды для детей. Важным аспектом является также постоянное обновление знаний и навыков родителей, что можно осуществлять через различные формы работы, такие как семинары, тренинги и консультации, организуемые дошкольными образовательными учреждениями.

Развитие педагогической культуры родителей в контексте партнерского взаимодействия с ДОО представляет собой нелегкую задачу, сопряженную с множеством системных трудностей. Наиболее ощутимая группа трудностей связана с социально-психологическими особенностями современных родителей и их отношением к образовательным учреждениям. В последние десятилетия наблюдается устойчивая тенденция к трансформации детско-родительских отношений и самой фигуры родителя. С одной стороны, многие родители демонстрируют высокий уровень тревожности и неуверенности в своих педагогических способностях. Это может проявляться в том, что они стремятся переложить ответственность за воспитание ребенка на детский сад, полагая, что именно там ему окажут наилучшее внимание и заботу. В то же время, существует и противоположный подход – гиперопека, когда родители стремятся тотально контролировать каждый шаг педагога, что также создает определенные напряжения в отношениях. С другой стороны, в обществе все более распространенным становится потребительский подход к образовательным услугам. Многие родители начинают рассматривать дошкольные образовательные организации как сервисные структуры, которые обязаны удовлетворять все их запросы без их собственного активного участия. Это явление принципиально противоречит идее партнерства, которая предполагает взаимную ответственность и вклад обеих сторон в процесс воспитания и обучения. В таком контексте родительская позиция становится менее активной, что затрудняет установление эффективного взаимодействия между педагогами и семьями.

Серьезным препятствием на пути к партнерству становится также высокая занятость родителей и их хроническая нехватка времени. В погоне за материальным благополучием многие мамы и папы проводят на работе большую часть дня, а вечером и в выходные физически и эмоционально истощены. В таких условиях любые предложения детского сада о совместных мероприятиях, мастер-классах или родительских собраниях зачастую воспринимаются как дополнительная нагрузка, а не как ресурс для развития. Даже если родитель осознает важность педагогических знаний, у него часто просто нет сил и времени на их освоение и рефлекссию. Это приводит к формальному участию в жизни ДОО: родитель может прийти на собрание, но его внимание рассеяно, а мысли заняты другими делами.

В заключение, можно сказать, что развитие педагогической культуры родителей в условиях партнерского взаимодействия с дошкольными образовательными организациями – это сложный и многогранный процесс, который требует усилий как со стороны педагогов, так и со стороны родителей. Только совместными усилиями можно создать условия для успешного воспитания и обучения детей, что в конечном итоге приведет к улучшению их развития и благополучия.

Список литературы

1. Логинова Е.В. Выстраивание партнерских отношений ДОО с родителями с целью оптимизации детско-родительских отношений как условие личностного развития ребенка / Е.В. Логинова // Педагогика: традиции и инновации. – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 79–84. EDN TREEYL
2. Вовк Е.В. Содержание партнерского взаимодействия учреждения дошкольного образования с родителями воспитанников в современных социокультурных условиях / Е.В. Вовк // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №67-2. EDN ODMNLC

Еслюкова Лариса Ивановна

педагог-библиотекарь

МБОУ «Батыревская СОШ №2»

с. Батырево, Чувашская Республика

СЦЕНАРИЙ ТЕМАТИЧЕСКОГО МЕРОПРИЯТИЯ КО ДНЮ КОСМОНАВТИКИ «КОСМИЧЕСКИЕ ПРИКЛЮЧЕНИЯ»

Аннотация: в статье представлен сценарий тематического мероприятия «Космические приключения», посвящённого Дню космонавтики, для учащихся начальных классов. Цель мероприятия – формирование у детей устойчивого интереса к изучению космоса и астрономии, воспитание чувства гордости за достижения России в освоении космоса, создание праздничной атмосферы для развития творческих и коммуникативных навыков. В ходе мероприятия дети получают базовые знания о строении Солнечной системы, первом полёте Ю.А. Гагарина, роли отечественных учёных, а также развивают воображение, навыки командной работы, познавательную активность. Уделяется внимание воспитанию уважения к труду учёных, инженеров и космонавтов, патриотизму и здоровому образу жизни через игровые элементы.

Ключевые слова: День космонавтики, начальная школа, космос, сценарий мероприятия.

Цели мероприятия:

- пробудить интерес: сформировать у детей устойчивый интерес к изучению космоса и астрономии;
- воспитать гордость: внушить чувство гордости за достижения России в освоении космоса;
- создать атмосферу: обеспечить праздничную атмосферу, способствующую развитию творческих и коммуникативных навыков.

Задачи мероприятия.

Образовательные:

- дать базовые знания о строении Солнечной системы;
- рассказать о первом полете человека в космос и роли отечественных ученых;
- расширить представления детей о космических исследованиях.

Развивающие:

- стимулировать воображение, фантазию и творческое мышление;
- развить навыки эффективной командной работы;
- повысить познавательную активность и любознательность.

Воспитательные:

- воспитать уважение к труду ученых, инженеров и космонавтов;
- сформировать чувство патриотизма и гордости за свою страну;
- привить интерес к здоровому образу жизни и физической активности через игровые элементы.

Описание сценария.

Сценарий «Космические приключения» предназначен для проведения тематического мероприятия, посвященного Дню космонавтики, среди учащихся начальных классов. В рамках этого увлекательного приключения дети совершат виртуальное путешествие по Солнечной системе, познакомятся с интересными фактами о звездах и галактиках, а также узнают о первых покорителях космоса. Интерактивная структура сценария направлена на развитие познавательного интереса, творческих способностей и навыков командного взаимодействия у младших школьников.

Наши задачи:

- разжечь интерес: погрузить детей в увлекательный мир космоса и астрономии;
- вдохновить гордостью: показать величие российских достижений в освоении космоса;
- создать праздник: организовать атмосферу, где дети смогут проявить себя творчески и научиться общаться.

Что мы будем делать.

1. *Узнавать новое:*

- изучим основы устройства нашей Солнечной системы;
- вспомним о первом полете человека в космос и роли наших ученых;
- расширим знания о современных космических исследованиях.

2. *Развиваться:*

- стимулируем воображение, фантазию и креативность;
- научимся работать сообща в команде;
- подогреем интерес к познанию и жажду открытий.

3. *Воспитывать:*

- привьем уважение к труду тех, кто осваивает космос;
- сформируем чувство гордости за свою Родину;
- через игру покажем важность здорового образа жизни и физической активности.

Сценарий: «Наш космический праздник».

Ведущий 1: Ребята, знаете, какой праздник мы отмечаем 12 апреля? Это День космонавтики! Он посвящен тому, как впервые человек отправился в космос.

Ведущий 2: Представьте себе: в 1961 году наш земляк, Юрий Гагарин, на корабле «Восток-1» облетел вокруг Земли! Это было настоящее чудо, которое показало всем, что люди могут жить и работать в космосе. Его знаменитое «Поехали!» – это как будто дверь в новую, космическую жизнь для всех нас.

Ведущий 1: Этот день – пример того, как смелость, ум и мечты могут привести к невероятным открытиям. Мы помним не только Юрия Гагарина, но и гениального Сергея Королёва, который всё это придумал, и всех-всех ученых, инженеров и космонавтов, которые посвятили себя космосу.

Ведущий 2: День космонавтики – это праздник для всех, кто любит смотреть на звезды и мечтать о далеких мирах!

1. *Встреча с инопланетянином (5–7 минут).*

Появление веселого персонажа (например, Лунтика или другого доброго инопланетянина).

2. *Физическая активность «Космическая разминка» (3–5 минут).*

Музыкальная разминка, включающая имитационные движения, отражающие космическую тематику: взлёт ракеты, состояние невесомости, передвижение по лунной поверхности.

Движения демонстрируются ведущим и повторяются участниками.

3. *Командная игра «Конструирование планет» (7–10 минут).*

Напольное или настольное размещение крупноформатных пазлов или сегментированных изображений планет.

Участники формируют команды для сборки соответствующих планет.

Предоставляется краткая информационная справка о каждой планете в упрощённой форме.

4. *Творческий мастер-класс «Изготовление ракет» (10–15 минут).*

Создание элементарных моделей ракет с использованием цветной бумаги, картона, пластиковых бутылок или картонных втулок.

Ведущий осуществляет пошаговую демонстрацию и оказывает индивидуальную помощь.

Изготовленные ракеты могут быть переданы участникам или использованы в последующих мероприятиях.

5. *Сказка о звёздах (5–7 минут).*

Ведущий или приглашённый артист читает короткую сказку о звёздах, космонавтах или приключениях в космосе.

6. *Космическая викторина: «Звёздные путешествия».*

Вопросы (за каждый правильный ответ – маленький сюрприз: звёздочка или наклейка!).

Наша родная планета? (Земля)

Самая большая планета Солнечной системы? (Юпитер)

«Красная» планета? (Марс)

Что такое Солнце? (Звезда, дающая свет и тепло)

Первый человек в космосе? (Юрий Гагарин)

Знаменитые собаки-космонавты? (Белка и Стрелка)

Костюм космонавта? (Скафандр)

Что светится в космосе, но не греет? (Звезда или комета)

«Лунный транспорт» астронавтов? (Луноход или лунный ровер)

Прибор для наблюдения за звёздами? (Телескоп)

Количество планет в Солнечной системе? (Восемь)

Год первого полёта Гагарина в космос? (1961)

7. *Космический хоровод (3–5 минут).*

Все дети встают в круг, ведущий показывает движения под весёлую песню о космосе.

Список литературы

1. Иванов А.А. Астрономия для детей: Путешествие по Солнечной системе / А.А. Иванов. – М.: Просвещение, 2020. – 128 с.
2. Гагарин Ю.А. Дорога в космос / Ю.А. Гагарин. – М.: Молодая гвардия, 1961. – 256 с.
3. Космос: энциклопедия для детей / под ред. В.А. Петрова. – М.: Аст, 2018. – 200 с.
4. Космические путешествия: сценарии мероприятий / сост. Е.В. Сидорова. – М.: Учитель, 2019. – 96 с.
5. Наш космос: книга о первых космонавтах / авт.-сост. И.И. Смирнов. – М.: Детская литература, 2017. – 160 с.
6. Освоение космоса: история и достижения / под ред. С.П. Васильева. – М.: Наука, 2021. – 304 с.
7. Кузнецов А.Б. Планеты Солнечной системы: учеб. пособие / А.Б. Кузнецов. – М.: Флинта, 2016. – 152 с.
8. Лебедев В.В. Россия в космосе: От Циолковского до наших дней / В.В. Лебедев. – М.: Эксмо, 2019. – 288 с.
9. Сценарии праздников для начальной школы: Космическая тематика / сост. О.Н. Морозова. – М.: Глобус, 2018. – 112 с.
10. Попов А.И. Тайны Вселенной: Популярная астрономия / А.И. Попов. – М.: АСТ, 2022. – 240 с.

Журавлева Любовь Юрьевна
учитель

Якимова Надежда Юрьевна
учитель

БОУ «Чебоксарская ОШ для обучающихся с ОВЗ №1»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос об организации работы по использованию нетрадиционных методов развития мелкой моторики у детей с ОВЗ младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования. Отмечается, что такие занятия не только развивают физические навыки и речь, но и способствуют формированию положительного эмоционального фона, что является ключевым фактором для успешной социализации и адаптации детей с ОВЗ в обществе.

Ключевые слова: мелкая моторика, младший школьный возраст, инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья.

Развитие мелкой моторики у детей с ограниченными возможностями здоровья в младшем школьном возрасте представляет собой не только важный аспект подготовки к письму, но и является основополагающим элементом, способствующим развитию речи, мышления и общей учебной активности. В условиях инклюзивного образования, когда в одном классе

обучаются дети с различными психофизическими особенностями, традиционные методы, такие как пальчиковая гимнастика и штриховка, часто оказываются недостаточно эффективными или даже недоступными для некоторых детей. В этой ситуации на помощь педагогам приходят нетрадиционные методы, которые позволяют обойти двигательные и сенсорные трудности, превращая коррекционную работу в увлекательную и интересную игру.

Суть нетрадиционных подходов заключается в использовании нестандартных материалов, инструментов и техник, которые активируют сохранившиеся анализаторы ребенка, создавая мощный поток сенсорной информации. Это, в свою очередь, стимулирует нервные окончания на пальцах и ладонях, что является ключевым моментом в развитии мелкой моторики. В инклюзивной среде такие методы особенно ценны, поскольку они легко адаптируются под индивидуальные возможности каждого ребенка. Например, один ребенок может выполнять сложные манипуляции, в то время как другой просто погружает руки в интересный материал, получая необходимую тактильную стимуляцию и пассивно развивая свою чувствительность.

По мнению Л.Ю. Чигиренковой [2], одним из самых доступных и любимых детьми направлений является работа с различными крупами и сыпучими материалами. Это не просто процесс пересыпания гречки или фасоли, а целая система дидактических ситуаций, которые педагог создает для детей. Например, можно организовать «сухие бассейны» с манкой, в которых ребенок ищет маленькие игрушки. Это упражнение учит детей удерживать игрушки и доставать их с помощью различных хватов, что способствует развитию моторики. Также можно предложить детям выкладывать дорожки из гороха или рисовать на подносе с песком или манной крупой. Эти упражнения не только массируют подушечки пальцев, но и развивают координацию движений, глазомер и способность к концентрации внимания. Для детей с диагнозом ДЦП или другими двигательными нарушениями работа с крупой в положении сидя с опорой позволяет совершать доступные движения рукой и получать от этого видимый, яркий результат. Это способствует не только физическому развитию, но и повышает уверенность в своих силах, что крайне важно для формирования позитивной самооценки у детей с ограниченными возможностями.

А.М. Индюкова [1] отмечает, что особое место в развитии мелкой моторики занимает гидрогимнастика, или игры с водой. Переливание воды из сосуда в сосуд с помощью губки, пипетки или спринцовки требует от ребенка точных и целенаправленных движений кисти и пальцев. Это занятие не только развивает моторику, но и приносит радость и удовольствие от взаимодействия с водой, что также важно для эмоционального состояния ребенка. Вылавливание мелких предметов из воды, например, с помощью сеточки или ложки, способствует развитию координации движений и улучшает тактильные ощущения.

Важно отметить, что занятия с сыпучими материалами и водой могут быть организованы в формате игры, что значительно повышает интерес детей и желание участвовать в таких занятиях. Педагог может создать увлекательный сюжет, например, «поиск сокровищ», где детям нужно будет находить и извлекать из «моря» игрушки или предметы, что добавляет элемент приключения и делает процесс обучения более увлекательным.

Также стоит упомянуть о том, что в процессе работы с различными материалами важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Например, некоторые дети могут быть более чувствительными к текстурам или температурам, и в таких случаях педагог должен быть готов адаптировать занятия, предлагая альтернативные материалы или способы взаимодействия с ними. Это позволит каждому ребенку чувствовать себя комфортно и уверенно, что в свою очередь будет способствовать более эффективному развитию мелкой моторики.

Таким образом, развитие мелкой моторики у детей с ограниченными возможностями здоровья в младшем школьном возрасте не ограничивается традиционными методами и требует использования инновационных подходов, которые учитывают индивидуальные потребности и возможности каждого ребенка. Важно помнить, что каждая минута, проведенная за такими занятиями, не только развивает физические навыки, но и способствует формированию

положительного эмоционального фона, что является ключевым фактором для успешной социализации и адаптации детей в обществе.

Несмотря на очевидные преимущества и высокую результативность нетрадиционных методов, направленных на развитие мелкой моторики, их применение в условиях инклюзивного образования сталкивается с множеством серьезных трудностей. Одной из основных трудностей является значительная неоднородность состава инклюзивного класса. В одном образовательном пространстве могут находиться дети с совершенно различными нозологиями. Например, в одном классе могут учиться дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра, а также с нарушениями слуха и зрения. Это разнообразие требует от педагога высокой степени гибкости и индивидуального подхода, поскольку то, что может быть эффективным и безопасным для одного ребенка, может оказаться совершенно неприемлемым для другого. К примеру, работа с кинетическим песком, которая считается весьма полезной для развития тактильных ощущений у большинства детей, может вызвать у ребенка с аутизмом резкий отказ и даже сенсорную перегрузку. Игры с водой, которые требуют определенной координации движений, могут быть физически недоступны для ребенка с ДЦП без специальной поддержки. Таким образом, педагог оказывается в ситуации, когда ему необходимо одновременно учитывать множество противопоказаний и индивидуальных особенностей, что делает подготовку к занятиям крайне трудоемкой и сложной задачей.

Кроме того, существует серьезная проблема недостатка времени и ресурсов для качественной подготовки учебных материалов. Нетрадиционные методы обучения, как правило, требуют использования большого количества расходных материалов, таких как крупы, макароны, природные компоненты, вода, песок и краски для пальчикового рисования. Все это требует не только регулярного приобретения или сбора, но и тщательной организации хранения, подготовки к каждому занятию, а также последующей уборки. В условиях реальной школьной нагрузки, когда у педагога в классе может находиться двадцать пять учеников с различными потребностями, а время перемены ограничено, мысль о том, чтобы после занятия с крупой или водой организовать уборку, а также привести детей в порядок, часто становится непреодолимым препятствием. Многие учителя, столкнувшись с такими трудностями, начинают отказываться от использования нетрадиционных методов в обучении. Это приводит к тому, что дети, которые могли бы извлечь пользу из занятий, направленных на развитие мелкой моторики, остаются без необходимых для их развития активностей. В результате, несмотря на наличие инновационных подходов и методик, они не находят применения в реальной образовательной практике.

Санитарно-гигиенические аспекты также не следует игнорировать. Использование различных материалов, особенно таких, как вода и песок, требует соблюдения определенных норм и правил. Важно обеспечить безопасность детей во время занятий, что может стать дополнительным источником стресса для педагогов. Например, необходимо следить за тем, чтобы дети не проглотили мелкие детали, не получили травмы во время работы с инструментами, а также чтобы занятия не привели к распространению инфекций. В итоге, несмотря на все сложности, связанные с внедрением нетрадиционных методов развития мелкой моторики в инклюзивное образование, важно помнить о том, что такие подходы имеют огромный потенциал. Они могут значительно обогатить образовательный процесс и способствовать всестороннему развитию детей.

Список литературы

1. Индюкова А.М. Нетрадиционные методы развития мелкой моторики у детей с ОВЗ / А.М. Индюкова. – URL: <https://clck.ru/3S6ejB> (дата обращения: 12.03.2026).
2. Чигиренкова Л.Ю. Использование нетрадиционных приемов при развитии мелкой моторики как здоровьесберегающая технология для детей с ОВЗ / Л.Ю. Чигиренкова. – URL: <https://clck.ru/3S6epY> (дата обращения: 12.03.2026).

Земцова Екатерина Вениаминовна

воспитатель

Плоский Ирина Николаевна

воспитатель

Осипова Анастасия Александровна

воспитатель

Петрова Инга Николаевна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №6 «Сказка»

г. Цивильск, Чувашская Республика

СИНКВЕЙН КАК ОДНА ИЗ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос об использовании синквейна как одной из современных образовательных технологий развития речи дошкольников. Отмечается, что синквейн становится не просто игрой со словами, а мощным инструментом, который развивает у детей речевые навыки, критическое мышление и эмоциональную осознанность.

Ключевые слова: инновационные технологии, современные образовательные технологии, синквейн, развитие речи, дошкольный возраст.

Синквейн в современном дошкольном образовании представляет собой не просто стихотворную форму, а полноценную педагогическую технологию, которая позволяет решать целый комплекс речевых задач в увлекательной для ребёнка игровой форме. Само слово «синквейн» происходит от французского «cinq», что означает «пять», и обозначает пятистрочное нерифмованное стихотворение, написанное по строгим правилам. Однако для дошкольников эта технология адаптирована таким образом, чтобы сохранить все свои развивающие функции, но при этом не перегружать детей сложными требованиями.

Первая строка синквейна задаёт тему и представляет собой одно существительное или местоимение, обозначающее предмет или явление, о котором пойдёт речь. Эта строка служит основой для всего стихотворения, задавая направление мыслей и настроения. Важно, чтобы дети понимали, что именно это слово будет основой для дальнейших размышлений и описаний. Например, если мы говорим о «солнце», то это слово станет отправной точкой для обсуждения его характеристик, действий и значимости. Вторую строку синквейна составляют два прилагательных, которые раскрывают признаки этого предмета. Это помогает детям подмечать и словесно оформлять характерные свойства окружающего мира. Например, для слова «солнце» можно использовать такие прилагательные, как «яркое» и «тёплое». Таким образом, дети учатся не только расширять свой словарный запас, но и развивать навыки наблюдения и аналитического мышления. Третья строка включает три глагола или деепричастия, описывающих действия, которые совершает предмет или которые можно с ним производить. Это развивает у дошкольника динамическое восприятие действительности и обогащает глагольный словарь, который, как известно, является основой активной речи. Например, для «солнца» можно использовать глаголы «светит», «греет» и «радует». Дети учатся связывать слова с действиями, что помогает им лучше понимать, как функционирует мир вокруг них. Четвёртая строка является ключевой и самой сложной с точки зрения развития связной речи. Это короткая фраза из нескольких слов, в которой ребёнок должен выразить своё личное отношение к теме, сформулировать свои чувства и эмоции. Это может быть, например, «Солнце радует меня», что помогает детям не только учиться выражать свои мысли, но и развивать эмоциональный интеллект, осознавая и формулируя свои чувства. Последняя, пятая строка синквейна – это обобщающая мысль или вывод, который подводит итог всему сказанному. В ней ребёнок может выразить свою идею о предмете, о котором шла речь. Например, это может быть фраза «Солнце – это

жизнь», которая подчеркивает важность солнца для всего живого на Земле. Эта строка позволяет детям научиться обобщать и формулировать свои мысли более чётко и лаконично, что является важным навыком в процессе обучения.

Т.А. Березенко [1] отмечает, что синквейн становится не просто игрой со словами, а мощным инструментом, который развивает у детей речевые навыки, критическое мышление и эмоциональную осознанность. Применение синквейна в дошкольном образовании помогает детям не только лучше понимать окружающий мир, но и учиться выражать свои мысли и чувства, что является основой для дальнейшего обучения и общения.

Важно отметить, что работа с синквейном может быть организована в различных формах: индивидуально, в парах или в группах. Это позволяет детям не только развивать свои навыки, но и учиться взаимодействовать друг с другом, обмениваться мнениями и поддерживать друг друга в процессе творчества.

Кроме того, синквейн можно использовать как в рамках занятий, так и в качестве дополнительного материала для самостоятельной работы.

По мнению Е.А. Татаринцевой [3] и Д.И. Воробьёвой [3], синквейн также можно адаптировать для различных тем и возрастных групп. Например, для младших дошкольников можно использовать более простые слова и понятия, в то время как для старших детей можно вводить более сложные темы и расширять словарный запас. Это делает синквейн универсальным инструментом, который может быть использован в различных образовательных контекстах.

Таким образом, синквейн в современном дошкольном образовании является не только интересной и увлекательной игрой, но и важным инструментом для развития речевых и мыслительных навыков у детей. Он помогает формировать у детей любовь к языку и литературе, развивает их творческие способности и способствует лучшему пониманию окружающего мира. В конечном итоге, синквейн становится важным этапом на пути к формированию грамотного, думающего и чувствующего человека, способного выражать свои мысли и эмоции в словах.

Т.Д. Максимова [2] пишет, что использование синквейна в образовательной практике сталкивается с рядом сложностей и препятствий, которые важно учитывать каждому педагогу, стремящемуся внедрить эту технологию в свою работу. Прежде всего, стоит отметить, что структура синквейна требует от ребенка определенного уровня абстрактно-логического мышления. Это значит, что для успешного выполнения задания, связанного с созданием синквейна, ребенку необходимо иметь возможность анализировать и синтезировать информацию. Например, когда дошкольник пытается подобрать два прилагательных к слову «снег», он должен сначала выделить ключевые характеристики этого явления. Это может быть белизна, холод, мягкость и так далее. Затем ему необходимо сравнить снег с другими объектами, отбросить несущественные детали и лишь после этого сформулировать свои мысли в словесной форме. Однако, как показывает практика, многие дети, особенно те, кто находится на младшем этапе дошкольного развития или испытывает задержки в речевом развитии, не могут справиться с этой задачей самостоятельно. Дети могут чувствовать себя неуверенно, когда им не удастся правильно подобрать слова или сформулировать свои мысли, что может негативно сказаться на их мотивации к обучению.

Дополнительно важным аспектом является ограниченность активного словарного запаса у значительной части современных дошкольников. Педагоги и логопеды все чаще отмечают, что дети приходят в детский сад с бедной и ситуативной речью, в которой преобладают существительные и местоимения. При этом прилагательных и глаголов зачастую не хватает для того, чтобы составить полноценный синквейн. Ребенок может без труда назвать предмет, например, «кот», но затрудняется в подборе двух различных прилагательных, описывающих разные характеристики этого объекта. Это происходит потому, что активный словарь ребенка значительно беднее его пассивного, а для успешного выполнения синквейна требуется именно активное и осознанное использование слов.

Еще одной сложностью, с которой сталкиваются дети при работе с синквейном, является необходимость владения синонимическими и антонимическими связями. Ребенок должен

уметь находить слова, которые имеют схожие или противоположные значения, чтобы разнообразить свое выражение. Это требует от ребенка не только словарного запаса, но и умения работать с языковыми конструкциями, что может быть непростой задачей для дошкольников.

Важно также учитывать, что синквейн – это не просто набор слов, а структурированное выражение мыслей, которое требует от ребенка умения организовать свои идеи. Структура синквейна включает в себя пять строк, каждая из которых имеет свою функцию: первая строка – это слово, вторая – два прилагательных, третья – три глагола, четвертая – фраза, описывающая слово, и пятая – синоним. Эта четкая структура может быть сложной для восприятия и выполнения, особенно для детей, которые ещё не полностью освоили навыки организации своих мыслей. В связи с вышеизложенным, педагоги, работающие с дошкольниками, должны учитывать особенности развития каждого ребёнка.

Список литературы

1. Березенко Т.А. Использование технологии «Синквейн» в речевом развитии дошкольников / Т.А. Березенко. – URL: <https://clck.ru/3T3YBi> (дата обращения: 08.04.2026).
2. Максимова Т.Д. Синквейн – новая технология в развитии речи дошкольников / Т.Д. Максимова. – URL: <https://clck.ru/3T3YEM> (дата обращения: 08.04.2026).
3. Татаринцева Е.А. Использование технологии «Синквейн» в речевом развитии детей старшего дошкольного возраста / Е.А. Татаринцева, Д.И. Воробьева // Молодой ученый. – 2020. – №3(293). – С. 456–458. EDN SDQTQU

Зорина Виктория Владимировна

канд. пед. наук, доцент

ФГКОУ ВО «Сибирский юридический институт МВД РФ»

г. Красноярск, Красноярский край

ОБУЧЕНИЕ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности на занятиях по РКИ. Представлен краткий обзор современных исследований, в том числе выполненных в вузах системы МВД России. Охарактеризованы современные способы взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности: кейс-технология, работа с короткометражным фильмом и видеоблогом.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, вузы системы МВД России, виды речевой деятельности, говорение, аудирование, чтение, письмо.

Вопросы взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности на занятиях по РКИ являются актуальными и представлены в современных публикациях Алексинской А.Ю., Железняковой Е.А., Зацепина А.В., Лапутиной Т.В., Проницовой О.Ю., Самуненковой В.В., Спиваковой Е.М. и др. Подчеркивается, что виды речевой деятельности тесно связаны и не могут существовать обособленно.

Под взаимосвязанным обучением понимается одновременное и сбалансированное формирование говорения, чтения, письма и аудирования на основе общего языкового материала. При этом одновременность означает следующее: развитие одного вида речевой деятельности способствует развитию другого. Важным условием является обучение всем видам речевой деятельности на общем лексико-грамматическом материале.

Эффективность текстоориентированного подхода в развитии всех видов речевой деятельности доказана практикой, что убедительно описано Зацепиным А.В., Самуненковой В.В., Проницовой О.Ю. и др. Так, Зацепиным А.В. указаны критерии отбора текста, этапы работы над текстом и приведены примеры заданий, совершенствующих навыки говорения, чтения, аудирования и письма.

Комплексное обучение различным видам речевой деятельности на основе текстов общественно-политической тематики (подготовительный курс военного вуза) представлено

Самуnenковой В.В., Проничевой О.Ю. Авторами разработан общий алгоритм действий, включающий знакомство обучающихся с общественно-политической лексикой, работу с текстами данной тематики и устную беседу, направленную на закрепление верного употребления данной лексики [6, с. 184]. Анализируя методику работы с текстом, авторы отмечают значимость предтекстовой и послетекстовой работы и приводят примеры соответствующих заданий.

Возможности кейс-технологии в обучении всем видам речевой деятельности раскрыты в исследовании Алексинской А.Ю., Железняковой Е.А. Авторами характеризуется методика применения данной технологии и подчеркивается при этом, что «полноценное внедрение кейс-технологии в учебный процесс возможно с первого сертификационного уровня» [1, с. 44].

Обучение всем видам речевой деятельности на основе работы над современным короткометражным фильмом представлено Лапутиной Т.В. Автор отмечает, что «небольшая продолжительность таких фильмов позволяет организовать работу на одном занятии, не нарушив при целостность восприятия, а наличие сюжета, смысловая и композиционная завершенность – использовать их в качестве основы для обсуждения» [3, с. 383]. Представлены этапы работы над короткометражным фильмом и задания каждого этапа.

Обращает внимание исследование Спиваковой Е.В., посвященное разработке технологии взаимосвязанного обучения аудированию, говорению, чтению и письму на материале видеоблога. Автором определены критерии к отбору видеоблогов, представлены этапы работы с видеоблогами. При этом исследователь к традиционным этапам работы с видео на занятиях РКИ добавляет ориентировочный этап. Данный этап может проводиться в течение нескольких занятий, предшествующих занятию с непосредственным просмотром и обсуждением видеоблога. На ориентировочном этапе обучающиеся знакомятся с проблемой, представленной в видеоблоге, изучают соответствующую проблеме лексику, выполняют грамматические упражнения и т. д. [7, с. 1121].

Вопросы взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности на занятиях по РКИ актуальны и для ведомственных вузов системы МВД России, в которых обучаются иностранные слушатели из ближнего и дальнего зарубежья. Рассмотрим исследования, выполненные под руководством Петровой А.С., Родина С.В., Цируль О.В.

В Московском университете МВД России им. В.Я. Кикотя выполнена научно-исследовательская работа, направленная на выявление эффективных способов развития у иностранных слушателей навыков чтения и говорения [8]. На основании проведенного исследования разработано пособие, включающее тексты и заданий к ним: репродуктивные задания предполагают правильное воспроизведение содержания прочитанного или прослушанного текста, репродуктивно-продуктивные включают элементы творчества и самостоятельности обучающихся; при выполнении продуктивных заданий обучающиеся основе имеющегося языкового и речевого опыта должны высказать свое отношение к фактам и событиям, о которых сообщается в тексте, дать им оценку и т. д.

В Санкт-Петербургском университете МВД России проведено исследование, посвященное обучению иностранных слушателей чтению как виду речевой деятельности [4]. В ходе исследования проанализированы виды чтения (изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое); обозначены факторы, влияющие на понимание текста при чтении; указаны требования к текстам для чтения. По итогам исследования составлено пособие, включающее художественные тексты юридической направленности, и комплекс упражнений, позволяющих не только проверить степень понимания прочитанного материала, но и актуализировать изученный ранее грамматический материал. В исследовании подчеркивается, что эталонное прочтение текста преподавателем, либо прослушивание его в записи является эффективным приемом при обучении чтению и аудированию.

В Воронежском институте МВД России проведено исследование, посвященное специфике преподавания РКИ иностранным слушателям вузов системы МВД России [5]. Среди других рассматривается вопрос овладения иностранными обучающимися (продвинутый уровень) научным стилем речи. Работа над статьей и докладом, собственно выступление на

конференции предполагает безошибочное чтение, написание, воспроизведение и восприятие на слух научного текста. Авторы подробно описывают процесс работы иностранного обучающегося над научным текстом, подчеркивая значимость владения обучающимся всеми видами речевой деятельности.

Практика преподавания РКИ в СибЮИ МВД России подтвердила эффективность рассмотренных способов взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности. Например, работа над небольшим видеосюжетом, прослушивание аудиотекстов позволяют задействовать все виды речевой деятельности: непосредственно при просмотре и прослушивании – аудирование, последующее устное обсуждение – говорение, выполнение письменных заданий – письмо.

Большой интерес вызывает в группах иностранных слушателей из дальнего зарубежья (двузовский уровень) написание различных диктантов (слоговых, словарных, из словосочетаний), способствующих формированию и навыка аудирования, и навыка письма.

Традиционными на занятиях в данной аудитории являются речевые игры, направленные на формирование навыков всех видов речевой деятельности. Например, иностранным слушателям предлагается прослушать слоги/слова/фразы и хлопнуть в ладоши/поднять карточку, когда услышат то, что соответствует рисунку или записи на доске.

Таким образом, представленный в данной статье обзор современных исследований, выполненных, в том числе, и вузах системы МВД России, собственная практика преподавания подтвердили актуальность проблемы взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности на занятиях по РКИ и позволили выделить некоторые эффективные современные способы их формирования (например, кейс-технология, работу с короткометражным фильмом, видеоблогом).

Список литературы

1. Алексинская А.Ю. Актуальность кейс-технологии в обучении основным видам речевой деятельности на занятиях по русскому языку как иностранному / А.Ю. Алексинская, Е.А. Железнякова // Московский педагогический журнал. – 2021. – №3. – С. 38–46. <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2021-3-38-46>. EDN USFCTK
2. Зацепин А.В. Работа с учебным текстом как средство развития всех видов речевой деятельности учащихся на уроках по РКИ / А.В. Зацепин // Методика преподавания в современной школе: актуальные проблемы и инновационные решения: материалы Российско-узбекской науч.-метод. конф. (Ташкент, 10–11 ноября 2023 года). – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2023. – С. 270–274. EDN AUOLCE
3. Лапутина Т.В. Обучение видам речевой деятельности на занятиях по РКИ с использованием современных короткометражных фильмов / Т.В. Лапутина // Большая конференция МГПУ: сб. тезисов (Москва, 28–30 июня 2023 года). – М.: Парадигма, 2023. – С. 382–386. EDN HOGONH
4. Петрова А.С. Русский язык как иностранный: тексты для внеаудиторного чтения: отчет по НИР / А.С. Петрова. – СПб.: Санкт-Петербургский университет МВД России, 2024. – 15 с.
5. Родин С.В. Специфика преподавания русского языка как иностранного иностранным слушателям системы МВД России: отчет по НИР / С.В. Родин. – Воронеж: Воронежский институт МВД России, 2023. – 16 с.
6. Самуненкова В.В. Общественно-политическая тематика на занятиях РКИ: комплексное обучение различным видам речевой деятельности / В.В. Самуненкова, О.Ю. Проничева // Обучение русскому языку как иностранному и родному: диалог культур: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 15–16 июня 2023 года). – М.: Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ, 2023. – С. 182–190. EDN CMGPKH
7. Спивакова Е.М. Взаимосвязанное развитие всех видов речевой деятельности иностранных студентов вуза на занятиях по русскому языку как иностранному посредством работы с видеоблогом (уровень В1–В2) / Е.М. Спивакова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8. №10. – С. 1118–1125. <https://doi.org/10.30853/ped20230162>. EDN CFKRUD
8. Цируль О.В. Совершенствование навыков чтения и говорения слушателями-иностранцами вузов системы МВД России / О.В. Цируль, Д.И. Арзуманян. – М.: Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя, 2024. – 10 с.

Зорина Виктория Владимировна

канд. пед. наук, доцент

ФГКОУ ВО «Сибирский юридический институт МВД РФ»

г. Красноярск, Красноярский край

ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы обучения диалогической речи на занятиях по РКИ, приведены примеры упражнений, используемых на элементарном и базовом уровнях. Как показывает практика, использование традиционных и современных методов обучения иностранных обучающихся диалогической речи способствует практическому овладению русским языком, обогащению и активизации словарного запаса, закреплению фонетических, лексических и грамматических знаний русского языка, что позволяет в дальнейшем успешно осуществлять коммуникацию в профессиональной среде.

Ключевые слова: говорение, аудирование, диалогическая речь, виды диалога, подкасты, тематическая беседа.

Актуальные вопросы обучения диалогической речи иностранных обучающихся рассматриваются в современных исследованиях Артюховой Л.А., Бакировой Л.Р., Бурковой С.С., Петровой Л.Г., Пышненко А.А., Терских Т.Ф., Шкилёвой Н. В. и др.

Говорение – это продуктивный вид речевой деятельности, который реализуется в монологической и диалогической речи; диалогическая речь при этом выделяется в качестве ведущей. В процессе овладения диалогической речью иностранные обучающиеся учатся слышать своего собеседника, правильно реагировать на его речь и создавать адекватные ситуации собственные высказывания.

Под диалогической речью понимается серия высказываний с поочерёдным обменом репликами, когда участники общения выступают то в роли говорящего, то в роли слушающего [4, с. 207]. Подчеркивается, что успешный диалог возможен при сформированном навыке аудирования: иностранный обучающийся должен уметь не только говорить на русском языке, но слушать и понимать речь своего собеседника.

Определены факторы, положительно влияющие на эффективность обучения диалогической речи: образцовая речь преподавателя, понимание вербального и невербального общения обучающихся и готовность оказать им помощь; «доучивание студентов стратегии речевого общения» и др. [6, с. 123].

В методике выделяются различные виды диалогов: стандартный и свободный (диалог-интервью, диалог-обмен мнениями, диалог-расспрос, диалог-дискуссия); парный и групповой (диалог-беседа, диалог-дискуссия); полностью подготовленный диалог, заученный наизусть, частично изменённый и др.

Бурковой С.С. подробно охарактеризованы упражнения, направленные на обучение элементам диалога, диалогической речи, неподготовленной диалогической речи и др. Автор подчеркивает, что при выполнении данных упражнений у обучающихся формируются и развиваются одновременно навыки говорения и аудирования [3, с. 1]. При этом подчеркивается необходимость обучения говорению на каждом занятии.

Просмотр и обсуждение аутентичных художественных фильмов, в которых представлены диалоги на различные темы, является, по мнению Перовой Л.Г., эффективным способом развития диалогической речи [4, с. 208]. Прослушивание, обсуждение, проигрывание диалогов позволяет иностранным обучающимся лучше понять реальную действительность, преодолеть страх перед общением.

Проведено исследование, доказывающее эффективность обучения иностранных студентов, владеющих русским языком на уровне В2, диалогической речи с использованием

аутентичных подкастов. Представлена подробная характеристика этапов исследования, сделан вывод об успешном внедрении подкастов в учебный процесс [5, с. 272].

Раскрыт потенциал тематических бесед как эффективного способа обучения диалогической речи на довузовском этапе. Под тематической беседой в работе Артюховой Л.А. понимается «разновидность диалога, в котором содержание раскрывается через типично-коммуникативные ситуации» [1, с. 45]. Автор отмечает, что урок с использованием тематической беседы возможен в вопросно-ответном формате, в виде круглого стола, дискуссии, брифинга и т. д. [1, с. 46].

Собственная практика преподавания РКИ в группах иностранных слушателей из дальнего зарубежья позволила выделить следующие виды упражнений, успешно используемые на элементарном и базовом уровнях при обучении диалогической речи: чтение диалогов, заполнение пропусков в репликах, выбор из предложенных верных вариантов форм слов, выбор из предложенных верных слов и выражений и постановка их диалог, восстановление последовательности реплик и т. д. Особый интерес иностранных слушателей вызывает прослушивание аудиозаписей диалогов и последующее выполнение заданий, составление диалогов по представленной модели.

Например, необходимо прослушать аудиозапись диалогов (разговор по телефону) и дополнить предложения.

Тема «В университете».

Диалог 1.

– Алло, привет, Ольга! Где ты сейчас находишься?

– Привет, я сейчас в кафе, обедаю.

Диалог 2.

– Привет, Игорь! Где ты сейчас?

– Привет, я в библиотеке, делаю домашнее задание.

Задание: дополните предложения:

Ольга сейчас находится ...

Игорь сейчас находится ...

Тема «Выходной день».

Диалог 1.

Ольга: Привет, как дела? Как провела воскресенье?

Наталья: Спасибо, хорошо! Я отлично отдохнула. Я весь день была дома и читала книгу.

А ты что делала?

Ольга: Я тоже была дома и выполняла задание по русскому языку.

Диалог 2.

Олег: Привет! Как дела? Как провела субботу?

Мария: Привет! Спасибо, всё хорошо. Я в субботу ходила в гости к своей подруге. А как ты?

Олег: Отлично! Я в субботу ходил гулять в парк Горького! Мне там очень понравилось.

Хочу пригласить тебя в этот парк в воскресенье. Пойдешь?

Мария: Конечно, пойду. Мне нравится гулять в парке!

Олег: Отлично, договорились!

Задание: расскажите, что делали в выходные дни Наталья, Ольга, Мария, Олег.

При обучении диалогической речи необходимо, чтобы обучающиеся учитывали при диалоге *кто говорит кому; о чем; с какой целью; где и когда*. Важным является научить иностранных обучающихся пониманию структуры диалога, пониманию и употреблению этикетных фразы начала, продолжения и завершения диалога (*Здравствуйте! Привет! Добрый вечер! До свидания! Счастливого! Всего доброго!* и др.).

Как показывает практика преподавания, овладение диалогической речью приводит к увеличению словарного запаса обучающихся, появлению в речи эмоциональных высказываний, что позволяет иностранным обучающимся успешно взаимодействовать в русскоязычной среде. При этом овладение на начальном этапе умением вести диалог на бытовые темы позволяет в

дальнейшем иностранному обучающемуся без особых затруднений осуществлять профессиональную коммуникацию. Так, например, в процессе выполнения заданий, предусматривающих обучению диалогу, как указывает Бакирова Л.Р., будущий сотрудник правоохранительных органов овладевает необходимыми штампами диалогической речи, учится «запрашивать информацию, адекватно реагировать на реплику собеседника» и др. [2, с. 6].

Таким образом, обучение диалогической речи направлено на практическое овладение русским языком, обеспечивая тем самым качественную подготовку иностранного обучающегося к осуществлению профессиональной коммуникации.

Список литературы

1. Артюхова Л.А. Специфика обучения диалогической речи на основе тематических бесед на довузовском этапе / Л.А. Артюхова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2025. – Т. 31. №3. – С. 44–49. DOI 10.34216/2073-1426-2025-31-3-44-49. EDN FQJYZU
2. Бакирова Л.Р. Развитие диалогической речи на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере профессиональной коммуникации юристов) / Л.Р. Бакирова // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания. – 2022. – С. 74–76. EDN ZIAKBB
3. Буркова С.С. Обучение диалогической и монологической речи на занятиях по русскому языку как иностранному / С.С. Буркова // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: материалы VI Междунар. науч.-метод. конф. (Воронеж, 24–25 января 2020 года). – Воронеж: Научная книга, 2020. – С. 18–23. EDN ANBWNU
4. Петрова Л.Г. Развитие речевых навыков на русском языке у иностранных студентов: особенности обучения диалогической речи / Л.Г. Петрова, Н.В. Шкилева // Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур: материалы XVI Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 10-летию Института межкультурной коммуникации и международных отношений (Белгород, 26 декабря 2023 года). – Белгород: Эпицентр, 2024. – С. 205–209. EDN ZJJSWG
5. Пышненко А.А. Обучение диалогической речи студентов с помощью аутентичных подкастов на занятиях по русскому языку как иностранному / А.А. Пышненко // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – №3(106). – С. 269–273. DOI 10.24412/1991-5497-2024-3106-269-273. EDN IMEMJO
6. Терских Т.Ф. Факторы успешного обучения диалогическому общению студентов-иностранцев / Т.Ф. Терских // Modern Humanities Success. – 2024. – №12. – С. 122–125. DOI 10.58224/2618-7175-2024-12-122-125. EDN GDVGCR

Ивахина Светлана Юрьевна

учитель

МБОУ г. Астрахани «СОШ №26»

г. Астрахань, Астраханская область

ОБСУЖДЕНИЕ СЛОЖНЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ В ШКОЛЕ: ОТ ПРИНЦИПА ИСТОРИЗМА К ЭТИКЕ

Аннотация: в статье рассматриваются методические и этические аспекты обсуждения с учащимися сложных и спорных тем отечественной и мировой истории. Особое внимание уделяется формированию у школьников критического мышления, эмоциональной устойчивости и гражданской ответственности. В статье подчёркивается важность баланса между объективностью, уважением к памяти и педагогической целесообразностью.

Ключевые слова: история, методика преподавания, сложные темы, этика, критическое мышление, гражданское воспитание, исторические источники, эмоциональный интеллект, диалог с детьми, историческая память.

Изучение истории в школе – это не только освоение фактов и дат, но и формирование мировоззрения, нравственных ориентиров и гражданской идентичности. Однако в историческом прошлом каждой страны есть страницы, вызывающие острые споры, боль или чувство вины. Для учителя истории обсуждение таких тем – особая профессиональная и этическая задача. Как говорить с детьми о войнах, репрессиях, социальных конфликтах, не травмируя их, но и не искажая правду? Как научить анализировать сложные события, не скатываясь к

упрощениям или обвинениям? Ответы на эти вопросы лежат в плоскости современной педагогики и этики.

В условиях информационного общества, когда школьники имеют доступ к множеству интерпретаций прошлого, роль учителя становится ключевой. Он выступает не просто транслятором знаний, а модератором диалога, наставником, способным направить познавательный интерес в конструктивное русло. От того, как педагог выстроит разговор о «трудном прошлом», зависит не только уровень исторических знаний учеников, но и их способность к эмпатии, толерантности и самостоятельному мышлению.

1. Методические принципы обсуждения сложных тем.

1.1. Принцип историзма.

Это фундаментальный принцип исторического познания. Его суть заключается в необходимости рассматривать любое событие, явление или личность в контексте той эпохи, в которой они существовали. Для детей это означает отказ от переноса современных моральных норм и представлений на прошлое.

Учитель должен объяснять, что поступки людей прошлого часто определялись иными ценностями, социальными нормами и уровнем научных знаний. Например, жестокость средневековых войн или методы управления в эпоху абсолютизма могут шокировать современного человека. Однако задача педагога – не оправдать эти явления, а показать их обусловленность историческими условиями. Это не оправдание, а способ избежать анахронизмов (ошибочного приписывания людям прошлого современных взглядов) и упрощённых оценок «хорошо/плохо». Понимание причинно-следственных связей помогает ученикам увидеть логику исторического процесса.

1.2. Принцип объективности и многоголосия.

История – это не догма, а поле для научных дискуссий. Принцип объективности требует от учителя избегать идеологической ангажированности и однобоких трактовок. Недопустимо представлять историю как набор однозначных истин или как иллюстрацию единственно верной политической доктрины.

На практике это реализуется через знакомство учеников с разными точками зрения на одно и то же событие. Учитель должен использовать широкий спектр источников: официальные документы, мемуары участников событий (как победителей, так и побеждённых), научные статьи с различными выводами. Например, при изучении Гражданской войны важно показать трагедию обеих сторон конфликта, страдания мирного населения. Работа с противоречивыми источниками формирует у школьников навык критического анализа информации: они учатся сопоставлять данные, выявлять авторскую позицию и отделять факты от мнений.

1.3. Принцип эмоциональной безопасности.

Обсуждение трагических событий (войны, геноцид, репрессии) требует от учителя высочайшего педагогического такта. Классная комната должна быть пространством психологической безопасности. Необходимо избегать излишней драматизации, натуралистических подробностей (особенно в младших классах) и манипуляций чувствами детей.

Важно не персонифицировать зло (не представлять целые народы или социальные группы как абсолютных врагов) и не вызывать у детей чувство коллективной вины за события прошлого. Вместо этого следует подчёркивать гуманистические ценности: сострадание к жертвам, милосердие, уважение к человеческой жизни и достоинству. Учитель должен быть готов к эмоциональным реакциям учеников (гневу, печали) и уметь работать с ними конструктивно.

2. Практические приёмы работы.

2.1. Работа с источниками: это основа формирования исторического мышления. Анализ документов (писем, дневников, законов, газетных статей) позволяет детям «услышать» голоса прошлого напрямую:

Ученикам предлагается документ без указания автора и даты. Задача – на основе анализа текста определить время создания, социальный статус автора и его отношение к описываемым событиям; «Сравнительный анализ»: Сопоставление двух источников с

противоположными точками зрения на одно событие (например, донесение полководца и письмо рядового солдата); «Историческая реконструкция»: на основе нескольких источников ученики восстанавливают картину быта или хода события.

Такие задания превращают пассивное слушание в активный исследовательский процесс.

2.2. Дискуссии и дебаты: Организация ролевых игр или дебатов по спорным вопросам учит детей аргументировать свою позицию, слушать оппонента и уважать чужое мнение.

Темы для дебатов могут быть сформулированы так: «Была ли альтернатива реформам Петра I?», «Можно ли считать опричнину необходимым инструментом централизации?». Важно заранее чётко определить правила дискуссии: запрет на личные оскорбления, обязанность подкреплять свои тезисы фактами из источников. Учитель выступает в роли модератора (арбитра), следящего за соблюдением регламента.

2.3. Проектная деятельность: Исследовательские проекты на локальные темы (история семьи в годы войны, история родного дома или улицы) помогают связать глобальные события с личной историей ученика.

Локальная история делает прошлое более осязаемым и менее абстрактным. Работая над таким проектом, ребёнок учится работать в архивах (школьном музее), брать интервью у старших родственников, систематизировать материал. Это воспитывает чувство сопричастности к истории своей страны и уважение к памяти предков.

3. Этические аспекты.

Учитель истории несёт особую ответственность за формирование исторической памяти молодого поколения. Недопустимо использовать историю как инструмент политической пропаганды или для разжигания национальной или социальной розни.

Главная цель преподавания – воспитание гражданина, способного к самостоятельному мышлению, рефлексии и сопереживанию. Педагог должен помнить о принципе «не навреди». Его личная позиция должна оставаться за кадром; он обязан предоставить ученикам факты и инструменты для анализа, но оставить за ними право на собственное мнение. Уважение к исторической правде неразрывно связано с уважением к личности ученика.

Заключение. Разговор о сложных страницах истории – это не табуированная тема, а важная часть воспитательного процесса. Грамотно выстроенный диалог помогает детям не только понять прошлое во всей его сложности и противоречивости, но и сформировать собственное отношение к настоящему и будущему. Методика должна быть гибкой и творческой, а этика – гуманистической и ответственной. Это не про «напугать», чтобы «запомнили». Это про то, чтобы научить беречь. Беречь человеческое достоинство, права, мир, хрупкую ткань повседневности. Когда мы выходим за рамки дихотомии «травмировать или умолчать», мы открываем пространство для настоящей педагогики – педагогики достоинства и осмысленной памяти.

Таким образом, работа со сложной страницей историей – это вклад в процесс социального исцеления, о котором пишет Дж. Александер. Наши уроки – это кирпичики в здании культурной памяти, которая, признавая боль, формирует идентичность, основанную на эмпатии, ответственности и решимости следовать принципу «больше никогда». Именно в этом – высшая миссия педагога истории.

Список литературы

1. Вяземский Е.Е. Методика преподавания истории в школе: учеб. пособие / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова. – М.: Владос, 2019. – 384 с.
2. Барабанов В.В. Методика обучения истории: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Барабанов, Б.Г. Николаев, Б.Г. Рожков; под ред. В.В. Барабанова. – М.: Академия, 2020. – 432 с.
3. Воспитание историей: методические аспекты гражданско-патриотического воспитания: сб. ст. и метод. материалов / сост. И.А. Соловьёва. – М.: Просвещение, 2021. – 190 с.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

Аннотация: статья посвящена вопросам развития познавательной деятельности учащихся на уроках истории. Рассматриваются современные подходы к организации учебного процесса, акцентируется внимание на важности использования межпредметных связей, проблемно-поисковых методов, работы с историческими источниками и применения информационно-коммуникационных технологий. Подчеркивается, что развитие познавательной активности способствует формированию критического мышления, самостоятельности, коммуникативных навыков и интереса к предмету.

Ключевые слова: познавательная деятельность, история, межпредметные связи, критическое мышление, проблемно-поисковая деятельность, исторические источники, информационно-коммуникационные технологии, универсальные учебные действия.

В условиях модернизации образования особое значение приобретает развитие познавательной деятельности учащихся на уроках истории. Современный урок должен не только передавать знания, но и формировать у школьников умение самостоятельно искать, анализировать и применять информацию, развивать критическое мышление и творческие способности. Познавательная деятельность становится основой для формирования личности, способной к саморазвитию и адаптации в быстро меняющемся мире.

Основными показателями сформированной познавательной деятельности учащихся можно назвать понимание важности обучения, осознанность процесса обучения, в том числе и самостоятельного, творческие качества личности, прилежание в процессе обучения, умения самостоятельно решать нестандартные задания и т. д. Важно отметить, что познавательная деятельность учащихся процесс динамичный и постоянно меняющийся, требующий постоянных волевых усилий.

Теоретические основы развития познавательной деятельности.

К.Д. Ушинский подчеркивал важность познавательной деятельности учащихся «учение, лишённое всякого интереса и взятое только силой принуждения, убивает в ученике охоту к учению, без которой он далеко не пойдёт».

Согласно мнению С.Л. Рубинштейна, познавательные способности детей могут формироваться только при таких обстоятельствах, когда учащиеся сами будут активно добывать новые знания.

Познавательная деятельность – это активный процесс приобретения, переработки и применения знаний. На уроках истории она проявляется в умении работать с различными источниками, анализировать события, выявлять причинно-следственные связи, аргументировать свою точку зрения. Важнейшими компонентами познавательной деятельности являются внимание, память, мышление, воображение и речь. Развитие этих процессов способствует формированию у учащихся устойчивых навыков учебной работы и интереса к предмету.

Методы и приемы активизации познавательной деятельности.

1. Межпредметные связи: Интеграция знаний из разных предметных областей (литература, география, искусство, экономика) позволяет учащимся глубже понять исторические события, увидеть их в широком контексте. Например, изучение античной истории с опорой на литературные произведения или анализ исторических процессов с учетом географических и экономических факторов.

2. Проблемно-поисковая деятельность: Организация уроков в форме решения исторических проблем, дискуссий, исследовательских проектов стимулирует самостоятельное

мышление, умение аргументировать свою позицию, работать в группе. Учащиеся учатся формулировать гипотезы, искать доказательства, делать выводы.

Проблемное обучение предполагает постановку учителем проблемного вопроса, создание для учащихся проблемной ситуации, осознание, принятие и разрешение возникшей проблемы.

Проблемное изложение новых знаний существенно отличается от объяснительно-иллюстративного изложения. При проблемном изложении новых знаний учителя в большей степени заботит не только то, о чем он будет говорить, но и что при этом будут делать его ученики. Учитель побуждает к активной мыслительной деятельности. И делает он это не только средствами наглядности, с помощью своей эмоциональности, но, и логикой построения излагаемого материала, продуманной системой учебных проблем.

Работа с историческими источниками.

Системно-деятельностный подход к обучению предполагает, что обучающиеся не просто усваивают исторические и обществоведческие знания, но применяют их для решения учебных и практических задач, овладевают умениями навыками работы с различными источниками информации, формулируют и аргументируют собственное отношение к тем или иным социальным фактам, историческим событиям и деятелям, позициям историков, философов, социологов, экономистов.

В процессе изучения истории и обществознания формируется мировоззрение обучающихся, нравственные ориентиры, жизненные ценности, среди которых важно назвать ценность научного познания. Правильно организованная на уроках работа с различными источниками информации способствует развитию исследовательских навыков, читательской грамотности, критического мышления.

Формирование познавательных универсальных учебных действий – длительный и сложный процесс, требующий систематической, последовательной работы.

Учитель постепенно расширяет для обучающихся пространство учебной самостоятельности и ответственности, при этом оказывая необходимую поддержку.

Источники информации, применяемые на уроках истории и обществознания, разнообразны, но их можно разделить на ряд категорий.

1. Текстовые источники информации: официальные документы, источники личного происхождения (дневники, мемуары, письма), летописи

и хроники, научные, публицистические, учебные и художественные тексты, посты в социальных сетях и т. п.

2. «Несплошные тексты»: исторические и географические карты, карикатуры, плакаты, почтовые марки, статистические таблицы, графики, диаграммы, рекламные баннеры и т. п.

3. Визуальные источники: живописные произведения, фотографии, кино-хроника, художественные фильмы и т. п.

4. Аудиальные источники: аудиолекции, аудиозаписи интервью, речи исторических и современных деятелей и т. п.

Анализ документов, карт, артефактов формирует навыки критического мышления, сравнения различных точек зрения, оценки достоверности информации. Это способствует развитию аналитических способностей и умению работать с информацией.

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Применение мультимедийных презентаций, электронных учебников, интерактивных досок делает уроки более наглядными и интересными. ИКТ позволяют индивидуализировать обучение, развивать творческие способности, вовлекать учащихся в проектную деятельность.

Дидактические игры и творческие задания.

Словарные и хронологические лото, кроссворды, составление опорных конспектов, написание рефератов и докладов способствуют развитию памяти, внимания, умения выделять главное и структурировать материал.

Примеры реализации методов на практике: Интеграция с литературой: изучение эпохи через художественные произведения; Проектная деятельность: создание презентаций о

великих исторических личностях или событиях; Работа с картой: анализ географических условий исторических процессов; Дискуссии: обсуждение альтернативных сценариев развития событий.

Заключение. Развитие познавательной деятельности на уроках истории – ключевая задача современного образования. Использование разнообразных методов и приемов позволяет не только повысить качество усвоения материала, но и сформировать у учащихся навыки самостоятельной работы, критического мышления и творческого подхода к решению задач. Это обеспечивает подготовку выпускников к жизни в информационном обществе и дальнейшему обучению.

Список литературы

1. Артамонов М.А. Приемы мотивации на уроках истории / М.А. Артамонов // Преподавание истории в школе. – 2019. – №8. – С. 42–45.
2. Афанасьева И.А. Реализация межпредметных связей как одно из направлений повышения качества образования / И.А. Афанасьева. – М.: Книжный мир, 2002. – 457 с.
3. Иоффе А.Н. Художественная литература в преподавании истории и обществознания / А.Н. Иоффе // Преподавание истории в школе. – 2015. – №5(32). – С. 3–13.
4. Алексашкина Л.Н. Преподавание истории в школе: от педагогического проекта к практике / Л.Н. Алексашкина. – М.: Русское слово, 2018. – 271 с. EDN VKRAUB
5. Генике Е.А. Активные методы обучения: новый подход / Е.А. Генике. – М.: НКЦ – ИФ «Сентябрь», 2015. – 176 с.

Ивахина Светлана Юрьевна

учитель

МБОУ г. Астрахани «СОШ №26»

г. Астрахань, Астраханская область

Тулепбергенова Альфира Жанишевна

учитель

МБОУ г. Астрахани «СОШ №37»

г. Астрахань, Астраханская область

РЕФЛЕКСИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ И КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: в статье анализируется роль рефлексии в образовательном процессе как одного из ключевых инструментов повышения учебной мотивации и качества обучения. Рассматриваются теоретические основы рефлексии, её виды и функции, а также практические приёмы внедрения рефлексивных практик на уроках. Особое внимание уделено влиянию рефлексии на формирование самостоятельности, самооценки, внутренней мотивации и метапредметных компетенций учащихся.

Ключевые слова: рефлексия, мотивация обучения, качество образования, самоанализ, метапредметные компетенции, педагогические технологии, учебная деятельность, самооценка, развитие личности, индивидуальный образовательный маршрут.

В условиях модернизации российского образования и внедрения новых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) особое значение приобретает не только передача знаний, но и формирование у обучающихся навыков самоанализа, осознанного отношения к учебной деятельности и внутренней мотивации. Современные школьники сталкиваются с возрастающей учебной нагрузкой, что нередко приводит к снижению познавательной активности и интереса к учёбе. В этой ситуации педагогам необходимо искать эффективные инструменты, способные поддержать и развить внутреннюю мотивацию учащихся. Одним из таких инструментов является рефлексия – процесс осмысления и анализа собственной деятельности, её результатов и способов достижения целей.

Приоритетной целью современной образовательной концепции стало развитие личности, готовой к самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию. В связи с этим одной из задач начальной школы является формирование у ребенка способности к рефлексивному контролю своей деятельности как источника мотива и умения учиться, познавательных интересов и готовности к обучению в основном звене.

Один из принципов развивающего обучения – принцип активности и сознательности. Ребёнок может быть активен, если осознаёт цель учения, его необходимость, если каждое его действие является осознанным и понятным. Обязательным условием создания развивающей среды на уроке является этап рефлексии

Рефлексия позволяет ученикам не только фиксировать свои успехи и трудности, но и выстраивать индивидуальную траекторию обучения, что способствует формированию устойчивой мотивации и повышению качества образования. В статье раскрываются теоретические и практические аспекты организации рефлексивной деятельности на уроках, а также её влияние на личностное развитие учащихся.

Теоретические основы рефлексии.

Рефлексия (от лат. *reflexio* – обращение назад) – это процесс осознания и анализа собственной деятельности, способов её осуществления и полученных результатов. В педагогике рефлексия рассматривается как самоанализ, позволяющий ученику осознать, что именно он сделал, как он это сделал и к каким результатам пришёл. Рефлексия способствует развитию критического мышления, самооценки, самостоятельности и ответственности за собственный образовательный путь.

В психологии и педагогике выделяют различные подходы к определению рефлексии. В социальной психологии рефлексия – это умение индивида осознавать, как он воспринимается другими людьми. В педагогической практике рефлексия – это не только самоанализ, но и анализ деятельности других участников образовательного процесса, что способствует развитию коммуникативных навыков и взаимопонимания.

Развитие школьника будет более интенсивным и результативным, если он включён в деятельность, соответствующую зоне его ближайшего развития, если учение будет вызывать положительные эмоции, а педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса будет доверительным, усиливающим роль эмоций и эмпатии.

Организуя рефлексивную работу, учитель способствует развитию у детей умения размышлять, заниматься самонаблюдением, самоанализом условий и результатов собственной деятельности. Организация рефлексии как определённой деятельности на уроке, должна обязательно иметь место. Рефлексия работает на формирование учебной мотивации.

Виды и функции рефлексии.

Основные виды рефлексии:

- интеллектуальная рефлексия – осмысление процесса и результатов мыслительной деятельности, анализ способов решения задач;
- рефлексия настроения и эмоционального состояния – анализ эмоций, возникающих в процессе обучения;

- рефлексия деятельности – анализ способов и приёмов работы с учебным материалом;
- коллективная (групповая) рефлексия – обсуждение итогов урока или проекта в группе.

Функции рефлексии в образовательном процессе:

- диагностическая – выявление уровня усвоения материала, определение пробелов в знаниях;
- мотивационная – формирование внутренней мотивации через осознание прогресса;
- смысловотворческая – осознание ценности приобретаемых знаний;
- коррекционная – возможность скорректировать индивидуальный образовательный маршрут;
- проектировочная – постановка новых учебных целей;
- коммуникативная – развитие навыков конструктивного общения;

- развивающая – формирование метапредметных компетенций;
- воспитательная – развитие ответственности, самостоятельности;
- эмоционально-регулятивная – управление эмоциями, снижение тревожности.

Практические приёмы организации рефлексии на уроке.

Примеры рефлексивных заданий:

– рефлексия «Корзинка достижений» – ученики записывают свои успехи на листочках и опускают в корзинку, затем обсуждают достижения.

– незаконченные предложения: «Сегодня я узнал...», «Мне было трудно...», «Я смогу применить...».

- синквейн – пятистишие, отражающее суть изученного материала.
- «Лестница успеха» – графическое отображение личного прогресса.
- ведение дневника рефлексии – регулярная запись мыслей, целей, достижений.

Этапы внедрения:

- вводный этап: объяснение сути рефлексии;
- практический этап: использование различных форм рефлексии на уроках;
- аналитический этап: обсуждение результатов, корректировка приёмов.

Влияние рефлексии на мотивацию и качество обучения.

Рефлексия способствует формированию у обучающихся самостоятельности, предприимчивости, конкурентоспособности. Она помогает осознать ценность знаний, повысить интерес к учёбе, развить навыки самоконтроля и самооценки. Регулярная рефлексивная деятельность делает обучение более осознанным, поддерживает устойчивый интерес к предмету и способствует повышению качества образования.

Рефлексия – обязательный компонент современного урока, способствующий не только росту мотивации, но и формированию личности, готовой к самообразованию и саморазвитию. Умелое использование рефлексивных практик позволяет педагогу повысить качество обучения и создать благоприятную образовательную среду.

Список литературы

1. Сенотрусова Е.О. Рефлексия как средство повышения мотивации обучения у обучающихся 5 класса / Е.О. Сенотрусова // Учительский журнал. – 2026. – №10. – С. 45–60.
2. Шеметова Л.В. Формирование навыков рефлексивной деятельности как фактор развития учебной мотивации / Л.В. Шеметова // Инфоурок. – 2026. – №3. – С. 22–35.
3. Рефлексивная деятельность как инструмент повышения качества образования // Казахстанский научный журнал. – 2024. – №2. – С. 78–92.
4. Использование рефлексии для развития самооценки и мотивации // Образовательные технологии. – 2025. – №4. – С. 11–18.
5. Мотивация и рефлексия как аспекты системно-деятельностного подхода в обучении // Педагогический вестник. – 2026. – №1. – С. 15–27.

Ивахина Светлана Юрьевна

учитель

МБОУ г. Астрахани «СОШ №26»

г. Астрахань, Астраханская область

Тулупбергенова Альфира Жанишевна

учитель

МБОУ г. Астрахани «СОШ №37»

г. Астрахань, Астраханская область

РОЛЬ МАТЕМАТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

Аннотация: в статье анализируется значение математической грамотности как фундаментального компонента функциональной грамотности в рамках изучения обществознания. Рассматриваются теоретические подходы к определению и структуре функциональной грамотности, выделяются педагогические условия, способствующие интеграции математических знаний в обществоведческое образование. Особое внимание уделено примерам практического применения математических методов для анализа социальных явлений, работы с данными, построения моделей и прогнозирования. Подчеркивается, что развитие математической грамотности способствует формированию у учащихся навыков критического мышления, анализа информации и принятия обоснованных решений в различных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: математика, математическая грамотность, функциональная грамотность, обществознание, образовательные стандарты, PISA, логическое мышление, анализ данных, моделирование, межпредметные связи.

В условиях стремительного развития информационного общества и усложнения социальных процессов возрастает роль функциональной грамотности как одной из ключевых компетенций современного человека. Функциональная грамотность – это не просто сумма знаний, а способность применять их для решения практических задач, адаптации к изменяющимся условиям жизни и профессиональной деятельности. В этом контексте математика приобретает особое значение, поскольку именно она формирует у учащихся умение анализировать, моделировать и принимать обоснованные решения. Особенно актуально это для обществознания, где требуется работа с количественными и качественными данными, статистикой, прогнозированием и анализом социальных процессов.

1. Понятие функциональной и математической грамотности.

Функциональная грамотность – это метапредметное понятие, охватывающее способность человека использовать знания из различных областей для решения практических задач. Математическая грамотность выступает её неотъемлемой частью и определяется как способность:

- определять роль математики в окружающем мире;
- высказывать обоснованные суждения с использованием математических методов;
- применять математические знания для решения реальных проблем.

Согласно Г.С. Ковалёвой, математическая грамотность – это способность обнаруживать и решать реальные проблемы с помощью математического моделирования. Она включает в себя не только вычислительные навыки, но и умение интерпретировать данные, строить модели, делать выводы и принимать решения на их основе.

При анализе понятия математической грамотности школьника выделяют структурные компоненты, которые направлены на ее формирование: умение работать с математическим текстом, обладать грамотной математической речью, способностью аргументированно рассуждать и логически выстраивать рассуждения; умение переводить на математический язык описание объектов и процессов; умение использовать графические представления; умение разрабатывать и реализовывать стратегию поиска решения задачи, решать математическую задачу и интерпретировать результат, то есть использовать математический аппарат для

решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах. Разбиение понятия математической грамотности на составляющие позволило определить основные подходы к разработке заданий, которые направлены на адаптацию полученных знаний школьного курса математики в других ситуациях.

Опыт внедрения имеющихся знаний в другую сферу деятельности, позволит обучающимся быстрее находить пути решения заданий, моделировать ситуации и интерпретировать полученные результаты. Такой подход позволил действительно подойти к решению проблемы математической грамотности обучающихся.

2. Математика и обществознание: точки пересечения.

В курсе обществознания учащиеся сталкиваются с необходимостью анализировать социальные явления, работать с таблицами, диаграммами, статистикой, строить прогнозы. Математическая грамотность позволяет:

- интерпретировать данные социологических исследований;
- оценивать экономические и демографические показатели;
- моделировать социальные процессы.

Например, при изучении экономики школьники учатся анализировать графики спроса и предложения, рассчитывать индексы инфляции, оценивать уровень безработицы. В социологии – строить диаграммы по результатам опросов, анализировать выборки, выявлять тенденции. Всё это требует не только знания формул, но и умения критически оценивать информацию, выявлять причинно-следственные связи и делать обоснованные выводы.

3. Педагогические условия интеграции математики в обществознание.

Для эффективного формирования функциональной грамотности необходимо следующее.

Содержательные условия: включение в учебные программы задач с социальным и экономическим контекстом; использование реальных данных (статистика, отчёты, исследования) для анализа на уроках.

Технологические условия: применение современных образовательных технологий (электронные таблицы, статистические программы); проектные и исследовательские методы обучения.

Организационные условия:

- межпредметные проекты (например, совместные уроки математики и обществознания);
- сотрудничество учителей различных предметов для создания интегрированных курсов.

4. Примеры практического применения.

В статье приводятся примеры задач, где математические методы используются для анализа социальных процессов:

- моделирование транспортных потоков: расчёт оптимальной скорости и расстояния между автомобилями для предотвращения пробок;
- оценка качества воды: построение математической модели процесса замораживания воды для анализа её чистоты;
- исследование биоритмов: анализ влияния биологических ритмов на успеваемость школьников с помощью математических расчётов;
- анализ успеваемости: построение моделей динамики успеваемости учащихся в классе.
- оптимизация работы буфета: моделирование очередей и выдача рекомендаций по улучшению обслуживания.

Заключение. Математика играет ключевую роль в формировании функциональной грамотности учащихся, особенно в контексте обществознания. Интеграция математических методов в обществоведческое образование способствует развитию аналитических способностей, критического мышления и готовности к решению сложных жизненных задач. Современная школа должна создавать условия для межпредметного взаимодействия, чтобы выпускники были готовы к вызовам информационного общества.

Список литературы

1. Иванова Т.А. Структура математической грамотности школьников в контексте формирования их функциональной грамотности / Т.А. Иванова, О.В. Симонова // Вестник Вятского государственного университета. – 2009. – №1-1. – С. 125–129. EDN KXXNZF
2. Бокая И.Г. Роль математического образования в формировании функциональной грамотности обучающихся / И.Г. Бокая // nsportal.ru. – 2021. – С. 1–10. EDN DSMNOF

3. Ковалева Г.С. PISA – 2003: Результаты международного исследования / Г.С. Ковалева // Школьные технологии. – 2005. – №2. – С. 37–43.

4. Подлипский О.К. Функциональная грамотность как направление развития математического образования в школе / О.К. Подлипский // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – №6(85). – С. 104–106. DOI 10.24412/1991-5500-2020-685-104-106. EDN CRKUKQ

5. Рослова Л.О. Функциональная математическая грамотность: что под этим понимать и как формировать / Л.О. Рослова // Педагогика. – 2018. – №10. – С. 48–55.

Ильина Анастасия Олеговна

студентка

Тенякова Елена Александровна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГЕЙМИФИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: статья посвящена анализу учебно-методических возможностей применения геймификации в процессе обучения лексике английского языка в школе. Рассматриваются особенности формирования лексической компетенции учащихся и обосновывается роль игровых механик и цифровых технологий в повышении эффективности обучения. В статье анализируются преимущества геймификации, включая повышение мотивации, многократное повторение материала без ощущения монотонности, возможность индивидуализации обучения, развитие самостоятельности, соревновательного интереса. Обосновывается необходимость методически грамотного встраивания геймификации в учебный процесс.

Ключевые слова: геймификация, цифровые технологии, обучение лексике, лексическая компетенция, английский язык.

Современный этап развития образования характеризуется активным внедрением цифровых технологий и поиском инновационных методов обучения, способных повысить эффективность образовательного процесса. Особенно значимым данные изменения являются в области преподавания иностранных языков, где одной из ключевых задач выступает формирование коммуникативной компетенции обучающихся.

Хотя полноценное общение невозможно без взаимодействия всех трех аспектов языка – фонетики, лексики, грамматики – многие исследователи отмечают ведущую роль именно лексики. Так, советский и российский ученый-педагог Александр Александрович Миролубов в своих трудах пишет: «Лексика более важный инструмент для общения, чем грамматика, так как на начальном этапе или в разговорной речи можно общаться отдельными словами. В то время как хорошее знание грамматики не всегда помогает коммуникации» [4].

Именно поэтому важнейшей составляющей коммуникативной компетенции является лексическая компетенция, обеспечивающая возможность понимания иноязычной речи и реализации собственной в устной и письменной формах. По мнению Е.Н. Солововой, ее формирование основывается на развитии лексических навыков, представляющих собой автоматизированные действия по выбору и употреблению слов в процессе общения [5].

Несмотря на широкий спектр методических подходов, проблема эффективного обучения лексике сохраняет свою актуальность, поскольку традиционные методы, часто основанные на заучивании слов и их переводов, не всегда обеспечивают прочность их усвоения и часто не вызывают устойчивого интереса у современных школьников, которые родились и растут в цифровую эпоху и которые ожидают от образования той же динамичности и вовлеченности,

которая характерна для компьютерных игр, являющихся их любимым видом досуга. Одним из подходов, способных стать решением этой проблемы, является геймификация.

Изначально этот термин появился и использовался в сфере бизнеса и маркетинга, и лишь относительно недавно он перешел в образовательную среду и стал представлять собой отдельный педагогический подход. В самом общем смысле она представляет собой внедрение игровых механик в учебный процесс. Гольцова Т.А. в своих исследованиях дает следующее ее определение: «Геймификация – это педагогическая стратегия преднамеренного и вдумчивого включения элементов игр в учебную среду с целью улучшения навыков учащихся» [1]. По определению английского исследователя и эксперта в области геймификации Анджее Марчевски, геймификация – это применение элементов игры и игровых принципов в неигровых контекстах [6]. Это делает ее отличной от традиционных игр, в которых основной фокус направлен на развлечение и сюжетное взаимодействие, а образовательная цель может быть вторичной или отсутствовать вовсе, в то время как при геймификации игровые элементы служат лишь инструментом для достижения конкретного учебного результата. По мнению исследователей, именно такое интегрированное использование механизмов игры позволяет сделать обучение более увлекательным, но при этом сохранить его образовательную ценность [2].

Хотя геймификация продолжает оставаться относительно новым и не до конца изученным подходом, ее потенциал в области преподавания иностранных языков довольно очевиден уже сейчас.

Прежде всего, геймификация позволяет организовать *многократное повторение лексического материала без ощущения монотонности*. Как известно, чтобы новые слова действительно запомнились, к ним нужно возвращаться снова и снова. Однако традиционные методы повторения часто воспринимаются современными учащимися как однообразные и быстро вызывают у них снижение внимания. Геймификация решает данную проблему за счет разнообразия форм работы и включения элемента динамики. Например, цифровая платформа Quizlet предлагает множество режимов работы с лексикой (карточки, письмо, правописание, тест, подбор пар и некоторые другие), каждый из которых требует обращения к одним и тем же лексическим единицам, но в различных форматах, что обеспечивает вариативность повторения и задействует разные когнитивные процессы.

Геймификация также способствует формированию *соревновательного интереса*. Соревновательный элемент выступает мощным стимулом к активной деятельности, особенно в подростковом возрасте. В условиях геймификации он гораздо легче реализуется как раз за счет ранее упомянутых рейтингов, баллов и достижений, так как почти каждому хочется увидеть свое имя в списке лидеров в таблице, в результате чего учащиеся стремятся улучшить свой результат, сравнивая его с результатами одноклассников. Так, в викторинах, реализованных с помощью геймифицированных платформ по типу MyQuiz, учащиеся получают баллы за правильные и быстрые ответы, что мобилизует их внимание, вовлекает в процесс и тем самым способствует развитию не только лексических навыков, но и таких когнитивных процессов, как память и скорость мышления.

Помимо всего прочего, геймификация обеспечивает *возможность подстроить обучение индивидуально под каждого ребенка*. На обычном уроке учителю бывает трудно одновременно учитывать уровень подготовки каждого ученика, отслеживать динамику его успехов и вовремя замечать пробелы в знаниях, чтобы целенаправленно с ними работать. Особенно трудноосуществимо это в больших и разноуровневых группах, которые довольно характерны для современных российских общеобразовательных школ. Геймифицированные цифровые платформы позволяют адаптировать задания в зависимости от уровня знаний каждого учащегося, то есть постепенно усложнять их, либо наоборот возвращать к более легким, а также отрабатывать лексические единицы, вызывающие наибольшие затруднения, до тех пор, пока они не будут хорошо усвоены. Примером реализации этого принципа может стать методика

интервального повторения, реализованная в приложениях по типу Memrise, Anki и Drops. Алгоритм данных приложений отслеживает, какие слова ученик забывает, и предъявляет их чаще до того момента, пока он их не усвоит и не перестанет совершать ошибки в их произношении, правописании, переводе или употреблении, в то время как хорошо усвоенную лексику алгоритм начинает предъявлять реже.

Наконец, важным преимуществом геймификации является *развитие самостоятельности обучающихся*. Современное образование ориентировано не только на передачу знаний, но и на формирование у него всевозможных полезных качеств, навыков и компетенций, среди которых в том числе и способности к самообразованию. Геймифицированные платформы предоставляют учащимся возможность работать с материалом вне класса, самостоятельно выбирать задания и контролировать собственный прогресс. Например, учащийся может в любое время вернуться к повторению слов в Quizlet, выбрав, к тому же, наиболее удобный и эффективный для него вид задания, а также проверить свои знания, выбрав режим тестирования. Это формирует навыки саморегуляции, ответственности и планирования учебной деятельности.

Все описанные плюсы геймификации вместе образуют ее главное преимущество – *повышение учебной мотивации*. Игровые элементы, наглядность, вариативность форм работы, достижимость результатов, ощущение успеха, положительный эмоциональный фон – все это позволяет сделать процесс более привлекательным и способствует формированию внутренней мотивации, т.е. основанной не на внешнем контроле, а на личном интересе.

Таким образом, геймификацию можно рассматривать как перспективный инструмент, который способен заметно повысить эффективность изучения лексики на уроках английского языка в школе. Учителю остается лишь научиться грамотно использовать эти возможности для достижения имеющихся образовательных целей.

Список литературы

1. Гольцова Т.А. Использование средств геймификации в процессе обучения иностранным языкам / Т.А. Гольцова // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – №1(118). – С. 81. DOI 10.20323/1813-145X-2021-1-118-81-89. EDN JONNEI
2. Коваленко И.В. Игровые технологии и приемы геймификации в преподавании английского языка / И.В. Коваленко, Т.П. Скворцова // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2022. – №2. – С. 382–392. DOI 10.22363/2313-1683-2022-19-2-382-392. EDN VEOKUC
3. Ма К.В. Геймификация как метод контроля усвоения лексики / К.В. Ма, Т.В. Якунина // Мир педагогики и психологии. – 2025. – С. 248–253.
4. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Аст: Астрель, 2008. – 238 с. EDN QTOCEJ
6. Marczewski A. Gamification: a simple introduction / A. Marczewski. – New York, 2013. – 288 p.

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ЕГО ПРОФИЛАКТИКА

Аннотация: в статье рассматривается проблема девиантного поведения младших школьников и её профилактика. Актуальность обусловлена возрастанием уровня тревожности детей в период адаптации к школе. Описаны основные формы девиантного поведения (агрессия, ложь, кражи, нарушение правил, грубость) и психологические особенности детей 6–9 лет. Приводятся методы профилактики: арт-терапия, игровые методы, беседа. Представлен практический опыт автора по коррекции агрессивности, грубости и драчливости через программу сопровождения с участием школьного психолога и родителей (круглый стол, совместные занятия по принципу усложнения, тренинги). Отмечаются положительные результаты: укрепление детско-родительских отношений и доверия.

Ключевые слова: девиантное поведение, младшие школьники, агрессивность, профилактика, коррекция.

Что такое «Девиантное поведение»?

Девиантное поведение – один из видов отклоняющегося поведения, связанный с нарушением соответствующих возрасту социальных норм и правил поведения (демонстрация, агрессия, самовольное и систематическое отклонение от учебы, систематическое поведение – повторяющиеся асоциальные проступки и уходы из дома и бродяжничество, пьянство и алкоголизм и т. д.) (Краткий психологический словарь под ред. А.В. Петровского).

Девиантное поведение у младших школьников – это поступки ребёнка, которые отличаются от общепринятых норм, правил или морали. Проще говоря, это поведение, которое выходит за рамки того, что считается нормальным в конкретной среде – в семье, школе или среди сверстников.

Когда ребёнок идёт в школу, меняется внутренняя позиция ребенка: само восприятие, распорядок, ценности, обязанности. Он попадает в новую среду. Меняется для него всё: привычная ему деятельность, новые обязанности, новые правила, он учится взаимодействовать с окружающими людьми. Именно с этим связано то, что уровень тревожности в младшем школьном возрасте возрастает.

Очень ярко девиантное поведение выражено чаще всего в подростковом периоде, но его предпосылки проявляются уже в начальных классах.

Выделяются следующие формы девиантного поведения:

- агрессия;
- ложь;
- злоупотребление веществами, вызывающими состояния изменённой психической деятельности (алкоголизация, наркотизация, табакокурение и др.);
- кражи;
- нарушение правил в школе;
- бродяжничество;
- грубость и сквернословие;
- коммуникативные девиации (аутизация, гипербобщительность, конформизм и др.);
- безнравственное и аморальное поведение;
- негативизм.

Одной из наиболее распространённых форм девиантного поведения в дошкольном и младшем школьном возрасте является агрессивность.

Агрессивность (лат. aggressio – нападение) – свойство личности, состояние, целенаправленное разрушительное поведение, заключающееся в наличии деструктивных тенденций с целью нанесения вреда тому или иному лицу.

Это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения.

Виды агрессивности у детей:

- агрессивность физическая;
- агрессивность словесная;
- агрессивность в виде угроз;
- сочетание агрессивности с другими расстройствами поведения.

Виды агрессивности у детей проявляются в отношениях с другими людьми, в расстройствах поведения и эмоций, как жестокость, притеснение, конфликтность, враждебность, вспыльчивость и гнев, мстительность и др.

Профилактика девиантного поведения – это комплекс мероприятий, направленных на его предупреждение (А.И. Селецкий, С.А. Тарарухин).

Чтобы лучше понять специфику девиантного поведения младших школьников, нужно дать краткую характеристику психологических особенностей данной возрастной группы.

Младший школьный возраст охватывает период от 6 до 9 лет и представляет собой довольно сложный отрезок времени. Именно на этот период приходится адаптация к школе. Адаптация происходит по-разному в зависимости от типа темперамента и личностных особенностей.

У младших школьников чаще всего появляются такие варианты, как:

- *непослушание*, которое является наиболее «популярным» проявлением девиантного поведения;
- *шалость*, которую можно считать безобидным проявлением, так как в ней отображается активность ребёнка;
- *озорство* точно также позволяет проявиться креативности и активности ребенка, однако в данном случае нарушение правил и норм происходит уже осознанно;
- *проступок* носит социально опасный характер. В отличие от других, более «лёгких» форм девиантного поведения, зачастую является спланированным заранее;
- *негативизм* представляет собой необоснованное сопротивление влиянию и действиям окружающих. Или, как мы их называем, капризы;
- *своеволие* является результатом излишней самостоятельности, стремлении к самоутверждению, но при этом неумении выразить это конструктивными способами.

Безусловно, все типы девиантного поведения поддаются корректировке. Лёгкие можно исправить совместными усилиями родителей и педагогов.

Методы работы по профилактике девиантного поведения младших школьников:

- арттерапия (свободное и тематическое рисование, аппликация, лепка из глины, конструирование из бумаги и картона);
- игровые методы (подвижные, сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации);
- моделирование и анализ проблемных ситуаций;
- беседа.

Школа в жизни ребёнка занимает немаловажное значение. Большую часть времени учащийся проводит в её стенах. Именно здесь он познает мир, учится читать и писать, изучает законы и явления природы и общества, усваивает правила и нормы человеческого общения. Учебная деятельность в школьные годы остаётся ведущим видом деятельности у большинства детей и подростков.

Раскрыть индивидуальные способности помогает организация внеурочной деятельности детей. Занятия с детьми помимо уроков, общение с ними в более или менее свободной обстановке имеют существенное значение для их развития и воспитания. Они важны и для самого учителя начальных классов, так как помогают сблизиться с детьми, лучше их узнать и установить хорошие отношения, открывают неожиданные и привлекательные для учеников

стороны личности самого учителя, наконец, позволяют пережить счастливые минуты единения, совместных переживаний, что часто делает учителя и учеников друзьями на всю жизнь.

Как же учителю добиться положительной динамики в поведении учащихся? К сожалению, в прошлом учебном году и я столкнулась с девиантным поведением учеников. В классе у меня 2/3 учеников – мальчики. Начала с того, что посоветовалась со школьным психологом, прочитала много литературы и собрала всех родителей за круглый стол. За круглым столом обсуждали программу сопровождения, учитывались интересы и пожелания родителей. Реализацию программы начали в ноябре 2024 года. Занятия с детьми были ориентированы на формы проявления грубости, жестокости, агрессивности, сквернословия со сверстниками и драчливости. На основе этого работа была направлена на расширение у детей приемлемого поведения, взаимопомощи на основе воздействия чувств и эмоций.

Предлагаемые детям упражнения, задания, игры в ходе занятий были направлены на создание ситуации успеха для учащихся в процессе взаимодействия со сверстниками, взрослыми, в ходе которого дети получали определённый социальный опыт, переживали радость успеха, поверили в свои силы, получали удовлетворение от самой деятельности.

Во время занятий такие виды деятельности, как рисование, лепка, аппликация, вышивание, игра, сказка, музыка, развивали внимание у младших школьников к своим чувствам, ощущениям, желаниям, мыслям и поступкам.

Совместные занятия с детьми и родителями осуществлялись на основе рекомендаций Н.Г. Корельской, обеспечивающих наибольшую эффективность занятий. Данные рекомендации строятся по принципу усложнения:

- сначала даются простые, доступные для всех упражнения. Дети сидят или стоят в кругу, родители находятся сзади;
- далее предлагаются парные упражнения – родители со своими детьми;
- затем парные упражнения остаются, но родители передвигаются по часовой стрелке и выполняют упражнения с рядом стоящим в кругу ребёнком;
- далее выполняются упражнения только родителями, а дети наблюдают;
- и наконец, выполняются упражнения в кругу, где чередуются родители и дети.

Кроме того, помимо традиционных занятий, в ходе совместной работы с родителями и детьми был проведён тренинг. Он был направлен на оказание помощи детям в освоении норм, правил, запретов, которые устанавливают взрослые. Родители наблюдали за личностными и поведенческими проявлениями своих детей в условиях проигрывания конфликтных ситуаций, связанных с определёнными запретами и императивами.

Также раз в месяц собирались за круглым столом с родителями. Анализировали поступки и поведение детей. Со слов родителей, чувствовалось доверительное отношение между родителями и детьми; укрепление семейных связей и привязанностей; формирование уважительного и эмпатического отношения со стороны родителей к личности ребёнка.

По завершению работы, в мае 2025 года, с родителями было проведено итоговое занятие, которое помогло родителям чередовать полученный опыт самопознания и саморефлексии, а также закрепить знания и умения формирования взаимоотношений со своими детьми и друг с другом в семье.

Список литературы

1. Брауэр С.П. «Трудные дети» – дети, которым трудно / С.П. Брауэр // Детский дом. – 2011. – №39. – 21 с.
2. Гуреева И.В. Отклоняющееся (девиантное) поведение детей школьного возраста, его причины. Коррекционная работа / И.В. Гуреева. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/624309/> (дата обращения: 25.02.2017).
3. Кирдяшкина Н.С. Как работать с детьми девиантного поведения / Н.С. Кирдяшкина. – URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2014/11/12/kak-rabotat-s-detmi-deviantnogo-povedeniya> (дата обращения: 14.11.2025).
4. Работа с детьми девиантного поведения (рекомендации для педагогов и родителей). – URL: <http://www.center-garmonia63.ru/index.php/delimsya-opytom/171-rabota-s-detmi-deviantnogo-povedeniya-rekomendatsii-dlya-pedagogov-i-roditelej> (дата обращения: 27.02.2026).

Кириллова Евгения Олеговна

воспитатель

Филимонова Мария Михайловна

воспитатель

Дмитриева Ольга Федоровна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №15»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается вопрос об организации работы по использованию игровых технологий как средства формирования функциональной грамотности детей дошкольного возраста. Отмечается, что функциональную грамотность часто называют моделью «4К»: коммуникация, креативность, критическое мышление и координация (взаимодействие в команде). Игра, как естественный вид детской деятельности, способствует всестороннему развитию этих ключевых компетенций, тем самым, ребенок учится не бояться ошибок, искать нестандартные решения, взаимодействовать с другими людьми и применять свои знания в постоянно меняющихся условиях.

Ключевые слова: игра, игровые технологии, функциональная грамотность, дошкольный возраст.

Применение игровых методик для развития функциональной грамотности у дошкольников является одним из ключевых и наиболее перспективных направлений современной педагогики дошкольного образования. В наш стремительно меняющийся век, когда информационные потоки растут экспоненциально, перед воспитателями стоит задача не просто накопить у детей определенный объем знаний, но и научить их эффективно применять эти знания на практике. Способность использовать полученные навыки для решения жизненных задач и есть функциональная грамотность. Игра же, являясь ведущей деятельностью для детей этого возраста, выступает наиболее естественным и подходящим инструментом для формирования основ функциональной грамотности, делая процесс увлекательным и радостным, без какого-либо принуждения.

А.В. Михайлова [2] отмечает, что сегодня функциональная грамотность понимается гораздо шире, чем просто навыки чтения и счета. Она охватывает разнообразные компетенции: грамотность в чтении, математике, естественных науках, а также социально-коммуникативные навыки. Сюда же относятся умение критически мыслить, работать в коллективе, проявлять творческий подход и приспосабливаться к новым условиям. В современной педагогике этот набор навыков часто называют моделью «4К»: коммуникация, креативность, критическое мышление и координация (взаимодействие в команде). Игра же, как естественный вид детской деятельности, идеально подходит для всестороннего развития этих ключевых компетенций.

Развитие навыков чтения у детей дошкольного возраста следует рассматривать не как заучивание порядка букв и их слияния в слоги, а как способность осмысливать прочитанное, проявлять эмоциональную реакцию на содержание и применять полученные знания. В достижении этой цели эффективными оказываются различные игровые методики. Современные интерактивные инструменты, включая приложения для планшетов и цифровые программы, позволяют малышам погрузиться в увлекательное изучение букв и слов. К примеру, такие программы, как «Сказбука» или «Читания», использующие игровые приемы и созданные при содействии специалистов в области педагогики и психологии, превращают процесс освоения чтения в захватывающее приключение. В нем ребенок активно участвует, помогая

персонажам, решая головоломки и незамедлительно получая обратную связь. Наряду с этим, не стоит забывать о значении классических вербальных игр, например, «Эхо», «Игра в слова» или «Определи звук». Эти игры, как часть живого взаимодействия со сверстниками и взрослыми, способствуют развитию слухового восприятия звуков речи и расширению лексикона.

Т.А. Голышева [1] пишет, что развитие математической грамотности у дошкольников выходит за рамки простого запоминания цифр и подсчета. Главное здесь – это формирование навыков ориентации в пространстве и времени, умение сопоставлять объекты по их габаритам и очертаниям, находить закономерности в окружающей действительности. Игровые методики предоставляют огромные возможности для педагогического творчества в этом направлении. Обучающие игры, например, «Найди закономерность», «Лишний предмет», «Рисунок по клеткам», «Цветовые ассоциации», позволяют детям в игровой форме усваивать основные эталоны восприятия и логические действия. Важно отметить, что, согласно актуальным исследованиям, даже электронные версии традиционных головоломок, вроде «Танграма», способны демонстрировать более сильное положительное воздействие на тренировку памяти и абстрактного мышления по сравнению с их физическими аналогами. Это справедливо при соблюдении норм гигиены и установлении разумных временных ограничений на использование экранов.

Отдельного упоминания заслуживает формирование социально-коммуникативной компетентности, являющейся ключевым элементом функциональной грамотности. Умение ребенка строить отношения с окружающими, распознавать собственные и чужие чувства, находить компромиссы, решать спорные ситуации и сотрудничать в группе формируется именно в раннем детстве. Игра в этом контексте становится бесценной площадкой для освоения социальных принципов. Через игры, направленные на социальное взаимодействие, такие как «Ситуации», «Забота», «Обмен», «Связи», дети учатся выражать свое мнение, устанавливать доверительные отношения, следовать установленным нормам и искать эффективные пути взаимодействия. Именно в процессе таких игр ребенок усваивает фундаментальные понятия «дозволено», «запрещено» и «обязательно», которые станут основой его дальнейшего морального развития.

Развитие у дошкольников естественно-научной грамотности, включающей навыки наблюдения, экспериментирования и понимания причинно-следственных связей в природе, является не менее важным. Игры, направленные на знакомство с окружающим миром, вроде «Угадай, что в руке?», «Из чего это сделано?», «Воздух, земля, вода» или «Живое и неживое», способствуют упорядочиванию знаний детей о природе и рукотворном мире, стимулируя их сенсорное восприятие и познавательную активность.

По мнению Ю.А. Новиковой [3] ключевым фактором успеха игровых методик в формировании функциональной грамотности является активное участие взрослого. Педагог должен выполнять роль не просто передатчика информации, а наставника, который организует развивающую среду и создает атмосферу доверия и поощрения. Детей привлекает в игре не столько учебная цель, сколько возможность проявить инициативу, выполнить действия и достичь желаемого результата. Задача воспитателя – органично интегрировать образовательный материал в игровую деятельность, делая его ненавязчивым, но результативным. В современных условиях необходимо находить баланс между традиционными и цифровыми играми, поскольку ни один, даже самый продвинутый компьютер, не сможет заменить живого общения, эмоционального взаимодействия и тактильных ощущений, которые дарят настольные, подвижные и ролевые игры.

Таким образом, системное и продуманное использование игровых технологий в детском саду позволяет заложить прочный фундамент функциональной грамотности. Ребенок, который в дошкольном возрасте много и разнообразно играет, учится не бояться ошибок, искать нестандартные решения, взаимодействовать с другими людьми и применять свои знания в постоянно меняющихся условиях. Именно такая игра готовит его к главному испытанию –

не к школьным экзаменам, а к самой жизни, где ему предстоит быть успешным, адаптивным и счастливым человеком.

Хотя игровые методики признаны оптимальным средством обучения для детей дошкольного возраста, их фактическое использование для развития функциональной грамотности сталкивается с рядом существенных препятствий, зачастую обесценивающих старания воспитателей.

Основная сложность заключается в неверном толковании самой природы игровых технологий. Нередко игровая деятельность отождествляется с игровыми элементами. Когда воспитатель лишь демонстрирует изображение и объявляет: «Дети, у нас игра!», но на деле проводит стандартное занятие с соревновательным уклоном, ожидаемый результат не достигается. Истинная игровая технология предполагает, что ребенок активно вовлечен, самостоятельно принимает решения, опираясь на установленные правила, а не является пассивным исполнителем. Такой подход критически важен для развития функциональной грамотности, которая основывается на способности ребенка применять знания в реальных условиях.

Список литературы

1. Голышева Т.А. Формирование предпосылок функциональной математической грамотности у дошкольников с помощью дидактических игр / Т.А. Голышева. – URL: <https://www.lurok.ru/categories/21/articles/98975> (дата обращения: 10.03.2026).
2. Михайлова А.В. Роль игр в формировании функциональной грамотности у дошкольников / А.В. Михайлова. – URL: <https://clck.ru/3SXLq3> (дата обращения: 01.03.2026).
3. Новикова Ю.А. Социо-игровая технология как средство развития функциональной грамотности дошкольников / Ю.А. Новикова. – URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/509339-delovaja-igra-socio-igrovaja-tehnologija-kak-> (дата обращения: 01.03.2026).

Клишкова Наталия Владимировна

канд. пед. наук, доцент, профессор, заведующая кафедрой

Максимова Марина Викторовна

канд. пед. наук, доцент

ФГКВОУ ВО «Военная орденов Жукова и Ленина

Краснознаменная академия связи

им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного»

Министерства обороны Российской Федерации

г. Санкт-Петербург

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности организации воспитательной работы в процессе преподавания физики в военном вузе. Подчёркивается, что обучение физике не только формирует у курсантов необходимые научные знания и навыки, но и способствует развитию у них таких качеств, как дисциплина, ответственность, коллективизм и патриотизм. Анализируются методы интеграции воспитательных задач в учебный процесс, приводят примеры практических занятий, направленных на формирование профессиональной мотивации и личностных качеств будущих офицеров. Особое внимание уделяется роли преподавателя как наставника, способствующего не только интеллектуальному, но и нравственному развитию обучающихся.

Ключевые слова: воспитательная работа, методика обучения физики, педагогические приемы, патриотизм.

Педагогический процесс подготовки будущих офицеров в рамках дисциплины физика обладает выраженной спецификой и оказывает значительное влияние на становление морально-нравственного облика обучающихся. Основными аспектами воспитательной деятельности являются следующие.

1. *Формирование патриотических убеждений.* Интеграция исторических примеров развития отечественной научной мысли и достижений российских ученых позволяет создать

устойчивое чувство национальной гордости и преемственности научных традиций. Акцент делается на изучении физико-технических принципов функционирования современных образцов вооружений и боевой техники российского производства. Данный подход содействует закреплению понимания значимости приобретаемых знаний для обеспечения государственных интересов и исполнения служебного долга.

2. *Этико-аксиологическое развитие личности.* В процессе обучения формируются и совершенствуются такие профессионально значимые качества, как исполнительская дисциплина, способность к самостоятельной интеллектуальной активности, готовность к командной работе. Важнейшей задачей преподавателя является стимулирование процессов рефлексии, развитие навыков продуктивного межличностного общения и формирования коммуникационной культуры.

3. *Стимулирование критического анализа и методологического сознания.* Курс физики направлен на обучение курсантов приемам оценки и интерпретации получаемой информации, систематизации собственного опыта познания и выработки аргументированной позиции относительно изучаемого материала. Указанный подход обуславливает необходимость формирования способности к эффективному выполнению функций руководителя и специалиста военного профиля.

4. *Практико-ориентированная подготовка кадров.* Программный материал адаптирован к будущим профессиональным обязанностям военнослужащих и содержит специализированные задания, направленные на подготовку студентов к решению прикладных задач эксплуатации и ремонта сложных технических комплексов, используемых Вооруженными Силами. Повышение мотивации достигается через применение ситуационных задач, демонстрирующих непосредственную взаимосвязь теоретических основ и практических действий в условиях службы.

5. *Экзистенциально-эстетическое просвещение.* На всех видах занятий подчеркивается эстетическая составляющая естественных наук посредством демонстрации гармоничности и красоты природных явлений и инженерно-физических решений. Параллельно проводится обсуждение вопросов экологической безопасности при эксплуатации военной техники, формирующее ответственное отношение к природоохранительным нормам.

Для реализации в полной мере воспитательного аспекта на занятиях физики реализуются различные педагогически эффективные методики. Наиболее действенными, на наш взгляд, являются: историко-биографический подход, военно-техническое ориентирование содержания учебного материала, применение мультимедийных технологий и интерактивных форм работы, анализ текущих социально-политических процессов и научных исследований, организация воспитательных мероприятий и дополнительное образование.

Историко-биографический подход как метод предполагает изложение преподавателем сведений о выдающихся российских ученых-физиках, детальное рассмотрение конкретных примеров исторических достижений отечественной науки и техники, подчеркивающих значимость отечественного научного наследия в укреплении оборонительного потенциала государства. Этот прием способствует развитию чувства национальной гордости и уважения к научным традициям России среди обучающихся.

Преподавание физики, при реализации *военно-технического ориентирования содержания учебного материала*, сопровождается обсуждением актуальных вопросов, связанных с разработкой современной военной техники и вооружением, разъяснением фундаментальных физических принципов функционирования современного оружия. Решение прикладных задач позволяет продемонстрировать значимость знаний по физике для выполнения будущих профессиональных обязанностей офицеров.

На лекциях и практических занятиях активно внедряются современные средства визуализации учебной информации посредством презентаций, видеороликов, виртуальных экскурсий, демонстрирующих достижения российского военно-технического комплекса и современное состояние разработок перспективных образцов вооружения. Использование инновационных педагогических подходов повышает мотивацию студентов и оказывает

положительное влияние на формирование патриотических убеждений. Содержательная связь теоретического материала с актуальной проблематикой обеспечения обороноспособности страны раскрывается через освещение важности физики в разработке новейших типов вооружений и создании эффективных мер защиты государства от угроз. Такой подход обеспечивает осознанное понимание будущим офицерским составом своей профессиональной миссии и социальной ответственности.

Для комплексного системного подхода необходима и организация регулярных бесед, дискуссионных площадок, встреч с участниками боевых действий, посещение музеев науки и техники создает условия для расширения общего мировоззрения курсантов, углубления понимания ими исторического контекста развития отечественной науки и технологии, способствуя укреплению чувств патриотизма и преданности Отечеству.

Применение указанных методик в образовательном процессе позволяет достичь высоких результатов не только в формировании глубоких систематизированных знаний по дисциплине физика, но и в успешном воспитании качеств гражданина-патриота, обладающего чувством долга и ответственностью за защиту своего государства.

Список литературы

1. Военная педагогика / под ред. О.Ю. Ефремова. – СПб.: Питер, 2008. – 640 с.
2. Гладких В.В. Досуговая деятельность высших учебных заведений как основа реализации гражданско-патриотического воспитания молодежи / В.В. Гладких // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – Вып. 7(99). – С. 36–43.
3. Пономарева М.Н. Доступность профессионального образования в условиях цифровой образовательной среды / М.Н. Пономарева // Инновационное развитие профессионального образования. – 2018. – №3(19). – С. 63–69. EDN YLKMDB

Князькина Анна Константиновна

воспитатель

Ергакова Антонина Ивановна

воспитатель

АНО ДО «Планета детства «Лада» – Д/С №140 «Златовласка»
г. Тольятти, Самарская область

ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье представлен опыт работы по экологическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста. Рассмотрен вопрос реализации научно-исследовательских проектов, использование разнообразных форм и методов работы с детьми и родителями.

Ключевые слова: экология, научно-исследовательская деятельность, проектная деятельность, окружающий мир.

Все чаще и чаще в современном обществе поднимаются вопросы на тему экологии. Уже с детства важно формировать бережное отношение к окружающему миру, прививать навыки экологической грамотности и ответственного поведения, которые ребёнок возьмёт во взрослую жизнь. Экологическое воспитание в детском саду включает систему педагогических воздействий, направленных на формирование осознанного отношения детей к природе, окружающей среде и ресурсосбережению.

Важным элементом воспитания экологической культуры дошкольников является правильно организованная проектная деятельность с детьми, научно-исследовательская деятельность и эколого-развивающая среда в группе.

В нашей группе смоделировано своё индивидуальное образовательное пространство «Центр: химия, биология и экология». Вся работа направлена на создание условий для формирования экологической культуры дошкольников и развития детского научно-технического творчества.

Центры детской деятельности оснащены развивающим игровым оборудованием на основе интеграции разных направлений, информационными, дидактическими, игровыми, исследовательскими материалами экологического содержания.

В группе функционирует «Библиотека юных исследователей», которая была пополнена энциклопедиями, научной и познавательной литературой, книгами с опытами. Изучая книги и энциклопедии, наши ребята расширяют свой кругозор и эрудицию, узнают об окружающем мире.

В библиотеке имеются книги-самоделки по экологии, сделанные родителями вместе с детьми.

Большое внимание мы отводим реализации научно-исследовательских проектов с детьми, которая предполагает организацию в группе познавательно-исследовательской лаборатории для проведения опытов и экспериментов с детьми.

Проектная деятельность направлена на решение проблем охраны окружающей среды, сохранение экологического состояния окружающей природы, лесов, рек, городов и бездействием взрослых.

Были реализованы экологические проекты, например: «Как очистить Волгу от мусора?», «Магия цветов», «Как очистить лес от мусора?», «Математика и путешествие», «ЭкоАгроХимики». Экологические проекты получили высокие оценки на региональных и городских конкурсах.

Например, проект «Магия цветов» стал лауреатом интеллектуального марафона «Наука-фест 2024», а также победителем регионального этапа Всероссийского конкурса «Я – исследователь 2024». Проект «Как очистить лес от мусора?» стал победителем регионального этапа Всероссийского конкурса «Я – исследователь 2025», проект «ЭкоАгроХимики» стал победителем городского конкурса «Будущие профессионалы 5+» в 2025 году.

В группе функционирует конструкторское бюро «Эко-инженеры», где дошкольники занимаются разработкой ЭКО-территории, ЭКО-транспорта и ЭКО-устройств с использованием конструктора «Йохо-куб». Такое направление обеспечивает дошкольнику целостное восприятие природы и техники одновременно, помогает осознать взаимосвязь науки и экологии, развивает творческое мышление и ответственное отношение к ресурсам планеты, формирует у детей основы экологического сознания и экологической культуры, предпосылки инженерно-технического мышления.

В рамках проекта спроектирован и построен «Экоавтомобиль», помогающий людям в раздельном сборе мусора и его переработке, мусороперерабатывающий завод «ЭКОВОЗ» и экологический семейный автомобиль на экологическом топливе.

Данные проекты стали победителями на фестивале научно-технического творчества «Автофест» в 2023, 2024 годах и на «Йохофестивале» в номинации «Йохо-STEAM модель» в 2025 году.

Уголок природы оснащён современным техническим оборудованием, оборудованием для исследований и наблюдений.

Ежегодно в группе организуются с родителями экологические акции и мероприятия: акция «Эколята – защитники природы», «Наш зелёный детский сад», «Защита первоцветов», мероприятие «Берегите природу», «Сдай макулатуру», «Сдай батарейку», «Крышки-неваляшки» и т. д.

Закрепить полученные знания ребята могут с помощью дидактических игр и авторских интерактивных пособий, лэпбуков, алгоритмов проведения опытов и экспериментов, кругов Луллия, экологических знаков, макетов и т. д.

Часто в своей работе мы используем кубики Блума с экологическим содержанием.

Также вашему вниманию представляем два авторских пособия.

Первое пособие «Умное колесо». Вращая барабан, ребята выполняют задания в зависимости от номера, на котором остановилась стрелка. При попадании на белый квадрат («Тайна») ведущий даёт сведения или загадывает загадку о спрятанном в коробке объекте, либо проводится игра «Да-нетка»: участники должны отгадать.

Игра может проводиться индивидуально, в парах, в подгруппах и в командах. В данной игре ребятам предлагается также выполнить логические задания. Например: «Посчитай», «Кто что собрал», «Найди лишние картинки», «Вспомни названия птиц», «Каких животных

можно нарисовать в пустых ячейках», «Что люди изобрели», «Попробуй догадаться», «Реши кроссворд» и т. д.

Авторское пособие «Лабиринты знаний». В игре необходимо выбрать маршрут и пройти по нему. Игра начинается от точки «Дом знаний». Идя по маршруту, дети попадают в дом с определённым обозначением, берут конверт с таким обозначением и играют в определённую игру. Например: «Добрая и сердитая планета», «Рассортируй мусор по контейнерам», «Что нельзя делать на природе», «Времена года и их признаки», «Живая природа».

Игры постоянно меняются в зависимости, например, от задач, темы недели, проекта и т. д.

Пособия друг от друга отличаются тем, что в «Лабиринте знаний» детям предлагается поиграть в дидактические игры, а в пособии «Умное колесо» – выполнить логические задания.

Именно в дошкольном возрасте дети проявляют большой интерес к объектам природы и легко усваивают разнообразную информацию, если она их привлекает. И хотим напомнить вам о том, что жить нужно более экологично и осознавать, что забота о планете – это очень важно!

Список литературы

1. Иванова А.И. Экологические наблюдения и эксперименты в детском саду: методическое пособие / А.И. Иванова. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 56 с.
2. Николаева С.Н. Юный эколог. Система работы в старшей группе детского сада. Для занятий с детей 5–6 лет / С.Н. Николаева. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 152 с.
3. Николаева С.Н. Воспитание экологической культуры в дошкольном детстве: методическое пособие / С.Н. Николаева. – М.: Просвещение, 2002. – 143 с.
4. Рыжова Н.А. Лаборатория в детском саду и дома: учеб.-метод. комплект / Н.А. Рыжова. – М.: Линка-Пресс, 2012. – 176 с.

Константинов Максим Константинович
студент

Научный руководитель
Васильева Полина Александровна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена»
г. Санкт-Петербург

УЧЕБНАЯ ДИСКУССИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В РАМКАХ ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА

Аннотация: статья посвящена актуальной методической проблеме формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся старшей школы. В исследовании раскрывается потенциал проблемного подхода, позволяющий преодолеть шаблонность высказываний и активировать речемыслительную деятельность. На основе анализа учебно-методического комплекса авторами спроектирован и описан комплекс упражнений, базирующийся на поэтапном алгоритме включения дискуссионной практики в учебный процесс. Предложенная методика демонстрирует возможности учебной дискуссии как инструмента для развития речевой инициативы и компенсаторных умений, а также обосновывает необходимость смещения фокуса обучения с лингвистической формы на содержательную сторону иноязычной коммуникации.

Ключевые слова: проблемный подход, иноязычное говорение, учебная дискуссия, коммуникативная компетенция, речевая инициатива, компенсаторная компетенция, методика обучения иностранному языку.

В современных реалиях обучения иностранному языку в школе приоритетной задачей остается устранение разрыва между владением языковыми правилами и способностью к построению свободной аргументированной речи. Несмотря на достаточный объем

лингвистических знаний, речевая деятельность старшеклассников зачастую остается стереотипной и лишенной оригинальности. Согласно концепции коммуникативного обучения Е.И. Пассова, главной целью является не просто овладение языковыми средствами, а умение использовать их как средство общения [5, с. 18]. Однако на практике сохраняется противоречие между потребностью развивать неподготовленную речь учащихся и преобладанием классических репродуктивных подходов. Как отмечают Е.Н. Соловова [8, с. 16] и Н.Д. Гальскова [1, с. 30], формальное знание системы языка не гарантирует успешного формирования коммуникативной компетенции, если ученики не воспринимают иностранный язык как инструмент для выражения собственных мыслей.

Эффективным способом разрешения данного противоречия выступает проблемный подход. Данная концепция исторически восходит к идеям Дж. Дьюи [2, с. 11], утверждавшего, что подлинное мышление запускается только при возникновении реального затруднения. В отечественной науке теоретические основы проблемного обучения нашли всестороннее отражение в трудах А.М. Матюшкина [4, с. 4]. В представленной концепции ключевой категорией выступает проблемная ситуация, которая представляет собой психологическое состояние интеллектуального затруднения, при котором субъект не может достичь цели известными способами и вынужден искать новый путь действия. Такой подход обеспечивает переход к субъект-субъектному взаимодействию, что критически важно для развития речевой инициативы и автономности старшеклассника.

В рамках исследования был проведен анализ раздела «Speaking» в УМК «Starlight 11» (Module 4, «Our Planet»). В разделе учебника преобладают упражнения репродуктивно-продуктивного характера. Так, задание раздела 4b (стр. 103, упр. 3), направленное на использование тематической лексики для обсуждения проблем экологии из прочитанного текста («Use the expressions in the table to talk about the problems and solutions mentioned in the texts»), сводит деятельность учащегося к пересказу готового контента. Аналогично, упражнение в разделе Topic-based speaking (стр. 114, упр. 1), ориентированное на описание и сравнение картинок («Compare and contrast the pictures, saying how the people in them are feeling and why»), развивает навык владения формой, но не инициирует самостоятельный поиск решения социальной задачи. В частности, в разделе 4f (стр. 112, упр. 3), где учащимся предлагается выбрать вариант летней волонтерской работы из предложенного списка («Imagine that you and your partner want to do some volunteer work... Look at the options and decide which one you would like to do most and why»), задача остается в рамках симуляции. В предложенных упражнениях отсутствует главный компонент проблемного обучения – необходимость поиска «нового знания» или оригинального способа решения противоречия, что обуславливает целесообразность внедрения дополнительных дидактических материалов для развития подлинно спонтанного говорения.

На основе теоретических положений А.М. Матюшкина нами был разработан комплекс упражнений, направленный на последовательное создание ситуаций интеллектуального затруднения. Методика предполагает поэтапную трансформацию репродуктивного материала в формат дискуссионных задач, реализуемых через четыре логически связанных звена.

Первым этапом в предложенном комплексе является создание проблемной ситуации, основной целью которого является перевод теоретических знаний в плоскость личностно-значимого противоречия. Алгоритм работы предполагает предъявление конфликтующих данных.

В качестве примера реализации данного этапа предлагается следующее задание: «Analyze the provided headlines about the environmental impact of paper vs plastic production. Argue why switching to paper packaging might be an 'ecological trap' rather than a solution».

Учащийся вынужден самостоятельно формулировать проблемный вопрос, используя иностранный язык как единственный инструмент для преодоления возникшего когнитивного барьера.

Вторым этапом реализации методики выступает поиск решения в условиях неопределенности, ориентированный на выработку совместного решения в ситуации выбора. Алгоритм работы реализуется через групповую задачу.

Практическое воплощение указанного алгоритма находит отражение в содержании кейса: «You are planning a class weekend trip with a very tight budget. You have two options: a cheap but

high-emission bus or an expensive eco-friendly train. Negotiate with your friends and work out a compromise».

В процессе группового взаимодействия учитель занимает позицию координатора, фиксируя возникающие в речи затруднения, но не прерывая ход обсуждения. Обоснование данного этапа заключается в том, что в условиях нехватки ресурсов и столкновения интересов иностранный язык перестает быть объектом изучения и становится стратегическим средством достижения социального консенсуса, что развивает навыки гибкого речевого реагирования.

Третий этап представляет собой открытую спор-дискуссию, требующую быстрой реакции на аргументы оппонентов. Алгоритм предполагает проведение ролевой игры в формате публичных слушаний.

Примером задачи, инициирующей дискуссионное взаимодействие, выступает следующее упражнение: «We are holding a public hearing on whether cyber-sports should be part of the school curriculum. In your roles (psychologists, pro-gamers, concerned parents), debate the proposal».

Требование не только представлять аргументацию, но и активно оспаривать чужую точку зрения смещает фокус внимания с лингвистической формы на содержательную сторону высказывания.

Заключительным, четвертым этапом методики является рефлексивный анализ, в ходе которого осуществляется работа над языковой формой после решения коммуникативной задачи.

В рамках рефлексивного звена учащимся предлагается выполнение задания следующего типа: «Look at the sentences on the board taken from our debate. Identify and correct the lexical and grammatical errors. Pay special attention to the use of Conditionals and 'relevant' vs 'actual'».

Подобный подход способствует развитию навыков самоанализа и обеспечивает качественный переход от стихийного говорения к осознанному владению языковыми средствами, закрепляя правильное использование сложных структур в контексте реального общения.

Предложенный комплекс упражнений формирует целостную систему развития иноязычного говорения. Переход от индивидуального анализа проблемы к коллективному поиску компромисса и активному спору позволяет учащимся преодолеть клишированность высказываний и психологические барьеры. Подобная организация учебной деятельности способствует трансформации речевых навыков: от механического воспроизведения шаблонов к осознанному использованию лексических единиц для защиты собственной позиции. В контексте проблемного подхода учебная дискуссия выступает как эффективный метод интеграции когнитивной и речевой активности, обеспечивающий высокий уровень вовлеченности учащихся.

В заключение следует отметить, что учебная дискуссия в рамках проблемного подхода обладает значительным потенциалом для развития иноязычной коммуникативной компетенции старшеклассников. Эффективность метода заключается в способности смещать фокус внимания учащихся с контроля языковой формы на содержательную сторону высказывания, создавая естественную потребность в коммуникации. Предложенный комплекс задач стимулирует использование функционального языка высокого уровня (B2+) и значительно повышает речевую инициативность обучающихся.

Перспективы дальнейших исследований видятся в изучении потенциала учебных дискуссий в условиях цифровой образовательной среды, что предполагает использование мультимедийных платформ для расширения границ коммуникативного взаимодействия. Кроме того, актуальным направлением является анализ влияния проблемных задач на развитие социокультурной и компенсаторной компетенций в рамках междисциплинарного подхода. Это подразумевает объединение лингвистического образования с методами психологии и конфликтологии для формирования личности, способной к эффективному решению профессиональных и жизненных задач в ситуациях реального межкультурного общения.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2004. – 32 с.
2. Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 13 с.
3. Крашен С.Д. Принципы и практика овладения вторым языком / С.Д. Крашен. – М.: Просвещение, 2004.

4. Матюшкин А.М. Лингво-педагогические категории проблемного обучения / А.М. Матюшкин, А.А. Матюшкина; под ред. Е.В. Ковалевской. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. – 7 с.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для учителя / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 18 с.
6. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2000.
7. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. ... д-ра пед. наук / В.В. Сафонова. – М., 1993.
8. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 18 с.
9. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев. – М.: Евразийский регион, 2012.

Королева Елена Валерьевна
студентка

Научный руководитель
Султанбаева Клавдия Ивановна
д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Хакассский государственный
университет им. Н.Ф. Катанова»
г. Абакан, Республика Хакасия

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: автор статьи отмечает, что подготовка ребёнка к исследовательской деятельности, развитие у него познавательно-исследовательских умений и навыков становится важнейшей задачей современного дошкольного образования. В статье дано описание практического опыта использования тематического проекта для развития исследовательских навыков детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: тематический проект, исследовательский навык, старший дошкольник, дошкольное образование, практический опыт.

Целью данной работы выступает представление результатов исследования об использовании тематического проекта в образовательном процессе для эффективного формирования исследовательских навыков у старших дошкольников. Актуальность темы обеспечивается потребностью современной практики дошкольного образования в подготовке старших дошкольников к обучению в школе, включающей умение познавать и исследовать предметы окружающего мира. Психолого-педагогические основы проблемы развития познавательно-исследовательских умений и навыков у дошкольников глубоко изучены и обоснованы учеными. Прежде всего, отметим таких выдающихся педагогов прошлого и современности, как: Я.А. Коменский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Дж. Дьюи, М. Монтессори, Е.О. Смирнова, С.Н. Козлова, Н.Н. Поддъяков, Л.В. Парамонова.

Л.Н. Галигузова целью исследовательской деятельности называет «приобретение информации о неизвестном для того, чтобы установить его связь с известным и найти новые приемы и средства для выхода из исследовательской ситуации» [2]. Собственно природа и структура исследовательской деятельности детей изучалась психологами: Л.С. Выготским, Л.В. Занковым, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейном. В частности, С.Л. Рубинштейн выделил следующие компоненты исследовательской деятельности:

- цель – получение знания;
- мотив – зависит от конкретной ситуации;

- способы – исследовательские умения, способы действий;
- результат – новое знание (комплекс знаний) [7].

С помощью исследовательских навыков человек изучает окружающий мир, себя и других людей. Для их полноценного развития важно не только своевременное формирование исследовательских умений, но и их произвольность – умение сосредоточивать внимание на объекте познания, не отвлекаться, вовремя припоминать, не бояться трудностей, если сразу не удастся правильно решить поставленную задачу. В исследовании объектов окружающего мира у детей развивается наглядное и логическое мышление, произвольное внимание, восприятие, память, творческое воображение [3; 4].

Среди установленных нормативными документами видов детской деятельности, как игровая, познавательная, социально-коммуникативная, художественно-творческая и другие, по праву особое место занимает проектная деятельность (В.П. Беспалько, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Е.В. Трифонова). Главное предназначение проектной деятельности в работе с детьми состоит в том, чтобы была в наличии благоприятная образовательная среда, побуждающая ребенка к реализации своего познавательного и личностного потенциала, обеспечивающая освоение культуры. Метод проектов содействует «активному процессу социализации личности, усиливает связь обучения с жизнью, побуждает активность мышления и вызывает познавательный интерес» [3].

С целью изучения навыков исследовательской деятельности у детей старшего дошкольного возраста нами проводилась опытно-экспериментальная работа с использованием методов включенного наблюдения, методики «Какие предметы спрятаны в картинках» (Р.С. Немова) [6]. Исследование проводилось в старшей группе с участием 20 детей дошкольной организации «ЦРР-Детский сад «Ласточка» п. Усть-Абакан в декабре 2025 года.

Исследовательская методика «Какие предметы спрятаны в картинках» Р.С. Немова направлена на выявление уровня активности детей старшего дошкольного возраста по поиску и анализу информации, умение отстаивать собственное мнение. Так, по методике «Какие предметы спрятаны в картинках» ребёнок называет все 14 предметов, затратив на это менее 20 секунд (высокий уровень), ребёнок называет все предметы за 21–30 секунд или ребёнок находит и называет все предметы за 31–40 секунд (средний уровень), ребёнок справился с задачей за 41–50 секунд или ребёнок нашёл все предметы за 51–60 секунд (или большее 60 секунд) – низкий уровень, а ребёнок не смог решить задачу по поиску и названию всех 14 предметов – показатель несформированности исследовательского умения и низкой познавательной активности.

На диагностическом этапе эксперимента у детей старшего дошкольного возраста в процессе исследовательской деятельности выявили, что у 5 детей (25%) низкий уровень активности. Дети затруднялись в поиске предметов, затрачивая на выполнение заданий около 60 секунд, называли правильно не все предметы. У 11 дошкольников (55%) познавательная активность в практической деятельности проявилась на среднем уровне. Дети находили все предметы на картинке за время 40–50 секунд. При этом, в некоторых случаях их действия были беспокойны или неуверенные, они часто уточняли задание. Только 4 ребенка (20%) показали высокий уровень активности по поиску и анализу информации, отстаиванию собственного мнения, найдя и назвав все 14 предметов за время 30–40 секунд.

Таким образом, полученные результаты на диагностическом этапе исследования показали, что значительная часть старших дошкольников группы не владеет навыками исследовательской деятельности, что потребовало планирования и проведения формирующего этапа с использованием тематического проекта. Изучение педагогических условий организации программной образовательно-воспитательной работы показало, что оптимальным является включение проекта «Кто такие птицы?» в календарно-тематический план. Работа над проектом на протяжении нескольких недель позволила нам определить уровень сформированности исследовательских навыков воспитанников. Для развития исследовательских навыков мы включали детей в тематический проект «Кто такие птицы», проводили разъяснительные

беседы, вместе готовили кормушки и вешали на территории детского сада, проводили экскурсии «Особенности поведения пернатых друзей», создали плакат «Птичья столовая».

В результате реализации нашего проекта знания детей о птицах расширились; у многих детей появилось заботливое отношение к птицам. Каждый день, собираясь на прогулку, они напоминали взять корм и покормить птиц, повысился познавательный интерес детей к птицам, не только к тем, которых исследовали, но и перелетным.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в дошкольном возрасте / Л.С. Выготский; под ред. О.А. Карабановой, А.И. Подольского. – М.: Владос, 2019. – 342 с.
2. Галигузова Л.Н. Дошкольная педагогика: учебник и практикум для среднего профессионального образования / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова-Замогильная. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2026. – 253 с.
3. Деркунская В.А. Проектная деятельность дошкольников: учеб.-метод. пособие / В.А. Деркунская. – М.: Центр педагогического образования, 2012. – 144 с. EDN WKWIGL
4. Исследовательская деятельность: словарь / авт.-сост. Е.А. Шашенкова. – М.: УЦ «Перспектива», 2010. – 931 с.
5. Короткова Т.А. Познавательно-исследовательская деятельность ребенка в детском саду / Т.А. Короткова // Дошкольное воспитание. – 2003. – №3. – С. 12–21.
6. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М.: Владос, 2016. – В 3 кн. – 688 с.
7. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л.А. Венгера; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 224 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с. EDN TDWNDE
9. Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии: пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 291 с.

Кощина Екатерина Сергеевна
старший воспитатель

Пешкова Галина Викторовна
педагог-психолог

МБДОУ «Д/С №34»
г. Белгород, Белгородская область

ФОРМИРОВАНИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация: статья посвящена исследованию процесса успешной социализации детей дошкольного возраста путем развития их эмоционального интеллекта. Рассматриваются ключевые понятия социализации, важность эмоциональной отзывчивости и социальная компетентность как основа взаимодействия с окружающими.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, социализация, дошкольный возраст, социально-эмоциональное развитие, коммуникативные навыки, эмпатия, саморегуляция, педагогические методы.

Социализация индивида продолжается всю жизнь, однако основы успешного вхождения в общество формируются именно в дошкольном возрасте. Этот период характеризуется усвоением социальных норм и правил поведения. Эффективная социализация дошкольников во многом обусловлена грамотной организацией свободного общения со сверстниками.

Значимую роль в становлении готовности к совместным свободным видам деятельности играет развитие эмоциональной отзывчивости каждого ребенка. Данная характеристика понимается, как способность испытывать эмоции и чувства, касающиеся себя, окружающих людей и мира вокруг. По мнению психологов М.С. Лисиной и А.Е. Ольшанниковой,

эмоциональная отзывчивость является ключевой единицей эмоций, проявляющихся в межличностных контактах и общении. Исследователь В.В. Абраменкова трактует отзывчивость как показатель зрелости гуманизма и коллективистской направленности личности [6, с. 16].

Основополагающую роль в формировании эмоциональной отзывчивости играет общее развитие эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект рассматривается как фундаментальная предпосылка для последующего положительного приспособления и социальной интеграции в социуме. Решение данной задачи требует создания соответствующих педагогических условий.

Были определены следующие задачи:

- установить значимость и роль эмоционального интеллекта в эффективной социализации дошкольников;
- обеспечить благоприятные условия для воспитания эмоционального интеллекта, разработать и внедрить эффективные методики в сотрудничестве с психологом, оценить их влияние на успешную социальную адаптацию детей;
- привлечь родителей к участию в образовательном процессе.

Практическая сторона проекта предусматривает включение дошкольников в активную социально значимую деятельность, направленную на формирование коммуникативных навыков и последующую социализацию личности.

Созданная нами система работы способствует развитию и обогащению эмоциональной сферы детей, повышает их чувствительность к эмоциям окружающих. Овладение языком эмоций неразрывно связано с развитием восприятия и интерпретации эмоциональных проявлений как собственных, так и чужих. Пополнение словарного запаса эмоциональных состояний происходит параллельно с осознанием личного эмоционального опыта. В ходе образовательной деятельности наблюдаются заметные изменения в эмоциональной сфере ребенка: возрастает необходимость осознавать и управлять своими эмоциями, что ведет к формированию механизмов саморегуляции и возникновению важных качеств эмоционального интеллекта.

Организация занятий носит как самостоятельный, так и интегрируемый характер. Занятия проводятся в совместной деятельности педагогов и воспитанников, включают в себя разнообразные виды игр, сценки, расслабляющие упражнения. Некоторые материалы внедряются в самостоятельную игровую деятельность детей, не предполагая отдельного расписания уроков. Отдельные занятия встраиваются в программу основной дошкольной подготовки.

Главная цель первого этапа – выработка навыков эмоциональной отзывчивости в процессе коммуникации между детьми. На этом этапе малыши осваивают умение понимать эмоциональное состояние друг друга и книжных персонажей, постигают социальные нормы и правила поведения. Им предлагаются различные проблемные ситуации, требующие разыгрывания ролей. У детей формируется критическое восприятие ситуаций, развиваются эмоциональные реакции, обогащается внутренний мир впечатлений. Поскольку дети пока не умеют самостоятельно интерпретировать содержание художественных произведений и эмоциональные состояния героев, необходима помощь взрослых. Поэтому эффективным инструментом станет применение пошагового алгоритма учебной работы.

Алгоритм работы выглядит следующим образом.

1. Ознакомительное чтение художественного произведения.
2. Беседа, обсуждение сюжета и содержания текста.
3. Рассмотрение иллюстративного материала к произведению.
4. Проведение диалоговых игр с участием персонажей рассказа.
5. Театральные этюды, направленные на воспроизведение детских эмоций.
6. Драматизационные игры, основанные на содержании художественных произведений.
7. Создание связи между идеей произведения и личным опытом детей.

Развитие эмоционального интеллекта ведётся поэтапно: от изучения простых и очевидных эмоций к более сложным. Важнейшую роль играют развивающие карточки, на которых

представлены лица с разными эмоциональными реакциями – от забавных смайликов до реалистичных фотографий близких людей или самого ребёнка.

Применяем психологические разминки, предназначенные для снятия эмоциональных блоков. Например, упражнение «Сказочные жители»: каждому участнику выдается карточка с именем страшного сказочного персонажа (Баба-Яга, Кощей Бессмертный, вампир, скелет и др.). По команде дети стараются изобразить своего героя максимально устрашающе, а остальные участники пытаются угадать, кого именно показали.

На втором этапе у детей формируется полное представление о собственном «Я», выделяются два направления работы: «Я и мое внутреннее пространство» и «Я и окружающие меня люди». Применяются игры и упражнения, направленные на развитие навыков самоконтроля, самосознания, внимательности к своему внутреннему состоянию, осознанию собственных переживаний, дифференцировке эмоциональных ощущений. Дополнительно развиваются навыки сотрудничества, чувство единства, эмпатия к индивидуальным особенностям других людей, заботливое отношение к окружающим.

Методы второго этапа включают:

- этюды и театральные постановки;
- моделирование и проигрывание жизненных ситуаций;
- игры, направленные на конструктивное разрешение конфликтов;
- самостоятельное выполнение упражнений на расслабление;
- творческие мероприятия: написание сказок и рассказов, основанных на личном опыте ребенка;

– театр импровизации, где дети учатся воплощать несложные роли, демонстрируя широкий спектр эмоциональных состояний (радость, грусть, гнев);

– использование театральных игр для тренировки умения распознавать сильные эмоциональные состояния по мимике, телодвижениям и жестам.

Организовываем активные игры, снимающие эмоциональное напряжение и повышающие положительный настрой, формируя базовую эмоциональную регуляцию.

Итоги проведенной работы:

– созданы оптимальные условия для осознания детьми своего эмоционального состояния и эмоций окружающих, развиты средства эмоциональной экспрессии;

– выявлена положительная динамика роста коммуникативных навыков, способности эффективно общаться, сотрудничать и разрешать конфликты;

дети успешно участвуют в коллективных видах деятельности, устанавливают дружеские контакты, находят мирные пути разрешения разногласий, контролируют собственное поведение и общение.

Список литературы

1. Бьюзен Т. Могушество социального интеллекта / Т. Бьюзен. – Минск: Попурри, 2004. – 208 с.
2. Ленкина В.О. Способы развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста / В.О. Ленкина, А.А. Огир, О.В. Вартамян, Л.Ю. Борохович // Молодой ученый. – 2017. – №13. – С. 569–571. EDN YISKUT
3. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г. Орме. – М.: КСП+, 2003. – 272 с. EDN QXFRGH
4. Тайлакер Й.Б. Тренировка IQ: Ваш путь к успеху / Й.Б. Тайлакер, У. Визингер. – М.: АСТ: Астрель, 2004. – 174 с.
5. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я / О.В. Хухлаева. – М.: Генезис, 2001. – 280 с.
6. Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для воспитателей дет. сада / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева [и др.]; под ред. А.Д. Кошелевой. – М.: Просвещение, 1985.

Кудряшова Наталья Петровна

учитель

МБОУ «Сятра-Хочехматская СОШ»

д. Сятракасы, Чувашская Республика

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация: в статье рассматриваются методы и приёмы патриотического воспитания на уроках математики. Цель – формирование у учащихся любви к Родине, уважения к её истории и культуре, готовности служить интересам страны. Основные методы: задачи с историческим контекстом (расчёты на основе реальных событий), историко-математический материал (вклад российских учёных в обороноспособность страны, освоение космоса, строительство), проекты и исследования («Математика в архитектуре русских храмов», «Расчёт оборонительных сооружений»), интегрированные уроки (математика + история, география, искусство), математические игры и викторины («Великие русские математики», квест «Математика и оборона Отечества»), использование мультимедийных материалов, краеведческий компонент (задачи о родном регионе). В статье приводятся элементы урока математики, посвящённого подвигу строителей Сурского и Казанского оборонительных рубежей.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, урок математики, исторический контекст, проектная деятельность, краеведческий компонент.

Рассмотрим первый метод (задачи с историческим контекстом) на примере элементов урока математики для обучающихся 6 класса, посвящённого подвигу строителей Сурского и Казанского оборонительных рубежей – людям, чья самоотверженность и труд стали символом единства и мужества в самые трудные времена.

Основная тема урока позволяет сочетать формирование математических умений (решать задачи на проценты, выполнять действия с десятичными дробями, строить диаграмм и решать задач практического содержания) с осмыслением исторических событий и подвига народа в годы Великой Отечественной войны.

Выбранная форма проведения урока способствует развитию у учащихся навыков анализа исторических фактов, формированию уважения к истории родного края и Отечества, чувства гордости за свой народ и страну.

На данном уроке можно использовать плакаты и фотографии строительства оборонительных рубежей в Чувашии, мультимедийные презентации с фактами о Сурском и Казанском оборонительных рубежах, песни военных лет и рассказы о подвигах строителей рубежей.

Ход урока.

1. Организационный момент. Приветствие учащихся, сообщение темы и целей урока: «Сегодня мы с вами совершим путешествие в историю родного края. Наш урок будет посвящён подвигу строителей Сурского и Казанского оборонительных рубежей – людям, чья самоотверженность и труд стали символом мужества и единства в самые трудные времена. Мы не только будем решать математические задачи, но и вспомним важные даты, факты и героические поступки наших земляков».

Таблица 1

Краткий рассказ об оборонительных рубежах

Сурский оборонительный рубеж	Сурский рубеж строился в октябре 1941 года и проходил по территории Чувашии, обеспечивая защиту Казани и Средней Волги. Проходил вдоль Суры от села Засурское Ядринского района через сёла Пандиково Красночетайского и Сурский Майдан Алатырского районов до границы республики с Ульяновской областью под Алатырем. Протяжённость – около 380 км. • За период строительства было вынуто около 5 миллионов кубометров грунта. Только на Сурском рубеже оборудовано 1607 огневых точек: железобетонных артиллерийских дотов, пулемётных дзотов, бронеколпаков и миномётных площадей, и 1490 землянок. Строительство завершено 20 января 1942 года

Казанский обвод	Казанский оборонительный обвод охватывал полукольцо вокруг Казани. Проходил от Звениговского затона Марийской АССР через село Октябрьское, деревни Шоркистры и Арабоси Урмарского района Чувашской АССР до границы Татарской АССР у сёл Янтиково и Можарки. Протяжённость – 331 км, в том числе 151 км противотанковых рвов, 79,61 км эскарпов, 1,96 км контрэскарпов. Было сооружено 392 командных и командно-наблюдательных пункта, 98 скрытых огневых точек, 44 дзота для 45-мм противотанковых и 12 – для 76-мм пушек, 419 землянок. 11 февраля 1942 года Казанский обвод был принят государственной приёмочной комиссией

Примечание: При применении данной методической разработки рекомендуется актуализировать используемые цифры и факты, обновлять и уточнять исходные данные в соответствии с новейшими источниками.

2. Актуализация знаний: «Перед тем как перейти к основным заданиям, проведём устный счёт. Вспомним, как работать с дробями и процентами».

Примеры задач:

а) На строительство Сурского рубежа было направлено 170 000 человек. Сколько это в тысячах?

б) Протяжённость Сурского рубежа – 380 км. Сколько это метров?

в) Строительство длилось 45 дней. Сколько это недель? (Ответ округлить до целых)

г) Сколько процентов от 380 км составляет 38 км?

д) В день строили 8 км оборонительных сооружений. Сколько километров построят за 5 дней?

3. Работа с задачами, отражающими героические страницы истории.

«Теперь мы с вами будем решать задачи, основанные на реальных исторических событиях. Каждая задача – это не просто пример, а память о подвиге людей, которые защищали нашу Родину».

(Для составления текстов задач используются исторические факты и даты).

Задача 1. На строительство рубежей было мобилизовано 120 000 жителей Чувашии. Если каждый строитель работал по 10 часов в день, сколько часов в сутки работали все вместе?

Задача 2. Строительство Сурского рубежа продолжалось с 28 октября 1941 года по 21 января 1942 года. Сколько дней длилось строительство?

Задача 3. Постройте столбчатую диаграмму, отражающую количество участников строительства из разных районов Чувашии (Примерные данные для решения задачи можно взять из исторических источников или предложить приблизительные цифры).

4. Рефлексия. «А теперь давайте подумаем вместе: почему строительство оборонительных рубежей считается подвигом? Какие качества проявили участники? Какие уроки мы можем извлечь из этой истории? Почему важно помнить подвиг строителей оборонительных рубежей? Поделитесь своими мыслями». (Ученики делятся впечатлениями о задачах и исторических фактах).

5. Домашнее задание. Составить задачу на тему «Подвиг строителей оборонительных рубежей» и решить ее.

«Сегодня мы не только закрепили математические навыки, но и прикоснулись к героическим страницам истории Чувашии. Помните: каждый из нас – продолжатель традиций наших предков. Спасибо за активную работу на уроке!».

Патриотическое воспитание на уроках математики – это не просто дополнение к программе, а возможность показать учащимся прикладное значение науки и её связь с историей страны. Грамотно составленные задачи, интересные проекты и интегрированные уроки помогают повысить мотивацию к изучению математики, расширить знания об истории и культуре своей родины

Систематическая работа в этом направлении способствует формированию гармонично развитой личности, сочетающей глубокие знания с патриотическими ценностями.

Список литературы

1. Сурский рубеж. – URL: <https://сурскийрубеж.рф/o-проекте/сурский-и-казанский-оборонительные-р/> (дата обращения: 08.04.2026).
2. Москаленко М.Р. Изучение исторической памяти о вкладе тружеников тыла в победу как фактор патриотического воспитания учащихся / М.Р. Москаленко, А.А. Бурых, И.В. Юдин // Строительство Сурского и Казанского оборонительных рубежей – трудовой подвиг народов Поволжья. – 2021. – С. 276–279. EDN NSESON
3. Петрова А.С. Сурский рубеж: незабываемый подвиг / А.С. Петрова // Вторая мировая война в лицах и документах: проблемы развития права и государства. – 2021. – С. 154–157.

Миделашвили Тамила Ивановна
студентка

Научный руководитель
Родина Неля Михайловна
преподаватель

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»
г. Ставрополь, Ставропольский край

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассмотрено понятие «творческие способности» применительно к детям младшего школьного возраста, раскрыты психологические и педагогические особенности их развития. Автор анализирует механизмы формирования креативности в образовательном процессе, описывает факторы, влияющие на индивидуальную динамику творческого становления ребенка. Определены условия, способствующие стимулированию творческого потенциала учащихся в начальной школе.

Ключевые слова: младший школьный возраст, творческие способности, креативность, образовательный процесс, развитие личности, начальная школа.

В условиях стремительного развития общества знаний и цифровизации образовательного пространства формирование творческого потенциала человека становится одной из ключевых задач современной педагогики. Творчество рассматривается как универсальная способность личности к созданию субъективно и общественно значимых новообразований, обеспечивающая адаптацию к динамичным условиям социума. В младшем школьном возрасте закладываются базовые предпосылки креативной активности, которые при соответствующей педагогической поддержке могут приобрести устойчивый характер и определять успешность последующего обучения [4].

Проблема изучения творческих способностей занимает одно из центральных мест в психологии и педагогике, поскольку она напрямую связана с раскрытием потенциала личности и формированием ее индивидуальности. Понятие «творческие способности» рассматривается как совокупность психических свойств, обеспечивающих гибкость, оригинальность и продуктивность мышления, а также способность к порождению новых идей и способов деятельности.

В психолого-педагогической науке сложилось несколько подходов к определению сущности творческих способностей.

1. Деятельностный подход связывает развитие творчества с активностью субъекта, преобразующего окружающую действительность в процессе деятельности. Творчество, по Л.С. Выготскому, всегда существует «в действии» и неотделимо от личности, выступающей инициатором преобразований [1].

2. Когнитивный подход акцентирует внимание на мыслительных процессах, лежащих в основе креативности: дивергентном мышлении, гибкости, беглости и оригинальности идей [2].

3. Личностно-ориентированный подход трактует творческие способности как проявление внутренней свободы, самовыражения и самоактуализации личности [5].

Согласно А.А. Федоровой, структура творческих способностей включает несколько ключевых когнитивных характеристик:

- 1) беглость мышления – способность продуцировать множество идей за короткое время;
- 2) гибкость мышления – умение переходить от одной концепции к другой;
- 3) оригинальность – способность выдвигать нестандартные решения;
- 4) разработанность (детализация) – способность конкретизировать и развивать идею до законченного результата [6].

В отечественной психологии термин «творческие способности» традиционно рассматривается в контексте развития личности ребенка. О.П. Чернышева определяет их как «способность к открытию нового в процессе разрешения проблемных ситуаций» [8]. По мнению Л.С. Выготского, источником творчества ребенка выступает воображение, опосредованное социальным опытом и эмоциональными переживаниями, что делает процесс творчества уникальным способом личностного саморазвития [1].

Ю.В. Кулагина рассматривала способности как сочетание индивидуально-психологических качеств, определяющих успешность выполнения определенной деятельности. Творческие способности, с его точки зрения, не сводятся к уровню знаний или умений, а представляют собой готовность и склонность к поиску новых решений [3].

Современные исследователи (Н.В. Хомутова, В.С. Юркевич) подчеркивают, что творческие способности в детском возрасте проявляются в стремлении ребенка экспериментировать, находить неожиданные способы использования предметов, в оригинальности идей и самостоятельности суждений. Они выделяют три взаимосвязанных компонента структуры творческой активности:

- 1) мотивационно-ценностный компонент, включающий интерес к новому, потребность в самовыражении;
- 2) когнитивный компонент, интегрирующий операции анализа, синтеза, сравнения и обобщения;
- 3) операционально-деятельностный компонент, отражающий систему умений применять творческие приемы в практической деятельности [7].

Таким образом, творческие способности представляют собой сложное системное образование, объединяющее эмоционально-мотивационные и когнитивные элементы, обеспечивающие продуктивность мышления и самореализацию личности. Понимание их структуры фундаментально для разработки методик развития у младших школьников с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

Развитие творческих способностей младших школьников связано с особенностями их психического и личностного становления. В этот возрастной период активно формируются воображение, абстрактно-логическое мышление и рефлексивные навыки, а эмоционально-образная сфера служит внутренним источником креативного поведения. Исследования В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина показывают, что в возрасте от 6 до 10 лет познавательная активность проявляется преимущественно в игре и учебной деятельности, которые становятся ведущими факторами интеллектуального и творческого развития [2].

С позиции деятельностного подхода творческое развитие детей младшего школьного возраста происходит в процессе активной преобразовательной деятельности, требующей интеллектуального напряжения, эмоциональной вовлеченности и произвольности действий. Существенную роль играет организация педагогической среды, стимулирующей исследовательский интерес и поддерживающей инициативу ребенка. Педагогическая практика, ориентированная на развитие творчества, включает разнообразные формы работы: проектную

деятельность, решение нестандартных задач, сюжетно-ролевые и дидактические игры, художественно-образовательные задания [3].

Актуальным направлением является внедрение методов, активизирующих креативное мышление через межпредметные связи. Так, применение технологий сторителлинга, мозгового штурма, дизайн-мышления и визуального моделирования способствует интеграции знаний и формированию у учащихся нестандартного взгляда на проблему. Эти методы не только развивают воображение и дивергентное мышление, но и формируют навыки самовыражения, коммуникации и сотрудничества [8].

В исследованиях Ю.В. Кулагиной отмечается, что эффективное формирование творческих способностей происходит при сочетании трех психолого-педагогических условий:

- 1) создание эмоционально безопасной образовательной среды;
- 2) предоставление ребенку свободы выбора и возможностей для самореализации;
- 3) организация деятельности, побуждающей к самостоятельному поиску решений [3].

Таким образом, развитие творческих способностей младших школьников представляет собой комплексный процесс, зависящий от индивидуальных особенностей ребенка, характера педагогического взаимодействия и содержания образовательной среды. Целенаправленная работа педагога по интеграции творческих методов в учебный процесс позволяет не только активизировать когнитивную деятельность, но и способствует формированию личности, способной к инициативе, рефлексии и инновационному мышлению.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 2021. – 112 с.
2. Давыдов В.В. Развитие учебной деятельности младших школьников / В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 2022. – 156 с.
3. Кулагина Ю.В. Психология развития и возрастная психология / Ю.В. Кулагина. – М.: Академический проект, 2023. – 240 с.
4. Пономарев Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 2022. – 192 с.
5. Теплов Б.М. Психология индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: Просвещение, 2021. – 228 с.
6. Федорова А.А. Развитие творческих способностей младших школьников посредством изобразительной деятельности / А.А. Федорова // Современная начальная школа. – 2021. – №21. – С. 12–18. EDN ROPEQF
7. Хомутова Н.В. Структура и диагностика креативных способностей в школьном возрасте / Н.В. Хомутова, В.С. Юркевич // Современная психология образования. – 2024. – №2. – С. 48–56.
8. Чернышева О.П. Педагогические условия развития творческих способностей учащихся / О.П. Чернышева. – Екатеринбург: УрФУ, 2023. – 145 с.

Петрова Алина Николаевна

учитель

МБОУ «Лицей №18»

г. Новочебоксарск, Чувашская Республика

РАБОТА С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: статья посвящена вопросам эффективной работы с одарёнными детьми в начальной школе посредством инновационных методов и приёмов. Рассматриваются этапы диагностики и выявления способностей, создание индивидуальных образовательных маршрутов, а также применение прогрессивных методик, включая метод проектов, интерактивные игры, онлайн-обучение и участие в олимпиадном движении.

Ключевые слова: одарённые дети, педагогические инновации, проектная деятельность, онлайн-обучение, диагностика способностей.

Развитие способностей талантливых детей – одна из приоритетных задач современного российского образования. Начальная школа играет особую роль в формировании личности ребёнка, способствуя раскрытию и поддержке природных задатков и склонностей.

Рассмотрим подробнее основные направления работы с одарёнными учащимися начальных классов, применяя современные подходы и методики.

1. Выявление и диагностика одарённых детей

Пример диагностики. Классный руководитель проводит серию диагностик, включающих психологические тесты («одарённость и способности»), творческие конкурсы и игровые упражнения. Например, учитель даёт детям задание нарисовать необычный транспорт будущего, оценивая уровень оригинальности идей, пространственного мышления и художественного выражения.

Также важно наблюдать поведение ребёнка в классе и вне урока: наличие интереса к определённым областям знания, высокая скорость усвоения материала, способность видеть нестандартные решения простых задач свидетельствуют о наличии выдающихся способностей.

2. Создание индивидуальных образовательных маршрутов

Пример индивидуального маршрута: учитель совместно с родителями составляет индивидуальный образовательный маршрут для ребёнка, проявившего высокий уровень понимания математики. Так, ученик получает дополнительные задания повышенной сложности, участвует в кружках по математике, изучает материал углублённо и готовит проекты на научные конференции уровня региона или города.

Для ребёнка с ярко выраженным творческим потенциалом создаётся программа дополнительного изучения литературы, изобразительного искусства или музыки. К примеру, школьнику предлагается посещать специализированные курсы рисования, заниматься вокалом или писать рассказы и стихи для участия в литературных конкурсах.

3. Применение инновационных педагогических методик

3.1. Метод проектов

Этот метод активно используется в начальной школе для вовлечения детей в продуктивную учебную деятельность. Школьникам предоставляется свобода выбора тематики проекта, что способствует развитию инициативы и ответственности.

Пример проектной деятельности. Ученикам предлагают подготовить презентацию на тему «Моя любимая книга». Они самостоятельно выбирают произведение, готовят иллюстрации, проводят исследование, пишут сценарий выступления и презентуют свою работу перед классом. Таким образом развивается не только речь и публичное выступление, но и способность анализировать литературу, обобщать и структурировать материал.

3.2. Интерактивные игры и квесты

Интерактивные форматы помогают активизировать умственную деятельность и пробуждают живой интерес к учёбе.

Пример игрового метода. Во время уроков русского языка ученики участвуют в игре-квесте «Путешествие в страну грамотности». Им предстоит пройти ряд испытаний, выполняя задания на орфографию, грамматику и лексику. Победители получают поощрения, а главное – радость от преодоления трудностей и освоения новых знаний.

3.3. Онлайн-обучение и дистанционное образование

Онлайн-ресурсы открывают доступ к разнообразному контенту и инструментам, расширяют границы традиционного учебного пространства.

Пример дистанционного формата. Одарённые школьники проходят онлайн-курсы программирования, английского языка, доступные на специализированных платформах. Затем полученные знания применяются на практике, создавая небольшие программы или проводя эксперименты дома.

3.4. Участие в олимпиадном движении

Участие в школьных, районных и всероссийских олимпиадах укрепляет уверенность в себе, воспитывает волю к победе и стремление развиваться дальше.

Пример организации олимпиады. Учителя организывают школу подготовки к участию в конкурсе юных исследователей, предлагая ученикам выбрать научную проблему, провести

её изучение и представить отчёт на заседании жюри. Это помогает ребёнку научиться мыслить научно, выстраивать гипотезы и аргументированно защищать своё мнение.

Заключение

Эффективная работа с одарёнными детьми в начальной школе невозможна без внедрения современных подходов и инновационных методик. Комплексное сочетание индивидуальной траектории обучения, игровых форм занятий, проектной деятельности и активного использования цифровых ресурсов позволяет поддерживать высокую мотивацию учащихся, раскрывать таланты и создавать благоприятные условия для формирования гармонично развитых личностей, готовых достигать высоких успехов в будущем.

Список литературы

1. Андреев А.А. Развитие одарённости младших школьников средствами проектной деятельности / А.А. Андреев, И.В. Белов // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы: материалы II Междунар. науч. конф. – СПб.: Полиграф-Сервис, 2018. – С. 123–128.
2. Зимняя И.А. Основы педагогической психологии: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д.: Феникс, 2017. – 448 с.

Петрова Нина Николаевна

учитель

Галиахметова Ляля Ринатовна

учитель

Закирова Финзия Рафисовна

учитель

МБОУ «Многопрофильная школа №181»

г. Казань, Республика Татарстан

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме повышения продуктивности и вовлеченности младших школьников на уроках литературного чтения. Цель работы – систематизировать и представить комплекс эффективных педагогических приёмов, направленных на развитие ключевых читательских компетенций. Авторами рассматриваются как традиционные, так и инновационные методы, адаптированные для возрастных особенностей учащихся 1–4 классов.

Ключевые слова: литературное чтение, начальная школа, методические приемы, читательская грамотность, смысловое чтение, критическое мышление.

В системе начального образования урок литературного чтения занимает особое место, выступая не только как учебный предмет, но и как важнейший инструмент формирования личности и картины мира ребенка. В контексте требований ФГОС НОО его роль трансформируется: от приоритета формирования технического навыка чтения к становлению читательской грамотности как основы функциональной грамотности в целом. Это предполагает смещение акцента с репродуктивного воспроизведения содержания на развитие способности к смысловому чтению – критическому осмыслению, интерпретации и оценке текста. Таким образом, актуальной методической задачей становится поиск и систематизация педагогических приемов, способных преобразовать учебную ситуацию из формального упражнения в содержательный диалог читателя с художественным произведением.

В статье на примере басен Крылова описаны конкретные приемы, структурирующие урок литературного чтения в логическую цепочку: от погружения в биографию автора до самостоятельного творческого переосмысления текста учениками.

Блок 1. Знакомство с биографией писателя.

На данном этапе предлагаются приемы для формирования у учащихся первичного представления о биографии и творчестве И.А. Крылова и создания устойчивой мотивации для последующего анализа текстов.

1. Суть приёма «До и после» заключается в том, что до знакомства с текстом биографии учащиеся выдвигают гипотезы о ключевых событиях жизни и творчества автора на основе предложенных для выбора утверждений или имеющихся у них ассоциаций (портрет, известные названия басен, эпоха). После прочтения информационного материала происходит сопоставление выдвинутых предположений с фактическими данными, что способствует более глубокому и критическому усвоению информации. Например, в таблице предлагается несколько утверждений из жизни И. А. Крылова, на которые предлагается ответить «да»/«нет» или «согласен»/«не согласен». После чтения текста ученики возвращаются к ним вновь и анализируют: «Какие из наших догадок подтвердились? Что оказалось неожиданным?»

2. Приём «Инсерт» – это организация диалогического взаимодействия с информационным текстом. В процессе чтения биографического материала учащиеся маркируют его на полях условными знаками: «V» – уже знал, «+» – новая информация, «?» – возник вопрос, «!» – удивительный факт. Данная стратегия переводит чтение из пассивного восприятия в активный поиск, структурирует информацию и формирует основу для последующей дискуссии.

3. «Интеллект-карта» – это инструмент визуализации представленной информации, который помогает структурировать и систематизировать знания. В центре карты размещён ключевой образ (портрет И. А. Крылова). От него выводятся смысловые ветви, структурирующие информацию: «Ранние годы и образование», «Литературная и общественная деятельность», «Самые известные произведения» «Художественные особенности творчества», «Культурное наследие и значение», «Интересные факты из жизни» и др. Заполнение карты происходит коллективно в ходе обсуждения прочитанного, что позволяет создать целостный, наглядный и легко запоминающийся образ автора.

Блок 2. Работа с текстом перед чтением.

Этот этап работы с текстом нужен для создания устойчивой мотивационной и интеллектуальной готовности к восприятию художественного текста. Рассмотрим приемы, которые основаны на принципах проблемного обучения, визуализации и игровой деятельности, направленные на формирование гипотез о содержании произведения.

1. Прием «Собери героев басни»: учащимся в малых группах предлагается собрать из фрагментов (пазлов) изображение героя из известной басни (Мартышка с очками, Ворона с сыром, Квартет и т. д.) Задача команд – быстрее всех собрать картинку и угадать, из какой она басни и предположить, какой это будет герой, что с ним будет происходить и т. д.

2. Особенность приёма «Живые картины» в том, что ученикам даётся для обсуждения иллюстрация к будущему произведению. Через систему наводящих вопросов («Какой момент изображен?», «О чем может быть спор или диалог между героями?», «Какую проблему, на ваш взгляд, решают персонажи?») ученики конструируют вероятностный сюжет, учатся «читать» визуальную информацию и формулировать собственные версии, создавая эмоционально-смысловую установку на чтение.

3. Приём «Проблемные ситуации» при изучении басен И.А. Крылова может быть использован с акцентом на мораль. Детям даётся для разбора жизненная ситуация, близкая к морали басни. Перед знакомством с текстом (например, с басней «Лебедь, Рак и Щука») моделируется практическая ситуация, требующая коллективных, но несогласованных действий (например, попробовать всем вместе одновременно нарисовать солнце на доске или на большом листе бумаги без предварительного плана). Последующий анализ причин неудачи (или успеха) и поиск решений формирует личностно значимый проблемный вопрос. После прочтения басни происходит возврат к ситуации, её сопоставление с художественным обобщением автора и рефлексивное формулирование вывода.

Блок 3. Работа с текстом во время чтения.

На данном этапе используются приемы, основанные на принципах диалогического взаимодействия с текстом, стратегиях смыслового чтения и технологии развития критического мышления.

Прием «Чтение с остановками». Суть приема заключается в организации поэтапного осмысления текста через его деление на смысловые части. После чтения каждого фрагмента текста (например, описания персонажа, ключевого диалога, кульминационного момента) чтение приостанавливается. Учащимся предлагается ответить на систему вопросов, направленных на разные уровни понимания: репродуктивный («Что именно произошло?»), аналитический («Почему герой поступил именно так?»), прогностический («Как вы думаете, что произойдет дальше?») и рефлексивный («Что вы чувствуете по отношению к герою в этот момент?»). Данная стратегия формирует установку на вдумчивое, «медленное» чтение, превращая линейный процесс в исследовательский.

2. Прием «Кластер» позволяет выделить ключевые идеи и темы произведения, а также увидеть их взаимосвязи. В центре учебного пространства фиксируется ключевое слово или фраза, а вокруг – связанные с ним идеи и понятия. Нужно соединить их линиями, показывая связи. Это поможет учащимся систематизировать информацию и лучше понять произведение.

Блок 4. Анализ текста после прочитанного.

На данном этапе работы мы стараемся понять не только содержание текста, но и то, как он построен (с чего начинается, как развивается мысль, чем заканчивается); выясняем, какую главную идею хочет передать автор; обращаем внимание, какие слова и приёмы он использует, чтобы усилить впечатление или донести мысль; пытаемся увидеть скрытые смыслы, которые не названы прямо, но угадываются по намёкам, контексту и нашему жизненному опыту.

1. Приём «Углы». Количество «углов» (позиций) – не менее двух; вместо углов можно использовать картинки. Ученики принимают подходящую им позицию, аргументируют свое мнение и заслушивают позиции других. Этот приём помогает детям увидеть, что у классического сюжета может быть несколько сторон, развивает эмпатию и понимание мотивов персонажей, способствует глубокому усвоению морали через собственное осмысление и спор, а также формирует критическое мышление, умение отстаивать свою позицию и уважать чужую точку зрения.

2. Прием «Дебаты». Суть приема заключается в анализе поступков и мотивов героя через технологию учебной дискуссии с распределением ролей. Учащиеся получают роли «Обвинителя», «Защитника», «Присяжных заседателей» и др. Подготовка к дискуссии требует от учащихся внимательного перечитывания текста для поиска аргументов «за» и «против», развивает умение рассматривать ситуацию с разных точек зрения, вести конструктивный спор, опираясь на текст. Итогом является коллективное рефлексивное суждение, выходящее за рамки простого осуждения или оправдания к пониманию сложности авторского замысла.

Блок 5. Творческое осмысление текста.

Творческое осмысление текста выступает не только средством развития познавательной активности, но и важным инструментом формирования критического мышления, речевой культуры и читательской самостоятельности.

1. «Синквейн» – классический, но беспроеигрышный прием. На уроках литературного чтения синквейн можно использовать для: выражения отношения к произведению или персонажу; закрепления полученных знаний; развития творческого мышления.

Пять строк, которые учат выделять главное и выражать мысли ёмко:

- 1) существительное (тема);
- 2) два прилагательных (какой?);
- 3) три глагола (что делает?);
- 4) фраза из четырех-пяти слов (цитата, мораль);
- 5) синоним-резюме (один-два слова).

2. «Создай паспорт» – универсальный приём, который содержит в себе следующую информацию: имя; автор (создатель); внешний вид; личные качества.

Таким образом, грамотное применение современных педагогических приемов позволяет решать две ключевые задачи одновременно. С одной стороны, они развивают у детей навыки глубокого понимания текста, анализа и критического мышления. С другой – создают высокую степень эмоциональной вовлеченности, превращая чтение из рутинного задания в увлекательное исследование.

В результате повышается не только качество усвоения учебного материала, но и формируется устойчивая мотивация к чтению и познанию в целом. Последовательное и осознанное использование описанных методов в школьной практике способствует развитию читательской грамотности, расширению кругозора и воспитанию самостоятельной, творчески мыслящей личности, способной ориентироваться в сложном информационном пространстве современного мира.

Список литературы

1. Алексеев В.П. Теория и методика обучения чтению: учеб. пособие / В.П. Алексеев. – М.: Просвещение, 2019. – 256 с.
2. Семкин И.Г. Развитие читательской грамотности в начальной школе / И.Г. Семкин. – М.: Наука, 2021. – 312 с.
3. Иванов Н.Н. Основы критического мышления в начальном образовании / Н.Н. Иванов. – СПб.: Питер, 2020. – 198 с.

Сармукова Любовь Анатольевна
учитель

Веденеева Екатерина Вадимовна
учитель

Самочкова Ольга Ильинична
учитель

МБОУ «СОШ №6 им. В.И. Чапаева»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматривается потенциал развивающего обучения для комплексного формирования речевых и мыслительных способностей школьников в процессе изучения английского языка. Представлен опыт интеграции приемов теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) и игровых технологий как эффективных инструментов развития системного мышления, познавательной активности и коммуникативных навыков. Описаны конкретные методические разработки авторов – алгоритмы конструирования творческих заданий и примеры игр – демонстрирующие практическую реализацию данного подхода. Подчеркивается роль создания мотивирующей образовательной среды для достижения высоких результатов обучения.

Ключевые слова: развивающее обучение, формирование способностей, английский язык, ТРИЗ-педагогика, игровые технологии, системное мышление.

Современные вызовы требуют от школы подготовки выпускников, способных как воспроизводить усвоенные знания, так и гибко применять их в новых условиях, мыслить системно и находить нестандартные решения. В контексте преподавания иностранного языка это означает необходимость развития и собственно языковых навыков, и речемыслительных способностей, умения эффективно общаться. Традиционное обучение, ориентированное на репродуктивные методы, не всегда способно в полной мере решить эту задачу. Актуальность

настоящего исследования определяется поиском и апробацией педагогических подходов, позволяющих интенсифицировать развитие ключевых способностей обучающихся на уроках английского языка.

Новизна работы заключается в представлении авторского опыта систематического применения элементов развивающего обучения через интеграцию специфических приемов ТРИЗ-педагогике и разнообразных игровых технологий в процессе обучения английскому языку, а также разработке конкретных методических инструментов для реализации данного подхода. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования разработанных заданий и игр для повышения эффективности и мотивации обучения английскому языку.

Теоретические основы исследуемого подхода опираются на ключевые идеи развивающего обучения, сформулированные Л.В. Занковым, который подчеркивал значимость создания в учебном процессе познавательных трудностей, стимулирующих активную мыслительную деятельность и осмысление сущностных связей изучаемых явлений [1]. Развитие мышления неразрывно связано с теорией решения изобретательских задач (ТРИЗ), разработанной Г.С. Альтшуллером [2].

ТРИЗ-педагогика, как адаптация этой теории для образовательных целей [3], предлагает инструментарий для формирования системного мышления и творческого подхода к решению проблем, что нашло отражение в работах А.А. Нестеренко, в том числе применительно к языковым задачам [4]. Важным компонентом эффективного обучения иностранному языку являются игровые технологии. Е.И. Пассов рассматривает дидактическую игру как средство, позволяющее сделать процесс овладения языком увлекательным, снять психологические барьеры и решить широкий спектр образовательных задач – от формирования навыков до обучения общению [5]. Анализ данных подходов показывает, что их синергетическое взаимодействие может обеспечить комплексное развитие способностей обучающихся.

Для реализации целей развивающего обучения на уроках английского языка в своей практике автором последовательно интегрируются приемы ТРИЗ-педагогике и игровые технологии. Основным методом является включение в учебный процесс специально разработанных творческих заданий, направленных на формирование системного мышления и активизацию мыслительных операций. Конструирование таких заданий осуществляется на основе авторских алгоритмов. Например, задачи на выбор информации предъявляют учащимся перечень признаков изучаемого явления, среди которых необходимо идентифицировать правильные. Задания на исправление ошибок требуют критического анализа и корректировки преднамеренно допущенных неточностей в тексте, способствуя более глубокому пониманию грамматических и лексических правил. Сравнительные задачи побуждают сопоставлять языковые явления по заданным параметрам (образование, употребление) и формулировать аргументированные выводы.

Помимо алгоритмизированных задач, широкое применение находит составление загадок. Этот прием, основанный на методике А.А. Нестеренко [4], эффективно развивает ассоциативное и творческое мышление. Используются различные форматы: описание предметов по их признакам («It is smaller than the wall? But it is bigger than the window. It is brown» – Blackboard), загадки типа «Да/Нет», задачи на сравнение объектов и явлений («It shines, but isn't sun. It warms, but isn't fire. It melts, but isn't snow. It drops, but isn't rain» – A candle), а также загадочное письмо и чтение, где требуется восстановить целое по частям («pot – teapot, sugarpot») или собрать предложение из разрозненных слов («charity, homeless, hand» – «Many charities give a helping hand to homeless people»).

Параллельно с ТРИЗ-приемами, неотъемлемой частью уроков являются игровые технологии. Используются игры для формирования и закрепления фонетических («Скороговорки», «Необычный телефон»), лексических («Лексическое лото», «Аукцион») и грамматических навыков («Исправь ошибку», «Двадцать вопросов»). Для обучения говорению применяются ролевые игры и игры-симуляции, воссоздающие реальные коммуникативные ситуации («Составь фоторобот», «Покупки»), а также задания, требующие составления и

воспроизведения текста с опорой на иллюстрации, план или ключевые слова. Игровые технологии, согласно Е.И. Пассову [5], делают учебный процесс увлекательным и целенаправленным, маскируя учебную задачу и стимулируя активность обучающихся.

Применение описанного подхода, основанного на интеграции развивающего обучения, ТРИЗ-педагогики и игровых технологий, демонстрирует позитивную динамику в развитии способностей обучающихся на уроках английского языка. Отмечается существенное повышение внутренней мотивации к изучению предмета: учащиеся проявляют выраженный интерес к творческим заданиям и играм, активно включаются в работу и даже стремятся самостоятельно конструировать подобные задачи.

Наблюдается поступательное развитие системного и творческого мышления. Задания, требующие анализа, сравнения, поиска нестандартных решений, способствуют формированию гибкости ума и умения видеть объект изучения с разных сторон. Игры, в свою очередь, активизируют эти процессы в динамичной и эмоционально насыщенной среде.

Отмечается повышение эффективности формирования языковых навыков и речевых умений. Использование разнообразных игровых форматов обеспечивает многократное, но не монотонное повторение языковых структур и лексических единиц. Ролевые игры и коммуникативные задания способствуют преодолению страха говорения и формированию беглости речи.

Интеграция приемов позволяет более тонко осуществлять индивидуальный подход, предлагая задания различного уровня сложности и типа, что учитывает индивидуальные особенности и темп развития каждого ученика. Эмоциональная вовлеченность в процесс обучения, достигаемая за счет использования игр и творческих задач, способствует активизации непроизвольной памяти.

Таким образом, разработанный и применяемый подход показывает свою эффективность в комплексном развитии способностей обучающихся, делая процесс изучения английского языка мощным стимулом для личностного и интеллектуального роста.

На основе анализа теоретических источников и результатов многолетней педагогической практики можно сделать вывод о высокой эффективности интеграции элементов развивающего обучения, ТРИЗ-педагогики и игровых технологий как средства формирования способностей обучающихся на уроках английского языка.

Основные результаты работы подтверждают, что такой подход способствует более прочному и осознанному усвоению языкового материала, целенаправленно развивает системное и творческое мышление, активизирует познавательную деятельность и существенно повышает мотивацию к изучению предмета. Применение разработанных алгоритмов конструирования творческих задач и разнообразных игровых форматов создает условия для индивидуализации процесса обучения и развития ключевых компетенций, необходимых современному человеку. Реализация принципов развивающего обучения в синергии с ТРИЗ и игровыми технологиями позволяет превратить урок английского языка в пространство интеллектуального и эмоционального роста, соответствующее идеалам гуманистической педагогики.

Список литературы

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею: Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач / Г.С. Альтшуллер. – 3-е изд. – М.: Альпина Паблишер, 2021. – 408 с.
2. Альтшуллер Г.С. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности / Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин. – Минск: Беларусь, 1994. – 479 с.
3. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М.: Новая школа, 1996. – 432 с.
4. Изжогина Т.И. Игры для обучения английскому языку. Начальная школа / Т.И. Изжогина, С.А. Бортников. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 128 с.
5. Нестеренко А.А. Страна загадок. О развитии творческого мышления детей. ТРИЗ-ОТСМ: методическое пособие для учителя / А.А. Нестеренко. – Самара: Учебная литература, 2007. – 128 с.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

Стародубцева Виктория Сергеевна
студентка

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»

г. Ставрополь, Ставропольский край

DOI 10.31483/r-155357

ЗНАЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ САМОКОНТРОЛЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ДЛЯ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования самоконтроля у детей младшего школьного возраста как ключевого фактора успешности обучения и личностного развития. Представлен анализ психологических механизмов становления самоконтроля, с опорой на теорию потребностей К. Левина и идеи отечественных педагогов. Обосновывается эффективность коллективных форм контроля в формировании у младших школьников навыков саморегуляции. В контексте требований ФГОС НОО раскрываются возможности системно-деятельностного подхода Л.Г. Петерсон для развития рефлексивных умений и самоконтроля.

Ключевые слова: самоконтроль, младший школьный возраст, потребность в саморегуляции, внешний и внутренний контроль, взаимопроверка, системно-деятельностный подход, рефлексия, учебная успешность.

Развитие у школьников способности самостоятельно управлять своей деятельностью при выполнении учебных заданий – это фундамент формирования навыков самоконтроля. Такая способность подразумевает умение предвосхищать собственные действия, мысленно проигрывая их вперед, и своевременно прибегать к освоенным методам решения в случае возникновения трудностей.

Эффективное саморегулирование требует целенаправленной работы с учениками. Она должна охватывать как теоретическое осмысление, так и практическое применение знаний. Крайне важно научить детей тщательному анализу задач, умению выявлять признаки, указывающие на необходимость самоконтроля. Также необходимо обучать техникам самоконтроля, использованию контрольных инструментов и проводить тренировочные упражнения для закрепления полученных умений.

Стоит отметить, что даже обладая знаниями о самоконтроле, ученики младших классов не всегда применяют их. Им требуется внешнее побуждение, мотивирующее использовать самоконтроль в процессе обучения и обращаться к усвоенным алгоритмам. Необходимо сформировать у них внутреннюю потребность в самоконтроле, ведь потребность, как известно, служит мощным стимулом для любой человеческой деятельности.

По мнению Курта Левина, потребность – это своеобразная система напряжения (интенция), зарождающаяся в конкретных обстоятельствах и играющая ключевую роль в детерминации человеческого поведения [1]. Необходимо расширить практику столкновения учащихся с подлинными ситуациями, которые побуждают их к самостоятельной оценке верности полученных результатов. Развитая потребность в саморегуляции будет стимулировать ученика, мотивируя его к скрупулезному анализу, систематизации, аргументации и перепроверке каждого этапа своей деятельности.

Эта потребность помогает ясно определить, какая информация уже имеется в рамках заданных условий, а какая еще не изучена и требует дальнейшего освоения. В результате ученики осознают разрыв между своими существующими знаниями и дефицитом информации, что, в свою очередь, формирует познавательную проблему.

В среде учащихся возникает чувство неудовлетворенности текущим уровнем подготовки, накопленными знаниями и навыками, что мотивирует их расширять кругозор и развивать компетенции. Таким образом, потребность в саморегуляции активизирует мыслительную

деятельность школьника, побуждая его к самостоятельному и активному познанию. Ученик начинает анализировать свои действия не только во время выполнения задания или после его завершения, но и заблаговременно, прогнозируя возможные результаты.

Прежде чем приступить к выполнению задания, человек внимательно продумывает каждый этап, исследует разные точки зрения, выдвигает гипотезы, изучает альтернативные способы решения и стремится найти наиболее продуктивный путь. Возникающие в процессе размышлений расхождения мотивируют к самостоятельной оценке собственных действий и, при необходимости, к их корректировке, а также к обнаружению первопричин ошибок и неудач.

Постоянно совершенствуясь, стремление к саморегуляции в поступках становится неизменным качеством личности учащегося, востребованным в любой сфере его проявления. Сформировавшись, это качество превращается в значимую особенность характера и стимулирует дальнейшее совершенствование интеллектуальных способностей.

Учитывая, что младшие школьники не в полной мере осознают значимость независимой верификации при выполнении учебных задач, требуется непрерывное и систематическое наблюдение за их работой со стороны учителей, домочадцев и всего коллектива. Внешний надзор является обязательным элементом, соблюдение которого закладывает основу для развития внутренней саморегуляции. Таким образом, самоконтроль обучающихся не отменяет контроля со стороны преподавателя и не снижает его ценности, а, наоборот, предшествует ему, тем самым повышая его результативность. Учителю надлежит постоянно анализировать ошибки подопечных, сосредотачиваясь на их глубинной природе, а не только на внешних проявлениях. Крайне важно устанавливать причины возникновения ошибок и предпринимать шаги для их недопущения. Естественно, эти действия должны быть тактичными и ненавязчивыми. Коллективные и взаимные проверки служат связующим звеном между контролем преподавателя и самоконтролем учеников.

Взаимная проверка знаний ощутимо способствует совершенствованию умений саморегуляции. Функция контролера побуждает школьников к прилежной подготовке к занятиям, ведь им предстоит находить ошибки в трудах товарищей и выяснять их природу. Коллективное рассмотрение выполненных заданий углубляет понимание их основных характеристик.

Изучая различные способы сверки своего труда с образцом, ученики выявляют наиболее действенные стратегии для данной задачи, что повышает качество сравнения. Совместное исследование работы помогает полнее обнаружить слабые места и понять, почему они возникли.

При совместном поиске решений вырабатываются наиболее целесообразные пути исправления недочетов и улучшения текущей деятельности. Таким образом, благодаря применению коллективных методов контроля, учащиеся результативнее и оперативнее осваивают все стадии самостоятельного самоконтроля.

С введением Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) началось активное применение передовых педагогических инструментов, среди которых выделяется системно-деятельностный подход, разработанный Л.Г. Петерсон. Главной целью каждого урока в рамках данного подхода является формирование у обучающихся умений самоанализа и самокоррекции, а также усвоение правил исправления ошибок. Это включает в себя распознавание индивидуальных учебных проблем, выяснение их причин, а также создание и реализацию стратегий их решения.

При изучении нового материала на уроках особое внимание уделяется отработке навыков использования алгоритмов, подробных инструкций и образцов для самоконтроля. Учащиеся учатся идентифицировать конкретный шаг или действие, которое вызвало трудность, сравнивать свои методы с освоенными приемами, и выявлять пробелы в знаниях или навыках, необходимых для успешного выполнения задания. После этого они формируют план действий для преодоления возникшего затруднения, определяя цель, предмет изучения, последовательность шагов, временные рамки, используемые методы и доступные ресурсы.

На этапе реализации этого плана ученики осваивают новый метод действия и практикуют его применение как при решении исходной задачи, так и при решении аналогичных задач. В

процессе самостоятельной работы с самопроверкой по эталону учащиеся выполняют стандартные задания на применение нового способа действия, самостоятельно проверяют свои решения, а при обнаружении ошибок – выявляют их причины и исправляют их. На заключительном этапе, этапе включения в систему знаний, ученики устанавливают границы применения нового знания и учатся интегрировать его в ранее изученный материал, доводя навык его использования до автоматизма.

Для совершенствования самоконтроля в рамках подобных учебных мероприятий существует множество подходов. Эти техники включают в себя: взаимную проверку учащихся (как в процессе работы, так и готового результата), совместный самоконтроль, групповую деятельность и самостоятельную оценку, применение справочных материалов, пошаговых руководств, эталонных образцов, техники послогового произнесения, задания типа «пропущенные буквы», метода комментирования письма с указанием правописных правил, выполнения диктантов, прохождения тестов, сравнения с эталонным решением, следования устным указаниям, сопоставления с образцом из учебника, внутреннего повторения, объяснения принятых решений, а также обучающих игровых форматов.

Таким образом, формирование самоконтроля у младших школьников представляет собой многоуровневый психолого-педагогический процесс, в основе которого лежит развитие у ребенка осознанной потребности в саморегуляции собственной деятельности. Как показал теоретический анализ, эта потребность, опираясь на механизмы предвосхищения, сличения с эталоном и рефлексии, становится мощным стимулом умственной активности и личностного роста.

Ключевым условием успешного становления самоконтроля выступает постепенный переход от внешнего контроля (учитель, родители, коллективные формы) к внутреннему, осознанному самоанализу и самокоррекции. Внедрение системно-деятельностного подхода и таких технологий, как рефлексивная самооценка, работа с эталонами, взаимопроверка и коллективный анализ ошибок, создает необходимую образовательную среду для развития этого навыка.

Значение сформированного самоконтроля для успешности обучения и развития личности трудно переоценить. Он не только повышает качество усвоения знаний и учебную самостоятельность, но и закладывает фундамент таких личностных качеств, как ответственность, целеустремленность, способность к рефлексии и волевой регуляции поведения. Именно поэтому целенаправленная работа по формированию самоконтроля в младшем школьном возрасте является одной из приоритетных задач современного образования в контексте реализации ФГОС НОО.

Список литературы

1. Левин К. Динамическая психология: избранные труды / К. Левин; под общ. ред. Д.А. Леонтьева, Е.Ю. Патяевой. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
2. Петерсон Л.Г. Системно-деятельностный подход в образовании: концепция и технология / Л.Г. Петерсон. – М.: Институт системно-деятельностной педагогики, 2019. – 432 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 №373 (с изм. и доп.).
4. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
5. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: КДУ, 2006. – 256 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМОКОНТРОЛЯ СРЕДСТВАМИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье анализируется проблема формирования самоконтроля у детей младшего школьного возраста, рассматриваемого как фундаментальный элемент успешного обучения и личностного развития в контексте требований ФГОС НОО. Проведен анализ психолого-педагогических предпосылок развития самоконтроля, его корреляции с познавательными процессами. Особое внимание уделяется специфике данного возраста и готовности детей к освоению навыков саморегуляции. На основе анализа теоретических подходов (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин) и практических наблюдений обосновывается необходимость целенаправленного включения приемов формирования самоконтроля в образовательный процесс начальной школы

Ключевые слова: самоконтроль, младший школьный возраст, регулятивные универсальные учебные действия, ФГОС НОО, самооценка, познавательные процессы, возрастные особенности, педагогические условия, внеурочная деятельность.

На современном этапе общественного развития перед системой образования стоит амбициозная цель: подготовить гармонично развитую личность, готовую к полной самореализации на протяжении всего жизненного пути. Для успешного решения этой задачи первостепенное значение приобретает формирование у подрастающего поколения таких важных качеств, как стремление к непрерывному самосовершенствованию, глубокое самопознание, трезвая оценка собственных возможностей и определение жизненных ориентиров. Продуктивность образовательной деятельности непосредственно зависит от уровня сформированности у учеников навыков самоанализа и саморегуляции. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) описывает идеальный образ выпускника начальной школы, делая акцент на его способности самостоятельно организовывать свою деятельность, что неотделимо от владения механизмами самоконтроля и самооценки.

Как отмечал Л.С. Выготский, самооценка представляет собой стабильное и многогранное отношение ребенка к самому себе, не подверженное сиюминутной обстановке. Развитие самооценки у школьников включает в себя формирование комплекса умений, среди которых выделяются: способность к рефлексии, то есть умение взглянуть на себя со стороны; формирование критериев для оценки; освоение процедуры самооценки (последовательный анализ собственных поступков); объективное оценивание своих характеристик и действий; а также понимание существования разнообразных, отличающихся от собственных, точек зрения.

К шести – семи годам ребенок в основном готов к систематическому школьному обучению, так как в этом возрасте, как показала многолетняя практика, у детей уже возникает обостренный познавательный интерес.

О ребенке в данном возрастном периоде можно говорить как о личности, поскольку он осознает свое поведение, может сравнивать себя с другими и к концу дошкольного возраста формируется ряд новых психических образований:

- осознание своего «Я», выделение самого себя, своего «Я» из мира объектов;
- стремление к общественно значимой деятельности;
- способность управлять своим поведением;
- умение делать простые обобщения;

- практическое овладение речью;
- умение налаживать взаимосвязи и сотрудничество с другими людьми [1].

Ребенок приходит в школу с определенным уровнем самоконтроля, который обусловлен, в основном, способностью регулировать свое поведение и психическое состояние.

В младшем школьном возрасте ведущей становится учебная деятельность. Основная особенность учебной деятельности состоит в том, что это «деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте» [5].

Из определения отмечаем, что учебная деятельность – это деятельность по формированию личности. Эта сторона учебной деятельности предполагает, что все психические процессы, свойства и состояния рассматриваются как принадлежащие конкретному человеку, что они производны, зависят от общественного бытия человека и определяются его закономерностями [3].

На ранних стадиях развития учебной деятельности отмечается низкий уровень самоконтроля по итогам выполнения заданий. Например, в процессе игровых действий или решения задач на конструирование, где учащимся необходимо соотносить результат с предложенным образцом. Следовательно, этот образец должен обладать определенными характеристиками.

Таким образом, личность младшего школьника мы должны рассматривать во всем многообразии психических явлений [2], присущих человеку и пронизываемых самоконтролем. Рассмотрим познавательные процессы, которые тесно связаны с самоконтролем.

Представления, являющиеся одной из форм отражения психики, состоят из обобщенных картин мира и событий, сформированных человеком на основе анализа и синтеза предшествующего опыта восприятия. В рамках самоконтроля эти сформированные репрезентации служат образцами, по которым индивид оценивает планируемые или реализованные итоги своей работы.

П.Я. Гальперин предположил, что «внимание представляет собой психологически трансформированный способ контроля за любой активностью, включая собственную». Однако он тут же уточнил, что «не любой контроль является вниманием, а лишь тот, что прошел психологическую трансформацию, перешел во внутренний, идеальный план, стал более кратким и автоматизированным. Только в таком виде контроль, будучи наблюдаемым как извне, так и изнутри, проявляется как внимание».

Б.С. Волков, И.П. Подласый и др. считают, что с развитием внимания развивается самоконтроль. Развивается ответственность за свои знания, что способствует развитию личности младшего школьника. Обучающиеся начальных классов не могут еще управлять своим вниманием и часто оказываются во власти внешних впечатлений. У них преобладает произвольное внимание. Поэтому весь учебный процесс в начальной школе подчинен воспитанию культуры внимания. Школьная жизнь требует от ребенка постоянных упражнений в произвольном внимании, волевых усилий для сосредоточения [1].

Младшим школьникам часто бывает непросто удерживать внимание на трудном и малопонятном материале. Следовательно, учителю следует представлять учебный материал в сжатой, доступной форме, способствующей легкому усвоению и применению на практике. Крайне важно, чтобы ученик сам определял учебную задачу и отслеживал ход своей деятельности. Способность к самоконтролю в процессе обучения напрямую способствует развитию произвольного внимания.

Исследования демонстрируют, что младшие школьники способны концентрироваться на предмете изучения в течение всего лишь 10–20 минут. Очевидна тесная взаимосвязь между умением контролировать себя и эффективностью запоминания.

Память для самоконтроля – это, прежде всего, обеспечение соответствующего эталона, без которого невозможен сам акт проверки. В памяти человека хранятся также сведения о том, как осуществить самоконтроль в том или ином случае [4].

Естественные возможности школьника первой ступени очень велики: его память имеет по преимуществу наглядно – образный характер. Без ошибочно запоминается материал

интересный, конкретный, яркий. Однако ученики начальной школы не умеют распоряжаться своей памятью и подчинять ее задачам обучения. Немалых усилий стоит учителям развитие у детей самоконтроля при заучивании, навыков самопроверки, знаний рациональной организации труда [1].

У младших школьников мыслительный процесс эволюционирует от чувственно-иллюстративного к абстрактно-логическому. Такой прогресс в мышлении ребенка, без сомнения, способствует развитию механизмов саморегуляции. Чем более развиты мыслительные способности, тем выше степень самоконтроля.

Учащиеся с эмоциональной устойчивостью, как правило, проявляют позитивное отношение к обучению. Напротив, дети с негативным настроением демонстрируют повышенную тревожность, несдержанность и чувствительность, что негативно сказывается на их способности к самоконтролю. Если в младших классах часто наблюдаются эпизоды эмоциональной несдержанности и импульсивности, то с возрастом эти проявления, как правило, сглаживаются. Ключевым фактором является развитие чувства ответственности, которое напрямую коррелирует с уровнем самоконтроля. Чем сильнее у детей развито чувство ответственности за результаты своей деятельности, тем чаще и тщательнее они прибегают к самоконтролю. Ответственность проявляется в постоянном стремлении ученика убедиться в полноте и точности выполненной работы, как в количественном, так и в качественном аспекте. Формирование этого качества начинается уже с первого класса. Например, через индивидуальные задания, даваемые учителем: создание поделок или заучивание стихотворений к праздникам, а также через поручение отдельным ученикам проверки работ товарищей. Существенную роль в формировании навыков самоконтроля также играют индивидуальные психологические особенности, определяющие тип нервной деятельности ребенка.

Учителю необходимо мотивировать проявление положительных психических состояний ребенка и способствовать преодолению тех состояний, которые отрицательно сказываются на его деятельности.

Список литературы

1. Подласый И.П. Педагогика начальной школы: учеб. пособие для студ. пед. колледжей / И.П. Подласый. – М.: Владос, 2001. – 400 с.
2. Крысько В.Г. Психология и педагогика: схемы и комментарии / В.Г. Крысько. – М.: Владос-Пресс, 2001. – 368 с.
3. Чекин А.Л. Математика: учебник для 4 кл. / А.Л. Чекин; под ред. Р.Г. Чураковой. – 2-е изд. – М.: Академкнига/Учебник, 2012. – Ч. 1. – 128 с.
4. Лысенкова С.Н. Когда легко учиться / С.Н. Лысенкова. – Минск: Нар. асвета, 2010. – 172 с.
5. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д.Б. Эльконин; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 224 с.

Степанова Наталия Владимировна

воспитатель

Ксенофонтова Алевтина Ксенофонтовна

воспитатель

Амасева Надежда Владимировна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №116»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА РАБОТЫ ПО МАТЕМАТИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ КРУЖКОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация: в статье представлен опыт работы кружка «Занимательная математика» с детьми дошкольного возраста. Актуальность обусловлена необходимостью не просто обучения счёту, а развития познавательной активности, логического мышления и интеллектуальных способностей детей в соответствии с ФГОС ДО. Раскрываются основные направления работы, описываются методы работы и принципы. Отмечается связь с другими образовательными областями и взаимодействие с родителями. Положительная динамика подтверждена педагогической диагностикой.

Ключевые слова: занимательная математика, дошкольники, логическое мышление, блоки Дьенеша, познавательная активность.

Работая с детьми дошкольного возраста, мы постоянно убеждаемся в том, что математическое развитие не сводится к простому обучению счёту. Как отмечал Л.С. Выготский, обучение ведет за собой развитие, и именно дошкольный возраст наиболее благоприятен для формирования начальных математических представлений и развития логических структур мышления. Гораздо важнее научить ребенка видеть свойства и отношения окружающего мира, замечать закономерности, сравнивать и анализировать. Наблюдая за детьми, мы заметили, что наибольший интерес они проявляют не к готовым ответам, а к самому процессу поиска, к игре, к решению «хитрых» задач. Это и стало отправной точкой для создания кружка «Занимательная математика».

Основной целью нашей работы стало развитие познавательной активности и интеллектуальных способностей детей через увлекательные игровые занятия. Мы стремились не просто дать знания, а пробудить в каждом ребенке желание думать, рассуждать и творчески применять полученные умения.

Почему мы считаем эту работу актуальной? Потому что современные дети живут в мире информации, и наша задача – научить их ориентироваться в этом потоке. В соответствии с ФГОС ДО, современный выпускник должен быть любознательным, инициативным, способным решать интеллектуальные задачи. Именно кружковая работа в игровой форме позволяет создать условия для развития этих качеств.

В основу нашей программы мы заложили несколько важных принципов. Во-первых, это последовательность: мы движемся от простого к сложному, чтобы каждый ребенок чувствовал успех. Во-вторых, наглядность: дети должны видеть, трогать, «проживать» материал. И, конечно, занимательность: любое занятие строится как маленькая игра или путешествие, потому что для дошкольника это самый естественный способ познания мира.

Занятия проводились два раза в неделю во второй половине дня, продолжительностью 20 минут, что полностью соответствует требованиям СанПиН.

В своей работе мы выделили пять основных направлений.

Количество и счет. Мы учили детей не просто называть числа по порядку, а понимать, что они означают. Объясняли разницу: сколько всего предметов (количественный счет) и

который по счету стоит тот или иной предмет (порядковый счет). Самое главное – мы учили детей соотносить цифру и реальное количество: увидев цифру 3, ребенок должен был понять, что это значит «три предмета», а не просто закорючка на бумаге.

Величина. На занятиях дети много сравнивали: что длиннее, что короче, что шире, а что уже. Мы учили их раскладывать предметы по порядку – от самого большого к самому маленькому, от самого высокого к самому низкому. И обязательно проговаривать результаты сравнения словами, чтобы речь отражала то, что они видят и делают.

Геометрические фигуры. Сначала мы знакомили детей с простыми плоскими фигурами: круг, квадрат, треугольник. Учили находить их в окружающих предметах. Потом добавили объемные тела: шар, куб, цилиндр. Детям очень нравилось превращать одну фигуру в другую: например, разрезать квадрат и получить два треугольника или складывать фигуры из счетных палочек. Так они не просто запоминали названия, а по-настоящему осваивали свойства фигур.

Ориентировка в пространстве и времени. Мы учили детей понимать, где право, где лево, что значит вверх, вниз, посередине. Учились ориентироваться на листе бумаги и в тетради в клетку. А еще разбирались со временем: запоминали части суток, дни недели, времена года, учились понимать, что такое «вчера», «сегодня» и «завтра».

Логические задачи. Это самое интересное для детей направление. Здесь мы учили их сравнивать, находить общее и различное, обобщать. Очень помогали игры с блоками Дьенеша: «Найди такую же фигуру», «Продолжи ряд», игры с обручами, где нужно было раскладывать фигуры по разным признакам. Через такие игры дети незаметно для себя начинали мыслить логически.

Методы работы мы выбирали разные: беседы, загадки, игровые ситуации. Однако самым действенным оказалось предоставление детям самостоятельности. Наблюдать за тем, как они спорят, доказывают, пробуют и радуются своей маленькой победе, – вот главная награда для педагога.

Работа кружка строилась в тесной связи с другими образовательными областями. Парные и групповые задания развивали у детей умение договариваться (социально-коммуникативное развитие). Объяснение хода своих мыслей способствовало развитию речи. Подвижные игры и задания на движение помогали лучше усвоить понятия пространства, делая обучение комплексным и естественным.

Важным направлением нашей работы стало взаимодействие с семьями воспитанников. Для родителей проводились консультации о значении математических игр в домашних условиях, были подготовлены памятки с играми по дороге в детский сад. Мы рекомендовали родителям обращать внимание детей на цифры в окружающей обстановке (номера домов, автобусов, ценники в магазине), считать вместе ступеньки, сравнивать предметы по величине во время прогулки. В конце учебного года прошло открытое итоговое занятие, где родители могли увидеть достижения детей и убедиться, как многому они научились.

Каких же результатов нам удалось достичь? Для отслеживания результатов мы использовали педагогическое наблюдение в свободной и организованной деятельности, анализ выполнения детьми практических заданий, а также игровые диагностические ситуации. К концу года наши воспитанники научились многому. Они свободно считают до пяти, знают цифры, различают геометрические фигуры, ориентируются на листе бумаги. Но главное не это. Главное – мы увидели, как загораются их глаза, когда им предлагают новую задачку. Они стали увереннее в себе, научились рассуждать, не боятся высказывать свое мнение. У многих появился настоящий интерес к познанию.

Проведенная диагностика подтвердила положительную динамику. Дети стали более внимательными, усидчивыми, у них сформировались навыки самоконтроля, что очень важно для будущей школьной жизни.

В заключение хотим отметить, что кружок «Занимательная математика» стал для наших детей не просто местом получения знаний, а настоящей школой мышления, творчества и общения. Мы убедились, что через игру можно научить ребенка самым сложным вещам. В

дальнейшем мы планируем продолжать эту работу, усложняя материал. В старшей группе мы планируем познакомить детей с составом числа из двух меньших, с монетами, с календарем, продолжить работу с графическими диктантами и решением арифметических задач, чтобы подготовить их к успешному обучению в школе.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения: сборник статей / Л.С. Выготский. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. – 136 с.
2. Матюхина М.В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М.В. Матюхина, Т.С. Михальчик, Н.Ф. Прокина; под ред. М.В. Гамезо [и др.]. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
3. Стожарова М.Ю. Теория и методика математического развития детей дошкольного возраста: учеб. пособие / М.Ю. Стожарова. – М.: Инфра-М, 2024. – 242 с. DOI 10.12737/1896112. EDN PJLOYM

Таранова Екатерина Сергеевна
студентка

Научный руководитель
Пожидаева Ольга Владимировна
канд. филол. наук, доцент

ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный
университет им. А.С. Пушкина»
г. Пушкин

СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ РЕФЛЕКСИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Аннотация: в статье дается одно из определений рефлексии, показаны ее виды в соответствии с одной из существующих классификаций. Также рассмотрено ее место в структуре урока по ФГОСу третьего поколения и даны примеры осуществления содержательной рефлексии на уроках по русскому языку и литературе в основной школе. Практическая значимость работы заключается в том, что представленные способы проверки усвоения знаний учениками могут быть успешно интегрированы в учебный процесс по русскому языку и литературе для ребят основной школы. Это позволит повысить эффективность и качество учебного процесса.

Ключевые слова: способы организации рефлексии, содержательная рефлексия, приемы активизации внимания, подведение итогов, интерактивность.

Важным этапом для закрепления материала является рефлексия. По ФГОСу третьего поколения [6] именно она является завершающим и обязательным этапом занятия при реализации современного урока. Но так ли важно проводить рефлексию в конце прохождения темы? Что это такое и как осуществить эффективное повторение? На эти вопросы мы ответим далее.

Начнем с самого понятия. Согласно «Большому толковому словарю русского языка» С.А. Кузнецова, РЕФЛЕКСИЯ [от лат. reflexio – обращение назад] – размышление, полное сомнений и колебаний, склонность анализировать свои переживания [4, с. 1120]. Сама категория возникла в философии и обозначал осознанное индивидом размышление о том, что происходит в его сознании [1, с. 4]. Постепенно она переходила в различные области наук, многократно переосмыслилась как зарубежными, так и отечественными учеными; в частности, ее изучали такие современные исследователи, как С.В. Кривых, С.М. Шепель [3], И.Н. Семенов [7] и др.

В современных реалиях рефлексия помогает ученику освоить и запомнить материал, а учителю – грамотно организовать образовательный процесс. Сейчас в школах реализуется субъект-субъектный подход, который предполагает ориентацию на личность ученика, постановку им целей и задач урока, а также формулирование и подведение итогов.

Рефлексия помогает ребятам осознать получаемые результаты, определить дальнейшее направление работы над материалом, а также грамотно поставить цели образовательного процесса. Этот завершающий этап урока тесно связан с начальным – целеполаганием. Постановка учеником целей обучения предполагает их достижение и обязательную рефлексия, то есть осознание методов и приемов выполнения желаемого результата. Рефлексия в этом случае является не просто подведением итогов, а стартом для дальнейшего развития ребенка в рамках образовательного процесса.

Самоанализ учениками может и должен проходить по-разному в соответствии с возрастом детей и уровнем их подготовки. Этими критериями определяются виды заданий, выбираются формы работы и виды учебно-познавательной деятельности учащихся, устанавливается степень их учебной самостоятельности в выполнении заданий и др. [8, с. 64] Так, в начальных классах целесообразно проводить рефлексия, направленную на оценку эмоционального состояния ребят, в то время как в основной и средней школе следует подводить итоги, опираясь не только на настроение учеников, но и на материал урока.

Помимо этого, рефлексия напрямую зависит от целей. Под ними понимают те результаты, которые учитель предполагает достичь в процессе совместной деятельности с обучающимися при их обучении, воспитании, развитии [2, с. 4]. Следовательно, при составлении плана урока учитель должен ясно представлять, какие качества у учеников он хочет сформировать и развить. В этом ему могут помочь различные виды самоанализа. Классификаций рефлексии представлено великое множество, я остановлюсь на одной из них (деление рефлексии в зависимости от цели) [5, с. 5]:

- рефлексия настроения и эмоционального состояния. Этот вид рефлексии из категории «понравилось/не понравилось», «интересно/скучно», «было весело/грустно». Она помогает учителю оценить общее настроение учеников в классе: чем больше позитива, тем лучше понята тем;

- рефлексия деятельности. Данный вид рефлексии помогает учащимся осмыслить виды и способы работы с учебным материалом, проанализировать свою активность и, конечно, выявить пробелы. Примером рефлексии деятельности может стать «Лесенка успеха», где каждая ступень отражает один из видов работы; чем больше заданий выполнено, тем выше поднимается нарисованный человечек. Другим примером такого вида рефлексии может служить «Дерево успеха», где каждый листочек имеет свой определенный цвет: зеленый – все сделал правильно, желтый – встретились трудности, красный – много ошибок;

- рефлексия содержания учебного материала. Она помогает определить как ученики усвоили материал на уроке, осознать содержание пройденного и оценить эффективность собственной работы. Одним из распространенных примеров содержательной рефлексии может выступать «Незаконченное предложение». Ученики выбирают 1–2 фразы и заканчивают их, например, сегодня я узнал...; было трудно...; на уроке я научился... и т. д.

Наиболее распространена в средней школе рефлексия содержания учебного материала. Она может осуществляться как в устной, так и в письменной форме. К первому варианту можно отнести опрос учащихся по пройденной теме. Письменная же рефлексия требует больших усилий и более продуманной подготовки.

По форме организации деятельности самоанализа учеников рефлексия может быть коллективной, групповой, фронтальной и индивидуальной [5, с. 5]. Наиболее эффективной является письменная индивидуальная рефлексия, когда каждый ребенок сам отвечает на поставленный вопрос.

Что же касается места рефлексии в общей структуре урока, то по ФГОСу она обязательно должна присутствовать на уроке [2, с. 4]. Однако не обязательно в конце. Место самоанализа определяется видом урока и здесь мы опять возвращаемся к целеполаганию: если урок открытия нового знания, то цель – пройти ранее неизученный материал, и, следовательно, рефлексия лучше проводить в конце, как подведение всего сказанного. Если же осуществляется урок обобщения и систематизации, то в данном случае целью является повторение ранее

пройденного на предыдущих уроках содержания и здесь уже рефлекссию можно проводить в самом начале занятия, потому что ученики уже знакомы с материалом.

Рефлексия безусловно важна при организации образовательного процесса, однако она не должна быть однотипной. Надо стремиться проводить разнообразную рефлекссию на каждом уроке. Так дети лучше запоминают материал и чаще интересуются изученным.

Рассмотрим некоторые приемы рефлексии, которые можно использовать на уроках в 5–9 классах.

1. «Крестики-нолики».

Эта рефлексия является адаптацией задания «верно-неверно». Ученикам раздаются листочки, на которых они должны нарисовать поле три на три, пронумеровав каждый из получившихся квадратиков. Далее зачитываются утверждения, и дети отмечают ноликом верное и крестиком неверное высказывания. Так, привычный формат с выбором верных/неверных суждений преподносится в более увлекательной форме, за счет чего у детей повышается интерес к самоанализу.

2. «Снежки».

Примером другой, более подвижной рефлексии являются «Снежки». Для этого заранее необходимо составить тест по пройденной теме и распечатать его на каждого ученика. На уроке все получают свой вариант, подписывают листок и приступают к выполнению работы. После того, как время, отведенное на выполнение задания, истекло, ребята берут свои работы и мнут их таким образом, чтобы получились «шарики». Далее ученики бросаются этими «снежками» друг в друга, ловят один и забирают себе. После у каждого ребенка появляется работа его одноклассника, которую под руководством учителя, он внимательно проверяет, еще раз подписав фамилию уже на попавшемся ему в руки листе. Таким образом, у каждого ученика – две оценки: за решение теста и проверку работы одноклассника.

3. «Литературный крокодил».

Подводить итоги можно не только в конце урока, но и в конце раздела. Хорошим примером такой рефлексии будет проведение внеклассного мероприятия в виде интерактива, викторины и др., где одним из раундов будет «Литературный крокодил». Он осуществляется следующим образом: дети предварительно делятся на команды; один представитель от каждой подходит к учителю и вытягивает по одной бумажке из двух стопок (первая может содержать название литературного произведения, термин и др., вторая – усложнение). Таким образом, ребята объясняют представителям своих команд написанную на бумажке из первой стопки информацию без использования слов или же от лица какого-то героя, примерив на себя определенную роль. Этот способ подведения итогов особенно эффективен на уроках литературы, когда ученики повторяют уже пройденные произведения.

Таким образом, рефлексия – это прекрасный способ смены деятельности, налаживания дисциплины и проверки уровня усвоения изученного материала. Она помогает отследить эффективность работы используемых методов и средств, а также выявить дальнейшую траекторию учебного процесса.

Список литературы

1. Александрова Т.И. Рефлексивность как личностный ресурс молодых педагогов Хабаровского края / Т.И. Александрова, Е.Е. Декал // Мотивация и рефлексия личности: теория и практика: сб. науч. тр. / под ред. Е.Н. Ткач. – 2022. – С. 3–8. EDN QFZZFP
2. Грицина Н.В. Урок по ФГОС: методическое пособие / Н.В. Грицина, Е.Б. Несвитайло. – 20 с.
3. Кривых С.В. Актуальность рефлексивного образования в современной педагогике / С.В. Кривых, С.М. Шепель // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – №6. – С. 179–183. DOI 10.24412/1991-5497-2025-6115-179-183. EDN SSNCGM
4. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка / С.А. Кузнецов. – СПб.: НОРИНТ, 2000. – 1536 с.
5. Курицина С.И. Методы, приемы и техники рефлексии на занятиях / С.И. Курицина. – 121 с.
6. Приказ Минпросвещения России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» от 31.05.2021 №287 (ред. от 18.06.2025).

7. Семенов И.Н. Методологические проблемы этимологии и типологии рефлексии в психологии и смежных науках / И.Н. Семенов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. №2. – С. 24–45. EDN QZBPDJ

8. Феоктистова О.В. Проектирование современного урока русского языка: учеб. пособие / О.В. Феоктистова. – Екатеринбург: УрГПУ, 2023. – 135 с. EDN JMTSAZ

Тимофеева Ирина Витальевна

воспитатель

Арсентьева Любовь Леонидовна

воспитатель

Горшкова Светлана Михайловна

инструктор по физическому развитию

МБДОУ «Д/С №160»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ СКАЗКА ДЛЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается вопрос использования математической сказки как эффективного метода формирования начальных математических представлений у детей младшего дошкольного возраста. Актуальность обусловлена необходимостью раннего развития у детей базовых представлений о количестве, форме, размере и пространстве через игровую, увлекательную форму. Раскрываются особенности математической сказки для малышей, обосновываются требования к сказке и необходимость использования наглядности, движений и вопросов. Делается вывод, что математические сказки превращают занятие в игру, способствуют лучшему усвоению информации, развитию памяти, наблюдательности, познавательной активности и интереса к математике.

Ключевые слова: математическая сказка, начальные математические представления, младшие дошкольники, количество, форма, величина, ориентировка в пространстве.

В настоящее время обучение дошкольников математике, имеет большое значение. Математика в дошкольном возрасте представляет собой формирование начальных математических представлений. Развитие логического мышления, сравнения, анализа. С самого раннего возраста ребенок знакомится с математикой. Без элементарных математических представлений человеку невозможно существовать. Поэтому, чем раньше ребенок познает азы математики, тем проще ему будет в дальнейшей жизни.

Математическая сказка для детей младшего дошкольного возраста – это эффективный метод обучения, которое превращается в увлекательное путешествие. Она формирует базовые представления о количестве (один, много, ни одного), форме, размере (большой, маленький) и пространстве (вверху, внизу) через игру, развивая память и логику.

Особенности математической сказки для малышей:

- простой сюжет – знакомые герои попадают в ситуации, которые требуют математического решения (найти для зайца самую большую морковку);
- активное участие – дети помогают героям справиться с заданием (найти где высоко, а где низко и т. п.);
- игровая форма – дети обучаются незаметно, через сказочный интерес.

Для эффективного формирования начальных математических представлений сказка должна быть короткой, с динамичным сюжетом и обязательным включением ребенка в процесс (Помоги зайчику посчитать морковки). Так же в сказке используем:

- наглядность – игрушки, картинки, фланелеграф, пальчиковые куклы;
- движения – показать какой большой медведь (поднимаем руки вверх);
- вопросы – Где домик? Сколько мышей?

Когда мы используем сказку во время обучения, у детей развивается память, умственная деятельность, наблюдательность, появляется интерес к математическому развитию, дети начинают применять математические знания в жизни.

Математическая сказка – это сказка, где персонажами могут быть числа, знаки, геометрические фигуры, а также герои обычных сказок. Обучение математики превращается в удивительное приключение. Математическая сказка помогает развивать логику, познавательные функции через сюжет сказки.

Во время обучения дошкольников с использованием сказки, дети как бы сами становятся героями. Начинает расти познавательная активность: они учатся решать, разбирать различные ситуации, рассуждать, приводить аргументы.

При применении сказки в процессе обучения стоит задача не запомнить, а понять и усвоить, так как дети, заинтересовавшись сказкой начинают незаметно для себя учиться, развиваться, познавать.

Обучение математических представлений должно быть не скучным для детей. Ведь, то, что ребенку интересно, то он и запоминает. На примере сказочных героев дети учатся быть трудолюбивыми, настойчивыми.

Для развития ребенка математика является наиболее важной. В процессе обучения у детей начинают формироваться различные математические представления: геометрические, количественные, пространственные, временные.

Одна сказка помогает решить большое количество образовательных задач. Например, сказка «Колобок» детей знакомит с количеством (колобок один, а зверей много), цветом (колобок желтый, заяц белый, волк серый и др.), формой (колобок круглый, печь квадратная), величиной (колобок маленький, медведь большой), порядковым счетом (заяц первый, волк второй и др.), ориентировкой в пространстве (колобок на окне, в печи, возле двери, около зайца и др.), ориентировкой во времени (сначала колобок встретил зайца, потом волка, колобок катился медленно и быстро и т. д.), учится моделировать (колобок – желтый круг, заяц – белый круг, волк – серый круг и т. д.), построить зверей по росту, сравнивать предметы по разным признакам и т. д.

На примере сказки «Три медведя» дети узнают о понятии «больше», «меньше», «равно». Сказка «Гуси лебеди» учит детей ориентироваться в пространстве «правый берег», «левый берег», «над лесом», «под деревом». В сказки «Репка» дети начинают обучаться порядковому счету, а в сказке «Теремок» количественному счету «мышка пришла первой», «лягушка второй».

Таким образом, можно сделать вывод, что математические сказки положительно влияют на развитие математических представлений дошкольников. Дети воспринимают занятие как игру, что способствует лучшему усвоению информации.

Список литературы

1. Обучение математике в детском саду / В.В. Данилова, Т.Д. Рихтерман, З.А. Михайлова [и др.]. – М.: Академия, 2011. – 160 с.
2. Дерягина Л.Б. Математика для малышей в сказках, стихах и загадках / Л.Б. Дерягина. – СПб.: Литера, 2015. – 32 с.
3. Ерофеева Т.И. Математические сказки: пособие для детей 5–6 лет / Т.И. Ерофеева, М.Ю. Стожарова. – М.: Просвещение, 2008. – Вып. 2. – 16 с.
4. Ерофеева Т.И. Использование сказки в познавательной деятельности дошкольников / Т.И. Ерофеева // Детский сад: теория и практика. – 2017. – №7. – С. 100–108. EDN ZRQIIZ
5. Кулагина Л.М. Занятия по математике в детском саду: пособие для воспитателей дет. садов / Л.М. Кулагина. – М.: Просвещение, 1996. – 142 с.
6. Смоленцева А.А. Математика в проблемных ситуациях для маленьких детей / А.А. Смоленцева, О.В. Суворова. – СПб.: Детство-Пресс, 2010. – 112 с. EDN UBCREQ
7. Щербакова Е.И. Методика обучения математике в детском саду / Е.И. Щербакова. – М.: Академия, 1998.

Титова Софья Васильевна

бакалавр, студентка

Астраханцева Татьяна Николаевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ФОРМИРОВАНИЕ ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ В СЮЖЕТНОЙ ИГРЕ

Аннотация: в центре внимания статьи – проблема формирования измерительных умений у детей 5–6 лет. Анализируются психолого-педагогические основы восприятия величины и этапы освоения измерительной деятельности. Обосновывается потенциал сюжетно-ролевой игры как средства обучения. Представлена авторская модель педагогической работы и результаты эксперимента, подтверждающие эффективность предложенного подхода.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, формирование измерительных умений, сюжетная игра, модель педагогической работы, внутренняя мотивация, математическое развитие дошкольников, сенсорно-перцептивный опыт, экспериментальное исследование.

В системе дошкольного образования важное место занимает умственное развитие ребенка, частью которого является основы математики. Современные программы включают знакомство со способами измерения различных величин. Это требует от воспитателя понимания психологических механизмов восприятия детьми таких категорий, как длина, объем и масса. В практике часто наблюдается разрыв: навыки измерения, сформированные на занятиях, не переносятся детьми в самостоятельную деятельность. Разрешение этого противоречия видится в обращении к ведущей деятельности дошкольника – сюжетной игре.

1. Психолого-педагогические основы формирования измерительных умений. Величина как свойство предмета характеризует его размер и обладает особенностями: сравнимостью, изменчивостью и относительностью (Б.Г. Ананьев, Л.А. Венгер). Ребенок познает величину через сравнение способами наложения и приложения. Однако для точного определения размера необходим процесс измерения – сравнение величины с эталоном.

2. Анализ литературы позволяет выделить несколько подходов к формированию этих представлений.

1. Сенсорно-перцептивный подход. Величина воспринимается комплексом анализаторов. Задача педагога – обогатить чувственный опыт ребенка.

2. Логико-математический подход (сериация). Предполагает упорядочивание предметов по признаку (А.М. Леушина). Примером служат палочки Кюизенера.

3. Деятельностный подход. Ключевым является этап измерения с помощью условных мерок. Использование фиксации каждой меры фишкой позволяет ребенку связать процесс измерения с числом.

3. Анализ методов обучения и роль сюжетной игры. Современная методика (И.А. Помораева, З.А. Михайлова) предлагает приемы обучения измерению: показ способов, объяснение правил, практические упражнения. Однако эти приемы чаще реализуются на занятиях с внешней мотивацией.

Посредством игры ребенок моделирует профессиональные действия взрослого. Измерение (продавец отмеряет ткань, повар наливает воду) становится средством достижения игровой цели, что обеспечивает внутреннюю мотивацию. Возникает необходимость синтеза дидактических приемов и механизмов игры.

Формирование измерительных умений у детей 5–6 лет проходит успешно при интеграции учебных задач в контекст сюжетной игры. Эффективность обеспечивается педагогической работой, включающей обогащение представлений, совместную игру и создание проблемных

ситуаций. В игре измерение превращается в осмысленное средство решения задачи. Это способствует развитию точности действий и общему интеллектуальному развитию.

Таблица 1

Модель педагогической работы по формированию измерительных умений

Этап работы	Задачи этапа	Содержание и методы	Примеры игровых ситуаций
Обогащение опыта	Познакомить с измерительными приборами и их ролью в жизни людей	Экскурсии, беседы о профессиях, рассматривание рулетки, весов	«Кому и зачем нужна линейка?», «Что показывает весы?»
Совместная игра (обучение)	Сформировать алгоритм измерения (правила, мерка, фиксация)	Игры с воспитателем. Демонстрация действий, подсчет мерок фишками	«Супермаркет» отмерить ткань), «Стройка» (длина фундамента)
Самостоятельная игра	Стимулировать перенос навыков, развивать сюжет	Проблемные ситуации, внесение атрибутов, помощь воспитателя	«Мебель для куклы» (пройдет ли шкаф), «Путешествие» (хватит ли бензина)

Список литературы

1. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А.М. Леушина. – М.: Просвещение, 1974.
2. Щербакова Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников / Е.И. Щербакова. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2005.

Хацринова Ольга Юрьевна

канд. техн. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Казанский национальный
исследовательский технологический университет»
г. Казань, Республика Татарстан

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования познавательной активности учащихся 8 классов на уроках информатики. Актуальность обусловлена необходимостью перехода от пассивного восприятия материала к активной учебно-познавательной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС. На основе анкетирования (методика Г.И. Щукиной) выявлено, что 65% учащихся признают важность информатики, но их интерес носит внешний характер; 46% испытывают трудности с концентрацией при чтении теоретического материала, 31% теряются при выполнении нестандартных заданий. Для повышения активности использованы кейс-технология, игровые технологии, метод проектов и персонализация обучения. Делается вывод об эффективности комплексного применения активных методов обучения на уроках информатики.

Ключевые слова: познавательная активность, информатика, кейс-технология, игровые технологии, метод проектов, 8 класс.

Современный этап развития общества характеризуется стремительным ростом объемов информации и цифровизацией всех сфер жизнедеятельности человека. В этих условиях перед системой среднего образования встает принципиально новая задача: не просто передать обучающимся определенный набор знаний по предмету «Информатика», а сформировать устойчивую потребность в самостоятельном поиске и обработке информации, то есть активизировать их познавательную деятельность. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) основного общего образования делают акцент на системно-

деятельностный подход, который подразумевает переход от пассивного восприятия учебного материала к активной учебно-познавательной деятельности.

Уроки информатики обладают уникальным дидактическим потенциалом для решения данной задачи. С одной стороны, содержание предмета напрямую связано с современными информационными технологиями, вызывающими естественный интерес у школьников. С другой стороны, наблюдается противоречие между высокой заинтересованностью обучающихся в использовании цифровых устройств в быту и зачастую рутинным, репродуктивным характером выполнения учебных заданий на уроках.

На уроках информатики проблемные ситуации могут создаваться при изучении практически любой темы: например, при знакомстве с системами счисления учащимся может быть предложено найти наиболее рациональный способ перевода чисел из одной системы в другую; при изучении алгоритмизации – разработать алгоритм, который будет работать при любых входных данных.

Для сбора эмпирических данных школьников 8 класса использовался следующий диагностический инструментарий.

1. Анкетирование учащихся. Учащимся была предложена анкета «Выявление уровня познавательного интереса к информатике», составленная на основе методик Г.И. Щукиной и адаптированная к предметному содержанию [30]. Обработка анкет показала, что большинство учащихся (около 65%) признают важность информатики как школьного предмета, однако их интерес во многом обусловлен внешними, а не внутренними мотивами. Это свидетельствует о том, что на начальном этапе познавательный интерес находится на стадии «любопытства» и сильно зависит от внешней атрибутики предмета (наличие ПК).

Крайне показательными оказались ответы на вопрос о трудностях. 46% учащихся указали, что им «трудно сосредоточиться, когда нужно читать длинный теоретический параграф в учебнике», а 31% отметили, что «теряются, когда нужно выполнить задание за компьютером не по готовой инструкции, а придумать решение самому». Данные анкетирования подтвердили предположение о преобладании репродуктивного уровня активности и несформированности навыков самостоятельной познавательной деятельности у значительной части класса.

На этапе актуализации знаний и объяснения нового материала активность (ответы на вопросы, участие в дискуссии) проявляли в среднем 5–7 человек из 26, причем это были одни и те же учащиеся («актив» класса). Остальные ученики преимущественно занимали пассивную позицию слушателей.

Для интенсификации учебного процесса и повышения качества знаний, выбор конкретных методов для проектирования уроков осуществлялся с учётом возрастных особенностей учащихся 8-х классов, специфики содержания курса информатики и технических возможностей кабинета.

Приоритет был отдан следующим методам. 1. Кейс-технология (метод ситуационного анализа). Данный метод позволяет представить учебный материал в виде практико-ориентированной проблемы, что способствует развитию аналитического мышления и самостоятельности. Кейс-метод особенно эффективен в 8 классе, когда учащиеся уже обладают базовыми знаниями и способны применять их для решения жизненных задач.

2. Игровые технологии и геймификация. Игровые методы на уроках информатики позволяют «заставить учащихся работать в очень высоком темпе, решать с азартом порой скучные задачи» [33]. При этом игровая деятельность не требует длительной подготовки и легко адаптируется под различные темы курса.

3. Метод проектов. Проектная деятельность в полной мере отвечает требованиям системно-деятельностного подхода, заложенного в основу ФГОС ООО, поскольку обеспечивает формирование всего спектра универсальных учебных действий: познавательных, регулятивных и коммуникативных. Для учащихся 8-х классов проектная работа становится пространством для проявления самостоятельности и творческих способностей.

Помимо классификации инструментов, стоит затронуть и более общий принцип – персонализацию учебного процесса. Его суть сводится к адаптации содержания и темпа обучения под возможности и запросы конкретного ученика. Анализ педагогической практики показывает, что наибольшая эффективность активизации познавательной деятельности достигается не при монопольном использовании какого-либо одного метода, а при их разумном сочетании. Для каждой темы был разработан урок с доминирующим методом активизации. Учащимся были предложены кейсы с разнообразными заданиями. В процессе проведения экспериментальных уроков велось педагогическое наблюдение. Уже на первых занятиях были отмечены позитивные изменения в характере познавательной деятельности. Сравнительный анализ успеваемости учащихся представлен на рисунке 1.

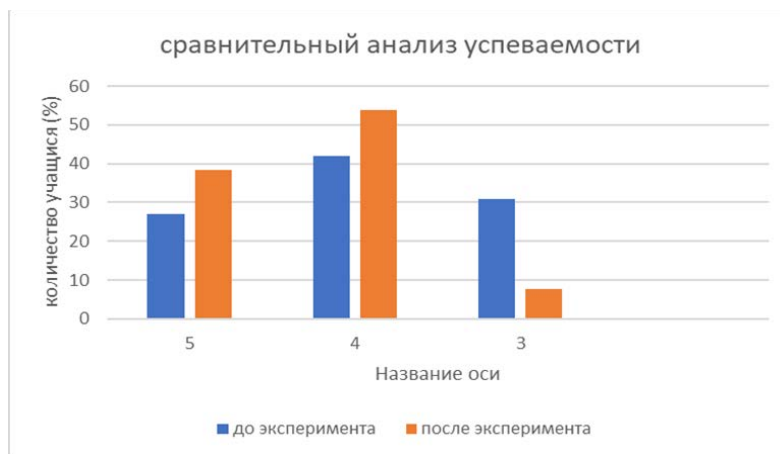


Рис. 1. Сравнительный анализ успеваемости учащихся до и после эксперимента

После проведения занятий с применением методов, повышающих активность, успеваемость обучающихся повысилась. Соединение кейс-технологии, игровых техник и проектной работы на информатике в 8 классе показала себя рабочим инструментом. Особо следует отметить изменение поведения «пассивного большинства» – тех учащихся, которые на констатирующем этапе были отнесены к низкому уровню активности. В условиях игровых и соревновательных форматов они проявили готовность включаться в работу, особенно на этапах, не требующих немедленного публичного ответа (работа в малых группах, выполнение практических заданий за компьютером).

После проведения в третьей четверти занятий, подвели итоги контрольной диагностики, картина оказалась обнадеживающей. Доля ребят, находившихся на низком уровне активности, сократилась в три раза – до 7,69%. Одновременно с этим выросла и доля тех, кто показывал высокий, творческий уровень – теперь таких стало 38,4%. Заметно подтянулась и общая успеваемость: если до эксперимента качество знаний держалось на отметке 50%, то после него достигло 92,2%.

Всё это говорит о том, что регулярное обращение к активным методам помогает ученикам перешагнуть с чисто репродуктивного уровня на интерпретирующий и даже творческий. Параллельно с ростом активности подрастают и оценки по предмету.

Список литературы

1. Белоусова Н.А. Практика развития познавательной активности у школьников: монография / Н.А. Белоусова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГПУ, 2024. – 156 с. EDN TRWKYY
2. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / под ред. Н.В. Бордовской. – 4-е изд., стер. – М.: Кнорус, 2024. – 432 с.
3. Хацринова О.Ю. К вопросу активизации самостоятельной деятельности студентов / О.Ю. Хацринова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Психолого-педагогические науки. – Калининград: Изд-во БГАРФ, 2024. – №2(68). – С. 154–163. DOI 10.46845/2071-5331-2024-2-68-154-162. EDN IBKRBE

Честных Елена Витальевна
воспитатель

Петрова Наиля Наильевна
старший воспитатель

МБДОУ «Д/С №165»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

DOI 10.31483/r-155774

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КВЕСТ-ИГРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье обосновывается эффективность квест-игры как интегративной образовательной технологии в работе с детьми 5–7 лет. На основе анализа психолого-педагогических особенностей старших дошкольников раскрываются структурные компоненты квеста, его развивающие функции и преимущества перед традиционными формами организации образовательной деятельности. Показана возможность интеграции образовательных областей (познавательное, речевое, социально-коммуникативное и физическое развитие) в рамках единого игрового сюжета. Предлагаются практические рекомендации по проектированию квест-игр с опорой на зону ближайшего развития (ЗБР), приводятся примеры заданий и анализируются типичные ошибки педагогов. Материал адресован воспитателям ДОО, методистам, педагогам-психологам и специалистам дополнительного образования.

Ключевые слова: квест-игра, старший дошкольный возраст, игровая деятельность, образовательный потенциал, познавательное развитие, социализация.

Удерживать внимание «почемучки» традиционным занятием за столом с каждым годом всё сложнее. Дети живут в мире клипового мышления и интерактива. Но как дать им необходимую базу знаний, не превращая обучение в скучную повинность? Ответ – квест-игра. Это не модное веяние, а мощнейший педагогический инструмент. А как сделать квест не развлечением, а настоящим развивающим занятием? Превратить квест в инструмент развития – значит спроектировать его так, чтобы каждый этап лежал в зоне ближайшего развития (ЗБР) команды, где игровое действие становится лишь оболочкой для решения учебной задачи, доступной сегодня только совместными усилиями, но завтра переходящей в разряд самостоятельных навыков ученика.

В процессе квест-игры педагог решает сразу нескольких педагогических задач.

1. Интеграция образовательных областей (по ФГОС) в одной игре. В квесте органично смешиваются: познание (логика, решение загадок, ориентировка в пространстве), речь (описание предметов, обсуждение плана), социализация (работа в команде, переговоры), физическое развитие (преодоление препятствий, поиск тайников).

2. Развитие познавательной активности и мотивации. Квест вызывает живой интерес и азарт. Ребенок не пассивный слушатель, а активный искатель, который сам добывает знания, чтобы двигаться дальше.

3. Формирование навыков сотрудничества. В квесте цель одна на всех, и чтобы ее достичь, нужно слушать друг друга, распределять роли (кто ищет, кто собирает), уступать и радоваться общему успеху.

4. Развитие самостоятельности и целеполагания. В квесте педагог лишь направляет. Дети сами решают, куда пойти, какую подсказку использовать, догадываются о следующих шагах. Это учит планированию и принятию решений.

5. Создание положительного эмоционального фона и снятие тревожности. Квест – это игра. Здесь нет плохих оценок. Ошибка – это просто повод поискать другую подсказку. Успех подкрепляется немедленным поощрением (нашли ключ, открыли сундук) и финальным призом, что снижает стресс и повышает самооценку.

6. Практическое применение знаний в нестандартной ситуации. Квест показывает: «Если не умеешь считать – не откроешь замок», «Не знаешь, где лево/право – заблудишься». Знания обретают практическую ценность.

7. Диагностика развития детей в естественных условиях. Игра позволяет педагогу незаметно оценить реальные навыки детей: кто лидер, кто быстро решает логические задачи, кто лучше ориентируется в пространстве, у кого проблемы с речью или моторикой.

8. Решение коррекционных задач. Для детей с речевыми нарушениями включаются задания на автоматизацию звуков, фонематическое восприятие («отбери картинки с заданным звуком»), развитие артикуляционной моторики.

Таким образом, квест для воспитателя – это инструмент, который позволяет одновременно учить, воспитывать и развивать, затрачивая меньше сил на удержание внимания детей, потому что дисциплину заменяет увлеченность.

А что такое квест для дошкольника? Это приключение, это тайна, поиск сокровищ или спасение сказочного героя. Адреналин, радость открытия. Но главное, квест для дошкольника – это «живая» зона ближайшего развития, где сложная задача (например, прочитать схему, решить логическую загадку или договориться в команде) становится посильной благодаря азарту, эмоциональному вовлечению и помощи друзей. В погоне за сокровищами ребёнок незаметно для себя осваивает то, что в обычном учебном задании вызвало бы скуку или страх ошибки. Так приключение превращается в мощный двигатель роста: сегодня с командой расшифровали карту – завтра сам научится находить путь по ориентирам.

Многие воспитатели пробуют квесты и разочаровываются: дети балуются, не слушают, быстро теряют интерес. Почему? Потому что нарушена структура.

Чтобы квест для дошкольников стал не хаотичной игрой, а был «успешным развивающим занятием», необходимо опираться на их психологические особенности (непроизвольное внимание, наглядно-образное мышление, быструю утомляемость). Вот основные моменты успеха, структурированные по принципу «ЗБР» (зона ближайшего развития).

1. Сюжет – архетипичный и понятный.

Дошкольник живёт в мире магии и антропоморфизма.

Успешная мотивация: спасти друга, найти ключ, вылечить зверька, собрать кристаллы радуги.

Ошибка: абстрактные цели («закрепить знание цифр», «развить логику»). Ребёнку нужно «Зачем?» (Чтобы открыть сундук – надо знать цифры).

2. Задачи в «Зоне Ближайшего Развития» (ЗБР).

Это главный секрет успеха. Задания должны быть заведомо непосильны для одного, но выполнимы для пары или всей группы под руководством взрослого (персонажа).

Пример: не «найди 5 отличий», а «каждый находит одно отличие, а вместе составляем пароль».

Принцип: сегодня с командой – завтра сам.

3. Визуальная и моторная опора.

Дошкольники не умеют работать с абстрактными инструкциями на слух.

Обязательно: картинки, пиктограммы, схемы-маршруты (где следующий пункт нарисован, а не написан).

Действие: не «решить пример», а «провести лягушку по кочкам» (рукой).

Сенсорика: копать в крупе, щупать тактильные мешочки, складывать пазлы на полу.

4. Жесткая временная структура (10–25 минут максимум).

Устойчивое внимание у дошкольника (3–5 лет) – 10–15 мин, у старших (6–7 лет) – до 20–25.

Успех: динамичная смена деятельности (побежали – постояли – пощупали – подумали) каждые 2–3 минуты.

Провал: статичное задание на 5 минут (дети «выпадут» из квеста).

5. Присутствие «помощника» (роль взрослого).

В отличие от квеста для школьников, дошкольники не могут работать «в чистом поле» без фасилитации.

Как это выглядит: персонаж (почтальон Печкин, Фея) не стоит в стороне, а подсказывает вопросами: «Что нам делать дальше? А ты проверил под стулом? А что будет, если нажать на эту кнопку?»).

Функция: снимает фрустрацию от неудачи, переводит хаос действий в цепочку.

6. Физическая безопасность и понятная среда.

Маршрут квеста должен проходить по знакомой территории (группа, зал, участок).

Исключить узкие проходы, острые углы на этапах бега.

Золотое правило: Никаких «спрячьте конверт так, чтобы дети искали 15 минут». Потеря динамики = провал квеста.

7. «Краткосрочная» обратная связь (микроподкрепление).

Дошкольник не может ждать награды час.

Успех: за каждое выполненное задание дети сразу получают часть пазла, букву, кусочек карты или маленькую наклейку.

Финал: собрав все кусочки, они тут же (за 1 минуту) складывают их и получают приз.

8. Итог – материальный, яркий и немедленный.

Не «похвала в конце года». Приз должен быть:

– съедобным (печенье-монетки, сок) – для младших;

– тактильным (наклейки, раскраски, мыльные пузыри) – для старших;

– коллективным действием (открыть сундук хлопущей, полить волшебный цветок, чтобы он вырос).

Главный маркер успеха: вы поймете, что квест удался, если дети не хотят уходить и просят повторить, а в их речи звучат не слова «я победил», а «Мы нашли», «Мы догадались».

В квесте для дошкольника важнее не результат решения задачи, а сам процесс совместного поиска – именно в нем, по Выготскому, и происходит развитие.

Главные правила квест-игры для дошкольников вытекают из психологии возраста и концепции зоны ближайшего развития. Если соблюдать эти «золотые», правила любой квест всегда будет успешным независимо от темы, места проведения или состава участников.

Правило 1. Реальная легенда. Не говорите: «Давайте позанимаемся математикой». Скажите: «Вредный Компьютерный Вирус зашифровал карту сокровищ. Без вашей помощи эльфы (пираты, роботы) погибнут». Детям нужен эмоциональный якорь.

Правило 2. Один шаг – одна проблема. Никогда не давайте сразу все задания. Получил ключ – открыл сундук – взял подсказку, где лежит следующая карточка с заданием. Шаг должен быть короче, чем интерес ребенка к нему.

Правило 3. Рефлексия на каждом этапе. После выполнения задания спрашивайте: «Трудно было? Как догадались? Кто был главный?». Это развивает речь и самосознание.

Формулировка правил – лишь первый шаг к осмысленному использованию квест-технологии. Важно понять, почему эти правила работают. Их эффективность не случайна: она коренится в фундаментальных особенностях дошкольного возраста и в признании игры как ведущего вида деятельности. За правилами стоит мировоззренческая позиция: для ребёнка игра – не отдых от учения, а само учение в его наиболее естественной форме.

Квест-игра в руках педагога становится мостом между диагностикой и развитием, между «знаю» и «умею». Востребованность игровых технологий сегодня не случайна: педагогическое сообщество наконец признало то, о чём всегда знали дети, – игра есть главный, самый естественный и притягательный способ познания мира, своих границ и своих возможностей. Для ребёнка игра – жизнь; для взрослого – инструмент. «Игра – источник развития и создает зону ближайшего развития», – писал Л.С. Выготский. Именно эту идею воплощает современная квест-технология: ребёнок делает сегодня с командой то, что завтра сможет самостоятельно. А слова В.А. Сухомлинского о том, что «игра – это искра, зажигающая огонёк пытливости и любознательности», становятся девизом каждого хорошо организованного квеста в детском саду.

Грамотно организованная квест-игра позволяет комплексно решать образовательные, воспитательные и развивающие задачи, потому что она генетически родственна всем видам человеческой деятельности: познанию, труду, общению, искусству, спорту. И в дошкольном детстве эта родственная связь проявляется наиболее чисто и мощно. Именно поэтому квест, построенный на возрастной психологии и уважении к природе ребёнка, перестаёт быть просто развлечением и становится подлинным актом развития.

Список литературы

1. Кашурина Л.Ф. Использование квест-игр в воспитании детей старшего дошкольного возраста / Л.Ф. Кашурина, А.Д. Убеева // Актуальные проблемы экономики, социологии и права. – 2019. – №4-2. – С. 52–55. EDN EZSIWK
2. Сергеева И.С. Игровые технологии в образовании дошкольников и младших школьников: методическое пособие / И.С. Сергеева, Ф.С. Гайнуллова. – М.: КноРус, 2016. – 112 с.

Шикунов Алексей Викторович

старший преподаватель
ФГКВОУ ВО «Новосибирское высшее
военное командное училище»
г. Новосибирск, Новосибирская область

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ОСНОВА И КРИТЕРИАЛЬНЫЙ АППАРАТ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация: в центре внимания работы находится теоретический анализ феномена военно-политического воспитания курсантов. В статье аргументируется, что интегральным итогом воспитательной деятельности выступает единство политической культуры и политической компетентности выпускника. Научная новизна заключается в разработке четырехкомпонентной модели диагностики, включающей когнитивный, личностно-психологический, ценностно-смысловой и деятельностно-поведенческий блоки показателей. Предложенный диагностический инструментарий позволяет перевести оценку воспитательного процесса из плоскости деклараций в плоскость верифицируемых результатов, что определяет практическую значимость работы для организаторов военно-политической работы в образовательных организациях Минобороны России.

Ключевые слова: военно-политическое воспитание, военный вуз, курсантский состав, политическая культура, политическая компетентность, эффективность воспитания, критерии и показатели, военно-политическая работа.

Современная военно-политическая обстановка предъявляет особые требования к облику офицера. Сегодня недостаточно быть просто грамотным техническим специалистом или тактиком; от командира требуется глубинное понимание геополитических процессов, способность противостоять информационным атакам на сознание личного состава и умение формировать у подчиненных устойчивую мировоззренческую позицию, базирующуюся на национальных интересах. Как верно подмечают Т.В. Пошгарева и Г.М. Сергиенко, духовная составляющая, включая идеологический компонент сознания, становится критическим фактором боеспособности армии [4, с. 352].

В связи с этим закономерно возрастает интерес педагогической науки к феномену военно-политического воспитания в военных вузах. Однако анализ существующих подходов выявляет определенный разрыв между декларируемой значимостью этого процесса и степенью разработанности конкретных методов оценки его результативности [7, с. 274]. Нередко эффективность определяется по косвенным признакам или формальному количеству проведенных мероприятий, что не отражает реальных изменений в личности курсанта. Данное исследование направлено на преодоление этого противоречия путем теоретического осмысления

сути военно-политического воспитания и систематизации верифицируемых показателей его успешности.

Методологическим фундаментом работы выступает триада подходов: системный, рассматривающий воспитание как целостный комплекс взаимосвязанных элементов; компетентностный, ориентирующий на конечный результат – способность выпускника применять полученные знания и установки на практике; и аксиологический, акцентирующий внимание на ценностно-смысловой сфере личности. Основными методами стали теоретический анализ, синтез данных из педагогических, политологических и психологических источников, а также обобщение результатов диссертационных исследований последних лет.

Сушностные характеристики военно-политического воспитания в условиях военного вуза.

Военно-политическое воспитание курсантов правомерно рассматривать как специально организованную педагогическую деятельность, нацеленную на становление у будущих офицеров системы политических взглядов, убеждений, ценностных ориентаций и соответствующих им моделей социально одобряемого поведения. Ключевая цель этого процесса – подготовить не просто исполнителя приказов, а субъекта, осознанно разделяющего государственные интересы и способного транслировать эти установки подчиненным [6, с. 204].

Специфика военно-учебного заведения накладывает отпечаток на реализацию этого процесса. Как отмечает А.Н. Земцов, политическая культура военнослужащего – это особая система ценностей, развитие которой подчиняется закономерностям, изучаемым в рамках аксиологического подхода [2, с. 222]. Строгая регламентация служебного времени, субординация, коллективный характер деятельности – все это одновременно и создает уникальные возможности для воспитания, и требует особых методов работы.

Содержательно данный процесс реализует спектр функций. Помимо классических – образовательной (передача знаний) и развивающей (тренировка аналитических способностей), – особую роль играют функция идентификации (осознание себя частью военной организации государства), интегративная (сплочение коллектива на основе общих ценностей) и, что особенно важно, мобилизационно-побудительная, формирующая внутреннюю готовность к действию [4, с. 354]. Ряд исследователей подчеркивают, что реализация этих функций возможна не только в учебное, но и во внеучебное время, где заложен значительный воспитательный потенциал [1, с. 191].

Политическая культура и компетентность как целевые ориентиры воспитания.

Целевой вектор военно-политического воспитания задается двумя взаимодополняющими категориями: политической культурой и политической компетентностью. Если первая характеризует глубину усвоения личностью политических ценностей и норм, то вторая – способность применять их в конкретных ситуациях профессиональной деятельности.

Политическая культура курсанта представляет собой сложный сплав знаний о политической системе, эмоционально-оценочного отношения к ней и сформированных на этой основе поведенческих установок [4, с. 355]. Важно, что эта культура не сводится к простой сумме знаний, она предполагает их интернализацию, превращение в личные убеждения.

Политическая компетентность, в свою очередь, выступает как инструментальная характеристика. Это способность будущего офицера грамотно анализировать политические события, оценивать их с точки зрения интересов службы и выбирать адекватные модели поведения, включая навыки работы с личным составом [4, с. 354]. Н.А. Селезнев с коллегами справедливо указывают, что военная политология призвана стать для офицера рычагом выработки правильной политической оценки, помогая прививать подчиненным патриотизм и верность присяге [5, с. 97].

Таким образом, интегративный результат воспитания – это не просто знающий, но и понимающий, не просто лояльный, но и деятельный офицер, способный к самостоятельному политическому суждению и ответственному действию в рамках своих полномочий. Эффективность этого процесса, как отмечают Е.П. Олейников и А.П. Надежкин, напрямую зависит от качества взаимодействия всех его участников [7, с. 275].

Система измерителей результативности: от теории к диагностике.

Главная сложность в оценке военно-политического воспитания кроется в том, что его результаты носят во многом латентный, отсроченный характер. Преодолеть эту сложность позволяет переход к диагностике, основанной на выделении эмпирически фиксируемых показателей. Обобщение современных подходов [1–8] позволяет говорить о целесообразности использования четырех взаимосвязанных групп таких показателей, отражающих различные сферы личности.

Таблица 1

**Критериальные кластеры для оценки результативности
военно-политического воспитания**

Сфера личности (Кластер)	Диагностируемые параметры	Возможные методики сбора данных
Когнитивная	Системность политических знаний (понимание основ геополитики, устройства власти, сути национальных интересов), осведомленность о текущих военных угрозах	Проблемные тесты, анализ содержания выступлений на семинарах, эссе
Личностно-психологическая	Развитость критического мышления, эмоциональная устойчивость к информационному давлению, способность к рефлексии собственной позиции	Психологическое тестирование (например, на толерантность к неопределенности), наблюдение в дискуссиях
Ценностно-смысловая	Иерархия ценностей (место патриотизма и воинского долга), характер мотивации к службе, интерес к общественно-политическим процессам	Анкетирование с использованием шкал, ранжирование, глубинное интервью, метод незаконченных предложений
Деятельностно-поведенческая	Степень вовлеченности в мероприятия военно-политической направленности, готовность аргументированно отстаивать государственную позицию, навыки воспитательной работы в моделируемых ситуациях	Анализ портфолио достижений, включенное наблюдение, решение ситуационных задач (кейсов), экспертные оценки командиров

Использование такого многомерного подхода позволяет перейти от формальной констатации к содержательной оценке. Например, экспериментальная работа Г.М. Сергиенко убедительно показала, что целенаправленная реализация специально разработанных педагогических условий приводит к статистически значимым позитивным сдвигам именно по всему спектру выделенных показателей, а не по какому-то одному [6, с. 207]. Это подтверждает, что абсолютизация, скажем, только когнитивного компонента (знание уставов или дат) ведет к формализму и не позволяет увидеть реальную картину сформированности убеждений [2, с. 224]. Только комплексный анализ дает объективное представление о качестве воспитательной работы.

Следует также учитывать требования, предъявляемые к организации воспитательной работы в военных учебных центрах. Как обоснованно отмечает С.Ю. Усков, успешность военно-политического воспитания напрямую связана с соблюдением организационно-методических условий и системным подходом к планированию этой деятельности [8, с. 357].

Проведенный анализ позволяет утверждать, что военно-политическое воспитание в военном вузе – это не просто сопутствующий элемент, а фундаментальная основа подготовки современного офицера. Его сущность раскрывается в целенаправленном формировании политической культуры и компетентности, позволяющих выпускнику осознанно выполнять воинский долг в сложной геополитической обстановке.

Ключевым условием перехода от деклараций о важности воспитания к реальному управлению его качеством является внедрение научно обоснованного критериального аппарата. Предложенная в статье четырехкомпонентная структура показателей (когнитивный,

лично-психологический, ценностно-смысловой, деятельностно-поведенческий) представляет собой инструмент для объективной диагностики. Она позволяет оценивать не только объем усвоенных знаний, но и глубину их принятия, готовность к реализации в профессиональной деятельности. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку стандартизированных диагностических процедур для каждого из выделенных кластеров и изучение специфики их проявления у курсантов разных специальностей.

Список литературы

1. Актуальные аспекты организации военно-политической (воспитательной) работы в военных учебных центрах при высших учебных заведениях / А.Н. Абрамов, С.А. Рябинин, С.А. Судьин, В.В. Трембовецкий // Теория и практика военного образования в гражданских вузах: педагогический поиск: сб. материалов III Всерос. науч.-практ. конф. – Екатеринбург: Изд-во УМЦ УПИ, 2020. – С. 189–194. EDN BTCANU
2. Земцов А.Н. Общая характеристика процесса развития основ политической культуры военно-служащих / А.Н. Земцов // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – №6(97). – С. 220–225.
3. Лопуха Т.Л. Политическое воспитание курсантов военного вуза / Т.Л. Лопуха, А.А. Подмаренко // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – №11(53). Ч. 3. – С. 63–65. DOI 10.18454/IRJ.2016.53.052. EDN XEOBEN
4. Поштарева Т.В. Политическое воспитание курсантов военного вуза: сущность и показатели результативности / Т.В. Поштарева, Г.М. Сергиенко // Бизнес. Образование. Право. – 2025. – №3(72). – С. 352–357. DOI 10.25683/VOLBI.2025.72.1350. EDN RUDUPK
5. Формирование политической культуры, как шаг в создании офицерских кадров в военных вузах Вооруженных Сил Российской Федерации / Н.А. Селезнев, В.В. Селин, А.В. Торопчин, М.В. Кобзистая // Инновационная наука. – 2024. – №5-2. – С. 96–98.
6. Сергиенко Г.М. Педагогические условия политического воспитания курсантов военного вуза: результаты эмпирического исследования / Г.М. Сергиенко // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2025. – №5. – С. 204–209. DOI 10.37493/2307-907X.2025.5.23. EDN XJWKJZ
7. Олейников Е.П. Особенности проведения военно-политической работы со студентами и курсантами в ВУЦ при СибГУ им. М.Ф. Решетнева / Е.П. Олейников, А.П. Надежкин // Теория и практика военного образования в гражданских вузах: педагогический поиск: сб. материалов V Всерос. науч.-практ. конф. – Екатеринбург: Изд-во УМЦ УПИ, 2022. – С. 274–277. EDN ANAYMG
8. Усков С.Ю. Требования к военно-политической (воспитательной) работе в военных учебных центрах при федеральных государственных образовательных организациях высшего образования / С.Ю. Усков // Теория и практика военного образования в гражданских вузах: педагогический поиск: сб. материалов VI Всерос. науч.-практ. конф. – Екатеринбург: Изд-во УМЦ УПИ, 2023. – Ч. 1. – С. 356–359. EDN KGUEQQ

Яковлева Елена Николаевна

учитель

МБОУ «СОШ №9»

г. Новочебоксарск, Чувашская Республика

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос об организации работы по развитию творческих способностей обучающихся на уроках технологии. Отмечается, что в процессе работы над творческими проектами они учатся не только создавать физические объекты, но и формировать свое видение мира, развивать собственный стиль и подход к решению задач.

Ключевые слова: творчество, креативность, творческие способности, обучающиеся, урок технологии.

Развитие творческих способностей у учащихся на уроках технологии представляет собой не просто желаемую цель в рамках современного образовательного процесса, но и объективную необходимость, вызванную требованиями стремительно меняющегося мира. В отличие от многих других академических дисциплин, где творчество часто ограничивается строгими рамками проверенных истин и стандартных подходов, уроки технологии создают

уникальную образовательную среду. В этой среде мысль ученика немедленно связывается с практическим действием, а фантазия находит свою материальную форму. Именно в таких условиях, находясь за рабочим верстаком или швейной машинкой, происходит преобразование стандартных знаний в личностно значимый опыт, который может оказать влияние на дальнейшее развитие ученика.

Традиционные подходы, которые долгое время сводили уроки технологии к механическому отработке узких ремесленных навыков по образцу, сегодня постепенно уступают место новой парадигме, акцентирующей внимание на развитии гибкого и изобретательного мышления. В этой новой модели учитель перестает быть единственным носителем «правильного» способа выполнения задач. Он превращается в фасилитатора, который помогает ученикам увидеть множество возможных вариантов решения одной и той же задачи. Например, при создании простой подставки для телефона учитель может не показывать готовый чертеж, а задавать проблему: как сделать конструкцию устойчивой, используя минимальное количество материалов. В процессе поиска ответа на этот вопрос дети начинают предлагать самые неожиданные формы – от треугольных пирамид до асимметричных фигур. Каждая из этих идей, даже самая странная, становится поводом для глубокого инженерного анализа и обсуждения.

Е.В. Абросимова [1] отмечает, что ключевым механизмом, способствующим развитию творческих способностей на уроках технологии, является проектная деятельность. Когда школьник проходит полный цикл создания предмета – от зарождения замысла до эскиза, планирования, подбора материалов, реализации и публичной защиты своего проекта – он неизбежно сталкивается с необходимостью творить. Внутри этого процесса у него формируется важнейшее качество: способность видеть конечный результат в сыром куске древесины, отрезе ткани или других материалах. Например, девочка, создающая экосумку из старых джинсов, не просто шьет, а решает целый комплекс дизайнерских и экологических задач. Она придумывает оригинальную вышивку или способ декорирования, который не представлен в учебных материалах. Таким образом, она проявляет свою креативность и индивидуальность в процессе работы. Мальчик, который конструирует модель беспилотника, также сталкивается с необходимостью изобретать собственную схему крепления моторов, поскольку стандартные решения не подходят для его аэродинамических расчетов. Это и есть подлинное творчество, которое проявляется в способности находить нестандартные решения и подходы к решению поставленных задач. Проектная деятельность на уроках технологии не только развивает креативные способности, но и формирует навыки работы в команде, критического мышления и самоорганизации. Учащиеся учатся планировать свои действия, распределять роли в группе, обсуждать и отстаивать свои идеи, а также принимать конструктивную критику. Все эти навыки являются крайне важными в современном мире, где умение работать в команде и находить компромиссы становится все более актуальным.

Кроме того, уроки технологии могут стать той площадкой, где ученики учатся осознавать важность устойчивого развития и экологических проблем. Например, при создании проекта, связанного с переработкой отходов или использованием экологически чистых материалов, учащиеся не только развивают свои творческие способности, но и формируют ответственное отношение к окружающей среде. Это позволяет им осознанно подходить к выбору материалов и технологий, которые они используют в своих проектах.

Таким образом, уроки технологии становятся не просто местом, где обучают конкретным навыкам, а настоящей лабораторией для развития креативного мышления и личностного роста учащихся. В процессе работы над проектами они учатся не только создавать физические объекты, но и формировать свое видение мира, развивать собственный стиль и подход к решению задач. Это позволяет им стать более уверенными в себе и своих способностях, а также готовыми к вызовам, которые ставит перед ними современное общество. Развитие творческих способностей на уроках технологии – это не просто учебный процесс, а целая философия образования, которая способствует формированию нового поколения творческих и инициативных людей, способных адаптироваться к быстро меняющемуся миру и вносить в него свои уникальные идеи и

решения. Уроки технологии открывают перед учащимися безграничные возможности для самовыражения и реализации своих замыслов, что, безусловно, является важным аспектом их общего развития и подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Развитие творческих способностей на уроках технологии – это сложный и многогранный процесс, который сталкивается с рядом серьезных препятствий. Эти препятствия не ограничиваются только методическими аспектами преподавания, но затрагивают более широкие системные, психологические и материальные аспекты современного образовательного процесса. Преодоление этих трудностей требует от учителей не меньшей изобретательности и креативности, чем ту, которую они стремятся развить в своих учениках. Осознание существующих барьеров – это первый и важный шаг на пути к их преодолению.

Г.Ш. Амерханова [2] считает, что одной из самых серьезных трудностей, с которой сталкиваются педагоги, является противоречие между стандартизированной системой оценки знаний и природой творческого процесса. В традиционной школьной системе, как правило, акцент делается на четкие критерии, измеримые результаты и единые образцы выполнения заданий. Это означает, что школа, по своей сути, тяготеет к структурированным подходам и предсказуемым результатам. Творчество же, напротив, является спонтанным, субъективным и часто асистемным процессом. Учителю технологии, который хочет развивать в детях креативность, приходится работать в условиях двойного давления. С одной стороны, он обязан выполнять требования учебного плана и готовить учеников к контрольным работам, где оценивается правильность выполнения операций по инструкции. С другой стороны, ему необходимо поощрять отход от шаблонного мышления и стимулировать детей к поиску нестандартных решений. В результате этого противоречия часто преобладает первая сторона – выполнение требований учебной программы. Это происходит потому, что «ровную деталь» или выполнение задания по инструкции легче оценить, чем «интересную идею, которая пока не удалась». Ученики быстро усваивают этот негласный сигнал: рисковать невыгодно, лучше сделать так, как у соседа, и получить гарантированную хорошую оценку. В такой ситуации креативность становится менее важной, чем простое следование указаниям, что, безусловно, негативно сказывается на развитии творческих способностей у детей.

Следующей значительной трудностью является дефицит времени, что, в свою очередь, приводит к невозможности полноценно развернуть проектную деятельность. Творческий процесс требует длительной инкубации идей, проб и ошибок, а также возвращения к началу с новыми мыслями и подходами. Однако классический урок технологии длится всего 45 минут, и большая часть этого времени уходит на организационные моменты, повторение техники безопасности и элементарное прилаживание инструмента. На то, чтобы придумать несколько различных эскизов, обсудить их с учителем, выбрать подходящий материал и начать реализацию, просто не остается ни сил, ни времени. В результате дети вынуждены работать в режиме конвейера, где на размышление отведены считанные минуты. Это приводит к тому, что проект часто превращается не в творческий поиск, а в спешное копирование готового образца с учебной доски, что убивает саму суть креативности и самовыражения.

Кроме того, острой проблемой является материально-техническая база современных образовательных учреждений. В большинстве школ отсутствуют необходимые инструменты и материалы для реализации творческих проектов. Устаревшее оборудование и нехватка современных технологий ограничивают возможности учащихся и не позволяют им реализовать свои идеи в полной мере. Это также создает определенные барьеры для педагогов, которые стремятся внедрять инновационные методы обучения и развивать креативность у детей. Когда у учителей нет доступа к современным инструментам и ресурсам, они оказываются в затруднительном положении, и это, в свою очередь, сказывается на мотивации учеников.

Список литературы

1. Абросимова Е.В. Развитие творческих способностей обучающихся на уроках технологии / Е. В. Абросимова // Молодой ученый. – 2017. – №36(170). – С. 81–83. EDN ZFPOMD
2. Амерханова Г.Ш. Современные подходы к развитию творческих способностей учащихся на уроках технологии / Г.Ш. Амерханова // Глобус: психология и педагогика. – 2019. – №6(34).

Ястребова Анастасия Николаевна
воспитатель

Скурат Ирина Петровна
учитель-логопед

Романовская Татьяна Анатольевна
воспитатель

МБДОУ «Д/С №116»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

РАЗВИТИЕ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Аннотация: в статье исследуется процесс формирования словесно-логической памяти у детей старшего дошкольного возраста. В работе представлены критерии оценки уровней развития памяти (высокий, средний, низкий) и обосновывается необходимость специальной педагогической работы по развитию мыслительных операций для повышения качества запоминания.

Ключевые слова: словесно-логическая память, дошкольники, когнитивные процессы, подготовка к школе, логическое мышление.

Актуальность проблемы развития памяти у детей 6–7 лет обусловлена коренным изменением их социальной ситуации развития – переходом от игровой деятельности к учебной. Память в этом возрасте перестает быть функцией только лишь биологического созревания и становится сложным интеллектуальным действием. Словесно-логическая память, в основе которой лежит использование языка и логических связей, является ключевым предиктором успешности первоклассника. Однако, как показывает практика, современная образовательная среда, перенасыщенная визуальными стимулами, зачастую тормозит развитие именно вербально-логических компонентов психики.

1. Теоретический анализ феномена словесно-логической памяти.

Словесно-логическая память – это высшая форма памяти, содержанием которой являются наши мысли, облеченные в языковую форму. В отличие от наглядно-образной памяти, оперирующей представлениями, логическая память работает с понятиями и логическими конструкциями.

Психологи (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев) подчеркивали, что развитие памяти в дошкольном возрасте идет по пути «интеллектуализации». Если ребенок 3–4 лет запоминает «потому что интересно», то ребенок 6–7 лет должен учиться запоминать «потому что нужно», используя для этого специальные приемы. Словесно-логическая память опирается на такие операции мышления, как: анализ (выделение значимых частей текста); синтез (объединение частей в единую смысловую структуру); классификация (группировка слов по категориям); установление ассоциаций (связывание нового материала с уже известным).

2. Возрастные особенности детей 6–7 лет. Старший дошкольный возраст характеризуется активным развитием коры головного мозга и завершением формирования речевых центров. В этот период происходит качественный скачок: память из непроизвольной становится произвольной. Ребенок начинает осознавать задачу «запомнить» и «вспомнить». Тем не менее, словесно-логическая память у детей этого возраста всё еще тесно связана с наглядностью. Чисто абстрактный материал (цифры, термины) усваивается с трудом. Наилучшие результаты достигаются тогда, когда слово вызывает у ребенка яркий образ или встраивается в понятную ему логическую цепочку (причинно-следственную связь).

3. Диагностика и уровни развития словесно-логической памяти. Для выявления уровня сформированности данного вида памяти нами предлагается использовать комплекс показателей: объем воспроизводимого материала, точность сохранения логической последовательности и умение использовать вспомогательные средства (опосредование).

С учетом этих параметров выделяются следующие уровни.

1. Высокий уровень. Ребенок воспринимает информацию не как набор слов, а как смысловое целое. Он способен самостоятельно выделить главную мысль, пересказать текст без потери логики, использовать группировку слов по смыслу. При запоминании 10 логически связанных слов ребенок воспроизводит 8–10 уже после первого предъявления.

2. Средний уровень. Характеризуется неустойчивостью логических операций. Ребенок понимает смысл, но при воспроизведении может путать детали. Логические связи устанавливаются только при помощи взрослого (наводящие вопросы). Объем запоминания составляет 5–7 единиц. Ребенок часто сбивается на дословное (механическое) повторение отдельных фраз, не улавливая общей канвы.

3. Низкий уровень. Ребенок демонстрирует преобладание механической памяти. Попытки логического анализа отсутствуют. Воспроизведение носит фрагментарный характер: запоминаются случайные, эмоционально яркие или последние слова. Объем памяти – менее 5 единиц. Связный пересказ вызывает значительные затруднения, логика событий нарушена.

4. Проблемы развития памяти у современных дошкольников. На основе анализа педагогического опыта можно сделать вывод о недостаточном развитии словесно-логической памяти у значительной части детей 6–7 лет. Основными причинами являются:

- гиперинформационность среды. Дети привыкают к быстрому потреблению визуального контента, что снижает потребность в глубокой обработке вербальной информации;
- недостаток речевого общения. Замена живого диалога с родителями на просмотр видео приводит к тому, что слова не становятся для ребенка «инструментами мысли»;
- отсутствие навыков смыслового чтения. Дети часто умеют декодировать буквы в звуки (читать), но не обучены технике понимания прочитанного.

5. Методические пути оптимизации процесса. Развитие словесно-логической памяти невозможно без развития мышления. Педагогическая работа должна включать:

- игры на классификацию. Например, игра «Четвертый лишний», где ребенку нужно не просто исключить предмет, но и вербально обосновать логическую категорию оставшихся;
- работа с текстом. Обучение составлению плана рассказа в виде картинок-схем или пиктограмм. Это развивает навык «сворачивания» информации в символ и его последующего «разворачивания»;
- метод смысловых опор. Обучение нахождению ключевых слов в каждом абзаце сказки или рассказа.

Заключение. Развитие словесно-логической памяти в 6–7 лет – это не просто тренировка мозга, а формирование способности к обучению. Исследование показывает, что без целенаправленного воздействия большинство детей остаются на уровне механического запоминания, что создает серьезные трудности в начальной школе. Только системная работа по развитию логического мышления, обогащению словаря и обучению приемам мнемотехники позволяет ребенку успешно освоить словесно-логический способ обработки информации, который станет залогом его академических успехов.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: МКС, 2021.
3. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти / А.Р. Лурия. – М.: Эйдос, 2019. – 88 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бикбулатова Гузель Ханифовна

старший преподаватель

ФГКОУ ВО «Уфимский юридический институт МВД России»

г. Уфа, Республика Башкортостан

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

Аннотация: *вопрос о необходимости повышения качества обучения иностранным языкам в образовательных организациях МВД России, с перспективой последующего применения приобретенных языковых навыков в профессиональной деятельности, является на сегодняшний день одним из наиболее актуальных. Автор анализирует особенности преподавания дисциплины «Иностранный язык» и обусловленные этим сложности изучения языковых дисциплин, отражающих правовые, законодательные особенности иноязычного общения в контексте овладения будущей профессией в целом. В то время как опыт использования даже отдельных элементов интенсивного обучения даёт положительный результат. Более детальный подход к интенсификации обучения предполагает осуществление своего рода синтеза различных методов обучения.*

Ключевые слова: *интенсификация обучения, языковые навыки, практико-ориентированные технологии обучения иностранным языкам, курсанты и слушатели образовательных организаций МВД России, общественно-политическая ситуация в мире.*

Образовательные организации МВД России, занимающиеся подготовкой специалистов правоприменительной деятельности, представляют собой учебные заведения, в которых одним из основных направлений деятельности является работа по формированию профессиональных навыков и знаний в сфере правоохранительной деятельности. Именно на эти образовательные организации возложена миссия по обучению и подготовке кадров, способных эффективно решать профессиональные задачи в условиях постоянно меняющегося мира и новых вызовов современного общества. Сегодня мы наблюдаем гуманистическую переориентацию общественного сознания, которая стала одним из результатов преобразований и изменений в общественно-политической жизни, в следствии которой возросла необходимость в изучении иностранных языков.

В данном контексте необходимо акцентировать внимание на том, что в образовательных организациях МВД России используются практико-ориентированные технологии обучения иностранным языкам, которые формируют у будущих специалистов знания, умения и навыки, необходимые для практической правоприменительной деятельности. Данный вывод является одним из наиболее значимых для образовательных организаций МВД России, так как затрагивает профессиональную подготовку сотрудников правоохранительных органов. Сегодня сотрудники ОВД, знающие иностранные языки, а также владеющими ими на профессиональном уровне, востребованы как никогда. Вопросы обучения иностранным языкам курсантов и слушателей возложены на языковые кафедры образовательных организаций МВД России. В частности, приоритетное направление деятельности профессорско-преподавательского состава кафедры иностранных и русского языков Уфимского юридического института МВД России заключается в интенсификации обучения языковым дисциплинам курсантов и слушателей посредством внедрения в образовательный процесс интенсивных методов и приёмов обучения. Это связано с тем, что основной целью работы кафедры является обеспечение высокого уровня подготовки обучающихся в процессе овладения навыками профессионально ориентированным иностранным языком на уровне, необходимом для будущих сотрудников полиции в процессе выполнения своих служебных обязанностей.

Организация учебного процесса с включением интенсивных методов обучения иностранным языкам предполагает уделения особого внимания на формирование и отработку навыков устной разговорной и деловой речи, владение которыми в контексте происходящих изменений в мире, становится особенно актуальным. Сегодня практика работы такова, что навыки общения на иностранных языках необходимы сотрудникам правоохранительных органов в процессе участия сотрудников полиции в организации и проведении различного рода крупных мероприятий в нашей стране и в международной сфере по вопросам взаимодействия с зарубежными коллегами и участниками международных операций [2, с. 144]. Соответственно, особое внимание в рамках деятельности кафедр иностранных языков, следует уделять внедрению современных методов и приёмов обучения иностранным языкам, ориентированных на развитие коммуникативных навыков, а также на быстрое восприятие и умение общаться на иностранных языках на практике. Ключевая рекомендация в данном контексте заключается в необходимости работы над развитием коммуникативных навыков обучающихся, то есть в умение свободно и уверенно использовать иностранный язык в профессионально-значимых ситуациях, включая устную и письменную речь. Необходимо учитывать целесообразность отработки вокабуляра, подготовленного на основе профессионально-ориентированной лексики, включающей терминологию и фразеологию, используемую в правоприменительной деятельности.

Однако, в процессе организации учебного процесса не следует пренебрегать видами работ, которые направлены на развитие навыков аудирования и говорения, способствующих увеличению интеллектуально-коммуникативной нагрузки на обучающихся посредством использования фрагментов устного общения носителей языка в разных сферах коммуникации, включающих как бытовую, так и официально-деловую сферу общения с активным применением профессионально-ориентированной терминологии. В подобных ситуациях, как правило, напрашивается вывод о необходимости расширения материальной и технической базы кафедры, проводящей обучение.

Результаты, полученные преподавателями иностранных языков в ходе внедрения инновационных методов обучения, являются подтверждением значимости технологий, связанных с использованием современных мультимедийных средств, таких как интенсивные курсы по профилю обучения, тематические занятия, а также методы активного вовлечения обучающихся в диалоговую и ситуационную практику [1, с. 222]. Необходимо обратить внимание также на то, что наиболее важным в данном вопросе является положение о приоритетности использования современных педагогических технологий и методов межкультурной коммуникации, базирующихся на специализированных учебных программах, в которых учитывается специфика профессиональной деятельности сотрудников МВД. В процессе обучения необходимо доведение до обучающихся понимания того, что важно не только знание юридической профессионально-ориентированной терминологией, но и возможности практического овладения ею, а также всем тем, что способствует приобретению навыка ведения переговоров с иностранными гражданами на профессионально значимые темы. Не подлежит сомнению то, что подобный подход способствует более эффективной подготовке специалистов, способных выполнять свои служебные обязанности в международной среде с высоким уровнем профессионализма.

Как показывает практика работы с обучающимися образовательных организаций МВД России, использование даже отдельных элементов интенсивного обучения даёт положительный результат. Более детальный подход к интенсификации обучения предполагает осуществление своего рода синтеза различных методов обучения, к которым можно отнести составление тематических диалогов с использованием эмоционально-окрашенных ситуаций профессиональной направленности, метод активизации возможностей личности и группы, а также систему обучения с применением современных обучающих средств. Положительные результаты, полученные в ходе внедрения интенсивных методов обучения в учебный процесс, позволяют сделать вывод об эффективности, применённых обучающих технологий, так как они

показывают реальный положительный результат и во многом способствуют и объясняют не только повышение мотивации обучающихся к изучению иностранного языка, но также и повышение интереса к учёбе в целом [3, с. 25].

В заключение необходимо подчеркнуть, что интенсификация процесса обучения в образовательных организациях МВД России по профилирующим предметам важна в целом на постоянной основе, однако следует принять во внимание роль и значение иностранных языков в условиях глобализации и растущей международной дипломатической активности правоохранительных органов, а также в связи с необходимостью повышения конкурентоспособности кадров МВД на международной арене, роль интенсификации обучения иностранным языкам приобретает особую значимость. Она способствует формированию высокого профессионального уровня и укреплению имиджа МВД России как современного и эффективно функционирующего ведомства [4, с.195].

Список литературы

1. Атабекова А.А. Обучение юридическому переводу в вузе: новые образовательные стандарты и лингводидактические задачи / А.А. Атабекова // Вестник Московского университета МВД России. – 2012. – №5. – С. 222. EDN PAUKQD
2. Беломытцева Н.А. Иностранный язык в вузах МВД России как средство развития компетенций профессионального общения / Н.А. Беломытцева, Т.Г. Шарухина // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2013. – №3 (59). – С. 144.
3. Землякова Т.А. Особенности обучения иностранным языкам слушателей факультета дополнительного профессионального образования юридических вузов МВД России / Т.А. Землякова, В.Д. Земляков // Вестник Белгородского юридического института МВД России. – 2013. – №2. – С. 25. EDN RDKGKN
4. Масленникова Н.Л. Коммуникативно-когнитивный подход как инновационный способ обучения курсантов вузов внутренних войск МВД России иностранному языку / Н.Л. Масленникова // Вестник Белгородского юридического института МВД России. – 2013. – №2. – С. 195.

Бирзуль Алексей Николаевич

старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный
университет путей сообщения»
г. Хабаровск, Хабаровский край

Дубов Андрей Павлович

студент
Байкало-Амурский институт железнодорожного транспорта –
филиал ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный
университет путей сообщения»
г. Тынды, Амурская область

DOI 10.31483/r-155562

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СНЕГА В ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТАХ ПО ФИЗИКЕ

Аннотация: в статье изложены вопросы организации лабораторных работ по физике с использованием снежных масс. Снег в учебных экспериментах выступает в двух ролях: как объект изучения и как вспомогательное средство (охладитель или площадь опоры). Раскрыто содержание пяти лабораторных работ со снегом, которые апробированы в Тындинском филиале ДВГУПС. Особое внимание уделено методике проведения подобных занятий и способам закрепления изученного материала.

Ключевые слова: снег, методика преподавания физики, экология, гидрофизика, физические эксперименты.

С зимы 2021 года в Тындинском филиале ДВГУПС на факультете высшего образования регулярно проводятся лабораторные работы по физике с использованием снега. За указанное время накоплен определенный методический опыт по проведению подобных физических экспериментов, которым вполне можно поделиться с профессиональным сообществом.

В 2023 году студентка ДВГУПС Юринская А.В. подготовила реферат по теме данной статьи, где встречаются такие вводные слова: «Для людей, живущих в холодных регионах нашей страны, с ноября по апрель (почти весь учебный год) снег есть в шаговой доступности. Поэтому некоторые педагоги пользуются этой возможностью и показывают простые опыты на снеге без использования сложного, дорогостоящего оборудования». К приведенному абзацу учебного реферата можно добавить следующее.

Актуальность работы и выбор снега обусловлены тем, что Тында и Тындинский район приравнены к районам Крайнего Севера. Для нашей местности характерен резко континентальный климат с муссонными чертами (короткое, но теплое лето; многоснежная, затяжная и сухая зима). По этим причинам снег большую часть времени лежит на улицах, что делает его легкодоступным материалом для экспериментальных работ студентов.

Снег – это не просто замерзшая вода, а сложная дисперсная система, состоящая из льда, воздуха и различных примесей, что открывает широкие возможности для лабораторных работ по физике. В учебном пособии [2, с. 11] встречаем такую трактовку: «Снег – наиболее распространенный вид твердых атмосферных осадков». Здесь же можно найти и описание физических свойств снега и снежного покрова, которые могут быть необходимы при интерпретации результатов лабораторных работ студентами.

Отметим, что опыты со снегом не ограничиваются сугубо интересами физики и смежных с ней дисциплин. В работе [1, с. 67] показано, как снеговые воды помогают в понимании известной классификации водных загрязнений по фазово-дисперсному состоянию. При этом основные положения курса «Теоретические основы очистки воды» проверяются студентами с помощью простых экспериментов на пробах снеговых вод.

Далее дадим краткое описание пяти физических экспериментов, которые не один год проводятся на базе Тындинского филиала ДВГУПС.

Первая работа посвящена разделу «МКТ и термодинамика». Для данного эксперимента понадобится калориметр, термометр и секундомер. Важно, чтобы конструкция термометра позволяла стабильно измерять отрицательные значения температур. Для этих целей обычно подходит термошуп модели VA6502. В ходе работы снег помещается в калориметр с термометром. Фиксация температуры должна проводиться студентами через равные промежутки времени (обычно 30–60 с), что позволит построить корректный график плавления. Характерной особенностью такого графика будет являться «плато» вблизи значения 0°C . Однако из-за наличия в городском снегу разных антропогенных примесей будет наблюдаться понижение температуры плавления (для Тынды авторами установлен характерный диапазон $T_{\text{пл}}$ от минус $0,05^{\circ}\text{C}$ до минус $0,5^{\circ}\text{C}$). Студенты самостоятельно выявляют для себя такую важную закономерность: чем грязнее снег, тем температура плавления у него ниже. Данный эксперимент позволяет оценить степень чистоты снега конкретного района города. Также по полученным данным можно численно оценить изменение энтропии при плавлении снега (получаем ответ в Дж/К).

Вторая работа направлена на изучение электрических свойств талой воды. Удельная электропроводность (УЭП) является косвенным показателем присутствия ионных примесей в воде. Для работы понадобится кондуктометр и герметичная тара. При комнатных условиях растапливаем снег, а затем с помощью портативного кондуктометра любой марки измеряем УЭП образовавшейся снеговой воды. Обычно УЭП снеговой воды имеет «вилку» 12–85 мкСм/см: это ниже, чем у водопроводной (200–800 мкСм/см), но выше, чем у дистиллированной (по нормам не более 5 мкСм/см). Данный эксперимент удачно связывает физику и экологию и позволяет исследователям сделать выводы о загрязненности атмосферного воздуха в конкретных районах города. Студенты обычно трактуют вторую работу так: снеговая вода, взятая в более чистых местах, будет иметь электропроводность меньше, чем пробы, отобранные в более загрязненных точках города.

Третья работа относится к механике грунтов и направлена на изучение физических свойств сыпучих тел. Здесь речь идет про измерения угла естественного откоса (УЕО) у

снежных масс. Для работы понадобится горизонтальная плоскость, транспортир либо угломер. Снег насыпается до образования характерного конуса, далее с помощью угломера или транспортира замеряется угол между основанием и образующей конуса. Результат опыта зависит от силы трения между снежинками и влажности снеговой пробы. Сухой снег имеет УЕО в пределах $30\text{--}60^\circ$, а у влажного слипшегося снега другой диапазон значений (обычно $51\text{--}60^\circ$). Это имеет практическое значение для понимания механизмов возникновения лавин (в том числе на железных дорогах), а также поможет в правильной организации мест складирования снега в зимний период.

Четвертая работа связана с определением электрического сопротивления металлов при различных температурах, чаще всего используется медная намотка. Для работы понадобится заводская установка для определения температурного коэффициента сопротивления (школьный прибор ТКП), термометр, стакан, горячая вода и снег. Требуемая температура медного проводника создается горячей водой и снегом. С помощью мультиметра измеряется сопротивление установки при разных температурах. Чем выше температура проводника, тем больше сопротивление металла. Работа №4 показывает линейный рост сопротивления с температурой, что важно для расчёта потерь в проводах и кабелях в разных условиях эксплуатации. В связи с грядущими работами по электрификации БАМа, проходящими в зоне вечномёрзлых грунтов, подобные опыты приобретают особую актуальность и несомненную практическую значимость.

Пятая работа – это демонстрация закона давления твердых тел. Для работы понадобятся сугроб, лыжи и один студент. Требуется, чтобы испытуемый наступил в сугроб в ботинках и в лыжах. В ботинках студент провалится глубоко, а в лыжах он погрузится в снег совсем немного, но почему? Дело в том, что подошва обуви мала, поэтому масса студента концентрируется на более малой площади, чем на лыжах (тем самым наблюдаем высокое давление на снег). В свою очередь у лыж большая площадь поверхности, и вес студента распределяется на большую площадь, из-за чего снег выдерживает давление, создаваемое весом студента. Данный опыт подтверждает, что при равной действующей силе (весе тела) давление обратно пропорционально площади опоры. Практическое значение данной работы можно увидеть при эксплуатации гусеничной техники, которая работает по такому же принципу, либо при строительстве зданий. Чем тяжелее здание, тем больше потребуется площадь фундамента для распределения нагрузки на грунт.

По окончании выполнения каждой из работ важно опросить студентов с целью выявления понимания ими содержания проведенных экспериментов. Это позволит избежать механического и невдумчивого отношения студентов к физическому практикуму и выполняемым заданиям.

В таблице 1 показано, как контрольные вопросы по каждой работе могут быть связаны с уровнем подготовки студентов. При составлении таблицы 1 использованы биологические примеры, жизненные ситуации, а также случаи из реального производства. Для условий техникумов из приведенной таблицы можно специально выбирать практико-ориентированные вопросы, которым уделяется особое внимание в нормативных документах СПО.

Таблица 1

Примеры вопросов для студентов разного уровня подготовки

Номер работы в статье	Уровень усвоения материала		
	Пороговый	Повышенный	Высокий
1	2	3	4
1	Почему температура плавления городского снега не равна 0°C ?	Как изменяется энтропия при плавлении снега?	В чем сходства и отличия графиков плавления снега и олова?
2	Почему абсолютно чистая вода практически не проводит электроток, а талая снеговая – проводит?	Как изменится УЭП проб, если взять снег в более грязном районе города?	Какие погрешности при измерении могут быть и как их минимизировать?

1	2	3	4
3	Что такое угол естественного откоса и какие две основные характеристики снега влияют на его величину?	Почему влажный снег образует более крутой конус нежели сухой?	Какое практическое применение имеет данная работа для снегоборьбы?
4	Как изменяется электрическое сопротивление меди при повышении температуры?	Почему при нагревании металла увеличивается его электрическое сопротивление?	Чем отличается зависимость сопротивления температуры у металлов и полупроводников?
5	Почему снег скрипит под ногами?	Какие особенности строения есть у животных, которые могут бегать по снегу, не проваливаясь?	Почему прыгать с обрыва в снег безопаснее, чем на голую землю?

Попутно важно отметить, что в каждом учебном заведении могут быть приняты те работы из предложенных выше, которые наиболее подходят для профиля выпускаемых специалистов. В настоящее время авторы работают над расширением перечня лабораторных работ со снегом. Методической основой для новых экспериментов служит учебное пособие [3].

И в заключение подведем предварительные итоги проведенных лабораторных работ. Подчеркнем такие важные моменты. Во-первых, использование снега в лабораторной практике позволяет разнообразить учебный процесс по физике в институтах и техникумах. Во-вторых, материал для исследований легкодоступен и имеется в наличии большую часть учебного года. В-третьих, снег помогает ознакомиться с некоторыми разделами физики не только в теории, но и на практике. Наконец, можно получить важные данные для снегоборьбы и размещения снега.

Опыт проведения лабораторных работ со снегом в БАМИЖТ показывает, что предлагаемый метод обучения благодаря своей необычной наглядности и доступности облегчает понимание некоторых физических законов.

Список литературы

1. Бирзуль А.Н. Демонстрационные опыты по дисциплине «Теоретические основы очистки воды» / А.Н. Бирзуль // Региональная экология: актуальные вопросы теории и практики: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Вольск, 17 мая 2022 г.). – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 65–69. EDN LHFJDB
2. Козлов Д.В. Гидрофизика водных объектов: учеб. пособие / Д.В. Козлов, Т.И. Матвеева, А.М. Бакштанин. – М.: КноРус, 2026. – 224 с. EDN CRQNXF
3. Орлов В.А. Равновесная и неравновесная термодинамика: элективный курс: учеб. пособие / В.А. Орлов, Г.Г. Никифоров. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2005. – 120 с.

Гляков Максим Юрьевич

канд. техн. наук, старший преподаватель

Лаврентьев Иван Алексеевич

курсант

Военный институт (инженерно-технический)

ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-технического

обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва»

г. Санкт-Петербург

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВЫСШЕГО ВОЕННОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «СТРОИТЕЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ»

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные вопросы методики преподавания дисциплины «Строительные конструкции» в высших военно-учебных заведениях, готовящих специалистов по специальности «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений военного и специального назначения». Анализируются цели и задачи дисциплины с учетом специфики военного образования, предлагаются современные методы и формы проведения занятий, рассматривается роль междисциплинарных связей и практической подготовки. Особое внимание уделяется формированию профессиональных компетенций, необходимых для решения задач в области военно-строительного комплекса.

Ключевые слова: методика обучения, строительные конструкции, военно-инженерное образование, профессиональные компетенции, практико-ориентированное обучение.

Введение. Специфика военно-строительного образования.

Подготовка военных инженеров-строителей представляет собой одно из наиболее ответственных направлений в системе высшего военного образования. Специальность «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений военного и специального назначения» требует от выпускников не только глубоких теоретических знаний в области проектирования и расчета строительных конструкций, но и понимания специфики их эксплуатации в экстремальных условиях, включая воздействие взрывных волн, сейсмических нагрузок, экстремальных температур и боевых повреждений.

Дисциплина «Строительные конструкции» занимает центральное место в профессиональной подготовке военных инженеров-строителей. Она формирует фундаментальные знания о работе конструкционных материалов, принципах расчета и конструирования зданий и сооружений различного назначения. Однако в военном вузе преподавание этой дисциплины приобретает особую специфику, обусловленную необходимостью подготовки специалистов, способных решать задачи, как в стационарных условиях военных городков, так и в полевых условиях при возведении фортификационных сооружений и быстровозводимых объектов.

Методика обучения курсантов дисциплине «Строительные конструкции» должна учитывать два взаимосвязанных аспекта: во-первых, фундаментальность инженерного образования, без которой невозможен грамотный расчет и проектирование; во-вторых, практическую направленность обучения, обеспечивающую готовность выпускника к реальной профессиональной деятельности в войсках. Как отмечается в исследованиях по проблемам военного профессионального образования, «военный инженер-строитель должен профессионально управлять современными технологическими процессами в рамках фундаментальных законов о природе».

Цели и задачи дисциплины в контексте формирования компетенций.

Разработка методики обучения любой дисциплине начинается с четкого определения целей и задач, которые должны быть достигнуты в процессе изучения курса. Для дисциплины «Строительные конструкции» в военном вузе целесообразно выделить три уровня целей:

- стратегический;
- тактический;
- операциональный.

Стратегическая цель заключается в формировании у курсантов системы профессиональных компетенций, необходимых для самостоятельного решения задач по проектированию, расчету, возведению и эксплуатации строительных конструкций зданий и сооружений военного и специального назначения.

Тактические цели включают следующее.

1. Освоение теоретических основ работы строительных конструкций под нагрузкой;
2. Формирование умений выполнять расчеты конструктивных элементов по предельным состояниям;
3. Развитие навыков конструирования узлов и соединений;
4. Изучение специфики проектирования защитных и фортификационных сооружений.

Операциональные цели конкретизируют требования к знаниям, умениям и навыкам курсантов. В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами по направлению подготовки, курсант должен знать принципы схематизации реальных объектов расчета, виды нагрузок и воздействий, методы оценки прочности, жесткости и устойчивости конструкций. Он должен уметь выбирать исходные данные для разработки расчетных схем, производить расчеты элементов конструкций, оценивать надежность и долговечность сооружений. Кроме того, важнейшим требованием является владение навыками использования прикладного программного обеспечения для инженерных расчетов.

Структура и содержание дисциплины «Строительные конструкции».

Содержание дисциплины «Строительные конструкции» в военном вузе должно быть структурировано с учетом логики освоения материала и междисциплинарных связей. Традиционно курс строится по модульному принципу, что позволяет последовательно формировать систему знаний и обеспечивать контроль усвоения на каждом этапе.

Модуль 1. Основы теории и методы расчета строительных конструкций. В данном разделе изучаются физико-механические свойства конструкционных материалов, методы расчета по предельным состояниям, основы теории надежности. Особое внимание уделяется принципам схематизации реальных конструкций и методам определения внутренних усилий.

Модуль 2. Конструкции из различных материалов. Этот модуль охватывает расчет и конструирование элементов из железобетона, металла, камня и дерева. Изучаются особенности работы балок, колонн, плит, ферм, рам и арок. Для военных инженеров особенно важно понимание поведения конструкций при динамических и взрывных нагрузках.

Модуль 3. Конструкции зданий и сооружений специального назначения. Данный раздел является специфическим для военного вуза. Изучаются конструкции защитных сооружений, фортификационных объектов, быстровозводимых конструкций полевого базирования. Рассматриваются требования к маскировке, защите от средств поражения, обеспечению живучести объектов.

Модуль 4. Основы проектирования и эксплуатации. В этом разделе рассматриваются вопросы компоновки конструктивных схем зданий, обеспечения пространственной жесткости, оценки технического состояния конструкций при эксплуатации. Важной особенностью структурирования содержания является принцип преемственности: от простых конструктивных элементов к сложным системам, от общих методов расчета к частным, от гражданских объектов – к военно-специальным. Как отмечается в опыте преподавания военных дисциплин, «материал учебника изложен таким образом, что от главы к главе предметные знания дисциплины усложняются».

Методы и формы организации учебного процесса.

Эффективность освоения дисциплины «Строительные конструкции» во многом определяется разнообразием применяемых методов обучения и форм организации учебных занятий. В военном вузе целесообразно сочетать традиционные и инновационные подходы, учитывая психологические особенности курсантского контингента и специфику будущей профессиональной деятельности.

1. Лекционные занятия.

Лекции остаются ведущей формой изложения теоретического материала. Однако методика чтения лекций для курсантов должна отличаться от академических лекций гражданских вузов. Рекомендуется:

- активно использовать проблемное изложение материала, ставя перед аудиторией вопросы, требующие поиска решений;
- приводить примеры из реальной практики военного строительства;
- демонстрировать фрагменты расчетов с использованием программных комплексов;
- проводить «мини-опросы» для контроля понимания излагаемого материала.

Практика показывает, что наиболее эффективными являются лекции с элементами визуализации, где сложные конструктивные схемы и расчетные алгоритмы представляются в графической форме.

2. Практические занятия.

Практические занятия направлены на формирование умений выполнять расчеты строительных конструкций. Целесообразно использовать:

- расчетно-графические работы по определению несущей способности элементов;
- задачи на подбор сечений конструкций из различных материалов;
- сквозные комплексные задачи, объединяющие несколько тем.

Важно, чтобы задания имели практическую направленность и, по возможности, были связаны с реальными объектами военной инфраструктуры.

3. Лабораторный практикум.

Лабораторные работы позволяют закрепить теоретические знания на практике, ознакомиться с реальным поведением конструкций под нагрузкой. В лабораторном практикуме следует предусмотреть:

- испытания образцов материалов на растяжение, сжатие, изгиб;
- исследование напряженно-деформированного состояния моделей конструкций;
- ознакомление с методами неразрушающего контроля качества конструкций.

4. Семинарские занятия в интерактивной форме.

Опыт преподавания в Военной академии Генерального штаба показывает высокую эффективность такой формы, как «семинар-игра». Применительно к дисциплине «Строительные конструкции» можно использовать:

- деловые игры по выбору конструктивной схемы здания при заданных условиях;
- разбор конкретных ситуаций (case-study) из практики эксплуатации военных объектов;
- круглые столы по обсуждению современных технологий в области строительных конструкций.

Междисциплинарные связи и интеграция знаний.

Дисциплина «Строительные конструкции» не может изучаться изолированно – она опирается на целый комплекс предшествующих и сопутствующих дисциплин. В методической литературе подчеркивается, что «системное рассмотрение учебного материала во взаимосвязи с другими дисциплинами, в конечном счете, определяет уровень восприятия и закрепления теоретического материала».

Входные знания курсанты получают при изучении:

- теоретической механики (основы статики, методы определения реакций);
- сопротивления материалов (напряжения, деформации, методы расчета на прочность);
- строительных материалов (свойства бетона, арматуры, стали, древесины);
- основ архитектуры (типология зданий, конструктивные схемы).

Параллельно с изучением строительных конструкций или вслед за ним изучаются:

- железобетонные и каменные конструкции;
- металлические конструкции, включая соединения;
- основания и фундаменты;
- технология строительного производства.

Выходные знания используются при выполнении курсовых и дипломных проектов, а также в профессиональной деятельности.

Методически грамотно выстроенная система междисциплинарных связей позволяет избежать дублирования материала и обеспечить целостность инженерной подготовки.

Практико-ориентированное обучение: от теории к практике.

Одной из ключевых проблем преподавания строительных дисциплин является разрыв между теоретическими знаниями и практическими навыками. В военном вузе эта проблема стоит особенно остро, поскольку выпускники должны быть готовы к самостоятельной деятельности в условиях, максимально приближенных к боевым.

Практика в воинских частях и на объектах строительства является важнейшим элементом профессиональной подготовки. В ходе практики курсанты получают возможность:

- ознакомиться с реальными конструктивными решениями военных объектов;
- участвовать в обследовании технического состояния зданий и сооружений;
- наблюдать за процессами возведения и реконструкции объектов.

Полевой выход – специфическая форма обучения, характерная для военных вузов. В условиях полигона курсанты могут:

- освоить методы возведения фортификационных сооружений;
- ознакомиться с быстровозводимыми конструкциями полевого базирования;
- оценить влияние боевых повреждений на несущую способность конструкций.

Использование современных программных комплексов позволяет моделировать работу конструкций в различных условиях, включая и экстремальные. Курсанты должны владеть навыками работы с такими программами, как SCAD, ЛИРА, ANSYS и другими.

Контроль и оценка результатов обучения.

Система контроля знаний по дисциплине «Строительные конструкции» должна быть многоуровневой и позволять объективно оценивать степень сформированности компетенций. Текущий контроль осуществляется на каждом занятии и включает:

- проверку выполнения расчетно-графических работ;
- экспресс-опросы по теоретическому материалу;
- защиту лабораторных работ.

Рубежный контроль проводится после завершения каждого модуля в форме:

- контрольных работ;
- тестирования;
- коллоквиумов.

Промежуточная аттестация в конце семестра проводится в форме экзамена, который может включать как теоретические вопросы, так и практические задачи.

Критерии оценки должны быть четко сформулированы и доведены до курсантов. При оценке выполнения расчетных заданий учитываются: правильность выбора расчетной схемы, корректность применения методов расчета, обоснованность принятых решений, оформление пояснительной записки.

Заключение.

Методика обучения курсантов высшего военного учебного заведения дисциплине «Строительные конструкции» представляет собой сложную, многофакторную систему, требующую постоянного совершенствования. Основными направлениями развития методики являются следующие.

1. Усиление практической направленности обучения через интеграцию теории с реальными задачами военно-строительного комплекса.
2. Внедрение активных и интерактивных форм обучения, способствующих развитию профессионального мышления и самостоятельности.
3. Использование современных информационных технологий для моделирования работы конструкций и автоматизации расчетов.
4. Обеспечение преемственности между дисциплинами и этапами подготовки.

5. Учет специфики военной профессиональной деятельности при отборе содержания и форм обучения.

Реализация этих направлений позволит повысить качество подготовки военных инженеров-строителей, способных эффективно решать задачи по строительству и эксплуатации зданий и сооружений военного и специального назначения в любых условиях обстановки.

Список литературы

1. Дисциплина «Строительные конструкции» // Мосполитех. – URL: <https://mospolytech.ru/postupayushchim/programmy-obucheniya/stroitelnye-konstrukcii-zdaniya-i-sooruzheniya-asp/> (дата обращения: 19.04.2026).
2. Кафедра «Военная архитектура» // МАРХИ. – URL: <https://marhi.ru/kafedra/project/military/> (дата обращения: 19.04.2026).
3. Лапунов П.М. «Семинар-игра» дает результат: особенности преподавания учебной дисциплины «Военное строительство и строительство вооруженных сил» / П.М. Лапунов, К.Л. Амелин // ВВО. – 2022. – №3(36). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/seminar-igra-daet-rezultat-osobennosti-prepodavaniya-uchebnoy-distipliny-voennoe-stroitelstvo-i-stroitelstvo-vooruzhennyh-sil> (дата обращения: 19.04.2026).
4. Леонова Н.А. Принцип фундаментализации в системе военного профессионального образования / Н.А. Леонова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2023.
5. Рабочая программа дисциплины «Механика. Сопротивление материалов» // ИСОиП (филиал) ДГТУ в г. Шахты.
6. Специальность «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений военного и специального назначения» // Вузопедия. – 2025.
7. Учебный план по направлению подготовки 08.04.01 «Строительство» // Братский государственный университет.

Дзантиев Владислав Владимирович
студент

Научный руководитель
Удовицкая Людмила Устиновна

Научный руководитель
Удовицкая Людмила Устиновна
преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный
аграрный университет им. И.Т. Трубилина»
г. Краснодар, Краснодарский край

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО ПЛАВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация: статья посвящена анализу развития студенческого плавания в системе высшего образования Российской Федерации. Рассматриваются организационные, нормативные и социальные аспекты функционирования студенческого плавания, его значение в формировании здорового образа жизни обучающихся, а также проблемы и перспективы дальнейшего совершенствования. Обосновывается роль плавания как эффективного средства укрепления здоровья студентов и повышения уровня их физической подготовленности.

Ключевые слова: студенческий спорт, плавание, физическая культура, высшее образование, спортивная подготовка, здоровье молодежи.

Развитие студенческого спорта в Российской Федерации является одним из приоритетных направлений государственной политики в сфере физической культуры и спорта. В условиях модернизации высшего образования особое значение приобретает формирование устойчивой системы физического воспитания обучающихся. Одним из наиболее эффективных и социально значимых видов физической активности выступает плавание.

Плавание как вид спорта отличается универсальностью и высокой оздоровительной направленностью. Его систематическое использование в образовательном процессе способствует укреплению сердечно-сосудистой и дыхательной систем, развитию общей выносливости, координации движений и формированию правильной осанки. В условиях высокой учебной нагрузки занятия плаванием выполняют также функцию психоэмоциональной разгрузки студентов.

Организация студенческого плавания осуществляется в рамках дисциплины «Физическая культура и спорт», а также через деятельность спортивных секций и студенческих спортивных клубов. Важным условием эффективного функционирования данной системы является наличие материально-технической базы, включающей бассейны, специализированное оборудование и квалифицированный кадровый состав.

Нормативно-правовую основу развития студенческого плавания формируют федеральные и региональные акты, регулирующие сферу физической культуры и спорта. Государственная политика направлена на расширение доступности спортивной инфраструктуры, повышение уровня массовости студенческого спорта и формирование мотивации к здоровому образу жизни.

Вместе с тем, в процессе развития студенческого плавания выявляется ряд проблем. К ним относятся недостаточная обеспеченность бассейнами в отдельных регионах, ограниченные финансовые ресурсы образовательных организаций, а также неоднородный уровень физической подготовленности обучающихся. Указанные факторы требуют комплексного подхода к совершенствованию системы физического воспитания.

Перспективы развития студенческого плавания связаны с модернизацией спортивной инфраструктуры вузов, внедрением современных методик тренировки, цифровых технологий мониторинга физической подготовленности, а также расширением соревновательной практики. Проведение внутривузовских и межвузовских соревнований способствует формированию устойчивой мотивации к регулярным занятиям спортом.

Таким образом, студенческое плавание является важным элементом системы физического воспитания в высших учебных заведениях Российской Федерации. Его развитие способствует укреплению здоровья молодежи, повышению уровня физической подготовленности и формированию устойчивых ценностей здорового образа жизни.

Список литературы

1. Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» №329-ФЗ от 04.12.2007.
2. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры / Л.П. Матвеев. – М.: Спорт, 2019.
3. Ашмарин Б.А. Теория и методика физического воспитания / Б.А. Ашмарин. – М.: Просвещение, 2018.
4. Бальсевич В.К. Физическая культура для всех и для каждого / В.К. Бальсевич. – М.: Физкультура и спорт, 2017.

Елефтериади Таисия Андреевна

ассистент кафедры

НАН ЧОУ ВО «Академия маркетинга

и социально-информационных технологий – ИМСИТ»

г. Краснодар, Краснодарский край

К ВОПРОСУ О ВАЖНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: в исследовании изложена сущность профессионального становления будущих психологов в контексте особенностей реализации образовательного процесса в ВУЗе. Особый акцент сделан на особенностях образовательного процесса, которые необходимо учитывать педагогам при обучении психологов для полноценного профессионального становления будущих психологов.

Ключевые слова: профессиональное становление, направление подготовки, психология, квалифицированный специалист.

В современных условиях динамичного развития психологической науки и практики важно, чтобы будущие психологи не только обладали теоретическими знаниями, но и развивали практические навыки, необходимые для эффективного взаимодействия с клиентами. Сущность профессионального самоопределения заключается в абсолютном понимании сущности этических норм, принципов и правил работы с клиентами, которые на практике могут быть реализованы при качественной подаче профессиональной информации в процессе обучения в ВУЗе.

В научных изысканиях С.Л. Ленкова профессиональное становление будущих психологов определяется как профессиональное «Я». В научном поиске автор определяет, что профессиональное «Я» будущего психолога формируется в синтезе трёх составляющих: цифровой готовности, компетентности и адаптации личности. Научно-практический пробел между указанными категориями, по мнению автора, заключается в отсутствии связующих в процессе обучения будущих психологов и представляет риск реализации качественного образования на психологических направлениях подготовки в ВУЗе.

Немного иной точки зрения придерживается Е.В. Дробышевская, которая отождествляет профессиональное становление с психологической резильентностью. Психологическая резильентность – это врождённое динамическое свойство личности, выражающееся в способности индивида преодолевать неблагоприятные жизненные обстоятельства, восстанавливаться и развиваться с использованием внутренних и внешних ресурсов. Психологическая резильентность представляет собой феноменологический конструкт, включающий в себя ряд взаимосвязанных компонентов и выполняющий буферную, фильтрующую и мотивационную функции. Исходя из данной точки зрения, профессиональное становление будущего психолога должно основываться на:

- постепенном отсутствии психологического благополучия от факторов внешней среды;
- опосредованном восприятии жизненных обстоятельств;
- восприятию рабочих ресурсов как доступных требований.

Схожей точки зрения придерживается М.Р. Мисюренко, которая делает свой исследовательский акцент на том, что реальное освоение профессии должно приводить к изменению представлений, способствуя осознанию нравственных и общественно значимых аспектов, а также специфических и технических сторон профессии. В результате этого процесса происходит переход от романтического восприятия специальности к более реалистичной оценке, что является важным шагом на пути к успешной профессиональной деятельности. Так мы можем умозаключить о том, что, с теоретической точки зрения пик профессионального становления будущих психологов – это переход из стадии романтизации к реальной оценке своих возможностей в

профессиональной деятельности, к чему и должны стремиться педагоги, участвующие в реализации образовательных программ психологической направленности.

Для профессионального становления будущих психологов в процессе обучения должна учитываться специфика преподаваемых дисциплин, студенческого возраста, а также особенности стимулирования к профессиональной ориентации. Формированию указанных категорий, как правило, препятствуют установки на эгоцентричность, манипуляции и воздействие на окружающих, что неприемлемо для будущего специалиста. Причины присутствия таких черт у обучающихся первично педагоги ссылают на возраст и романтизацию профессию, так как в период 17–19 лет нет чёткого понимания сложности психологической профессии.

Для того чтобы данная проблема была решена, через каждую профильную дисциплину должны быть пропущены методы познания и самопознания. Полноценно достичь этого возможно через выход за грани учебного процесса и формирования профессиональной психологической культуры будущих психологов.

Говоря о профессиональной ориентации будущих психологов, отметим её особую специфику, которая заключается в допуске к профессии только при должном уровне общей культурной образованности и знании реальных этических норм: соблюдения ценностных правил в своей внутренней коммуникации и внешнем взаимодействии с участниками психологических отношений. Например, противоречивое поведение по отношению к самому себе, как правило, выясняется в первые годы обучения и, если студент не нацелен решать внутренние конфликты, то ему достаточно сложно будет вступить на профессиональный путь.

Здесь же следует необходимость отметить сочетание мотивов, ценностных установок и профессиональных потребностей. Каждый студент должен осознавать и аргументировать выбор своей будущей профессиональной деятельности: так формируется профессиональная направленность.

Отметим, что для профессионального становления у будущего психолога необходимо развивать стремление помощи окружающим без возбуждения синдрома спасателя: педагоги в таком случае ориентируются на психологическую поддержку студентов-психологов, начиная с 1 курса обучения. Так на полном открытом примере обучающиеся перенимают его в свою формирующуюся профессиональную модель поведения. Это помогает обучающимся также сложить и интегрировать представления о своём профессиональном образе. Отмечаем, что профессиональный образ для обучающихся должен быть дифференцирован от личностного, но исключать эгоцентризм и манипуляции.

Значимое место в структуре описываемого вопроса занимает учебная и производственная практика. Благодаря участию в практической деятельности, у обучающихся может сформироваться правдивое истинное представление о двух сторонах психологического консультирования: реальной помощи людям и монотонной бюрократической деятельности: несомненно, и то и другое крайне важно ощутить и практической подготовке. Этому могут способствовать интересные, креативные практические занятия, изучение методик работы опытных педагогов, анализ их ошибок, инновационных подходов и достижений, которые указываются в индивидуальном задании на практику, коррелируют с рабочей программой практики и, соответственно, с нормами федерального государственного образовательного стандарта.

Таким образом, профессиональное становление будущих психологов в процессе обучения подчёркивает данного процесса для формирования высококвалифицированных специалистов. Для достижения данной цели обучение должно быть качественным не только с теоретической точки зрения, но и с практико-ориентированной в виде формирования высококвалифицированных этических норм. Подобный комплексный подход, непременно позволит студентов составить свою модель быстрой ориентации под потребности консультируемых. Внедрение инновационных методик и системный подход к обучению являются ключевыми факторами для успешного становления будущих психологов и повышения уровня их

профессиональной практики, а также предопределяет исследовательскую траекторию для будущих перспективных исследований на опытно-экспериментальном уровне.

Список литературы

1. Дробышевская Е.В. Психологическое сопровождение будущих психологов на этапе профессионального становления / Е.В. Дробышевская, А.А. Смык, А.С. Ярошевич // Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2026. – №1(57). – С. 321–330. EDN EVMQKX
2. Леньков С.Л. Методологический подход к исследованию цифрового измерения профессионального «я» будущих психологов / С.Л. Леньков, Н.Е. Рубцова // Методология современной психологии. – 2026. – №1(29). – С. 177–189. EDN QNDRPA
3. Мисюренько М.Р. Представление о профессии у будущих психологов / М.Р. Мисюренько // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 10 апреля 2025 года). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 72–76. EDN WDJLGO

Куликов Андрей Сергеевич

аспирант

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»

г. Магнитогорск, Челябинская область

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация: в статье представлен подход к реализации комплекса педагогических условий педагогического сопровождения формирования профессионального имиджа будущих учителей в высшем образовании. В основе методики лежит системный анализ научных источников и выбранное определение понятия «методика», наиболее полно отражающее алгоритмический и целостный характер педагогических действий. Особое внимание уделяется разработке последовательных этапов внедрения, дидактических методов диагностики и саморазвития, а также созданию условий для формирования устойчивых профессиональных качеств. В статье подчеркивается важность системного подхода, интеграции диагностического инструментария и развития рефлексивных умений будущих педагогов. Предложенная модель способствует повышению эффективности профессиональной подготовки и развитию профессиональной идентичности, что имеет важное значение для успешной деятельности учителя в современной образовательной среде.

Ключевые слова: педагогические условия, педагогическое сопровождение, профессиональный имидж будущего педагога, методика, саморефлексия, профессиональная идентичность, развитие профессиональных качеств, образовательный процесс.

Методика реализации комплекса педагогических условий педагогического сопровождения формирования профессионального имиджа будущих учителей в образовательном процессе вуза основывается на анализе научной литературы и выбранных подходах к определению понятия «методика». В различных исследованиях представлены разные трактовки этого термина. Так, согласно некоторым учёным, методика – это упорядоченная система действий педагога, направленная на формирование интеллектуальных и нравственных качеств учеников, охватывающая весь спектр педагогической деятельности – от планирования уроков до оценки достигнутых результатов. Другие исследователи определяют методику как оптимальный набор методов и приёмов, позволяющих наиболее эффективно достигать целей обучения при минимальных затратах сил и времени участников образовательного процесса.

Есть подходы, акцентирующие внимание на средствах активизации познавательной активности учащихся, а некоторые рассматривают методику как алгоритм конструирования деятельности, который отражает её цель, этапы, содержание, методы, средства и формы организации,

а также достигнутый результат. Наиболее полно и системно в рамках данной работы используется определение Саввы, поскольку оно позволяет комплексно рассматривать методические действия как целостную систему, направленную на достижение поставленной задачи. В соответствии с этим подходом, методика включает в себя последовательность определённых алгоритмов, отражающих как этапы реализации, так и содержание, методы, средства и формы организации педагогической деятельности. Выбор именно этого определения обусловлен тем, что оно раскрывает все компоненты процесса, что важно при проектировании системных методов формирования профессионального имиджа будущих учителей [5].

В рамках проектируемой методики особое место занимает использование комплекса педагогических условий, которые обеспечивают системность и эффективность педагогического сопровождения. Эти условия включают овладение диагностическим инструментарием для оценки личностных, профессиональных и эмоциональных характеристик будущих учителей; освоение методов саморефлексии, сопоставления своего профессионального образа с идеалом и проектирования собственного имиджа; а также развитие умений саморегуляции и коррекции профессиональных качеств. Их взаимодействие формирует целостный и гармоничный подход к развитию профессиональной идентичности, оказывая синергетический эффект и повышая уровень сформированности профессионального имиджа [3].

Реализация методики предполагает последовательное внедрение её компонентов на базовых этапах, каждый из которых выполняет свою функцию и обеспечивает системность процесса. Начальный этап включает разработку концептуально-методической основы, подготовку диагностических материалов, задач, проблемных ситуаций и педагогического инструментария, что служит базой для дальнейшей работы. Основной этап характеризуется апробацией методов и средств педагогического сопровождения, использованием таких методов, как анализ биографических материалов, эссе, решение практических упражнений, диагностика качеств и ситуаций. Здесь происходит активное диагностирование личностных и профессиональных характеристик будущих учителей, а также уровня их эмоционального интеллекта для последующего построения индивидуальных программ развития. Завершающий этап включает интерпретацию полученных результатов, проведение корректирующих мероприятий и доработку педагогических программ. В процессе реализации важным является системное и последовательное использование различных форм информационной, диагностической и рефлексивной деятельности, способствующих формированию у будущих педагогов устойчивого профессионального имиджа [1].

В качестве конкретных методов работы с будущими учителями в рамках данной методики используются различные диагностические инструменты, позволяющие выявить уровень личностных качеств, профессиональных компетенций и эмоционального интеллекта. Эти методы включают авторские опросники, эссе, анализ ситуаций, упражнения и дидактические игры, позволяющие студентам не только определить текущие особенности своего профессионального развития, но и разработать план дальнейших действий по совершенствованию имиджа. Значительное внимание уделяется формированию у будущих педагогов способности к саморефлексии и самокоррекции, что является неотъемлемой частью профессионального становления и повышения эффективности формирования профессионального имиджа. Постоянная обратная связь и межэтапная диагностика позволяют корректировать программу в соответствии с результатами, что обеспечивает индивидуализированный и системный подход к подготовке будущего учителя [4].

Разработанная и реализуемая методика педагогического сопровождения будущих учителей представляет собой системную и интегрированную модель профессионального развития, основанную на последовательных этапах и использовании разнообразных диагностических и рефлексивных инструментов. Ее ключевая ценность заключается в комплексном подходе, который не ограничивается только формированием профессиональных компетенций, но и включает развитие личностных качеств, эмоционального интеллекта, умения саморефлексии

и саморегуляции, что является фундаментом для формирования устойчивого и позитивного профессионального имиджа.

Эффективность данной методики обусловлена ее поэтапным внедрением, которое позволяет обеспечить системность и последовательность в процессе профессионального становления будущих педагогов. Каждый этап, начиная с разработки концептуальных основ и заканчивая корректировкой итоговых педагогических программ, актуализирует использование различных форм деятельности: диагностической, информационной, рефлексивной, что обеспечивает глубокое понимание индивидуальных особенностей каждого будущего учителя и позволяет своевременно корректировать образовательный процесс. Кроме того, активное использование методик оценки и диагностики, таких как эссе, ситуационные анализы и игровые упражнения, способствует формированию у будущих педагогов не только профессиональных знаний, но и умений критически осмысливать свои личностные ресурсы и профессиональную траекторию. Важным аспектом является развитие у студентов способности к саморефлексии, что способствует формированию самостоятельных, ответственных и эмоционально грамотных специалистов, способных адаптироваться к вызовам современной педагогической практики [2].

Особое значение в данной системе имеют постоянная обратная связь и межэтапное диагностирование, что обеспечивает гибкость и индивидуализацию программы профессионального развития. Такой подход позволяет максимально полно раскрыть потенциал каждого будущего учителя, содействуя формированию уникального профессионального имиджа, который будет отражать не только личностные и профессиональные достоинства, но и соответствовать актуальным требованиям современной педагогической деятельности.

В целом, предложенная методика является примером целостного подхода к профессиональному становлению учителя, объединяющего теоретические основы и практические методы, что позволяет не только подготовить компетентных педагогов, но и развивать их личностный потенциал, уверенность и внутреннюю мотивацию. Реализация такой модели способствует формированию педагогов нового поколения – ответственных, эмоционально интеллигентных, самодостаточных и профессионально зрелых специалистов, готовых к постоянному непрерывному развитию и эффективному внедрению инновационных педагогических практик в реальную образовательную деятельность.

Список литературы

1. Гасаненко Е.А. Формирование коммуникативно-активной личности при реализации социокультурного подхода в обучении иностранному языку / Е.А. Гасаненко, А.С. Смирнов // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. – 2012. – Т. 2. №70. – С. 51–54. EDN RMNDTF
2. Куликов А.С. Технология имиджевого прогноза будущего учителя в рамках профессионально-личностного развития / А.С. Куликов, Е.А. Гасаненко // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №84-4. – С. 89–91. EDN MKYGIA
3. Antropova L.L. Technical university students' discursive competence development within the framework of professionally oriented communication in English / L.L. Antropova, O.A. Lukina, E.A. Gasanenko // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – No. 72-4. – P. 16–18. EDN BVHEGB
4. Gasanenko E.A. Professional Image of a Technical University Graduate / E.A. Gasanenko, T.Yu. Zalavina, N.V. Dyorina // Modern Engineering Education: Contemporary International Challenges and Perspectives: Conference Proceedings. – Magnitogorsk: Пепо, 2019. – P. 113–116. EDN KQLSEX
5. Kulikov A.S. Self-management as a condition for professional and personal development of university students / A.S. Kulikov, E.A. Gasanenko // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – No. 81-4. – P. 292–294. EDN GVXSYL
6. Kulikov A.S. Theoretical bases of the future teachers professional and personal development by means of image technologies / A.S. Kulikov, E.A. Gasanenko // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – No. 84-4. – P. 86–88. EDN BVLAVS

РИСК-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ БЖД В АРХИТЕКТУРНОМ ВУЗЕ: ОТ ПЕРЕЧНЯ ОПАСНОСТЕЙ К ПРОВЕРЯЕМЫМ ПРОЕКТНЫМ РЕШЕНИЯМ

Аннотация: в статье рассматривается риск-ориентированная модель преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в архитектурном вузе, ориентированная на переход от формального изучения перечней опасностей к освоению проверяемых проектных решений. Актуальность исследования обусловлена необходимостью профессиональной адаптации курса БЖД к специфике архитектурного образования, где безопасность должна осмысливаться не как внешний нормативный блок, а как часть проектной логики. Особое внимание уделяется переводу риска в язык архитектурных барьеров, проектных параметров и доказательств, представленных в учебных артефактах. Сделан вывод, что риск-ориентированная модель повышает осмысленность изучения БЖД, усиливает профессиональную релевантность дисциплины и способствует формированию у будущих архитекторов культуры доказательного обоснования решений.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, архитектурное образование, риск-ориентированный подход, архитектурная безопасность, проектные решения, проектные артефакты, верификация.

Введение.

Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» в системе подготовки студентов архитектурного вуза занимает важное место, однако на практике нередко воспринимается как формальный и в значительной степени обособленный компонент учебного плана. Подобная проблема особенно заметна в тех случаях, когда содержание курса недостаточно связано с профессиональной деятельностью будущего архитектора, что находит отражение в современных исследованиях, посвященных архитектурному осмыслению безопасности [3].

Для архитектурного образования такая ситуация принципиально важна, поскольку безопасность в профессии архитектора должна рассматриваться не как внешнее ограничение, накладываемое на уже сформированное проектное решение, а как один из базовых критериев качества среды. Данная мысль соотносится с положением Е.А. Голубевой о том, что визуально-пространственная организация архитектурной среды влияет на характер ее восприятия, использования и поведенческой надежности [1]. Архитектурный проект изначально связан с организацией безопасной среды, учетом эвакуации, доступности, эксплуатационной надежности, санитарно-гигиенических параметров, логики движения потоков и устойчивости объекта к различным сценариям опасности.

В современных профессиональных практиках безопасность все чаще осмысливается через риск-ориентированный подход, в основе которого лежат выявление опасностей, анализ вероятности и тяжести последствий, выбор мер контроля и оценка остаточного риска [6]. Такая логика соответствует проектному мышлению архитектора, поскольку переводит требования безопасности в систему критериев, параметров и проверяемых решений. Поэтому риск-ориентированная модель преподавания может рассматриваться как перспективная основа профессиональной адаптации дисциплины БЖД в архитектурном вузе.

Цель статьи состоит в обосновании риск-ориентированной модели преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в архитектурном вузе, обеспечивающей переход от перечня опасностей к проверяемым проектным решениям.

Теоретические основания исследования.

Методологической основой предлагаемой модели выступает сочетание риск-ориентированного, компетентностного и проектно-студийного подходов. Риск-ориентированная логика позволяет выстраивать учебный процесс в последовательности от идентификации опасностей к их оценке, далее к выбору мер защиты и к проверке результативности принятых решений (рис. 1).



Рис. 1. Переход от идентификации опасностей к проверяемым проектным решениям в риск-ориентированной модели преподавания БЖД

Такая последовательность способствует тому, что безопасность начинает пониматься не как набор отвлеченных требований, а как поле проектного выбора и профессиональной ответственности.

Представленная блок-схема отражает внутреннюю логику риск-ориентированной модели преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в архитектурном вузе и конкретизирует методологическую последовательность, положенную в основу исследования: идентификация опасностей – оценка и анализ риска – выбор защитных мер – проектные решения. Такая структура показывает, что безопасность в образовательном процессе рассматривается не как совокупность отвлеченных нормативных предписаний, а как поэтапно формируемая система профессионального анализа и проектного действия. Именно поэтому освоение дисциплины должно быть направлено не только на знание классификаций опасностей, но и на умение переводить их в язык архитектурных решений, что соответствует профильным учебно-методическим изданиям, ориентированным на студентов архитектурного профиля [3].

Первый блок схемы *идентификация опасностей* – связан с выявлением потенциально опасных факторов и сценариев, возникающих в архитектурной среде. В условиях архитектурного образования это означает анализ не абстрактных угроз, а тех рисков, которые непосредственно проявляются в проектируемом объекте: в путях эвакуации, узлах движения, общественных пространствах, лестничных зонах, помещениях с повышенной эксплуатационной нагрузкой, а также в решениях, влияющих на доступность, безопасность передвижения и надежность использования среды. Тем самым уже на начальном этапе безопасность осмысливается как характеристика самой архитектурной организации пространства, а не как внешний по отношению к проекту набор требований.

Второй блок *оценка и анализ риска* – предполагает переход от простого перечисления опасностей к установлению их значимости. На этом этапе студент соотносит вероятность

возникновения неблагоприятной ситуации и тяжесть ее возможных последствий, определяя, какие сценарии требуют первоочередного внимания в проекте. Методически это особенно важно, поскольку позволяет выстраивать обоснованную иерархию проектных приоритетов и формирует у обучающегося способность принимать решения на основе анализа, а не формального воспроизведения норм. Таким образом, оценка риска становится центральным звеном всей модели, поскольку именно она соединяет распознавание опасности с последующим проектным выбором.

Третий блок *выбор защитных мер* – отражает переход от анализа к проектному реагированию. В логике предлагаемой модели защитные меры рассматриваются как барьеры, снижающие вероятность опасного события либо ограничивающие тяжесть его последствий. Для архитектурной подготовки особенно существенно, что такие меры получают профессионально распознаваемую форму: они выражаются через объемно-планировочные, конструктивные, инженерные и организационные решения. Это может быть изменение конфигурации путей движения, обеспечение нормативной ширины проходов и выходов, функциональное разведение потоков, организация безопасных лестничных узлов, повышение читаемости пространства, включение средств навигации, а также обеспечение доступности среды для различных групп пользователей. В этом отношении выбор защитных мер непосредственно соотносится с требованиями к организации безопасной и доступной архитектурной среды, в том числе с требованиями к доступности зданий и сооружений для маломобильных групп населения [5].

Завершающий блок схемы *проектные решения* – принципиален для всей модели, поскольку именно здесь безопасность приобретает форму проверяемого результата. Если на предыдущих этапах студент выявляет опасности, анализирует риск и определяет способ защиты, то на данном этапе он должен представить, каким образом выбранная мера реализована в самом проекте. Речь идет о планах, схемах движения, параметрических таблицах, узлах, фрагментах объемно-планировочных решений, спецификациях и иных проектных артефактах, позволяющих судить о фактическом воплощении мер безопасности. Такая логика соответствует студийно-проектной природе архитектурного обучения, основанного на пошаговой разработке, визуализации, обсуждении и рефлексии предъявляемого результата, что подробно раскрыто в работах D. Schön [7].

Таким образом, блок-схема не только иллюстрирует последовательность учебных действий, но и выражает саму теоретическую основу исследования: риск-ориентированный подход задает логику движения от опасности к решению, компетентностный подход определяет ожидаемый образовательный результат как способность выполнять профессионально значимые действия, а проектно-студийный подход обеспечивает включение этих действий в реальную архитектурную дидактику. Благодаря этому безопасность начинает рассматриваться как часть проектного мышления будущего архитектора, а дисциплина БЖД – как средство формирования культуры доказательного и профессионально ответственного проектирования [3; 5; 7].

Материалы и методы.

В основе статьи лежит педагогическое моделирование, направленное на разработку дидактической конструкции преподавания БЖД применительно к архитектурному вузу. В качестве методического каркаса использованы логика управления рисками, структурирование опасностей по их профессиональной значимости, а также инструменты учебной верификации проектных решений.

Разработка модели предполагает несколько взаимосвязанных компонентов. Во-первых, осуществляется группировка опасностей по укрупненным доменам, наиболее значимым для архитектурной практики. К ним относятся пожарная и эвакуационная безопасность, эксплуатационные риски, санитарно-гигиенические факторы, инженерные риски, техногенные и природные воздействия, а также организационно-эксплуатационные аспекты функционирования объекта. Такой подход соответствует стремлению перевести общую дисциплину в профессионально ориентированную плоскость, что подтверждается исследованиями,

посвященными архитектурному пониманию безопасности жизнедеятельности [3]. Во-вторых, применяется учебная риск-матрица, основанная на оценке вероятности и тяжести последствий. Ее использование важно не только как средство классификации, но и как инструмент расстановки проектных приоритетов. Она позволяет выделять сценарии, требующие первоочередного внимания на уровне объемно-планировочных решений, путей эвакуации, функционального зонирования и инженерного обеспечения.

В-третьих, центральное значение получает матрица соответствия «опасность – барьер – проектный артефакт». С ее помощью устанавливается связь между выявленным риском, типом защитной меры и тем элементом проекта, в котором эта мера должна быть выражена. Благодаря этому создается инструмент перевода абстрактного требования безопасности в конкретный проектный язык (таблица 1).

Наконец, методическая часть включает процедуры верификации, предполагающие проверку полноты, обоснованности и согласованности решений. Такая проверка осуществляется с помощью чек-листов, критериев оценивания, промежуточных проектных обсуждений и итоговой защиты учебных работ.

Таблица 1

Матрица соответствия «опасность – барьер – проектный артефакт»

Опасность	Барьер	Проектный артефакт
Задымление путей эвакуации	Противодымная защита, изоляция путей эвакуации	План эвакуации, схема противопожарных мероприятий
Пересечение встречных потоков людей	Функциональное зонирование, разведение потоков	План этажа, схема движения пользователей
Травмоопасность лестничного узла	Ограждения, параметры ступеней, противоскользящие покрытия	Узел лестницы, спецификация материалов
Недоступность среды для МГН	Пандусы, лифты, нормативные проходы, адаптированные входы	План входной группы, схема доступности
Недостаточная читаемость маршрута движения	Навигация, визуальные ориентиры, информационные указатели	Схема навигации, экспликация элементов среды

Примером практической реализации риск-ориентированной модели выступает матрица соответствия «опасность – барьер – проектный артефакт», позволяющая установить связь между выявленным риском, способом его снижения и конкретной формой проектного представления решения. Такая матрица помогает студенту перейти от абстрактного требования безопасности к проверяемому элементу архитектурного проекта.

Результаты и обсуждение.

Предлагаемая риск-ориентированная модель преподавания БЖД в архитектурном вузе строится как целостный учебный цикл, согласованный с логикой архитектурного проектирования. Ее отправной точкой становится не абстрактное знакомство с опасными и вредными факторами, а анализ конкретного проектного объекта. Студент определяет назначение здания, состав пользователей, пространственные ограничения, особенности функционирования и потенциальные критические зоны.

Следующий этап связан с оценкой и ранжированием риска. Здесь важно, что студент учится не просто перечислять угрозы, а выделять среди них приоритетные. Для учебного корпуса, например особую значимость могут приобретать сценарии, связанные с эвакуацией больших потоков людей, задымлением коридоров, блокировкой выходов, высокой плотностью движения в узких участках, эксплуатационной травмоопасностью лестниц или рисками, возникающими в мастерских и технических помещениях.

В этой части проектной логики существенное значение приобретают нормативные требования к эвакуационным путям и выходам, зафиксированные в соответствующем своде правил [4].

Наиболее значимым с педагогической точки зрения является этап проектирования барьеров. Именно здесь происходит переход от анализа риска к архитектурному действию. Барьеры могут быть пространственными, конструктивными, инженерными и организационными. Для будущего архитектора особенно важно, чтобы такие барьеры были выражены через конкретные параметры и решения, распознаваемые в проекте. Это могут быть ширины путей движения, конфигурация и непрерывность эвакуационных маршрутов, функциональное зонирование, разделение потоков, выбор материалов, организация освещения, навигации и ограждений. Подобное понимание архитектурной среды как системы пространственно-организованных условий поведения соотносится с работой Е.А. Голубевой [1].

Особое место в модели занимает верификация. Ее смысл состоит в том, что каждое заявленное решение должно быть подтверждено соответствующим проектным артефактом. Если студент утверждает, что предусмотрел безопасную эвакуацию, это должно быть видно на плане, в схеме движения, в таблице параметров или ином проверяемом материале. Если речь идет о снижении травмоопасности лестницы, это должно быть отражено в узле, параметрах ступеней, системе ограждений и спецификации материалов. Такая организация учебного процесса особенно продуктивна для архитектурного образования, поскольку, как показывает D. Schön, профессиональное обучение в проектных дисциплинах развивается через рефлексию в действии и анализ предъявляемого результата [7].

Принципиально важным инструментом становится матрица «опасность – барьер – проектный артефакт». Ее применение показывает студенту, что любое проектное решение в области безопасности должно иметь прослеживаемую внутреннюю структуру: сначала определяется опасность или риск-сценарий, затем выбирается соответствующий тип барьера, после чего фиксируется, в каком именно фрагменте проекта этот барьер реализован и каким образом он может быть проверен. Именно такая логика перехода от требования к доказательству последовательно раскрывается в профильных учебно-методических изданиях, ориентированных на студентов архитектурного профиля [2]. Эффективность модели повышается при использовании дополнительных учебных инструментов. Кейс-библиотека позволяет работать с типовыми ситуациями, приближенными к архитектурной практике. Чек-листы обеспечивают минимально необходимый уровень контроля. Критерии оценивания делают процедуру оценки более прозрачной, а проектные обсуждения интегрируют вопросы безопасности в студийную критику. Портфолио безопасности аккумулирует ключевые доказательства, демонстрируя, что безопасность является частью целостного проектного продукта.

В качестве типового примера может рассматриваться учебный корпус, в котором студент выявляет основные рисковые сценарии, определяет приоритетные зоны и предлагает меры их снижения. Практика показывает, что наиболее уязвимыми участками обычно становятся эвакуационные пути, зоны пересечения потоков, помещения с повышенной эксплуатационной нагрузкой и участки, где проектное решение оказывается чувствительным к отказу одного из элементов системы. Работа с такими объектами позволяет обучающимся увидеть, что даже на уровне учебного проекта безопасность требует не формального декларирования, а последовательного аналитического и проектного действия.

Таким образом, риск-ориентированная модель способствует преодолению традиционного разрыва между курсом БЖД и архитектурной студией. Она делает содержание дисциплины адресным, профессионально значимым и методически согласованным с проектной подготовкой. При этом общий принцип идентификации, оценки и обработки риска сохраняет связь с универсальной логикой риск-менеджмента, представленной в международном стандарте ISO 31000 [6].

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что риск-ориентированная модель преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» обладает значительным потенциалом для архитектурного образования. Ее принципиальное отличие от традиционного подхода заключается в переходе от формального усвоения перечней

опасностей и нормативных требований к формированию у студентов способности переводить риски в систему проектных решений, параметров и проверяемых доказательств.

Особое значение в структуре предлагаемой модели имеет матрица соответствия «опасность – барьер – проектный артефакт», представленная в таблице 1. Именно она обеспечивает дидактически значимый переход от выявления риска к его профессионально распознаваемому проектному воплощению. Матрица позволяет установить логическую и проверяемую связь между характером опасности, выбранной защитной мерой и конкретной формой ее фиксации в архитектурном проекте. Тем самым таблица 1 выступает не только как иллюстративный, но и как методический инструмент, обеспечивающий перевод абстрактных требований безопасности в язык архитектурных решений.

Профессиональная ценность предложенной модели состоит в том, что она интегрирует опасность в структуру архитектурного мышления, проектного анализа и культуры проектирования. Студент осваивает последовательность действий, включающую идентификацию сценариев опасности, их ранжирование, выбор соответствующих барьеров и верификацию решений через планы, схемы, узлы, таблицы и иные проектные артефакты. В этом заключается ее особая значимость для архитектурной школы, ориентированной на соединение пространственного мышления, проектной рефлексии и профессиональной ответственности, что подтверждается исследованиями в области архитектурно ориентированного преподавания БЖД [3].

Практическая значимость риск-ориентированной модели связана с повышением проверяемости результатов обучения, усилением объективности оценивания и развитием у студентов навыков доказательного обоснования проектных решений. Перспективы дальнейшей разработки темы могут быть связаны с расширением состава матрицы для различных типов объектов, разработкой цифровых шаблонов и чек-листов, а также с проведением педагогических исследований, направленных на оценку эффективности данной модели в архитектурном образовании.

Список литературы

1. Голубева Е.А. Визуально-пространственная организация архитектурной среды / Е.А. Голубева // Четвертые Лойфмановские чтения. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2009. – Т. 2. – С. 34–35.
2. Молчанов Н.А. Безопасность жизнедеятельности: учеб. пособие для студентов архитектурного профиля / Н.А. Молчанов. – Екатеринбург: УрГАХУ, 2024. – 362 с. EDN EXRJET
3. Молчанов Н.А. Управление безопасностью жизнедеятельности с точки зрения архитектуры / Н.А. Молчанов // Вестник ГГУ. – 2025. – №3. – С. 590–598. EDN HPGLDK
4. СП 1.13130.2020. Системы противопожарной защиты. Эвакуационные пути и выходы. – 92 с.
5. СП 59.13330.2020. Доступность зданий и сооружений для маломобильных групп населения (ред. от 27.12.2024). – 67 с.
6. ISO 31000:2018. Risk management – Guidelines. – 16 p.
7. Schön D.A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action / D.A. Schön. – New York: Basic Books, 1984. – 352 p.

Немчинская Лидия Николаевна

магистрант

Хентонен Анна Геннадьевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

РАЗВИТИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация: в статье анализируется значимость проектного подхода в формировании предпринимательских компетенций у учащихся при объединении систем среднего и высшего образования. В работе раскрываются теоретические аспекты взаимосвязи между проектной деятельностью и развитием предпринимательских навыков, описывается инновационная педагогическая модель, а также демонстрируются результаты практического внедрения разработанных методик. Доказано, что проектное обучение эффективно развивает аналитическое мышление, навыки командной работы, принятия управленческих решений и ресурсного планирования.

Ключевые слова: проектная деятельность, предпринимательские компетенции, образовательная интеграция, профессиональные навыки, проектный метод, среднее образование, высшее образование.

В современных условиях модернизации образовательной системы особую актуальность приобретает вопрос подготовки специалистов, обладающих предпринимательским мышлением и способностью к самостоятельной профессиональной деятельности. Стратегия развития воспитания до 2025 года определяет приоритетность формирования активной жизненной позиции и предпринимательских качеств у молодого поколения. В соответствии со Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года особое внимание уделяется формированию активной гражданской позиции и развитию предпринимательского мышления у молодёжи.

Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения акцентируют внимание на развитии универсальных компетенций через проектную деятельность. В системе высшего образования (ФГОС ВО 3++) особое значение придаётся формированию предпринимательских навыков как ключевого фактора конкурентоспособности выпускников на рынке труда.

Существующая проблематика исследования определяется несовершенством педагогической системы, которая не обеспечивает эффективную взаимосвязь между средним и высшим образованием в контексте систематического формирования предпринимательских компетенций через проектный подход.

Анализ образовательной практики позволяет выделить ряд существенных противоречий.

1. Дисбаланс между спросом и предложением: современное общество испытывает острую потребность в квалифицированных специалистах, обладающих предпринимательским мышлением и активной жизненной позицией, однако существующая система образования не обеспечивает должный уровень развития соответствующих компетенций у выпускников.

2. Методическая недостаточность: несмотря на значительный потенциал проектного обучения в формировании предпринимательских навыков, наблюдается явный дефицит научно обоснованных методик его применения на различных уровнях образовательной системы.

3. Фрагментарность образовательных программ: отсутствует системная преемственность в развитии профессиональных компетенций, что обусловлено разрозненностью учебных планов среднего и высшего образования, не обеспечивающей непрерывность образовательного процесса.

Данные противоречия свидетельствуют о необходимости разработки новых подходов к организации образовательного процесса, направленных на эффективное формирование предпринимательских компетенций через проектную деятельность в условиях интеграции различных уровней образования.

Цель работы заключается в теоретическом обосновании и практической проверке эффективности проектного метода в развитии предпринимательских компетенций.

Задачи исследования:

- исследовать сущность и структуру предпринимательских компетенций;
- определить потенциал проектного обучения в их формировании;
- разработать комплексную модель развития компетенций;
- апробировать предложенные методики;
- создать методические рекомендации для преподавателей.

Современные исследования подтверждают значительную роль проектного обучения в формировании важнейших профессиональных качеств. Согласно научным работам Дж. Дьюи и У.Х. Килпатрика, проектный подход способствует комплексному развитию обучающихся, в частности:

- формированию эффективных стратегий планирования;
- совершенствованию механизмов принятия взвешенных решений;
- развитию навыков продуктивной командной работы;
- освоению методов управления потенциальными рисками.

В свою очередь, исследования В.И. Байденко и Н.А. Селезнёвой демонстрируют, что система образования достигает максимальной эффективности при условии органичного соединения среднего и высшего уровней обучения. Такой подход обеспечивает:

- непрерывность образовательного процесса;
- последовательное развитие профессиональных компетенций;
- плавный переход между различными уровнями подготовки.

Предпринимательская компетенция представляет собой сложный интегративный феномен, требующий целенаправленного формирования в образовательном процессе с использованием современных педагогических технологий.

В современном образовательном пространстве предпринимательская компетентность представляет собой многогранную систему профессиональных качеств, которая складывается из следующих ключевых элементов.

1. Творческий потенциал – способность генерировать инновационные идеи и мыслить нестандартно.
2. Стратегическое мышление – умение принимать взвешенные решения при отсутствии полной информации.
3. Проектная культура – владение инструментами планирования и реализации масштабных задач.
4. Социальный интеллект – развитые навыки коммуникации и лидерского влияния.
5. Экономическая осведомлённость – понимание финансовых процессов и рыночных закономерностей.
6. Риск-менеджмент – способность принимать обдуманные решения и нести ответственность за их последствия.

Эксперимент проводился на базе средней школы №13 п. Новый Тахтамукайского района Республики Адыгея и Кубанского государственного университета г. Краснодар в течение 2025–2026 учебного года. В нём приняли участие 11 школьников старших классов и 12 студентов младших курсов.

Этапы эксперимента.

1. Констатирующий – диагностика исходного уровня предпринимательских навыков с использованием анкетирования, тестирования. На начальном этапе экспериментальной работы была организована комплексная диагностика исходного уровня предпринимательских

компетенций участников исследования. Для получения максимально полной картины развития необходимых навыков использовался комплексный подход, включающий несколько методов оценки.

В процессе исследования особое внимание уделялось сбору первичной информации посредством анкетирования. Участникам предлагались специальные опросники, направленные на выявление их практического опыта в сфере проектной деятельности. Цель исследования – понять, насколько обучающиеся вовлечены в создание и реализацию различных проектов, какие идеи у них уже есть и насколько они заинтересованы в дальнейшем развитии своих предпринимательских способностей.

Параллельно с анкетированием проводилось специальное тестирование, целью которого было оценить теоретические знания участников в области предпринимательства и проектной работы. Тестовые задания позволили определить уровень владения базовыми понятиями, понимание основных принципов ведения бизнеса и организации проектной деятельности.

2. Формирующий – реализация проектной деятельности с предпринимательской направленностью. В ходе формирующего этапа эксперимента участники активно включились в практическую проектную деятельность с ярко выраженной предпринимательской составляющей. Центральным элементом этого этапа стал масштабный кейс «Создание делового города», который предоставил уникальную возможность для развития практических навыков в условиях командной работы.

Работа над проектом предполагала создание целостной экономической системы, где каждый участник вносил свой значимый вклад в общее дело. Испытуемые проявляли креативность и инициативу, предлагая собственные бизнес-идеи и разрабатывая детальные планы их реализации. Процесс создания «делового города» требовал от участников не только генерации идей, но и тщательного планирования каждого этапа их воплощения.

Особое внимание уделялось выстраиванию эффективных взаимоотношений между участниками виртуального города. Обучающимся необходимо было научиться координировать свои действия, находить компромиссы и выстраивать взаимовыгодное сотрудничество. В ходе работы над проектом участники осваивали навыки ведения переговоров, распределения ресурсов и управления бизнес-процессами.

Проектная деятельность позволила участникам погрузиться в реальную предпринимательскую среду, где они могли применить полученные теоретические знания на практике.

Важным компонентом диагностического этапа стало систематическое наблюдение за поведением участников в процессе обучения. Производилась фиксация степени их вовлеченности в образовательный процесс, способность проявлять инициативу, работать в команде и решать поставленные задачи. Особое внимание уделялось тому, как обучающиеся взаимодействуют друг с другом и насколько активно участвуют в групповых формах работы.

3. Контрольный – повторная диагностика уровня предпринимательских навыков через полгода.

Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов показал положительную динамику:

- уровень креативности вырос на 28%;
- навыки планирования улучшились на 35%;
- коммуникативные навыки повысились на 22%;
- готовность к принятию решений в условиях неопределённости увеличилась на 30%;
- общая оценка предпринимательских навыков выросла на 29%.

Результаты эксперимента подтвердили эффективность проектной деятельности как средства развития предпринимательских навыков в условиях интеграции общего и высшего образования. Модель показала свою результативность в формировании ключевых компетенций, необходимых для успешной предпринимательской деятельности.

Для успешной реализации программы развития предпринимательских компетенций необходимо внедрить ряд важных изменений в образовательный процесс. Прежде всего важно

интегрировать в учебные программы специальные проектные задания, которые будут способствовать формированию предпринимательского мышления у учащихся.

Эффективным решением станет организация совместной работы школьников и студентов под руководством опытных наставников. Такое взаимодействие позволяет младшим участникам перенимать опыт старших коллег, а старшим – развивать навыки менторства и лидерства.

Современная образовательная среда требует применения инновационных подходов. Особенно перспективными оказываются бизнес-симуляции, которые позволяют в безопасной обстановке отрабатывать различные предпринимательские сценарии. Кейс-методы и программы акселерации стартапов помогают обучающимся освоить практические аспекты ведения бизнеса.

Важным шагом в развитии молодежного предпринимательства может стать создание специальных площадок – бизнес-инкубаторов при образовательных учреждениях. Такие центры станут опорой для реализации студенческих и школьных проектов, предоставляя необходимые ресурсы и экспертную поддержку.

Особое внимание следует уделить преемственности в развитии предпринимательских навыков. Необходимо выстроить систему, где каждый этап обучения логично продолжает предыдущий, сохраняя и развивая достигнутые результаты в формировании предпринимательского мышления. Это обеспечит непрерывность образовательного процесса и повысит его эффективность.

Список литературы

1. Волошин Р.О. Особенности внеурочной деятельности по формированию предпринимательских компетенций у школьников с применением технологии проектной деятельности / Р.О. Волошин // *Pedagogical Journal*. – 2024, – Vol. 14. Is. 3A.
2. Ковтун Н.В. Предпринимательство в сфере высшего образования: проектная деятельность студентов / Н.В. Ковтун, Л.П. Костикова, О.С. Федотова // *Концепт*. – 2024. – №9. – С. 19–32.
3. Лазуткин А.П. Развитие предпринимательских компетенций у школьников: новые горизонты / А.П. Лазуткин, Л.И. Ачекулова // *МНКО*. – 2025. – №2(111). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-predprinimatelskih-kompetentsiy-u-shkolnikov-novye-gorizonty> (дата обращения: 19.04.2026).
4. Никулина Ю.Н. Проектная деятельность как инструмент профессионального и карьерного развития выпускников / Ю.Н. Никулина // *Russian Journal of Labour Economics*. – 2022. – №7. – С. 1133–1146.
5. Тебенькова Е.А. Образовательное проектирование в школе: как от предметного задания прийти к предпринимательскому проекту / Е.А. Тебенькова, И.Н. Зайцева // *Непрерывное образование: XXI век*. – 2024. – Вып. 3(47).
6. Халиуллина Р.Ф. Технология проектного обучения при формировании предпринимательской культуры у будущих специалистов среднего звена / Р.Ф. Халиуллина // *Вестник экономики, управления и права*. – 2024. – Т. 17. №2. – С. 97–102.

Пузакина Светлана Александровна
преподаватель
Мигушов Данила Владимирович
преподаватель

ГАПОУ ЧР «Чебоксарский техникум строительства
и городского хозяйства»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ВИД ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: статья посвящена теме возможности внедрения и реализации индивидуального обучения на занятиях по специальным предметам в техникуме с помощью технологии проектной и исследовательской деятельности. Особое внимание уделено принципам обучения, видам и средствам обучения, позволяющим сформировать проектно-исследовательскую компетентность.

Ключевые слова: компетенции, компетентностный подход, педагогические технологии, проектно-исследовательская компетентность, индивидуальный подход.

Развитие студента как личности происходит в процессе учебной деятельности. По окончании техникума у будущих специалистов должен сформироваться определенный набор компетенций, который они могут в дальнейшем использовать в своей профессиональной деятельности.

На сегодняшний день, большое место в образовательном пространстве отводится проектной и исследовательской деятельности. Благодаря ей у студентов происходит развитие творческого потенциала, а также формируются не просто умения, а профессиональные компетенции, которые из сегодняшнего студента нашего техникума формируют активного гражданина и конкурентоспособного профессионала в строительной отрасли.

Основной задачей всех образовательных учреждений среднего профессионального образования является необходимость полностью или частично изменить подход к уровню подготовки будущих специалистов, ориентируясь на технологии и оборудование, которые используются на современном производстве. Эти изменения просто необходимы для дальнейшего трудоустройства выпускников. Кроме этого, все эти изменения необходимы в связи с быстрыми темпами развития современных предприятий, а также выполнением различных технических операций частично или полностью автоматизированными способами.

Новое направление образования несет за собой и изменение уровня квалификации преподавателей, их самообразования, самореализации и совместного взаимодействия внутри системы образования. Перед преподавателями стоит очень сложная задача – это сформировать личность, высококвалифицированную, успешную, умеющую заявить о себе на современном рынке труда. В связи с этим компетентностный подход в современных условиях образовательного процесса имеет особую актуальность, так как именно формирование профессиональных компетентностей у будущих специалистов помогает им быть конкурентоспособными на региональном и отраслевом рынках труда нашей страны.

В связи с новыми требованиями в образовательной системе уровень квалификации педагогов в современных условиях должен быть направлен на формирование следующих умений:

- изменение и применение учебной программы, в соответствии с современными требованиями;
- выбор актуальных на сегодняшний момент педагогических и содержательных целей;
- разработка образовательных проектов для различных направлений подготовки студентов;
- определение индивидуальных потребностей каждого студента и организация учебного процесса именно в этом направлении;
- коллективный и критический подход к своей роли в учебном процессе.

Такая деятельность преподавателей имеет особо выраженную исследовательскую направленность, так как сопровождается постоянным поиском новых форм, технологий и средств реализации образовательного процесса в современных, постоянно меняющихся условиях. Это носит непрерывный характер поиска.

Преподаватель с помощью технологии проектной и исследовательской деятельности помогает студентам грамотно осуществить поиск различной информации, преобразовать ее, актуализировать и достичь необходимых профессиональных компетенций. Проектно-исследовательская компетентность преподавателя становится целью для того, чтобы повысить их собственную квалификацию для достижения требуемого качества подготовки специалистов.

Выделяют следующие основные особенности подготовки специалистов, позволяющие сформировать проектно-исследовательскую компетентность.

1. Активные принципы обучения (данные принципы обучения активно используем на своих занятиях) [1, с. 138]:

- обучаем на результат и достигаем результата, опираемся на самостоятельность студентов;
- обучаем, ориентируясь на решение профессиональных задач;

2. Активные виды обучения (данный вид обучения помогает изучать новые темы на занятиях в техникуме): деловая игра, глоссарий, проблемное обучение, игровые формы, круглые столы, дискуссии;

3. Различные возможности вариативного обучения:

- выбор учебных дисциплин для углубленного изучения;
- программы индивидуального обучения;

4. Эффективные средства обучения: компьютерные программы.

Цели деятельности преподавателя:

- создание условий для подготовки компетентного выпускника, который сможет успешно пройти личностную и профессиональную социализацию;
- обеспечение возможности знакомиться и начинать осваивать современные технологии, с которыми выпускники встретятся, придя на предприятие;

Цели профессиональных компетенций и самообразования: формирование и развитие проектно-исследовательской компетентности преподавателя, как уровня подготовки компетентного специалиста.

Этапы формирования [2, с. 16]:

- организационно-подготовительный этап (мотивация, планирование, решение);
- проектировочный (выполнение, оформление);
- заключительный этап (презентация, анализ полученной информации);

Методы в проектной и исследовательской деятельности:

- творческие (анalogии, ассоциация, передовые технологии);
- методы, дающие новые парадоксальные решения («мозговая атака», «мозговая осада», карикатура);
- методы, связанные с пересмотром постановки задачи (наводящие вопросы, задачи-анalogи, изменение формулировки и т. д.);
- методы научного познания;

Обобщенный алгоритм работы по формированию проектно-исследовательской компетентности педагогов техникума [3, с. 19]:

- информационно-аналитический;
- экспериментально-аналитический;
- организационно-подготовительный;
- операционно-практический;
- оценочно-коррекционный.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что преподаватель – это полностью сформированная личность, которая обладает рядом профессиональных компетенций и способная создавать условия для эффективной подготовки будущих профессионалов. Наш техникум

имеет огромные возможности активно внедрять проектную и исследовательскую технологию в образовательный процесс, а это позволяет развивать творческие способности и формировать профессиональные компетентности, как у студентов, так и у преподавателей.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер // Педагогика. – 2022. – №3. – С. 138.
2. Селевко К.Г. Компетентности и их классификация / К.Г. Селевко // Народное образование. – 2022. – №4. – С. 16–21.
3. Петренко А.Н. Образовательные и социально-педагогические проекты – условие эффективной управленческой деятельности / А.Н. Петренко // Технологии. – 2015. – №22. – С. 19–22.

Туксаитова Райхан Омерзаковна

д-р филол. наук, профессор

Кукунова Гульжиган Ануарбековна

канд. филол. наук, старший преподаватель

Альбекова Асия Шакеновна

канд. филол. наук, доцент

Омарова Гульнар Турсуновна

магистр, старший преподаватель

НАО «Казахский агротехнический исследовательский
университет им. С. Сейфуллина»
г. Астана, Республика Казахстан

ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКТНОГО УПОТРЕБЛЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В СТУДЕНЧЕСКИХ И НАУЧНЫХ РАБОТАХ

Аннотация: в работе рассматриваются распространённые лингвистические ошибки, возникающие при употреблении технических терминов в студенческих и научных текстах энергетической и технической направленности. Анализируются основные типы терминологических ошибок. Особое внимание уделяется причинам их возникновения. Рассматривается влияние терминологических ошибок на качество научных работ, включая искажение смысла и снижение академической ценности. В работе предлагаются рекомендации по устранению ошибок, основанные на использовании нормативных документов, профессиональной литературы и редакторской проверки. Сделан вывод о важности формирования терминологической грамотности как ключевого элемента научной культуры будущих специалистов.

Ключевые слова: техническая терминология, лингвистические ошибки, научный текст, энергетика, профессиональная лексика, терминологическая точность, англицизмы, научная грамотность.

Целью работы является рассмотрение распространённых лингвистических ошибок, возникающих при употреблении технических терминов в студенческих и научных текстах энергетической и технической направленности, анализ причин неправильного употребления терминологии и влияния языковой неточности на качество научного текста.

В условиях стремительного развития энергетики и технических наук точность и корректность терминологии имеет особую важность. Технические термины служат не просто словами, а точными обозначениями научных понятий, искажение которых приводит к нарушению логики, снижению научной ценности и профессиональной достоверности текста.

Студенческие научные работы, курсовые, статьи и отчёты часто содержат терминологические ошибки, связанные как с недостаточным владением специальной лексикой, так и с отсутствием навыков работы с профессиональными источниками [1]. Поэтому изучение типичных ошибок и формирование рекомендаций по их устранению является актуальной задачей.

Техническая терминология – это система специальных слов и словосочетаний, используемых для обозначения явлений, процессов и объектов в сфере техники и энергетики [2]. Особенности технических терминов:

- однозначность;
- системность и стандартизованность;
- логическая точность;
- отсутствие эмоциональности.

Неправильное употребление таких терминов приводит к неправильному толкованию смысла и снижает научную ценность работы.

Рассмотрим основные типы лингвистических ошибок в студенческих и научных работах:

Неправильное определение термина.

Наиболее частая ошибка – некорректное раскрытие смысла технического понятия [3].

Например:

- студент путает понятия «электрическая мощность» и «энергия»;
- даёт бытовое определение научному явлению.

Это происходит из-за отсутствия работы с нормативными источниками: ГОСТами, учебниками, справочниками.

Смешение терминов разных научных областей.

Часто студенты применяют термины, принадлежащие другой отрасли науки [4].

Например: использование физического термина «импульс» в контексте электротехники, где подходит термин «пусковой ток».

Неуместное использование англицизмов.

Техническая сфера активно использует английский язык, но использование англицизмов должно быть обоснованным [5].

Типичные ошибки:

- употребление английского слова при наличии точного русского аналога («power» вместо «мощность»);
- неправильная транслитерация («инвертор» как «invertor»).

4. Неточность терминологических сочетаний.

Некорректные словосочетания:

- «высокая электрическая проводимость материала» заменяется ошибочным «большая проводимость электричества»;
- «тепловая энергия» путается с «теплота».

Терминологическое словосочетание должно соответствовать ГОСТ и общепринятой научной норме.

5. Орфографические и морфологические ошибки в терминах.

Технические слова часто сложные по структуре, что вызывает ошибки:

- «электроэнергетика» → «электро энергетика»;
- «непрерывность» → «неприрывность».

6. Неправильное сокращение терминов.

Очень распространённая ошибка – использование сокращений, не соответствующих нормативам.

Например:

- «ЭЭ» вместо «ЭЭЭ» (электрическая энергия);
- «ТЭК» пишут как «ТЭЦ» по ошибке.

3. Причины появления терминологических ошибок.

1. Недостаточное знание профессиональной лексики.
2. Использование непроверенных интернет-источников.
3. Отсутствие навыков работы с научной литературой.
4. Перенос бытовых значений в научный текст.
5. Влияние разговорной речи и социальных сетей.

4. Влияние ошибок на качество научных работ.

Неправильное употребление терминов приводит к:

- искажению научного смысла;
- неполному или неверному раскрытию темы;
- снижению академической ценности исследования;
- снижению оценки работы;
- недопониманию со стороны научного руководителя или рецензента.

В энергетической сфере это особенно критично, так как неверная трактовка понятия может привести к реальным техническим ошибкам.

Перечислим способы устранения терминологических ошибок.

Работа с нормативными источниками: ГОСТ 7.0.12–2011, ГОСТ 2.105–2019, отраслевые словари и энциклопедии.

Использование профессиональных учебников по энергетике. Обязателен анализ терминов из учебников, справочников, монографий.

Сопоставление русских и английских терминов. Англицизмы использовать только при необходимости и после проверки в словарях терминов.

Рецензирование и редактирование.

Перед сдачей студент должен перечитывать текст, исправлять неточности, пользоваться автоматическими орфографическими сервисами.

Подводя итог проведённому анализу, можно отметить, что корректное употребление технических терминов играет ключевую роль в формировании качественного научного текста в областях энергетики и технических специальностей. Обобщая изложенное, следует подчеркнуть, что терминологические ошибки приводят к искажению смыслов, снижению научной ценности работ и затрудняют профессиональное общение.

Таким образом, можно сделать вывод, что повышение терминологической грамотности возможно только при систематической работе с нормативными документами, профессиональной литературой, словарями и справочниками. В целом, можно утверждать, что грамотное использование терминов повышает уровень научной культуры будущих специалистов энергетической отрасли и способствует развитию профессиональных компетенций.

Список литературы

1. Sun Y. Problems of speech deficiencies in learning Russian terminology / Y. Sun, E.N. Dmitrieva // Russian Communication and Speech International Journal. – 2024. – Vol. 4. – P. 87–92.
2. Петрова Е.А. Термины и перевод в технической лексике / Е.А. Петрова. – СПб.: Наука, 2019.
3. Тоимбаева Б.М. Лексические вопросы перевода научно-технических текстов в области строительства / Б.М. Тоимбаева, Б.С. Тишмаганбетова // International Research Journal. – 2018. – №5(71). – Article 015.
4. Лингвистическая характеристика терминосистемы технических наук / S. Kulmanov, N. Ashimbaeva, A. Omarova, Zh. Eskendir // Eurasian Journal of Philology. Science and Education. – 2024. – Vol. 194(2). – P. 207–229.
5. Gusarenko S.V. On the corpus of speech samples with errors in the use of Russian as a foreign language: Methods of data representation and deep markup / S.V. Gusarenko, M.K. Gusarenko // Humanities & Legal Research. – 2022. – Vol. 9(4). – P. 650–658.

Яковлева Нина Валерьевна

канд. экон. наук, доцент
 ФГБОУ ВО «Иркутский государственный
 университет путей сообщения»
 г. Иркутск, Иркутская область

ВОПРОСЫ ОСВОЕНИЯ КОРПОРАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТАМИ ТРАНСПОРТНЫХ ВУЗОВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования корпоративных компетенций у выпускников железнодорожных вузов в контексте требований ключевого работодателя отрасли – ОАО «РЖД». На основе анализа результатов оценки выпускников по профессиональным и корпоративным компетенциям выявлен устойчивый разрыв между уровнями соответствия данным видам компетенций. Проведен сравнительный анализ рейтингов вузов по обоим типам компетенций, а также по индексу взаимодействия с ОАО «РЖД». Авторам обоснована необходимость комплексного подхода к формированию корпоративных компетенций, включающего интеграцию соответствующих дисциплин в учебные планы, развитие практической подготовки с ориентацией на корпоративные ценности работодателя и создание корпоративной среды в вузе.

Ключевые слова: педагогическая компетенциология, образовательная компетенциология, корпоративные компетенции, качество образования, транспортные вузы, интеграция вузов и работодателя.

Современный рынок труда предъявляет к выпускникам высших учебных заведений требования, которые выходят далеко за рамки профессиональных знаний и умений. Работодатели всё чаще обращают внимание на деловые и личностные качества молодых специалистов: их способность встраиваться в корпоративную культуру, проявлять инициативу, работать в команде, ориентироваться на результат и брать на себя ответственность [1].

Система подготовки кадров для железнодорожного транспорта России находится в стадии активной трансформации. Компания работодатель – ОАО «РЖД» использует двухконтурную модель оценки выпускников отраслевых вузов: по профессиональным компетенциям (теоретическая и специальная подготовка, соответствующая конкретной профессии) и по корпоративным компетенциям (качества навыки и знания для соответствия корпоративной культуре и ценностям компании) [2].

В данном исследовании, мы провели сравнительный анализ результатов оценки выпускников по видам компетенций, выявили системные проблемы. В данной статье мы использовали следующие научные методы: сравнительный анализ, статистическая обработка, балльно-рейтинговая оценка.

По профессиональным компетенциям оценкой были охвачены 88% выпускников транспортных вузов железнодорожной отрасли, по корпоративным – 82%. При практически одинаковом охвате оценкой доля соответствующих профилю по корпоративным компетенциям в 2,1 раза ниже, чем по профессиональным.

По результатам сравнительного анализа вузов можно сказать, что по профессиональным компетенциям выпускники демонстрируют высокие результаты (94–99%), что свидетельствует о качественной теоретической и профессиональной подготовке (табл. 1)

Таблица 1

Рейтинг железнодорожных вузов по доле соответствия компетенциям в 2025 г.

Профессиональные компетенции				Корпоративные компетенции			
Место	Вуз	% соотв-я	Средний балл	Место	Вуз	% соотв-я	Средний балл
1	2	3	4	5	6	7	8
1	ДВГУПС	98,8%	2,74	1	РУТ (МИИТ)	57%	1,44–1,53

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7	8
2	СГУПС	98,4%	2,73	2	УрГУПС	52%	1,41–1,46
3	ИРГУПС	97,6%	2,69	3	ДВГУПС	49%	1,42–1,47
4	РГУПС	97,2%	2,71	4	СГУПС	47%	1,38–1,48
5	ПГУПС	96,7%	2,78	5	ОмГУПС	46%	1,40–1,44
6	РУТ (МИИТ)	96,5%	2,77	6	РГУПС	46%	1,38–1,46
7	ПриВГУПС	96,1%	2,71	7	ИрГУПС	46%	1,40–1,42
8	УрГУПС	94,9%	2,74	8	СамГУПС	42%	1,39–1,50
9	ОмГУПС	94,2%	2,78	9	ПриВГУПС	40%	1,38–1,42

В то время как по корпоративным компетенциям диапазон соответствующей оценки всего 40–57%. Если по профессиональным компетенциям лидирует ПГУПС и ОмГУПС, то по результатам оценки корпоративных компетенций у выпускников лидирует со значительным отрывом РУТ (МИИТ). Минимальное соответствие профессиональным компетенциям у выпускников УрГУПС, а по корпоративным – у ПривГУПС.

Разрыв между долей соответствия профессиональными и корпоративными компетенциями составляет 40–56 процентных пунктов и наблюдается во всех вузах без исключения, что говорит о наличии системной проблемой отраслевых вузов.

Теснота взаимодействия вузов в процессе обучения с ключевым работодателем ОАО «РЖД» может служить существенным фактором повышения результатов оценки выпускников по корпоративным компетенциям. В данном случае интересен анализ индекса взаимодействия с ОАО «РЖД». (см. табл.2) Данный интегральный показатель включает в себя следующие направления: выполнение плана целевого приема (%), эффективность трудоустройства выпускников ВО (%), эффективность трудоустройства выпускников СПО (%), привлечение студентов ВО на практику (%), привлечение студентов СПО на практику (%), развитие студенческих отрядов (%), средний балл ЕГЭ (балл), соответствие корпоративным компетенциям (%), соответствие профессиональным компетенциям (%), объем научно-технических вложений (млн руб.).

Таблица 2

Рейтинг железнодорожных вузов
по интегральному индексу взаимодействия с ОАО «РЖД» в 2025г.

Место	Вуз	Индекс
1	ИРГУПС	35
2	ОмГУПС	32
2	СГУПС	32
3	РУТ (МИИТ)	28
4	ДВГУПС	27
5	УрГУПС	25
6	ПГУПС	24
7	ПриВГУПС	23
7	РГУПС	23

Основная взаимосвязь при анализе результатов в таблицах 1 и 2 проявляется в низких результатах оценки по корпоративным компетенциям у вузов с низким уровнем взаимодействия с работодателем. При этом ИРГУПС занимает 1-е место по интегральному индексу, что парадоксально сочетается с низкими результатами по корпоративным компетенциям. Более детальный анализ показывает, что лидерство данного вуза в интеграции с корпорацией

достигается за счёт нетрадиционных факторов (трудоустройство, практика, студотряды), а не прямого качества подготовки по корпоративным компетенциям.

Образовательные программы железнодорожных вузов традиционно ориентированы на формирование профессиональных знаний (строительство, эксплуатация, подвижной состав). На дисциплины, формирующие корпоративные компетенции (командообразование, корпоративная культура, управление персоналом, экономика предприятий), отводится недостаточный объём часов [3].

Ценности бренда ОАО «РЖД» (партнерство, открытость инновациям, ценность – в людях), являющиеся основой его корпоративной культуры, недостаточно транслируются в образовательном процессе [2]. Студенты могут знать профессиональные стандарты, но не разделять корпоративные ценности. Часто наблюдается разрыв между ценностями вузов и ценностями ключевого работодателя, в результате чего студенты могут не знать или не разделять корпоративные ценности будущего работодателя [4].

По нашему мнению, здесь требуется комплексный подход, в том числе интеграция корпоративных компетенций в учебные планы, в частности в чисто профессиональные инженерные дисциплины, развитие практической подготовки с ориентацией на корпоративные компетенции работодателя, и наконец формирование соответствующей корпоративной среды в самом вузе. Только тогда можно будет преодолеть разрыв и обеспечить железнодорожную отрасль специалистами, готовыми не только знать, но и разделять ценности компании, проявлять инициативу и ориентироваться на результат.

Список литературы

1. Сорвина Т.А. Корпоративная компетенция как основа развития конкурентных преимуществ предпринимательских структур / Т.А. Сорвина // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. – 2010. – №2 (28). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korporativnaya-kompetentsiya-kak-osnova-razvitiya-konkurentnyh-preimuschestv-predprinimatelskih-struktur> (дата обращения: 26.04.2026).
2. Шендель, Т.В. Корпоративная модель компетенций предприятия железнодорожного транспорта / Т.В. Шендель, О.А. Шкляр // Лидерство и менеджмент. – 2023. – Т. 10. № 2. – С. 451–470. DOI 10.18334/lim.10.2.117462. EDN COQDXG
3. Яковлева, Н.В. Развитие компетенций командности у студентов специальности «Экономическая безопасность» как элемент профессиональной подготовки / Н.В. Яковлева // Развитие современного образования в контексте педагогической (образовательной) компетенциологии: материалы VI Всероссийской научной конференции с международным участием. – Чебоксары: Среда, 2026. – С. 271–273. EDN SNXYVV
4. Формирование модели корпоративных компетенций университета как механизма эффективного управления персоналом / В.В. Комарова, А.В. Милая, А.А. Леженина // Лидерство и менеджмент. – 2024. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-modeli-korporativnyh-kompetentsiy-universiteta-kak-mehanizma-effektivnogo-upravleniya-personalom> (дата обращения: 26.04.2026). DOI 10.18334/lim.11.1.120227. EDN JVHUNH

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Боголюбов Владимир Арсентьевич

тренер-преподаватель

АУ ДО «СШ им. Г.Н. Смирнова»

д. Большие Бикшихи, Чувашская Республика

ВОЛЬНАЯ БОРЬБА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается вопрос об организации работы по вольной борьбе в работе с детьми школьного возраста. Отмечается, что вольная борьба – это не просто спорт, а мощный инструмент воспитания, который помогает детям развивать физические, умственные и социальные навыки. Она формирует характер, учит преодолевать трудности и добиваться успеха, а также способствует гармоничному развитию личности.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическая культура, вольная борьба, тренер по вольной борьбе, школа, обучающиеся.

Вольная борьба для детей школьного возраста представляет собой не просто спортивную секцию или способ занять свободное время. Это один из самых эффективных и честных инструментов воспитания личности, который, к сожалению, в последние годы стал незаслуженно терять популярность на фоне трендов, ориентированных на «раннее интеллектуальное развитие». Однако опытные педагоги и детские психологи единодушно утверждают, что именно на борцовском ковре, где происходит жесткое, но контролируемое противостояние, у ребенка формируется тот самый внутренний стержень, который в будущем поможет ему успешно справляться с экзаменами, строить карьеру и преодолевать жизненные трудности.

Когда речь заходит о школьном возрасте, особенно о младшем и среднем звене (от 7 до 14 лет), мы имеем дело с периодом интенсивного физического роста и, что более важно, с формированием характера. В это время мальчики, а всё чаще и девочки, активно ищут авторитетов, проверяют границы дозволенного и учатся управлять своим телом и эмоциями. М.Д. Протодияконова [2] пишет, что вольная борьба в этом контексте выступает уникальным средством социализации. В отличие от многих командных игр, где ребенок может «отсидеться» за спинами товарищей или свалить неудачу на кого-то другого, здесь он остается один на один с соперником. Ковер учит предельной честности перед самим собой: проигрыш – это всегда твой личный проигрыш, и победа – тоже твоя личная победа, достигнутая через преодоление мышечной усталости и собственного страха.

По мнению А.А. Сардаровой [3] с педагогической точки зрения, работа тренера по вольной борьбе существенно отличается от работы учителя в школе. В школе приоритетом часто является дисциплина и усвоение информации, тогда как в борьбе во главу угла ставится воспитание воли и характера. Не случайно этот вид спорта называется «вольная» борьба – он требует свободы принятия решений в доли секунды. В процессе тренировок у детей развивается не только физическая сила и ловкость, но и формируется так называемое «чувство ковра» – сложный комплекс когнитивных способностей, включающий пространственное мышление, умение просчитывать действия соперника на несколько шагов вперед и мгновенную реакцию.

С точки зрения нейрофизиологии, такие нагрузки развивают межполушарное взаимодействие гораздо эффективнее, чем многие интеллектуальные игры. В борьбе требуется одновременная работа различных участков мозга, что способствует более гармоничному развитию ребенка. Каждый тренировочный процесс становится не только физическим, но и умственным испытанием, где необходимо принимать решения, анализировать ситуацию и действовать в соответствии с обстоятельствами.

Вольная борьба также способствует формированию стойкости и упорства. Дети учатся не сдаваться при первых неудачах, а продолжать борьбу, искать новые подходы и стратегии. Это качество, безусловно, пригодится им в будущем, когда они столкнутся с трудностями в учебе или жизни. Кроме того, занятия борьбой помогают развивать навыки самоконтроля и самодисциплины. Ребенок учится планировать свои тренировки, ставить перед собой цели и добиваться их, что является важным аспектом не только в спорте, но и в учебе и других сферах жизни.

Социальные аспекты вольной борьбы также нельзя недооценивать. В процессе тренировок и соревнований у детей формируются дружеские отношения, они учатся работать в команде несмотря на то, что сам поединок проходит один на один. Участие в соревнованиях развивает дух соперничества, но в то же время учит уважению к сопернику, умению принимать поражение и радоваться победам. Все это способствует формированию социальной ответственности и эмпатии, что крайне важно в современном обществе.

Важно отметить, что вольная борьба подходит для детей с разными физическими данными и уровнями подготовки. Тренер всегда сможет подобрать индивидуальный подход к каждому ребенку, учитывая его особенности и потребности. Это делает борьбу доступной для большего числа детей, что, в свою очередь, способствует их вовлечению в активный образ жизни и формированию здоровых привычек.

З.Б. Болтаев [1] отмечает, что вольная борьба – это не просто спорт, а мощный инструмент воспитания, который помогает детям развивать физические, умственные и социальные навыки. Она формирует характер, учит преодолевать трудности и добиваться успеха, а также способствует гармоничному развитию личности. В условиях современного мира, где акцент часто смещается на интеллектуальное развитие, важно не забывать о значении физической активности и тех ценностях, которые она привносит в жизнь ребенка. Вольная борьба – это путь к формированию сильной, уверенной в себе личности, способной справляться с любыми вызовами, которые ставит перед ней жизнь.

Когда мы обсуждаем организацию вольной борьбы для детей школьного возраста, за романтикой идеи воспитания чемпионов и формирования сильных характеров часто скрывается сложная и порой изнурительная реальность. Вольная борьба – это не просто вид спорта; это сложная система взаимодействий между тренером, ребенком, родителем и самой инфраструктурой, которая поддерживает этот вид деятельности. Именно в точке пересечения этих различных интересов возникают основные трудности, требующие от организаторов не только тренерского мастерства, но и педагогической мудрости, управленческой гибкости и, что немаловажно, психологической устойчивости.

Первая и, пожалуй, наиболее значительная трудность носит системный характер и связана с демографическими тенденциями и государственной политикой. Вольная борьба как вид спорта предъявляет высокие требования к физической подготовке и требует длительного времени для формирования полноценного спортсмена. В результате этого, мы сталкиваемся с проблемой «разрыва поколений» и «омоложения» спорта. На сегодняшний день наблюдается парадоксальная ситуация: в младшем школьном возрасте, который охватывает детей от 7 до 9 лет, секции переполнены. Родители активно приводят своих детей, руководствуясь идеей раннего физического развития и стремлением к здоровому образу жизни. Однако, когда дети достигают возраста 12–14 лет, в самый сложный период пубертата, когда от них требуется максимальная самоотдача, дисциплина и отказ от «легких» удовольствий, количество занимающихся резко сокращается. Организаторы сталкиваются с тем, что огромные ресурсы, вложенные в начальную подготовку, не переходят в среднее звено. Причина этого явления заключается не только в сложности самого спорта, но и в том, что современная образовательная среда перегружена. Школа, дополнительные кружки, подготовка к ОГЭ и ЕГЭ создают такой временной пресс, что регулярные тренировки 4–5 раз в неделю становятся для многих семей непозволительной роскошью. Это приводит к тому, что дети, которые в начале своего пути проявляли интерес и желание заниматься борьбой, постепенно теряют мотивацию и отказываются от тренировок.

Вторая группа трудностей связана с материально-технической базой и условиями организации тренировочного процесса. Вольная борьба требует не просто наличие спортзала, а специализированного борцовского ковра. Это не тот инвентарь, который можно приобрести раз в пять лет. Ковер является расходным материалом, который требует регулярного обновления, соблюдения санитарных норм и правил безопасности. К сожалению, в большинстве общеобразовательных школ, где часто располагаются секции, ковер – это единственное, что отделяет ребенка от жесткого пола. Это создает дополнительные риски для здоровья детей, так как недостаток специализированного оборудования может привести к травмам и другим негативным последствиям. Кроме того, многие секции сталкиваются с нехваткой квалифицированных тренеров, которые могли бы обеспечить высокий уровень подготовки. В условиях ограниченного финансирования и недостатка ресурсов, тренеры часто вынуждены работать с большими группами детей, что затрудняет индивидуальный подход и качественное обучение. В результате этого, многие дети могут не получить должного внимания и поддержки, что также влияет на их мотивацию и желание продолжать заниматься спортом.

Не менее важной является и проблема взаимодействия с родителями. Многие из них, желая лучшего для своих детей, порой не осознают, что чрезмерное давление и завышенные ожидания могут негативно сказаться на психоэмоциональном состоянии ребенка. Важно, чтобы родители понимали, что вольная борьба – это не только путь к чемпионскому титулу, но и процесс формирования личности, развития навыков, таких как дисциплина, упорство и умение работать в команде.

Список литературы

1. Болтаев З.Б. Оптимизация воспитательного процесса для сохранения контингента учащихся в группах начальной подготовки по вольной борьбе / З.Б. Болтаев // Молодой ученый. – 2010. – №7(18). – С. 321–325. EDN MUAVPV
2. Протодияконова М.Д. Влияние занятий вольной борьбой на здоровье и развитие физических качеств младших школьников / М.Д. Протодияконова. – URL: <https://clck.ru/3SiJMR> (дата обращения: 24.03.2026).
3. Сардарова А.А. Вольная борьба как средство развития выносливости и силы у детей 7–8 лет / А.А. Сардарова. – URL: <https://clck.ru/3SiJJ2> (дата обращения: 24.03.2026).

Кириллов Николай Петрович

тренер-преподаватель

АУ ДО «СШ им. Г.Н. Смирнова»

д. Большие Бикшихи, Чувашская Республика

ВЛИЯНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР НА РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО СПОРТИВНОЙ БОРЬБЕ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о влиянии подвижных игр на развитие обучающихся при организации занятий по спортивной борьбе. Отмечается, что они помогают формировать у детей не только физические навыки, но и психологическую устойчивость, что является важным аспектом в процессе становления спортсмена.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическая культура, вольная борьба, подвижная игра, тренер по вольной борьбе, школа, обучающиеся.

Влияние подвижных игр на развитие обучающихся в контексте организации занятий по спортивной борьбе представляет собой глубокий и многогранный педагогический и физиологический феномен. Это явление выходит за рамки традиционного восприятия игр, которые зачастую рассматриваются лишь как способ эмоциональной разгрузки или разрядки после интенсивных тренировок. Важно отметить, что в таких сложных и координационно требовательных видах спорта, как спортивная борьба – будь то вольная, греко-римская борьба, самбо, дзюдо или различные национальные виды единоборств – подвижные игры играют не

просто вспомогательную роль. Они становятся основным инструментом для развития ключевых качеств, необходимых для формирования юного спортсмена.

Если рассматривать процесс подготовки борца как создание целостной личности, способной к моментальному тактическому мышлению, эмоциональной устойчивости, а также к полному контролю над своим телом в условиях жесткого противодействия, то подвижные игры становятся тем уникальным инструментом, который позволяет развивать эти качества в естественной и психологически комфортной форме. Это особенно актуально, когда речь идет о детях, поскольку они зачастую не готовы воспринимать информацию в строгих рамках технического обучения. Подвижные игры помогают обойти барьеры, которые могут возникать при слишком узком подходе к обучению, сосредоточенному исключительно на технических аспектах.

С.Г. Ефимов [1] отмечает, что на начальных этапах многолетней подготовки, особенно в работе с дошкольниками и младшими школьниками, влияние подвижных игр становится системообразующим фактором. Без них полноценное приобщение к спортивной борьбе практически невозможно. Дети в этом возрасте характеризуются неустойчивостью произвольного внимания, а также доминированием игровой мотивации над учебной. Более того, у них еще не сформировано абстрактное понимание понятия «соревновательный поединок». В такой ситуации подвижные игры выступают как естественная среда, где ребенок может впервые познакомиться с элементами единоборства, даже не осознавая этого в терминах «техника» или «тактика». Игры, такие как «Бой петухов», «Выталкивание из круга», «Перетягивание в парах» и «Захвати и удержи», моделируют ключевые биомеханические и психологические ситуации, характерные для борьбы. Эти игры учат детей сохранять равновесие при внешнем воздействии, развивают умение чувствовать партнера через мышечный контакт и способствуют формированию навыков взаимодействия с соперником. В процессе игры ребенок учится реагировать на действия партнера, что является важным аспектом в спортивной борьбе, где каждое движение и реакция могут иметь решающее значение.

По мнению В.Г. Чичинаина [2], подвижные игры также способствуют развитию таких качеств, как скорость реакции, координация движений и гибкость. Эти навыки являются основополагающими для успешного выступления в соревнованиях по спортивной борьбе. Кроме того, игры создают атмосферу дружелюбия и сотрудничества, что способствует формированию командного духа и взаимопомощи среди юных спортсменов. Это особенно важно в единоборствах, где, несмотря на индивидуальный характер соревнований, поддержка и понимание со стороны товарищей по команде могут сыграть значительную роль в успехе.

Таким образом, подвижные игры представляют собой не только способ развлечения, но и мощный инструмент для развития целого ряда качеств, необходимых для успешной подготовки борцов. Они помогают формировать у детей не только физические навыки, но и психологическую устойчивость, что является важным аспектом в процессе становления спортсмена. Важно понимать, что именно через игру дети могут осваивать сложные концепции борьбы, такие как стратегия, тактика и взаимодействие с соперником, что в дальнейшем окажет положительное влияние на их спортивные достижения. В заключение, влияние подвижных игр на развитие обучающихся в спортивной борьбе нельзя недооценивать. Эти игры становятся основой для формирования целостной личности юного спортсмена, способного к мгновенному принятию решений, эмоциональной устойчивости и контролю над своим телом в условиях соревнований. Поэтому важно интегрировать подвижные игры в учебный процесс, особенно на начальных этапах подготовки, чтобы создать прочный фундамент для будущих успехов в спортивной борьбе.

Несмотря на очевидную педагогическую ценность и доказанную эффективность подвижных игр как средства развития обучающихся в спортивной борьбе, их систематическое и осмысленное использование в реальной тренировочной практике сталкивается с целым комплексом трудностей. Одной из наиболее глубоких и трудно преодолимых трудностей является инерционность профессионального сознания, укорененная в традициях подготовки в

видах спорта единоборств. Исторически сложилось так, что спортивная борьба относится к категории видов спорта с высокой степенью формализации тренировочного процесса. В этом контексте доминирует установка на «серьезную», «мужскую» работу, которая противопоставляется игре, воспринимаемой как нечто легковесное, развлекательное и не имеющее прямого отношения к росту спортивного мастерства. Многие тренеры, особенно представители старой школы, воспринимают подвижные игры как «разминку» или «отвлекающий маневр» в конце тренировки, а не как полноценное средство развития ключевых качеств. Эта профессиональная установка приводит к системной недооценке игрового метода: время, отведенное на игры, либо сокращается до минимума, либо игры используются эпизодически, без методически выстроенной логики их включения в структуру многолетней подготовки. Преодоление этого барьера требует не просто методической грамотности, но и изменения ценностных ориентиров тренера. Необходимо, чтобы тренер был готов признать, что игровая форма может быть более эффективной для формирования определенных качеств, чем многократное повторение технических действий в статичных, предсказуемых условиях. Это осознание должно стать основой для внедрения подвижных игр в тренировочный процесс, а также для создания системы, в которой игры занимают достойное место.

Вторым значимым блоком трудностей выступают организационно-методические ограничения, связанные с материально-технической базой, недостатком времени и ресурсов для полноценного внедрения подвижных игр в тренировочный процесс. Часто тренеры сталкиваются с нехваткой оборудования и пространства, что ограничивает возможности для организации игр. Например, в условиях малометражных залов или ограниченного числа тренировочных площадок сложно реализовать полноценные игровые форматы, которые могли бы эффективно развивать навыки борцов. Кроме того, существует проблема недостаточной подготовки самих тренеров в области использования игровых методов. Многие из них не имеют достаточного опыта и знаний, чтобы интегрировать подвижные игры в свою работу. Это приводит к тому, что даже при наличии желания внедрить игры в тренировочный процесс, тренеры не знают, как это сделать наиболее эффективно. Таким образом, необходима система повышения квалификации тренеров, направленная на обучение методам использования подвижных игр, их адаптации под конкретные возрастные и физические особенности спортсменов.

Также стоит учитывать, что подвижные игры требуют определенного уровня взаимодействия между спортсменами. В условиях, когда команда состоит из спортсменов с разным уровнем подготовки и опытом, может возникнуть проблема недопонимания и отсутствия взаимопонимания. Это может привести к конфликтам и снижению мотивации у более слабых участников, что в свою очередь негативно скажется на общем процессе тренировки. Не менее важным аспектом является вопрос безопасности. Подвижные игры могут нести определенные риски, особенно для детей и подростков. Поэтому тренеры должны быть готовы к тому, чтобы обеспечить безопасность своих подопечных во время игр. Это включает в себя как физическую безопасность, так и психологическую, чтобы все участники чувствовали себя комфортно и уверенно.

В заключение, можно сказать, что подвижные игры обладают огромным потенциалом для развития юных борцов. Однако для их успешного внедрения в тренировочный процесс необходимо преодолеть ряд трудностей, связанных с инерционностью мышления тренеров, организационно-методическими ограничениями и вопросами безопасности. Только при комплексном подходе, включающем изменение ценностных ориентиров, повышение квалификации тренеров и создание условий для безопасного и эффективного проведения игр, можно раскрыть весь потенциал подвижных игр как средства развития обучающихся в спортивной борьбе.

Список литературы

1. Ефимов С.Г. Использование игровых технологий на занятиях вольной борьбы / С.Г. Ефимов. – URL: <https://clck.ru/3SkAP4> (дата обращения: 15.03.2026).
2. Чичинин В.Г. Специализированные подвижные игры в подготовке юных борцов / В.Г. Чичинин. – URL: <https://clck.ru/3SkAW3> (дата обращения: 15.03.2026).

Константинова Наталья Ивановна
магистр, исследователь научной мысли
г. Подольск, Московская область

Курбатова Галина Владимировна
педагог дополнительного образования
МУ ДО «Ровесник»
г. Подольск, Московская область

Смирнова Ольга Валерьевна
педагог дополнительного образования
МОУ СОШ «Бородино»
г. Подольск, Московская область

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются педагогические и психологические условия воспитания подростков. Описаны результаты практической деятельности специалистов по работе с подростками по гражданско-патриотическому воспитанию в системе дополнительного образования (на примере МУ ДО «Ровесник» г. Подольска). Показано, что базовыми условиями позитивной социализации подростка на протяжении всего периода взросления является значимый взрослый, поддерживающая семья, благоприятная развивающая среда, способствующая развитию жизненных навыков на основе духовно-нравственных ценностей и общих интересов. Сделан вывод, что сочетание этих условий способствует формированию личностной зрелости подростков.

Ключевые слова: подростковый возраст, воспитание, специалист по работе с подростками, дополнительное образование.

Переход ребенка в 5-й класс общеобразовательной школы подразумевает процесс адаптации к новым условиям учебной деятельности [2; 3; 7], а также начало нового возрастного периода – подросткового возраста [9; 10]. Если педагоги обращают внимание на трудности, непосредственно связанные с учебным процессом, то в анкетах родителей выделяются: сложности, возникающие у ребенка при выполнении домашних заданий по отдельным предметам; нежелание выполнять домашнее задание по конкретному предмету. Родителей волнует, что ребенок жалуется на усталость, плохое самочувствие, количество домашних заданий [4; 8].

«Подростковый возраст – сложный, критический этап в развитии личности» [6, с. 42], который Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) определяет в диапазоне 10–19 лет [5, с. 4]. В этот период в структуре личности всё неустойчиво, нестабильно, подвижно. На пубертатный кризис приходится «скачок» роста, что отражается на снижении работоспособности (особенно в утренние часы). Интенсивный рост скелета и мышечных тканей провоцирует спазмы (головные боли), появление проблем в функционировании сердца, легких [6].

Следуя внешним нормам и правилам поведения, подросток старается соответствовать ожиданиям «значимого взрослого», «которого он ценит, которому может доверять, с которым может делиться своими проблемами и переживаниями» [6, с. 13], от которого хочет получить одобрение и сохранить с ним хорошие отношения. Таким «значимым взрослым» для подростка может стать, например, тренер в спортивной школе, педагог дополнительного образования в музыкальной школе и т. д. [10].

Ориентируясь на оценки и требования референтной группы, подросток совершает поступки, о которых может пожалеть. В подростковом возрасте появляется конформизм, связанный с принятием чужого мнения (лидера/референтной группы), потому что это удобно/выгодно, а противостоять – страшно. «И задача взрослого в этот момент – быть рядом, создавая безопасную и позитивную основу для диалога в непростых ситуациях» [6, с. 19].

Личностная нестабильность проявляется в противоречивых качествах: стремление *быть уважаемым* сочетается с *демонстрацией своих недостатков*, например, застенчивость – с бравадой. В этот период развивается самоанализ, рефлексия. Появляется интерес к своему внутреннему миру. Некоторые подростки начинают писать стихи, сочинять музыку или фантазировать, получая удовольствие от самого процесса.

В подростковом возрасте наблюдается снижение самооценки. Однако наши наблюдения личностного развития группы музыкально одаренных детей показали наличие адекватной самооценки у 12-ти летних детей, что связано с успешной музыкальной деятельностью, благоприятной развивающей средой, поддерживающей семьей [10].

«Прародителем» современной системы дополнительного образования являются внешкольные учреждения, существовавшие в XX веке: Дворцы, дома пионеров и школьников; Станции юных техников; Станции юных натуралистов; Детско-юношеские спортивные школы; Детские музыкальные, художественные и хореографические школы и др. Реализация их деятельности осуществлялась по различным направлениям: кружковая работа – кружки различных профилей; массовая работа – организация досуга, праздников, спортивных/массовых мероприятий; методическая работа – деятельность, связанная, в т. ч., с детскими организациями, объединениями.

Во внешкольных учреждениях дети и подростки могли раскрыть свои способности, развить их в выбранном виде спорта, технического или художественного творчества, задуматься о будущей профессии. Здесь каждый ребенок мог получить на желаемом уровне: эстетическое, музыкальное, техническое, спортивное, научное дополнительное образование. Посредством различных видов и форм детской деятельности происходила активная социализация личности.

Изменение статуса внешкольных учреждений произошло с принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Появились новые учреждения дополнительного образования детей: «Школы» – по различным видам искусства (музыкальные, художественные и др.) и областям науки и техники, спортивные детско-юношеские; «Центры» – дополнительного образования и развития творчества детей/юношества, творческого развития и гуманитарного образования, детского творчества и т. д.; «Дворцы» – детского/юношеского творчества, творчества детей и молодежи, учащейся молодежи и т. д.; «Детские студии» – по различным видам искусств и др.

Дифференциация учреждений дополнительного образования коснулась как структуры и профилей деятельности, так и образовательных программ, которые учитывают запросы детей, потребности семьи, требования образовательных учреждений. Сохранилась функция раскрытия, поддержания и развития творческих способностей детей, реализации их коммуникативных потребностей (единая, и, вместе с тем, разнообразная среда, открытая для любого ребенка).

Так, МУ ДО «Ровесник» (ранее: ДК, ДДК, ММЦ, МУ МЦ «Ровесник»), открывший свои двери для детей и подростков в 1968 году, сохранил свои лучшие традиции. В созданной здесь общедоступной, благоприятной среде каждый ребенок/подросток может проявить себя без опасения выглядеть «недостаточно развитым» или «неподготовленным». Деятельность учреждения построена на принципе «добровольности» в выборе направления деятельности, что способствует развитию у детей и подростков самоопределения и самопознания, реализует возможность удовлетворения индивидуальных познавательных запросов.

В МУ ДО «Ровесник» созданы условия для формирования круга общения на основе общих духовно-нравственных ценностей и интересов. Так, например, приоритетным направлением деятельности педагогов-организаторов данного учреждения дополнительного образования является гражданско-патриотическое воспитание подростков, которое представляет собой систематический, целенаправленный, многолетний процесс воспитания, основанный на духовно-нравственных ценностях. Функционирующие под руководством педагогов-организаторов с 1997 года «Любительские объединения» – «Клубы по интересам» (природы,

театра, истории родного края и др. направления), имели постоянный состав участников (дети 11–16 лет). Дети не только узнавали что-то новое, интересное для себя, общались, но и принимали активное участие в мероприятиях (конкурсы, викторины, беседы, лекции), проводимых для учащихся МОУ СОШ №13.

Не замыкаясь в рамках своего направления, подростки участвовали в общих мероприятиях, проводимых в учреждении и городе (концерты, встречи с ветеранами ВОВ и труда и т. д.): 1999 г. – I место в туристической эстафете, посвященной Дню Защитника Отечества; III место в соревнованиях, посвященных 80-летию Героя СССР В. Талалихина; III место в спортивной программе, посвященной 70-летию Московской области; Диплом II степени Фестиваля молодежного творчества, посвященного 2000-летию Рождества Христова, Благодарственное письмо Администрации города Подольска за активное участие в акции в соответствии с Распоряжением Главы города №60-р от 26.01.2000 г.; Благодарность за активное участие в неделе «Русской национальной культуры» и т. д. Иными словами, взрослые создали возможности для подростков в освоении «новой социальной роли» и «модели поведения».

Постепенно из наиболее активных и заинтересованных подростков образовались под руководством наставников команды (по возрастам) интеллектуальной игры «Что? Где? Когда?» (2000 г.): 2000 г. – Грамота Администрации г. Подольска за высокие результаты в молодежном конкурсе знатоков истории России; 2001 г. – III и I место (участвовали 2 команды) в конкурсе знатоков истории России, посвященного Дню Защитника Отечества и т. д.

Некоторые участники после окончания школы продолжили встречи в «Ровеснике». С 2004 г. команда ММЦ «Ровесник» (в составе – студенты колледжей и вузов города) стали участниками ежегодного городского Фестиваля «Студенческая весна» (2004 г. – Победители конкурса знатоков астрономии и истории развития космонавтики).

Продолжая участвовать в мероприятиях, проводимых в г. Подольска (среди образовательных учреждений и учреждений сферы молодежной политики), команды стали участвовать в интеллектуальных играх, проводимых на региональном уровне, показывая высокие результаты, о чем свидетельствуют дипломы, грамоты, благодарственные письма.

Педагоги-организаторы, обладающие ключевыми компетенциями [1; 6], не только работают с разновозрастными командами (в каждой 7–9 участников), подготавливая их к интеллектуальным играм, но и расширяют кругозор, общий культурный уровень подростков посредством экскурсий, посещения музеев, выставок.

К 80-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне педагогами-организаторами был подготовлен и проведен марафон «По страницам Великой Победы», состоящий из этапов: 18.10.2024 г. – «Так начиналась война»; 08.11.2024 г. – «Сороковые – роковые...»; 06.12.2024 г. – «Битва за Москву»; 17.01.2025 г. – «Непокоренный Ленинград»; 07.02.2025 г. – «Сталинградская битва»; 14.03.2025 г. – «Факты. События. Люди»; 18.04.2025 г. – «Берлинская операция». Цель марафона – «Сохранение исторической памяти и празднование 80-летия Победы в Великой Отечественной войне. Формирование у молодежи духовно-нравственных ценностей, сочетающих в себе патриотические качества, гуманное отношение к миру и труду; формирование основ гражданской идентичности, чувства сопричастности к ключевым событиям истории нашей страны, нашего народа, нашего города как основы для сохранения исторической памяти» (Из Положения о проведении марафона «По страницам Великой Победы»).

Этапы включали викторины, тесты, кроссворды, видеоряд. Приняли участие 7 команд (по 6 человек в возрасте от 14 лет) образовательных учреждений Городского округа Подольск (I место – МОУ СОШ №11, II место – МОУ «Бородино», III место – АНО ПО «Многопрофильный колледж №1»).

Таким образом, в учреждениях дополнительного образования созданы условия для личностного развития и воспитания подрастающего поколения: многообразие социальных контактов, участие в проектах как своих, так и других людей.

Принцип добровольности в выборе направления деятельности способствует развитию у подростков самоопределения и самопознания, реализует возможность удовлетворения индивидуальных познавательных запросов и потребности в коммуникации.

Гражданско-патриотическое воспитание подростков является важной частью воспитательного процесса в многопрофильных учреждениях дополнительного образования. Это – систематический, целенаправленный, многолетний процесс воспитания, основанный на духовно-нравственных ценностях, осуществляемый специалистами по работе с подростками.

Список литературы

1. Актуальные вопросы педагогики и психологии: монография / Н.Я. Прокопьев, В.Н. Ананьев, Л.И. Пономарева [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2025. – 155 с.
2. Гани С.В. Формирование ценностных ориентаций младших школьников в семье и образовательной среде / С.В. Гани, Н.И. Константинова // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 16 янв. 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 93–99. EDN ZHPQNO
3. Гани С.В. Социальные риски в подростковой среде: отбор и тиражирование практик с доказанной эффективностью / С.В. Гани, Е.А. Павшенко // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 23 окт. 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 10–11. EDN YGEDGA
4. Гани С.В. Семья как ресурс психологического благополучия школьника / С.В. Гани, Н.И. Константинова // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 26 июня 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 62–65. EDN YKWNGO
5. Гани С.В. Социализация современных подростков: риски и ресурсы: монография / С.В. Гани. – Чебоксары: Среда, 2025. – 64 с. DOI 10.31483/a-10696. EDN HQPHAD
6. Гани С.В. Основы позитивной социализации подростков: методическое пособие / С.В. Гани, Т.Г. Подушкина, Е.А. Павшенко. – М.: Порт приписки, 2025. – 44 с.
7. Исаев Е.И. Трудности в обучении младших подростков глазами педагогов / Е.И. Исаев, Л.Ф. Горячая // Мир психологии. – 2021. – №4(107). – С. 103–117. DOI 10.51944/2073-8528_2021_4_103. EDN HPUCIB
8. Константинова Н.И. Создание дружелюбной среды в пятом классе общеобразовательной школы посредством внеурочной деятельности / Н.И. Константинова, О.В. Смирнова, С.В. Гани // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 24–25 нояб. 2022 г.). – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 264–267. EDN BZUCVV
9. Смирнова О.В. Ценностные ориентации и отношение младшего подростка к обучению в организации общего образования / О.В. Смирнова, Н.И. Константинова, С.В. Гани // Актуальные вопросы современной науки и образования в ознаменовании 80-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов: материалы XII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Мурманск, 26 февр. 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 312–317. EDN RSSVMI
10. Современные вопросы педагогики и психологии: теоретико-методологические подходы и практические результаты исследований: монография / А.И. Кугай, Е.В. Брагина, Т.В. Башкстрева [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2026. DOI 10.31483/a-10862. EDN XRJPJD

Лабзин Евгений Иванович

педагог дополнительного образования

МБУ ДО «Дом детского творчества»

г. Канаш, Чувашская Республика

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАБОТЕ СО СПОРТСМЕНАМИ С СИНДРОМОМ ДАУНА В ДИСЦИПЛИНЕ «НАСТОЛЬНЫЙ ТЕННИС»

Аннотация: в статье рассматриваются методические основы организации тренировочного процесса по настольному теннису для спортсменов с синдромом Дауна. Подчёркивается, что данная дисциплина является одной из наиболее перспективных для этой категории спортсменов благодаря своей доступности и положительному влиянию на физическое, когнитивное и социальное развитие. В работе представлены практические рекомендации по взаимодействию с детьми, включая важность использования наглядных демонстраций, многократных повторений, игровых форм обучения и индивидуального подхода.

Ключевые слова: настольный теннис, синдром Дауна, индивидуальный подход, физиологические особенности, физические данные, упражнения от простого к сложному.

Настольный теннис, благодаря своей доступности, динамике и относительно невысокому порогу вхождения, становится одной из наиболее перспективных спортивных дисциплин для людей с синдромом Дауна. Эта игра не только способствует гармоничному физическому развитию, но и оказывает мощное позитивное влияние на когнитивные функции, координацию движений и социальную адаптацию спортсменов. Однако для достижения значимых результатов и, что не менее важно, для обеспечения безопасности и психологического комфорта спортсменов тренеру необходимо владеть специфическими знаниями и методиками.

Работа с людьми, имеющими особенности развития, требует отхода от стандартных тренировочных схем. Успех в этом направлении напрямую зависит от понимания психофизиологических характеристик синдрома Дауна, умения выстраивать доверительные отношения и адаптировать игровые элементы под индивидуальные возможности каждого спортсмена. Именно поэтому разработка чётких и научно обоснованных рекомендаций по организации тренировочного процесса в настольном теннисе приобретает особую актуальность.

В данной статье представлены ключевые методические принципы и практические советы, которые помогут тренерам эффективно выстраивать работу со спортсменами с синдромом Дауна, раскрывая их потенциал и приобщая к миру спорта.

Надо отметить, что для эффективной работы тренера со спортсменами с синдромом Дауна понадобится помощь, которую могут оказать волонтеры и родители детей. Еще одна немаловажная деталь в работе – небольшие группы для занятий настольным теннисом, в идеале – индивидуальная работа, хотя бы на первом году обучения.

Во время занятия тренеру необходимо использовать как можно больше наглядных демонстраций (показов) того, что требуется от участников тренировки, а также многократно повторять каждое движение или действие.

Необходимо включать в тренировочный процесс подвижные игры, особенно в группах для детей младшего возраста. Целесообразно подбирать подвижные игры, направленные не только на развитие быстроты, ловкости, силы и координации, но и на формирование навыков взаимодействия, умения работать в коллективе.

Если кто-то из ребят «выпадает» из тренировочного процесса (что бывает достаточно часто), то тренеру лучше не стараться заставить его выполнять запланированное упражнение, а дать возможность в течение некоторого времени делать то, что он в данный момент находит для себя интересным, если это не нарушает дисциплинарных правил поведения и техники безопасности.

Наказания в работе с данным контингентом обучающихся неприемлемы. В случае каких-то серьезных нарушений техники безопасности порицание ребенку нужно выразить строгим взглядом и четким замечанием «Мы так не делаем!». При этом ребенок воспримет сообщение только в том случае, если взрослый, высказывающий порицание, смог привлечь его внимание. Для этого следует приблизиться к ребенку, если он невысок ростом – присесть перед ним на корточки, возможно, взять его за плечи, заглянуть ему в глаза. И только после этого взглядом, мимикой и словами выразить, что его поведение недопустимо. Необходимо помнить, что для тренеров, волонтеров, детей и их родителей занятия настольным теннисом – это, прежде всего, приятное времяпрепровождение, а уже потом тренировка.

Подбор упражнений должен соответствовать правилу следования от простого к сложному в цикле на месяц.

Во время занятий в игровой процесс должны быть вовлечены не только дети, но также тренеры и волонтеры, дети с синдромом Дауна хорошо действуют по подражанию, им долгое время бывают необходимы образцы движений и действий. Кроме того, очень ценными и эффективными будут похвала и поощрение детей со стороны взрослых за правильно выполненные технические действия. Не менее важен (во время остановки тренировки) простой и понятный детям разбор неправильно выполненных действий. Его тоже полезно сопровождать наглядным показом того, что было сделано неверно.

Если во время занятия кто-то из детей в течение какого-то времени не хочет выполнять упражнения, то его присутствие в зале нецелесообразно, поскольку другие дети могут принять такое поведение за норму. В данном случае ребенка необходимо посадить на скамейку и через некоторое время обратить на него внимание, пригласив снова присоединиться к другим участникам.

После выполнения упражнений или игровых действий, а также после окончания тренировки необходимо проанализировать степень удовлетворенности детей проделанной работой. Тренеры, общаясь с детьми, уточняют, что именно понравилось или не понравилось детям на тренировке, какие упражнения им запомнились больше всего и какие они хотели бы повторить вновь. Важно, чтобы дети старались сформулировать свою мысль, а не отвечать односложно «да» или «нет».

Тренировка детей с синдромом Дауна может значительно отличаться от тренировки других игроков. Тем не менее, это не означает, что придется отказаться от привычных для вас схем тренировок. По-прежнему крайне важно преподавать игрокам с синдромом Дауна основы настольного тенниса, технику и тактику. Вместо того, чтобы менять свой подход к преподаванию, технике и планированию тренировок при работе с людьми с синдромом Дауна, тренеру стоит обратить внимание на особенности, отличия, характерные для таких игроков, и адаптировать методы обучения в соответствии с этими особенностями для достижения большей эффективности тренировок. Перечисленные здесь ситуации, конечно, не исчерпывают спектр возможных, но тренер с большей долей вероятности может столкнуться со следующими особенностями.

Проблема: многие дети с синдромом Дауна имеют недостаточный объем оперативной памяти и, хотя они в итоге осваивают навык, первое время им может быть трудно запоминать большой объем информации. Решение: начните с одной главной идеи или указания вместо нескольких. Это даст возможность спортсменам ухватить мысль и усвоить нужную информацию. Множество требований сразу могут запутать ребенка с синдромом Дауна, и он упустит ключевые шаги. Но если при обучении выдавать информацию шаг за шагом, спортсмены скорее запомнят правильный порядок и освоят навык в полной мере.

Проблема: некоторым игрокам сложно воспринимать изменения или усложнения в любом из занятий. Это особенно заметно, если порядок действий сложный или включает в себя несколько изменений. Довольно часто эти изменения остаются незамеченными частью спортсменов из группы, которые продолжают выполнять действия из предыдущей комбинации.

Решение: для того, чтобы избежать путаницы, рекомендуется усложнять задачи постепенно, продвигаясь маленькими шагами, будь то постановка отдельных задач или полное изменение правил игры. В любом случае, действуют одинаковые принципы, но, чтобы подчеркнуть и однозначно определить происходящие перемены, нужно изменить окружение и характер игры. Со временем это принесет свои плоды, так как игроки постепенно привыкнут получать указания таким образом.

Проблема: вы, должно быть, заметили, что в каждой новой группе очень большой разброс по способностям к настольному теннису. Причиной этого могут быть различия в физическом и ментальном развитии, или просто тот факт, что кто-то уже давно занимается этим видом спорта, а кто-то только начал. Решение: в данной ситуации занятие должно быть достаточно базовым, чтобы учесть потребности каждого игрока, пришедшего на тренировку. Не должно возникать ситуаций, когда кто-то не может принять участие в текущей активности, или тренировка не дает возможностей для роста игрока. Для более продвинутых игроков меняйте условия выполнения упражнения, повышая уровень сложности игры или добавьте дополнительное действие.

Подводя итог, можно с уверенностью утверждать, что настольный теннис является не просто спортивной дисциплиной, а мощным инструментом для физической, социальной и когнитивной реабилитации людей с синдромом Дауна. Успех в этом направлении напрямую зависит от готовности тренера отойти от стандартных методик и выстроить работу на принципах индивидуального подхода, терпения и позитивного подкрепления.

Ключевыми факторами эффективности, как было показано, выступают создание доверительной атмосферы, использование наглядных демонстраций, постепенное усложнение задач и обязательный акцент на игровых элементах. Важнейшую роль в тренировочном процессе играет сотрудничество с родителями и волонтерами, а также учёт таких особенностей, как кратковременная память и чувствительность к изменениям.

Внедрение в практику представленных рекомендаций позволит не только повысить спортивные результаты спортсменов, но и сделать занятия по-настоящему осмысленными и радостными. Именно такой подход способствует полноценной интеграции людей с синдромом Дауна в общество, помогая им раскрыть свой потенциал, обрести уверенность в себе и почувствовать себя неотъемлемой частью спортивного сообщества.

Список литературы

1. Адаптивный спорт: учеб. пособие / С.П. Евсеев, О.Э. Евсеева, А.А. Шелехов [и др.]; под ред. С.П. Евсеева. – СПб.: Политех-Пресс, 2023. – 273 с. EDN LCIEPQ
2. Курдыбайло С.Ф. Врачебный контроль в адаптивной физической культуре: учеб. пособие / С.Ф. Курдыбайло, С.П. Евсеев, Г.В. Герасимова. – М.: Советский спорт, 2004. – 184 с. EDN QTURZH
3. Евсеев С.П. Справочник по материально-техническому обеспечению адаптивной физической культуре / С.П. Евсеев, С.Ф. Курдыбайло. – М.: Советский спорт, 2008. – 256 с. EDN QWXNAZ

Лалакова Алина Дмитриевна
студентка

Научный руководитель
Пожидаева Ольга Владимировна
канд. филол. наук, доцент

ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный
университет им. А.С. Пушкина»
г. Пушкин

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ «КРИЗИСА ЧТЕНИЯ» В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ПОЭМЫ Н.А. НЕКРАСОВА «КОМУ НА РУСИ ЖИТЬ ХОРОШО»)

Аннотация: в статье рассматривается проблема «кризиса чтения» у учащихся средней школы, выражающаяся в снижении читательской культуры, фрагментарности восприятия классических текстов и отсутствии мотивации к их изучению. Для преодоления данного кризиса была применена кейс-технология, разработаны три типа учебных кейсов на материале поэмы Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо». Апробация материала показала, что кейс-технология позволяет эффективно преодолеть поставленную задачу за счёт перевода пассивного восприятия в активное исследование.

Ключевые слова: кризис чтения, кейс-технология, кейс-метод, старше школьники, мотивация к чтению, смысловое чтение, преподавание литературы, интерактивные методы обучения.

В настоящее время несформированная заинтересованность в русской и мировой литературе у школьников разного возраста объявляется основной проблемой мотивационного характера, отмеченной Правительством Российской Федерации в «Концепции преподавания русского языка и литературы в РФ» [3, с. 3].

В связи с этим, необходимо ввести понятие «кризис чтения». Под этим термином понимают резкий упадок читательской культуры, отрыв от действительности текста и непонимание культурных феноменов [5, с. 91].

Этим обуславливается актуальность данного исследования – необходимость поиска новых методов, которые позволят школьникам лучше осознать классический текст, переложить его на понятный язык, а также не просто привить интерес к чтению, но и перевести его пассивную форму в активное исследование.

Проблема «кризиса чтения», как уже было отмечено выше, в наибольшей степени касается учителей-филологов, которые сталкиваются с этим явлением повседневно. Для решения перечисленных проблем методистами вводятся технологии, подразумевающие активацию чтения на уроках литературы. Предметом исследования данной статьи будет являться методика «кейс-технологий», используемая при работе с учениками 10–11 классов.

Для осознания сущности «кризиса чтения» и способов его преодоления в старшем школьном возрасте необходимо охарактеризовать особенности восприятия литературного текста старшими школьниками. Старшеклассникам свойственны фрагментарность восприятия, неприятие длинных описаний и неспособность эмоционально откликнуться на текст [2, с. 106].

Жизненные задачи не предполагают заранее известных условий решения, поэтому важно использовать интерактивные методы. Решением в рамках данной задачи становится применение «кейс-метода» или метода конкретных ситуаций, конкретного примера, ситуационного анализа, ситуационного обучения [4, с. 7–8].

Кейс-метод пришёл из бизнес-образования, но успешно адаптирован для гуманитарных дисциплин [4, с. 9]. Методика кейс-технологий опирается на совокупность определённых

общепедагогических и дидактических принципов, которые во многом соответствуют нынешнему ФГОС третьего поколения. Среди них можно выделить следующие:

- индивидуальный подход к каждому ученику, учёт его потребностей и стиля обучения;
- демократизм образовательного процесса, максимальное предоставление свободы субъектам обучения;
- оптимальное сочетание объема теоретического и практического материала, концентрация внимания на основных положениях;
- принцип сотрудничества и самоорганизации: сочетание совместной и индивидуальной деятельности; самостоятельная работа дома как опережающее обучение и коллективная работа непосредственно на занятии и др. [4, с. 18–19].

Кейс-технологии на уроках литературы, безусловно, отличаются в своей специфике от остальных. Кейс, в данном случае, должен быть текстоцентричен, опираться на ценностно-смысловой анализ. Помимо этого, как и любой кейс, он должен иметь соответствующий уровень трудности, освещать актуальные на нынешний момент вопросы, иллюстрировать определенные типичные ситуации и иметь разные пути решения проблемы.

В данном случае предполагается, что работа с кейсом поможет преодолеть «кризис чтения» при помощи создания мотивации, развития навыков смыслового чтения, формирования коммуникативных навыков и перевода знаний в практическую плоскость.

В рамках данного предположения было проведено исследование на базе 10 класса. «Кейс-метод» применялся для изучения поэмы Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо», которая входит в обязательную программу по литературе. Именно в этом возрасте наиболее остро проявляется проблема неприятия больших классических текстов, обозначенная выше как «кризис чтения».

Выбор поэмы «Кому на Руси жить хорошо» для апробации кейс-технологии не случаен. Он обуславливается рядом факторов, связанных как с особенностями самого произведения, так и с типичными трудностями его изучения в современной школе, а также выделения этого произведения как одного из обязательных для прочтения и анализа к ЕГЭ по литературе. При всей важности, именно этот текст аккумулирует в себе все основные вызовы, с которыми сталкивается учитель в рамках «кризиса чтения».

Разработка учебных кейсов по поэме базировалась на следующих принципах отбора материала:

- проблемно-тематическом – каждый кейс фокусировался на одной сквозной проблеме, что позволяло преодолеть фрагментарность, свойственную восприятию старших школьников;
- принцип опоры на текст – кейс не мог быть решен без обращения к тексту произведения;
- принцип учёта возрастных особенностей – ситуации моделировались с учётом жизненного опыта подростков;
- принцип диалога позиций – кейс должен содержать противоречие или возможность разных трактовок, что спровоцировало бы спор и столкновение мнений.

Примеры кейсов, разработанных в рамках проведения уроков у 10 классов. Все они объединены общей идеей, строящейся вокруг понятия счастья и народной правды и распределены по уровню нарастающей сложности, в соответствии с трехуровневой системой, представленной выше.

Репродуктивно-аналитическая ступень, т. е. есть описание практической ситуации и предложен вариант её решение. Задача учащихся – проанализировать, насколько это решение соответствует ситуации, предложить альтернативы, оценить риски. Данный тип кейса целесообразно использовать после первичного знакомства с текстом, на этапе закрепления или при работе со слабоуспевающими учениками, чтобы сформировать базовый навык анализа.

Ситуация: помещик Оболт-Оболдуев после отмены крепостного права оказался в глубоком кризисе. Он не знает, как жить дальше, мужики его не слушаются, хозяйство рушится. К нему приезжает друг-либерал и даёт совет.

Предложенное решение: совет друга – «Ты, брат, не унывай. В Европе давно уже капитализм. Продай часть земли, другую сдай в аренду мужикам, а сам поезжай в Париж или в

Крым, открывай курорт для богатых. Перестраивай хозяйство на новый лад – заводи породистый скот».

Задание: поможет ли этот совет Оболту-Оболдуеву? Какое решение на самом деле принимает помещик в поэме? Если бы вы были другом Оболта-Оболдуева, какой план действий вы предложили этому помещику? (с учетом его психологии).

Поисковая ступень, т. е. дана проблема, решение которой необходимо найти самостоятельно. В данном случае предъявляется конкретная ситуация. Ученикам необходимо самостоятельно найти решение, опираясь на текст, логику персонажей, исторический контекст. Этот тип кейс-метода используется для более подробного разбора произведения.

Ситуация: у Ермилы Гирина случилось несчастье – ему срочно нужно внести залог за мельницу, иначе её продадут купцу Алтынникову. Сумма огромная – 1000 рублей. У Ермилы таких денег нет. Время на сборы – одна неделя. Если не соберет, то дело пропадёт, а семья останется без кормильца.

Проблема: Где взять деньги? В банк крестьянину не дают, ростовщики берут большие проценты.

Задания: какое решение находит Гирин? Почему люди ему поверили и понесли деньги? В чём уникальность этого способа? Могла ли такая ситуация произойти в настоящее время?

Текст в данном случае осваивается как система, а не набор эпизодов; формируется понимание психологической сложности персонажей; появляется способность видеть авторскую позицию в сложных вопросах. Произведение становится инструментом для решения задач, которые нельзя решить без внимательного чтения.

Проблемно-исследовательская ступень, т.е. дана ситуация, в которой нужно найти проблему и её решение. Здесь подходят сложные, неоднозначные ситуации, которые зачастую приходится на стык текста и современности. Кейс-метод в данном случае может быть использован как итоговая работа по произведению или в рамках творческой работы.

Ситуация: семеро мужиков ищут счастливого, но каждый встречный – поп, помещик, крестьяне – говорит о счастье по-своему. В финале намёком на счастливого человека показан Гриша Добросклонов. Однако и его судьбу – «чахотку и Сибирь» – сложно назвать счастливой.

Задание: сформулируйте главную проблему произведения. Предложите свой ответ на главный вопрос поэмы: кого из современников (или из исторических личностей) можно назвать «счастливым по Некрасову»?

В ходе проведения ряда уроков с использованием данной технологии, было выявлено, что кейс-технология сработала как механизм перехода внешней мотивации во внутреннюю: абстрактные задачи смещаются в сторону конкретных жизненных ситуаций, что значительно улучшает восприятие и вызывает интерес. Отсутствие чтения как такового сменилось вынужденным чтением, так как кейс не решается на основе краткого содержания из интернета, что, к тому же, формирует навык смыслового чтения. Учитель перестал быть единственным носителем истины, в то время как ученики стали выстраивать коммуникацию напрямую, аргументировать свои суждения, что повлияло даже на слабоуспевающих учеников, которые даже с помощью озвучивания какой-то цитаты из текста включались в общую работу. Самым главным достижением кейс-метода становится преодоление разрыва между современным подростком и русской литературой XIX века. Поэма стала восприниматься как книга, включающая не только описание эпохи крепостного права, но и как книга о вечных проблемах человеческого бытия.

Данная технология не является однозначным решением такой сложной проблемы, как «кризис чтения», однако она может способствовать большему углублению учащихся в пространство художественного текста и постепенному возвращению культуры чтения, любви к нему.

Список литературы

1. Багдасарян А.А. Специфика применения кейс-технологии на уроках литературы в современной школе / А.А. Багдасарян, Н.И. Куденко // Таврический научный обозреватель. – 2016. – №5. – С. 230–232.

2. Богданова О.Ю. Теория и методика обучения литературе: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов. – М.: Академия, 2008. – 400 с.

3. Распоряжение Правительства РФ «Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации» от 9 апреля 2016 г. №637-р.

4. Применение кейс-метода в образовательном процессе и методической работе ссуза: науч.-метод. пособие / под общ. ред. И.П. Пастуховой. – М., 2007. – 104 с.

5. Чтение: энциклопедический словарь / под общ. ред. Ю.П. Мелентьевой. – М.: ФГБУ НИЦ «Наука» РАН, 2021. – 448 с.

Михайлова Елена Витальевна

педагог дополнительного образования

МБОУ «СОШ №18» г. Чебоксары

г. Чебоксары, Республика Чувашия

ТВОРЧЕСКИЙ УРОК «ВАЛЯНИЕ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ЧУВАШСКОЙ КУЛЬТУРЕ И ЯЗЫКУ

Аннотация: в статье представлен опыт интеграции изучения чувашского языка и культуры с творческой техникой валяния из шерсти. Актуальность обусловлена недостаточным количеством часов на изучение родного языка в школе (один урок в неделю), что не позволяет учащимся глубоко погрузиться в языковую и культурную среду. Цель исследования – использование творческого урока «Валяние» в качестве методики изучения чувашского языка и чувашской культуры. В ходе работы изучены история чувашской культуры, художественная литература, техника валяния из шерсти в древнем чувашском мире, чувашские национальные ценности. Приводится историческая справка о способах валяния сукна у чувашских ткачих: валяние ногами на полу, в ступе, руками на шероховатой поверхности. Делается вывод, что техника валяния пробуждает интерес к изучению языка и культуры, помогает полюбить свою нацию через творчество.

Ключевые слова: чувашский язык, чувашская культура, валяние из шерсти, творческий урок, национальные ценности.

Народ Чувашии имеет богатую и уникальную культуру. Наша Чувашия – это край ста тысяч песен, ста тысяч вышивок и узоров. Сохраняя народные традиции, чувашки кропотливо оберегают свой фольклор, народные ремёсла. Бережно хранят в Чувашском крае память о своём прошлом. Очень жаль, что изучение родного чувашского языка и основ чувашской культуры в школе ведётся в малом количестве. Я родилась в городе Чебоксары и считаю, что знать чувашский язык и быть знакомой с чувашской культурой обязана. Однако ученикам выучить чувашский язык, живя в Чувашской Республике, оказывается непросто – в школе один урок в неделю. Что это может дать? Некоторые ребята учатся в музыкальной школе – поют чувашские песни, это учит их видеть, слышать и чувствовать красоту чувашской музыки. Кто-то ходит в танцевальную школу, где изучают несколько чувашских танцев, среди них есть даже обрядовые. В нашей школе проводят один раз в неделю урок чувашского языка. Однако изучить глубже язык нашей малой родины и применить имеющиеся знания – не все из ребят нашей группы заинтересованы в познании чувашской культуры. На вопрос, почему им не интересно учить чувашский язык и разбираться в культуре предков, у многих один ответ: сложно учить – язык трудный, культура мало знакомая. Я с этим не согласна и решила предложить в изучении чувашского языка и чувашской культуры один способ, который, мне кажется, любому ребёнку понравится, потому что всё будет изучаться в процессе творческой работы, а все люди, особенно дети, любят творить. Я думаю, моё предложение может быть полезным в реализации социальных проектов по развитию чувашской национальной культуры.

Актуальность: моя исследовательская работа важна тем, что известным многим способом «валяния» можно выучить чувашский язык и, познакомившись с древней чувашской культурой, открыть для себя многогранный мир красоты нашей малой родины.

Цель: использование творческого урока «Валяние» в качестве методики изучения чувашского языка и чувашской культуры.

Задачи.

1. Изучить историю чувашской культуры.
2. Познакомиться с художественной литературой (народными сказками, легендами и мифами, пословицами и поговорками).
3. Изучить культуру валяния из шерсти в древнем чувашском мире.
4. Ознакомиться с чувашскими национальными ценностями, накопленными поколениями и заключёнными в предметном мире культуры.
5. Создать мультимедиа-презентацию о валянии в Чувашии и в доступной форме рассказать ребятам о культуре нашего народа.

Надо поднимать нашу национальную культуру, любовь к родному народу и своей малой Родине. Во время творческого урока, используя технику «Валяния», мы будем изучать чувашский язык и её культуру. Узнаем историю о валянии шерсти нашими предками.

Историческая справка

Один из видов рукоделия в истории Чувашии – валяние шерсти. Сегодня это возрождающийся вид рукоделия, оно существует с незапамятных времён, но чаще связано с таким предметом, как валенки (сăматă). История этого необыкновенного вида рукоделия уходит корнями в далёкое прошлое. В древние времена люди Чувашии начинали валять из найденной шерсти диких, а затем и одомашненных животных. И только потом они научились прясть, вязать и изготавливать ткани (пусма). Чувашским ткачихам было известно три способа валяния сукна:

- 1) валяние ногами на полу (урайё);
- 2) валяние в ступе (ступа);
- 3) валяние руками (алă) на шероховатой поверхности: на досках нар и на створках дверей.

Обработка шерсти и приготовление шерстяных изделий. Прежде чем приступить к прядению шерсти или валянию, её разбирали руками, расчёсывали и били. Шерсть чесали, чтобы разрыхлить и придать одно направление. Существовало два способа чесания шерсти: расчёсывание деревянным гребнем (турахуп) и битьё лучком со струной – ручной шерстинбойкой. Она состояла из простого деревянного лука (уксу) с тетивой (хирлү), которую в старину делали из овечьей или собачьей кишки, позднее натягивали покупную металлическую струну. Разрыхленную руками шерсть взбивали тетивой. Тетиву оттягивали пальцем или специальным битком. При её спуске грубые части шерсти отбрасывались в сторону, основная масса получалась рыхлой и чистой. Обработанную таким образом овечью шерсть в дальнейшем использовали для валяных и войлочных изделий. Во второй половине XIX века в чувашских деревнях появляются механические шерстечесальники. Шерстинбойки были на конной тяге, работали они также от водяного колеса.

Для изготовления войлока (кёссе) шерсть расстилали ровным слоем, обдавали кипятком, прикрывали холстом и мяли. Затем сворачивали и продолжали мять, пока не получался рыхлый войлок, который опускали в корыто, ошпаривали кипятком и толкли пестами. Готовый войлок расстилали, растягивали, разравнивали.

В древности предки чувашей войлок использовали для покрытия юрты и других нужд. Чуваши изготавливали из войлока одежду (войлочную шляпу, стельки, чулки-вкладыши в кожаный сапог), предметы интерьера (дорожки для подстилки перед женихом на свадьбе, для покрытия нар во время праздников, подстилки для ночлега), предметы упряжи (потник хомута, седелки, верхового седла и др.). Из шерсти валяли валенки, шляпы, онучи, сукно (тăла). В чувашском быту широко применялись вязанные из шерсти варежки (алсиш), чулки (чăлха), носки (чăлхапус), шапочки (пучча, калпак) и др.

В наше время валянием изготавливают: одежду, обувь, украшения, игрушки и многое другое. В наше время овечью шерсть красят специальными красителями в разные оттенки. Вот сколько интересного про историю чуваш можно узнать благодаря технике валяния.

Валенкам две тысячи лет,
А они не старятся,
Очень валенки народу,
Во всём мире нравятся

Ъам атӑна исӗ пин ҫул ёнте,
Вӗсем ҫаплах-ха ватӑлмаҫҫӗ.
Мӗн пур халӑх кӑмӑльне,
Лӗтӗм тӗичипе килӗшеҫҫӗ.

Изучая историю валяния в Чувашии, ребята ещё больше заинтересовались, каким нужным видом творчества они занимаются, а путь изучения языка настолько прост, что не рассказать вам об этом я не могу.

В моей группе по валянию немного человек. Есть чувашаи, русские, армяне, татары – все мы хорошо знали свой родной язык, в процессе занятий каждый раз мы понемногу учим чувашский язык, так мы со временем на занятиях, в общении друг с другом стали часто использовать чувашскую речь.

Мы с ребятами посмотрели чувашские легенды и сказки:

1) Галошев, В. П. Асамат кӗперӗ = Радуга: [мультфильм] по мотивам чувашских мифов, сказок и легенд / Владимир Галошев; музыка Виталия Адюкова, Николая Карлина; текст читают Алексей Болдырев, Ольга Галошева; художники Владимир Куликеевский, Анна Галошева. – Чебоксары: [б. и.], 2021;

2) Галошев, В. П. Народ в серебряном одеянии: [мультфильм] / Владимир Галошев; художник Анна Галошева; композитор Николай Карлин; текст читает Алексей Болдырев. – Чебоксары: [б. и.], 2016.

Ход работы.

Как это получилось, я вам сейчас расскажу на примере выполнения одной работы – картины из шерсти «Весенние тюльпаны». Работая с картиной, мы проговаривали некоторые моменты в работе на чувашском языке и, используя свой родной язык. Я говорила на русском и некоторые слова на чувашском языке. Проговаривать свои действия в работе валяния – это правило процесса, чтобы было лучше запомнить и не сделать ошибку в изготовлении работы.

Выполнение.

1. По размеру подложки из картона, вынутого из рамки, выкраиваем прямоугольник из белой тонкой ткани. Накладываем на поролон. Это «холст» для будущей картины. Пусма хатӗрлетпӗр.

2. «Писать» картину следует с задних планов. Отрываем от гребенной ленты шерсти тонкие почти прозрачные пряжи, выкладываем их на фон. Пряжи должны перекрывать друг друга – за счёт этого получаются смешение красок и плавные переходы от цвета к цвету (от светло-жёлтого к бежевому). Ҫав пусма ҫине ҫӑмран фон хуратпӗр.

3. Из тёмно-зелёной шерсти формируем стебли. Вытягиваем тонкую длинную прядь, скатываем жгут, немного смочив шерсть водой. Ҫӑмран тюльпан туписене майлаштаратпӗр.

4. Теперь можно выкладывать листья. Для этого берём светло-зелёную шерсть. Вытягиваем тонкие прядки, скручивая концы, придавая заострённую форму листочкам. Сверху от середины к внешнему уголку положите прозрачную прядку более тёмной зелёной шерсти. Таким образом, выкладываем нужное количество листьев, формируя букет.

5. Переходим к переднему плану. Нарисуем тюльпаны. Для этого отделяем пряжи красного цвета и складываем их, формируя заострённые лепестки. Из лепестков сформируем цветы: 2 больших и 1 поменьше, располагая их по центру картины. Добавляем бордовой шерсти по краям лепестков и немного. Теперь добавляем света – жёлтых и белых прожилок на лепестки тюльпанов. Хӗрлӗ ҫӑмран тюльпан чечекӗсене йӗркелетпӗр.

6. Накрываем стеклом, срезаем лишние пряжи шерсти по краям. Вставляем картину в рамку. Готово! Кантӑкпа рамкӑна хуплатпӗр.

По завершению работы мы могли уверенно составить описание нашей готовой картины на чувашском языке, потому что все слова использовались в работе, повторялись и уже были почти заучены.

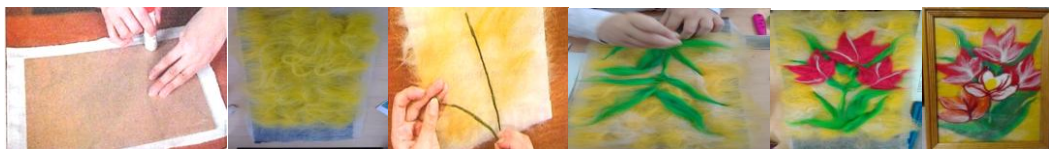


Рис. 1

Вывод.

В ходе изучения чувашской культуры мы узнали много интересного о жизни древних чуваш. Заинтересовались изучать язык чувашского народа благодаря технике валяния. Узнали о полезных свойствах овечьей шерсти, сумели изготовить для себя картину из шерсти. Получилось привлечь ребят к изучению истории культуры своего чувашского народа и полюбить свою нацию, пригласив их на творческое занятие «Валяние из шерсти». Ребятам очень понравилось направление этого вида искусства «Валяние», из которого можно создавать своими руками и фантазией много интересных и полезных декоративных вещей.

Чувашия – солнечная, красивая и очень богатая своей культурой республика. Язык чуваш мелодичен и красочен, не настолько сложен в изучении. Я думаю, что, живя в Чувашии, каждый из нас должен внести в её историю какой-нибудь вклад для развития и укрепления нации.

Список литературы

1. Иванов В.П. Народы и культуры Чувашии / В.П. Иванов, А.Д. Коростелев, Е.А. Ягафова. – М.: Наука, 2017.
2. Кокарева И.А. Живописный войлок: техника, приемы, изделия: энциклопедия / И.А. Кокарева. – М.: Пресс Книга. – 120 с.
3. Шинковская К.А. Вещицы из войлока / К.А. Шинковская. – М.: Аст-Пресс Книга. – 96 с.

Тимергалина Ангелина Робертовна
студентка

Научный руководитель

Позидаева Ольга Владимировна
канд. филол. наук, доцент

ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный
университет им. А.С. Пушкина»
г. Пушкин

ПРИЁМЫ НЕЙРОПЕДАГОГИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И КОРРЕКЦИИ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные проблемы образования, связанные с когнитивными особенностями учащихся основной школы в условиях цифровизации. В работе анализируются теоретические основы нейропедагогики как междисциплинарной области исследований, а также представлены конкретные методические рекомендации для учителей русского языка по внедрению нейропедагогических технологий в образовательный процесс. Практическая значимость исследования заключается в том, что представленные приёмы могут быть успешно интегрированы в учебный процесс по русскому языку для учащихся основной школы, что позволит повысить эффективность обучения и качество усвоения материала.

Ключевые слова: нейропедагогика, мнемотехника, нейроупражнения, когнитивные функции, клиповое сознание, современные образовательные технологии, русский язык, межполюшарное взаимодействие.

Одной из особенностей Федерального государственного образовательного стандарта 3 поколения основного общего образования является личностно-ориентированный подход. В

Приказе Минпросвещения России от 31.05.2021 №287 «Об утверждении Федерального образовательного стандарта основного общего образования» [14] указаны следующие положения.

1. «В основе ФГОС лежат представления об уникальности личности и индивидуальных возможностях каждого обучающегося и ученического сообщества в целом, о профессиональных качествах педагогических работников..., создающих условия для максимально полного обеспечения образовательных потребностей и интересов обучающихся в рамках единого образовательного пространства на территории Российской Федерации» (п. 1.3).

2. «Единство обязательных требований к результатам освоения программ основного общего образования реализуется во ФГОС на основе системно-деятельностного подхода, обеспечивающего системное и гармоничное развитие личности обучающегося, освоение им знаний, компетенций, необходимых как для жизни в современном обществе, так и для успешного обучения на следующем уровне образования, а также в течение жизни. Обязательные требования учитывают возрастные и индивидуальные особенности обучающихся при освоении программ основного общего образования...» (п. 1.4).

Так, в современном образовании все большее внимание уделяется индивидуальным особенностям учащихся, их психоэмоциональному состоянию и нейропсихологическим механизмам.

Одной из ведущих проблем обучения на данный момент является кризис внимания. По мнению Р. Солсо [15, с. 122], внимание нужно рассматривать как интегральный процесс, который тесно связан с другими когнитивными функциями – восприятием, памятью, мышлением и решением задач. Эта взаимосвязь обуславливается ограниченной пропускной способностью нервной системы, что вынуждает человека избирательно обрабатывать информацию. Таким образом, при проблемах с внимательностью у школьников как в учебной деятельности, так и в повседневной жизни наблюдается негативное влияние на функционирование и других когнитивных процессов.

Многие исследователи подчеркивают отрицательное воздействие цифровизации на когнитивные процессы подростков. Е.А. Полякова и Л.Н. Селяхина [12, с. 58], анализируя цифровую зависимость подростков, приводят следующую статистику: «По данным исследований НИУ ВШЭ (2023), 68% российских школьников проводят более 4 часов в сутки за экранами гаджетов, при этом 45% демонстрируют признаки кибераддикции. Средний школьник проверяет телефон 150 раз в день (данные НИИ гигиены детей). 40% учащихся не могут сосредоточиться на задании дольше 7 минут без отвлечения на гаджеты. У 60% подростков наблюдается «симптом ФОМО» – страх пропустить что-то важное в соцсетях».

Информационная перегрузка и скроллинг новостной ленты приводят к формированию нового когнитивного состояния у детей – феномену «клипового сознания» [7, с. 8], которое характеризуется снижением способности к глубокому анализу, кратковременной памятью и преобладанием визуального канала восприятия.

В условиях «распыленного» внимания у учащихся педагогу необходимо модернизировать урок, используя современные педагогические практики. Из этого следует актуальность нашего исследования.

В статье рассматриваются некоторые приёмы нейропедагогики, которые можно успешно применять преподавателю русского языка на уроках в 5–9 классах.

Цель исследования – изучить влияние нейропедагогических приемов на уроках русского языка на уровень познавательной активности, описать результативные методы стимулирования учебно-познавательной деятельности, определить возможности приёмов нейропедагогики в коррекции когнитивных функций (внимания, памяти, мышления) у учащихся и оценить их вклад в повышение эффективности обучения.

Методологическая база исследования включает теоретические методы – анализ научной литературы, синтез и классификация нейропедагогических приёмов на уроках русского языка.

Под нейропедагогикой мы понимаем область междисциплинарных исследований на стыке нейробиологии, психологии и педагогики, изучающую закономерности когнитивного развития и механизмы обучения с учётом нейрофизиологических особенностей учащихся.

В XX веке возрос интерес к нейроисследованиям. Огромное влияние в развитие нейродисциплин (нейробиология, нейропсихология) оказали работы Л.С. Выготского [4], А.Р. Лурии [11]: труды ученых сформировали представления о функциональной деятельности мозга, о развитии высших психических функций. Также важный вклад в изучение нейропроцессов внесли психологи Г.В. Гершуни [6], Д.Н. Узнадзе [16].

В 1990-е годы появились первые отечественные разработки в области нейропедагогики – работы Т.В. Ахутиной [1], В.Д. Еремеевой [9], А.С. Потапова [13]. В 2016 году в работе И.П. Клемантович [10] были рассмотрены актуальные проблемы нейропедагогики в России.

Основными задачами нейропедагогики являются:

- 1) повышение эффективности запоминания;
- 2) снижение когнитивной перегрузки;
- 3) мультисенсорное обучение (биоадекватные уроки, направленные на воздействие всех каналов восприятия – слуха, зрения, обоняния, осязания);
- 4) индивидуальный подход;
- 5) оптимизация внимания;
- 6) интеграция двигательной активности и обучения;
- 7) развитие нейропластичности.

В данной статье мы рассмотрим два приёма нейропедагогики, которые помогут реализовать перечисленные выше задачи.

Мнемотехника (греч. Mnemonicon – «искусство запоминания») – совокупность способов, облегчающих запоминание информации.

Мнемотехника – набор специальных приёмов и способов, облегчающих запоминание нужной информации и увеличивающих общий объем памяти путем образования ассоциативных связей; замена абстрактных объектов и фактов на понятия и представления, имеющие визуальное, аудиальное или кинестетическое представление; связывание объектов с уже имеющейся в памяти информацией для упрощения запоминания.

Стоит отметить, что мнемотехника существует достаточно долгое время. Первый способ мнемотехники появился еще в Древнем Риме благодаря государственному деятелю, оратору и учёному Марку Туллию Цицерону. В трактате «Об ораторе» [17, с. 100] Цицерон рассказывает об использовании метода мнемонических мест поэтом Симонидом, который заключается в проецировании важной информации, ключевых моментов речи на хорошо знакомую местность, легко воспроизводимую в памяти. Так появился первый вид мнемотехники – «Дворец Цицерона».

На Руси также был распространен мнемотехнический способ запоминания информации – *цепочка*: «А – азъ, Б – боукы, В – вѣди...».

В современном образовательном процессе успешно можно использовать и другие способы нейропедагогического приёма:

Визуализация. Способ основан на ведущем восприятии информации у современных школьников. Создание интеллектуальных карт, схем и таблиц поможет не только структурировать полученные знания, но и визуально «зафиксировать» их в памяти ребенка.

На этапе рефлексии в 5–6 классах можно использовать иллюстрации, созданные учащимися самостоятельно, для закрепления правил или особенностей частей речи с помощью эмоционально-образных ассоциаций.

Звучные мнемофразы. Этот способ основан на наличии одинаковых букв или звуков. Он активно используется учителями и уже не раз доказал эффективность на практике. Примерами мнемофраз могут служить следующие предложения: «Цыган на цыпочках цыплёнку цыкнул цыц», «Надеть одежду, одеть Надежду» и т. д.

Рифмовки. Данный вид мнемотехники успешно помогает учащимся запоминать орфоэпические нормы или правила с множеством компонентов (например, с глаголами-исключениями, которые относятся ко второму спряжению).

Лингвистические сказки-ассоциации. Суть сказок заключается в том, что лингвистические понятия или термины выступают героями истории, а действия этих героев выражают грамматическое правило. В таких сказках грамматическое понятие, пропущенное не только через логическое мышление, но и через воображение, усваивается более прочно. Яркие примеры лингвистических сказок – сказки В.В. Волиной [3], В.М. Бурмако [2].

Из предыдущего пункта следует еще один вид мнемотехники – *сторителлинг*. Учащийся сам создает уникальную историю о грамматическом понятии, что не только помогает ему закрепить изученный материал, но и раскрывает творческий потенциал.

Вторым приёмом нейропедагогики, рассмотренным в статье являются *нейроупражнения*.

Еще Л.С. Выготский, А.Р. Лурия [4, с. 162] подчёркивали взаимосвязь между трудом, движением, мелкой моторикой и высшей нервной деятельностью, развитием речи, культурным развитием психики.

В 1970-х годах американский исследователь Пол Деннисон разработал систему «Гимнастика мозга» [8]. Его комплекс упражнений изначально был ориентирован на детей с задержкой психического развития (ЗПР), аутизмом и другими психическими отклонениями. Однако последующие исследования выявили положительное влияние нейрогимнастики и улучшение умственных показателей и у нормотипичных детей.

Нейроупражнения построены на осознанности движения, т. е. движения выполняются не автоматически, а с концентрацией внимания. При этом важно задействовать обе части тела одновременно или поочередно, тем самым оба полушария учатся работать согласованно. Выполнение непривычных, сложных упражнений заставляет мозг формировать новые нейронные связи (синапсы). Так, через специальные движения у детей развиваются лобные доли мозга, а именно префронтальная кора, ответственная за принятие решений, самоконтроль и развитие личности.

Нейрогимнастика помогает в достижении следующих результатов:

- 1) развивается речь и мышление;
- 2) улучшается кровообращение;
- 3) улучшается память и внимание;
- 4) повышается скорость обработки информации;
- 5) снижается уровень стресса и тревожности.

Каждое из упражнений способствует возбуждению определённого участка мозга и включает механизм объединения мысли и движения, что в свою очередь способствует развитию координации движений и психофизических функций.

Приведём некоторые из упражнений, которые можно использовать на уроках в 5–9 классах.

1. «Нос, потолок, пол».

Эта нейроигра направлена на развитие внимания, самоконтроля и способности подавлять импульсивные реакции.

Первый этап заключается в том, что ведущий последовательно показывает на пол, потолок и свой нос, при этом произнося соответствующие слова. Учащиеся повторяют движения, ориентируясь на слух и зрительное восприятие.

Второй этап усложняет задачу. Ведущий намеренно начинает расходиться в словах и жестах. Задача учащихся – реагировать только на слово, игнорируя неверные жесты учителя.

2. «Колечки».

Нейроупражнение развивает как мелкую моторику, так и координацию движений, а также способствует межполушарному взаимодействию.

Техника выполнения следующая: необходимо поочередно соединять кончик большого пальца с кончиками остальных пальцев – сначала от указательного к мизинцу, затем обратно.

Первый этап – выполнение упражнения поочередно каждой рукой. Сначала учащийся соединяет с большим пальцем пальцы от указательного до мизинца и обратно на правой руке, потом – на левой.

Второй этап основан на «зеркальности» – на одной руке движение начинается от указательного к мизинцу, на другой – от мизинца к указательному.

3. «Лист бумаги».

Учащиеся берут лист бумаги в одну руку и стараются как можно сильнее смять его в плотный шар. Затем, не прибегая к помощи другой руки или других предметов, пытаются расправить шар этой же рукой. Далее упражнение выполняется другой рукой.

Это гимнастика способствует снятию эмоционального напряжения и стресса.

4. «Капитаны».

Упражнение можно выполнять стоя или сидя. Одна рука перед собой, сжата в кулак, большой палец поднят вверх, вторая рука находится у лба и образует «козырёк» (имитация отдания чести). Далее учащийся хлопает в ладоши и меняет позиции рук.

Перечисленные выше упражнения можно применять на разных этапах урока: на этапе мотивации к учебной деятельности, в качестве физкультминутки в середине урока или перед контрольной работой для снятия стресса и улучшения критического мышления.

Таким образом, в результате анализа научной литературы по нейропедагогике и нейропсихологии, синтезе теории и практической составляющей можно сделать следующие выводы.

Современные образовательные реалии характеризуются формированием клипового сознания у школьников, что обуславливается чрезмерным использованием электронных устройств и заменой ими активного времяпрепровождения. Однако реализация нейропедагогических приёмов помогает решить выявленную проблему обучения – «кризис внимания».

Так, мнемотехника (визуализация, мнемофразы, рифмовки, сказки) помогает оптимизировать процесс запоминания за счёт ярких ассоциативных образов, что, в свою очередь, также повышает мотивацию к изучению материала.

Нейроупражнения способствуют активизации мыслительных процессов, улучшению координации движений, а также эффективно борются со стрессом.

Дальнейшее исследование в данном направлении может быть направлено на разработку комплексных программ внедрения нейропедагогических технологий в образовательный процесс, проектирование уроков по русскому языку, основанных на научных открытиях нейропсихологии и изучение долгосрочного влияния приёмов нейропедагогики на когнитивное развитие учащихся.

Список литературы

1. Ахутина Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – СПб.: Питер, 2008. – 256 с.
2. Бурмако В.М. Русский язык в рисунках: книга для учащихся / В.М. Бурмако. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.
3. Волина В.В. Веселая грамматика. Лексика / В.В. Волина. – М.: Дрофа, 2002. – 128 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь: монография / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
5. Выготский Л.С. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок / Л.С. Выготский, А.Р. Лурия. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.
6. Гершуни Г.В. Сенсорные системы: сенсорные процессы и асимметрия полушарий / Г.В. Гершуни. – Л.: Наука, 1985. – 176 с.
7. Гиренок Ф.И. Клиповое сознание: клипы в науке, клипы в философии, клипы в политике, клипы в образовании, неклиповое / Ф.И. Гиренок. – М.: Проспект, 2016. – 256 с.
8. Деннисон П.И. Гимнастика мозга: простые упражнения для учения целостным мозгом / П.И. Деннисон, Г.И. Деннисон; пер. с англ. С.К. Масгутовой. – М.: Восхождение, 1998. – 46 с.
9. Еремеева В.Д. Функциональная межполушарная асимметрия мозга как основа индивидуального подхода к обучению в школе / В.Д. Еремеева // Психофизиологические основы социальной адаптации ребенка. – СПб., 1999. – С. 179–188.
10. Клемантович И.П. Нейропедагогика: новая отрасль научных знаний / И.П. Клемантович, Е.А. Леванова, В.Г. Степанов // Педагогика и психология образования. – 2016. – С. 8–17.
11. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия; под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.

12. Полякова Е.А. Проблемы цифровой зависимости в образовании / Е.А. Полякова, Л.Н. Селяхина // Вызовы современности: пандемии, стресс и цифровая зависимость: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. (28 ноября 2025 г.). – Белгород: АПНИ, 2025. – С. 57–61. EDN UXTQWR
13. Потапов А.С. Функциональная асимметрия полушарий головного мозга как фактор и условие обучения / А.С. Потапов // Материалы Всерос. конф. – Новосибирск: НГАСУ, 1998. – С. 87–92.
14. Приказ Минпросвещения России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» от 31.05.2021 №287 (ред. от 18.06.2025).
15. Солсо Р.Л. Когнитивная психология / Р.Л. Солсо. – СПб.: Питер, 2006. – 589 с. EDN QXNTBH
16. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д.Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1996. – 218 с.
17. Цицерон М.Т. Три трактата об ораторском искусстве / М.Т. Цицерон; пер. с латин. Ф.А. Петровского; под ред. М.Л. Гаспарова. – М.: Наука, 1972. – 472 с.

Ушакова Татьяна Александровна

учитель

МБОУ «СОШ №6 им. В.И. Чапаева»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ГРАЖДАНСКОЕ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются подходы к гражданско-патриотическому воспитанию учащихся на уроках русского языка и литературы. Раскрываются ключевые направления воспитания: духовно-нравственное, культурно-историческое, военно-патриотическое, спортивно-патриотическое, описываются современные методы работы. Особое внимание уделяется воспитательному потенциалу литературы. Делается вывод, что уроки русского языка и литературы становятся площадкой для формирования гражданской идентичности через язык, книгу и историю.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, гражданственность, уроки литературы, духовно-нравственные ценности, связь семьи и школы.

Учащиеся школ должны знать Конституцию Российской Федерации, изучая ее на уроках истории и права. Использование таких нормативных документов, как ФГОС, дает возможность определять базовые национальные ценности.

Очень важно не только на уроках истории, но и литературы прививать такие понятия, как патриотизм, гражданственность, солидарность. Все это необходимо рассматривать на ярких примерах из истории и литературы. Герои и их образы должны иллюстрировать пример героизма и отваги.

Дети должны понимать, что это примеры из истории нашей страны. Очень важно привить им чувство сопричастности и готовности к защите нашей Родины.

Цели и задачи учителя предполагают развитие у учащихся духовно-нравственных ценностей и готовность их проявить в различных сферах своей жизни.

Каждый урок, каждое мероприятие помогает формировать нравственно устойчивую личность. И важно, чтобы это формирование продолжалось в семье, находясь рядом с родителями. Необходима связь семьи и школы. Только в комплексе мы сможем создать нравственно-духовную личность.

Первым аспектом гражданского и патриотического воспитания является воспитание гордости за героическое прошлое страны и уважение к ее культуре, формирование физически здорового человека, связывающего свою судьбу с будущим страны.

Гражданско-патриотическое воспитание включает несколько ключевых направлений.

1. Духовно-нравственное (добросовестное отношение к учебе, поручениям, мероприятиям; честность по отношению к учителям и одноклассникам; чувство коллективизма и взаимопомощи).

2. Культурно-историческое (воспитание любви к «малой» Родине, родному краю, его истории и культуре).

3. Военно-патриотическое (уважение к военным традициям и истории, гордости за подвиги предков и событий, происходящих в современном мире. Правильно расставлять ориентиры современных событий).

4. Спортивно-патриотическое (развитие морально волевых качеств через занятия физической культурой и спортом, посещение различных секций и спортивных клубов, умение маршировать, отлично владеть строевой подготовкой).

В настоящее время в школах используются современные методы работы.

1. Учебные предметы. Разнообразие методического материала по истории, литературе, культуре и праву.

2. Внеурочная деятельность. Тематические классные часы и беседы, встречи с участниками СВО, ветеранами войны и труда, участие в памятных акциях «Бессмертный полк», «Герогиевская ленточка», экскурсии в музеи и по памятным местам, краеведческая и поисковая работа, участие в патриотических акциях и конкурсах.

3. Проектная и исследовательская деятельность. Учащиеся изучают историю своей семьи, родного края, значимых событий страны, отображая это в виде рисунков, плакатов, стенгазет, сочинений, дебаты и деловые игры на правовые темы.

4. Социальные практики. Волонтерство, участие в самоуправлении, общественно полезных делах, шефство над ветеранами, экологические инициативы, краеведческие экспедиции

5. Традиционные мероприятия. Празднование государственных праздников, военно-спортивные игры «Зарница», «Орленок», конкурсы патриотической песни и чтецов, вахта памяти «Вечный огонь».

6. Использование цифровых технологий. Виртуальные экскурсии, интерактивные уроки, образовательные платформы и проекты с патриотическим контентом [1].

Для школ важен деятельный подход к патриотическому воспитанию: акцент на практическую активность – акции, проекты, волонтерство. Но при этом необходимо учитывать и лично-ориентированные интересы школьников.

Вторым важным аспектом является роль семьи, ее взаимосвязь со школой и поддержка во всех начинаниях. Родители могут участвовать через рассказы о семейной истории, совместное посещение музеев и мемориалов, участие в школьных мероприятиях, поддержка патриотических инициатив детей.

Гражданско-патриотическое воспитание – это работа каждодневная и систематическая, вовлекающая все предметы школьной программы. Яркие уроки литературы и истории, использование наглядности и дополнительной литературы позволят воспитать отличных защитников Родины.

Литература обладает огромным воспитательным потенциалом. В произведениях русских писателей и поэтов отражены идеалы патриотизма, любви к Родине. Работа со словарями, анализ текстов, написание сочинений и изложений, работа с историческими документами расширяют не только кругозор учащихся, но и усиливают эффект патриотического воспитания.

Чтобы вызвать особый интерес к отечественной истории и литературе необходимо систематически включать патриотический компонент в уроки, использовать разнообразные формы работы – от дискуссий до проектных заданий, акцентировать внимание на связи прошлого и настоящего, показывать актуальность патриотических ценностей в современном мире.

Для осуществления этих задач литература представляет обширный материал для патриотического воспитания, начиная с устного народного творчества и древнерусской литературы до произведений о войне. Для эффективности гражданско-патриотического воспитания важен и эмоциональный настрой (использование музыкальных фрагментов, элементов театрализации, выразительного чтения), и личный пример учителя (любовь к Родине и к своему делу со стороны педагога).

Таким образом, уроки русского языка и литературы становятся площадкой для формирования гражданской идентичности, развития ответственности и любви к Родине через язык, литературу и историю страны.

Гражданское и патриотическое воспитание в современном мире – это сложный и многогранный процесс, требующий от учителя творческого подхода и знания методических приемов.

На занятиях по патриотическому воспитанию необходимо научить ребят ценить историю своей земли, дорожить ее памятниками, преклоняться перед подвигами людей, чьим мужеством утверждена и рождена слава Родины.

Перед нами, филологами, проблема духовно-нравственного и патриотического воспитания стоит особо остро. Ведь мы имеем очень сильное оружие – это слово, художественная речь, книга. А «Книга, – по словам А. Герцена, – это духовное завещание одного поколения другому, совет умирающего старца юноше, начинающему жить, приказ, передаваемый часовым, отправляющимся на отдых человеку, заступающему на его место» [2].

Литература любого народа содержит богатейший материал для воспитания в духе дружбы, взаимопонимания, трудолюбия, патриотизма. Этой цели служат пословицы, поговорки, загадки, песни, былины. Отражение народных идеалов – патриотизма, богатырской силы, ума, находчивости – мы видим в древнерусской литературе, в летописи «Повести временных лет», изучающейся на протяжении трех лет. В 8 классе, изучая «Житие Александра Невского», ученики говорят о бранных подвигах Александра Невского и его духовном подвиге самопожертвования, о защите русских земель от нашествий и набегов врагов. Горячий призыв к единству Руси перед лицом внешней опасности, призыв к защите мирного созидательного труда русского населения – вот основной вывод, к которому приходят девятиклассники при изучении «Слова о полку Игореве».

Героизм, патриотизм, самоотверженность, трудности и радости грозных лет войны нашли отражение в поэтических произведениях о войне, которые изучаются в 6 классах в разделах «Произведения о Великой Отечественной войне», в 7 классах «На дорогах войны...», в 8 классах «Стихи и песни о Великой Отечественной войне».

Судьба родины и судьба человека слиты воедино в рассказе М.А. Шолохова «Судьба человека» в 9 классах. Стойкость, дух товарищества, преданность отечеству – эти качества издавна были присущи русскому солдату. На примере Андрея Соколова мы видим и другие черты героев Великой Отечественной войны – несокрушимую нравственную силу, исключительное мужество.

Воспитание патриотизма – это каждодневная работа по созданию у обучающихся чувства гордости за свою Родину и свой народ, уважение к его великим свершениям и достойным страницам прошлого.

В современном мире появляется много нововведений на уроках русского языка и литературы по патриотическому воспитанию. Чтобы было интересно и познавательно, учитель должен знать все азы воспитания и вызвать патриотизм в сердцах учеников.

Список литературы

1. Современная школа: опыт модернизации / О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицына; под общ. ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 290 с. EDN RXXZVP
2. Герцен А.И. Избранные философские сочинения / А.И. Герцен; под ред. М.Т. Иовчука. – М.: ОГИЗ, 1940. – 423 с.

Филиппов Александр Владиславович

тренер-преподаватель

АУ ДО «СШ им. Г.Н. Смирнова»

д. Большие Бикшихи, Чувашская Республика

К ВОПРОСУ О ПРИОБРЕТАЕМЫХ КАЧЕСТВАХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ СПОРТИВНОЙ БОРЬБЫ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос приобретаемых обучающимися качеств на занятиях спортивной борьбой. Отмечается, что дисциплина, воля, психологическая устойчивость, уважение к сопернику, телесная осознанность, тактическое мышление, честность и ответственность – эти качества, приобретаемые на ковре, становятся стержнем личности, определяющим не только спортивные достижения, но и то, как человек строит свою жизнь, преодолевает трудности, относится к другим людям и к себе.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическая культура, спортивная борьба, тренер по вольной борьбе, школа, обучающиеся.

Практика единоборств, включая вольную, греко-римскую борьбу, самбо, дзюдо и различные национальные стили, открывает исключительные возможности для развития личности. В этом процессе физическое совершенствование тесно связано с формированием глубоких психологических черт, моральных принципов и социальных компетенций. В отличие от многих других дисциплин, где успех в основном определяется индивидуальными показателями в условиях отсутствия прямого соперничества, единоборства моделируют саму суть человеческого взаимодействия в его наиболее интенсивной, фундаментальной форме. Здесь присутствует оппонент, существуют строгие временные и пространственные ограничения, возникает потребность принимать решения при недостатке информации, а также неизбежность как неудач, так и триумфов. Это сочетание физического противостояния и эмоционального накала превращает единоборства не просто в спортивную активность, а в своего рода академию закалки характера. Качества, отточенные на борцовском ковре, затем проявляются во всех аспектах жизни человека, влияя на его подход к преодолению препятствий, к взаимоотношениям с окружающими и к самому себе.

По мнению Б.Б. Тожиралиева [3] среди навыков, развиваемых занятиями спортивной борьбой, первое место, несомненно, занимает дисциплинированность. Важно отметить, что эта дисциплина носит внутренний, самодостаточный характер, коренным образом отличаясь от внешнего контроля, присущего многим иным сферам деятельности. Начинающий борец с самого начала обучения усваивает: здесь порядок не является навязанным ограничением для формального подчинения, а выступает необходимым условием для обеспечения безопасности. Нарушение правил поведения на борцовском ковре, игнорирование техник страховки, пренебрежение разминкой – все это закономерно влечет за собой немедленные, ощутимые последствия: травмы, боль, невозможность продолжить тренировку. Таким образом, дисциплина на занятии трансформируется из внешнего предписания во внутреннюю потребность.

Помимо этого, дисциплина в борьбе охватывает внимательное отношение к экипировке – чистому кимоно, опрятному облику, а также почтительное отношение к тренировочному залу и используемому инвентарю. Традиционные элементы, сопровождающие тренировки и соревнования – поклон ковра, уважительное приветствие оппонента, выражение признательности партнеру по схватке – воспитывают глубокое уважение к месту, где проходят занятия, и к присутствующим в нем людям. Эта внутренняя самодисциплина, взращенная через физическую практику и приверженность традициям, закладывает прочный фундамент для развития организованности, ответственности и навыков самоконтроля, которые впоследствии найдут свое применение в учебе, карьере и личной жизни.

Воля – это второе краеугольное качество, которое в спортивной борьбе приобретает исключительную, ни с чем не сравнимую значимость. В этом виде единоборства отсутствует

возможность укрыться за плечами товарищей по команде или переложить груз ответственности на кого-то другого. На борцовском ковре спортсмен остается один на один с противником, и каждая доля секунды поединка требует проявления активной волевой стойкости.

Воля в исполнении борца – это не эфемерное понятие, а результат закалки в реальных, многократно повторяющихся обстоятельствах: необходимость продолжать атаковать, когда тело отказывается повиноваться из-за предельной усталости; умение удерживать занятые позиции, столкнувшись с превосходящей силой и массой соперника; нахождение в себе ресурсов для финального рывка в последние мгновения схватки, когда кажется, что все силы исчерпаны.

Особенно сильное влияние на развитие волевых черт оказывает соревновательный процесс. Несмотря на то, что сама схватка длится всего несколько минут, за это время спортсмен переживает всю гамму эмоциональных состояний: от азарта и страха до уверенности и сомнений, от воодушевления до полного отчаяния. Способность сохранять ясность ума и придерживаться намеченного тактического плана, невзирая на накапливающуюся усталость, физическую боль, досаду от неудачного приема или радость от успешного, – вот что такое воля, закаленная в горниле ковра.

Более того, ценность этого качества демонстрируется не только в моменты триумфа, но и в обстоятельствах поражения. Именно тогда требуется проявить стойкость, чтобы достойно пожать руку победителю, осмыслить допущенные ошибки и вернуться к тренировкам с новыми силами, сохранив внутреннюю целостность.

Третьим важнейшим навыком, развиваемым в процессе занятий спортивной борьбой, становится психологическая стойкость и способность к саморегуляции эмоций. Борьба представляет собой деятельность, насыщенную эмоциональными переживаниями, где накал страстей тесно переплетается с необходимостью сохранять хладнокровие. Начинаящий боец быстро осознает, что чрезмерное волнение негативно сказывается на точности движений, способствует скорейшему утомлению и делает его предсказуемым для оппонента. Страх же, напротив, сковывает действия, препятствуя применению даже тех приемов, которые были отработаны до автоматизма на тренировках. Тревога перед схваткой является естественным состоянием, и борьба учит не избегать ее, а конструктивно взаимодействовать с ней: трансформировать внутреннее напряжение в мобилизацию сил, а не в панику. Годы тренировок формируют умение управлять своим эмоциональным состоянием: достигать оптимального боевого настроя перед выступлением, поддерживать «ясную голову» в самые критические моменты поединка, быстро адаптироваться после потери очков или пропущенного приема. Это качество приобретает огромное значение не только в спорте, но и за его пределами: способность сохранять самообладание в напряженных обстоятельствах, избегать паники, принимать рациональные решения при остром дефиците времени и под давлением внешних факторов является ценнейшим ресурсом в любой профессиональной сфере и в жизни в целом.

Н.А. Вареников [1] пишет, что отдельного упоминания заслуживает формирование уважения к противнику и принципов честной игры. В спортивной борьбе, где сутью является прямое противостояние, парадоксальным образом воспитывается глубокое почтение к оппоненту. Это обусловлено тем, что истинного удовлетворения и прогресса невозможно достичь, одержав победу над заведомо слабым или неподготовленным соперником. Подлинное развитие происходит исключительно в противостоянии с равным или превосходящим по силе противником, который мотивирует искать нестандартные решения и преодолевать собственные ограничения. Победа над сильным соперником – это всегда совместное достижение: именно его сопротивление помогло раскрыть ваш потенциал и проявить скрытые способности. Такое глубокое понимание ценности достойного противника порождает особую этику: уважение выражается в честной борьбе, отказе от неспортивных методов и искреннем рукопожатии вне зависимости от итогового результата. Борьба не приемлет обмана: невозможно ввести в заблуждение ни противника, ни себя, ни тренера. Приверженность честности, признание собственных ошибок и ответственность за свои действия становятся внутренним стержнем, пронизывающим всю жизнь.

Т.А. Козарез [2] отмечает, что занятия спортивной борьбой совершенствуют телесную грамотность, позволяя спортсменам глубоко познать и чувствовать собственное тело. В современном мире, где часто утрачивается связь с физическим началом, воспринимая тело как утилитарный инструмент или объект эстетического поклонения, борцы обретают уникальный опыт самопознания через телесные ощущения. Многочисленные повторения, падения, захваты, перемещения, преодоление боли – все это формирует не только физическую мощь, но и тонкое чувство равновесия, координации, а также способность грамотно распределять усилия в пространстве и во времени. Знание собственного тела борцом основано не на умо-зрительных представлениях, а на проприоцепции – внутреннем ощущении положения частей тела, мышечного напряжения и пределов своих возможностей. Этот навык не только практичен, обеспечивая безопасные падения и скоординированные движения, но и оказывает значительное психологическое влияние: человек, контролирующий свое тело, обретает уверенность, стабильность и способность справляться с физическим и ментальным дискомфортом, сохраняя самообладание.

Список литературы

1. Вареников Н.А. Структура нравственно-волевых качеств у юных спортсменов, занимающихся спортивной борьбой / Н.А. Вареников // Ученые записки университета Лесгафта. – 2015. – №1(119).
2. Козарез Т.А. Влияние вольной борьбы на здоровье и развитие физических качеств / Т.А. Козарез. – URL: <https://clck.ru/3SmfJE> (дата обращения: 08.04.2026).
3. Тожиралиев Б.Б. Влияние вольной борьбы на здоровье подростка и развитие его физических качеств / Б.Б. Тожиралиев. – URL: <https://clck.ru/3SmfMH> (дата обращения: 08.04.2026).

Филиппова Ольга Леонидовна

учитель

Егорова Галина Ильинична

учитель

МБОУ «СОШ №62 с УИОП им. академика РАО Г.Н. Волкова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматривается роль этнокультурного компонента в обучении английскому языку как средства формирования межкультурной компетенции и повышения мотивации учащихся. Актуальность обусловлена необходимостью не только освоения грамматики и лексики, но и понимания менталитета, традиций и ценностей носителей языка. Раскрываются ключевые преимущества включения этнокультурного аспекта, описаны основные направления работы, приводятся практические примеры заданий для разных возрастных групп, формулируются методические рекомендации.

Ключевые слова: этнокультурный компонент, английский язык, межкультурная компетенция, мотивация, методические рекомендации.

Изучение иностранного языка – это не только освоение грамматики и лексики, но и погружение в культуру народа, который на нём говорит. Этнокультурный компонент в обучении английскому языку помогает учащимся не просто выучить язык, а понять менталитет, традиции и ценности носителей языка. Разберём, почему это важно и как реализовать на практике.

Значение этнокультурного компонента.

Включение этнокультурного аспекта в уроки английского языка даёт ряд преимуществ:

- расширение кругозора. Учащиеся знакомятся с традициями, праздниками, искусством и историей англоязычных стран, что формирует более полное представление о мире;
- развитие межкультурной компетенции. Понимание культурных различий помогает избежать недопонимания в реальном общении с носителями языка.

- повышение мотивации. Интересные факты о культуре делают уроки более увлекательными, стимулируют интерес к изучению языка;
- формирование толерантности. Знакомство с другими культурами воспитывает уважение к многообразию мира, снижает риск возникновения стереотипов;
- практическое применение языка. Знание культурных реалий помогает правильно интерпретировать идиомы, шутки, отсылки в фильмах и книгах.

Основные направления работы.

Этнокультурный компонент можно внедрять через разные виды деятельности.

Изучение праздников и традиций:

- Рождество (Christmas), День благодарения (Thanksgiving Day) и их особенности в разных странах;
- сравнение с аналогичными праздниками в родной культуре (например, Новый год и Рождество).

Работа с фольклором и литературой:

- чтение народных сказок, легенд, стихов;
- анализ произведений классиков английской и американской литературы с акцентом на культурные реалии;
- изучение детских песенок (nursery rhymes) и считалок.

Знакомство с искусством и медиа:

- просмотр фильмов и мультфильмов с обсуждением культурных особенностей;
- прослушивание песен и анализ текстов;
- знакомство с картинами, архитектурой, музеями англоязычных стран.

Изучение идиоматических выражений:

- идиомы часто отражают культурные особенности: to spill the beans («выдать секрет»), it's raining cats and dogs («льёт как из ведра»);
- обсуждение происхождения и уместности использования таких выражений.

Ролевые игры и симуляции:

- разыгрывание ситуаций: визит в ресторан, поход в гости, празднование дня рождения в англоязычной стране;
- отработка норм поведения и речевого этикета.

Сравнительно-сопоставительный анализ:

- сопоставление традиций, ценностей, моделей поведения в родной и изучаемой культурах;
- дискуссии на темы, где культурные различия особенно заметны (например, отношение к времени, личное пространство, юмор).

Практические примеры заданий.

Для младших школьников:

- раскраски с изображением символов англоязычных стран (Биг-Бен, Статуя Свободы);
- разучивание песен и стихов про праздники;
- игра «Угадай страну» по картинкам с достопримечательностями.

Для среднего звена:

- мини-проекты: «Как отмечают Рождество в Великобритании и США?»;
- составление коллажа «Символы Великобритании/США/Австралии».
- чтение адаптированных сказок с последующим обсуждением: «Чему учит эта история? Какие ценности она отражает?».

Для старшеклассников:

- дискуссия: «Что такое «американская мечта» и существует ли она сегодня?»;
- анализ текстов песен или отрывков из фильмов с акцентом на культурные коды;
- кейс-стади: «Как вести себя на деловой встрече в Лондоне?»;
- исследовательский проект: «Влияние британской колониальной истории на современные англоязычные страны».

Методические рекомендации.

Чтобы этнокультурный компонент был эффективным, стоит придерживаться следующих принципов:

- *аутентичность материалов.* Используйте реальные тексты, видео, аудио от носителей языка;
- *возрастная адаптация.* Для младших классов – игры и яркие картинки, для старших – аналитические задания;
- *интерактивность.* Включайте в уроки дискуссии, групповые проекты, творческие задания;
- *связь с родной культурой.* Помогайте учащимся находить параллели и различия, чтобы знания лучше усваивались;
- *актуальность.* Обращайте внимание не только на традиции, но и на современные тенденции (сленг, мемы, поп-культура);
- *уважение к разнообразию.* Подчёркивайте, что даже внутри англоязычного мира (Великобритания, США, Канада, Австралия) есть различия между регионами и сообществами.

Таким образом, подводя итог, можно сделать вывод, что этнокультурный компонент делает изучение английского языка осмысленным и живым. Он помогает учащимся не просто заучивать слова и правила, а понимать, как и почему люди говорят и действуют так, а не иначе. В современном мире, где межкультурное общение становится нормой, такой подход не просто желателен – он необходим для формирования полноценной языковой личности. Внедрение этнокультурного компонента на уроках английского языка даёт долгосрочный образовательный эффект. Учащиеся не только лучше усваивают язык за счёт осмысленного контекста, но и развивают эмпатию, гибкость мышления, умение находить общий язык с представителями других культур. Эти качества становятся всё более востребованными в глобализированном обществе и помогают молодым людям успешно реализовывать себя в будущем.

Список литературы

1. Комарова Ю.А. Использование страноведческого материала в преподавании иностранных языков: подходы и методы / Ю.А. Комарова, И.В. Ларионова, Ж. Перрет. – М.: Просвещение, 2024. – 215 с.
2. Миролубов А.А. Культуроведческий аспект в обучении иностранным языкам / А.А. Миролубов // Иностранные языки в школе. – 2023. – №4. – С. 12–18.
3. Петрова Е.Н. Интеграция этнокультурного компонента в процесс обучения иностранному языку / Е.Н. Петрова // Педагогический журнал. – 2024. – №1. – С. 45–52. – URL: <https://pedagogy-journal.ru/article/ped20240019/fulltext> (дата обращения: 15.03.2026).
4. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 2022. – 237 с.
5. Терентьева Е.А. Роль культуры в изучении иностранного языка: проблемы и возможности для преподавателей / Е.А. Терентьева // Education Management Review. – 2025. – №3. – С. 115–122. – URL: <https://emreview.ru/index.php/emr/article/download/1153/935> (дата обращения: 15.03.2026).
6. Шатилов С.Ф. Методика обучения иностранному языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. – СПб.: Образование, 2023. – 305 с.

Ханмухаметов Зарет Ильясович

студент

Научный руководитель

Шумакова Александра Викторовна

д-р пед. наук, заведующий кафедрой

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный

педагогический институт»

г. Ставрополь, Ставропольский край

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-СЛУШАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация: статья посвящена формированию музыкально-слушательской культуры младших школьников в условиях дополнительного образования. На основе экспериментального исследования обоснованы педагогические условия, обеспечивающие эффективность данного процесса. Результаты показали, что целенаправленная организация музыкально-слушательской деятельности способствует развитию осознанного восприятия музыки, эмоциональной отзывчивости и ценностного отношения к музыкальному искусству.

Ключевые слова: музыкально-слушательская культура, младшие школьники, дополнительное образование, педагогические условия, музыкальное восприятие, педагогический эксперимент.

В современных условиях проблема формирования музыкально-слушательской культуры детей приобретает особую значимость. Расширение информационного пространства, преобладание развлекательного контента и снижение интереса к содержательному восприятию искусства приводят к тому, что у младших школьников нередко формируется поверхностное отношение к музыке. В этих условиях педагогическая задача состоит не только в ознакомлении обучающихся с музыкальными произведениями, но и в развитии у них способности слышать, понимать и эмоционально переживать художественный образ [1].

Система дополнительного образования располагает значительными возможностями для решения данной задачи. В отличие от жестко регламентированного учебного процесса, она позволяет варьировать формы работы, учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, расширять круг музыкальных впечатлений и включать обучающихся в разнообразные виды художественной деятельности. Именно поэтому дополнительное образование может рассматриваться как благоприятная среда для формирования музыкально-слушательской культуры младших школьников [4].

Под музыкально-слушательской культурой в рамках данного исследования понимается интегративное качество личности, проявляющееся в способности осмысленно воспринимать музыкальное произведение, эмоционально откликаться на его образное содержание, выражать собственное отношение к услышанному и проявлять устойчивый интерес к музыкальному искусству. В структуре данного качества были выделены когнитивный, эмоционально-ценностный, аксиологический и деятельностный компоненты [6].

Цель исследования состояла в выявлении и экспериментальной проверке педагогических условий, обеспечивающих результативное формирование музыкально-слушательской культуры младших школьников в системе дополнительного образования.

Экспериментальная работа проводилась на базе МАОУ лицея №5 города Ставрополя. В исследовании приняли участие 44 обучающихся младшего школьного возраста. Экспериментальную группу составили 20 человек, контрольную – 24 человека. Логика исследования включала констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

На *констатирующем этапе* решалась задача выявления исходного уровня сформированности музыкально-слушательской культуры. Для этого использовался комплекс взаимодополняющих методик. *Осознанность музыкального восприятия* определялась с помощью диагностической беседы по анализу музыкального произведения [6]. *Эмоционально-ценностный компонент* изучался посредством заданий, направленных на выявление характера эмоционального отклика на музыку [3]. Для оценки *аксиологического компонента* использовалось анкетирование, позволявшее установить устойчивость музыкально-эстетических предпочтений обучающихся [7]. *Деятельностный компонент* выявлялся методом педагогического наблюдения за активностью детей в процессе слушания, обсуждения и интерпретации музыкальных произведений [6].

Результаты первичной диагностики показали, что у большинства участников исследования музыкально-слушательская культура сформирована недостаточно полно. У обучающихся экспериментальной группы высокий уровень составлял 18%, средний – 40%, низкий – 42%. В контрольной группе соотношение выглядело следующим образом: высокий уровень – 23%, средний – 43%, низкий – 34%. Особенно заметные затруднения были связаны с осмысленным анализом музыкального произведения, аргументацией собственных музыкальных предпочтений и инициативностью в слушательской деятельности.

Полученные данные подтвердили необходимость организации целенаправленной формирующей работы. Ее содержательной основой стала программа «Диалог с музыкой: слышу, понимаю, чувствую», ориентированная на поэтапное развитие у младших школьников навыков восприятия, анализа и личностного осмысления музыкального материала.

Реализация программы строилась на трех взаимосвязанных педагогических условиях.

Первое условие заключалось в *систематическом обращении к художественно значимому музыкальному репертуару*. В содержание занятий включались произведения, доступные возрастному восприятию детей, но одновременно обладающие выраженной образностью, эмоциональной насыщенностью и эстетической ценностью. Такой подход позволял не только расширять музыкальный кругозор обучающихся, но и формировать у них представления о содержательной и культурной значимости музыкального искусства.

Второе условие было связано с *использованием активных форм музыкально-слушательской деятельности*. Прослушивание произведений сопровождалось беседой, обсуждением, сопоставлением музыкальных образов, словесной характеристикой услышанного, творческими и игровыми заданиями. В результате ребенок выступал не пассивным слушателем, а участником диалога с музыкальным произведением, что способствовало более глубокому восприятию и лучшему пониманию его содержания.

Третье условие предполагало *создание эмоционально благоприятной музыкально-эстетической среды*. На занятиях формировалась атмосфера заинтересованности, открытости и доверия, в которой обучающиеся могли свободно выражать свои впечатления, сопоставлять музыкальные переживания с личным опытом и не бояться ошибиться в интерпретации. Это усиливало эмоциональную вовлеченность детей и повышало их мотивацию к музыкально-слушательской деятельности.

Контрольный этап исследования был направлен на оценку результативности реализованной программы. Повторная диагностика показала положительную динамику прежде всего в экспериментальной группе. После проведения формирующей работы доля обучающихся с высоким уровнем музыкально-слушательской культуры увеличилась с 18% до 38%, тогда как доля детей с низким уровнем снизилась с 42% до 20%. В контрольной группе изменения оказались менее выраженными: высокий уровень увеличился с 23% до 27%, а низкий сократился с 34% до 29%.

Для наглядного представления полученных результатов обратимся к данным, представленным на рисунке 1.

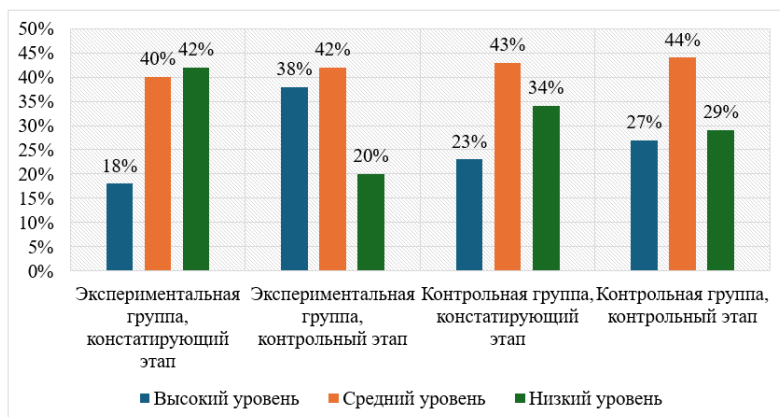


Рис. 1. Динамика общего уровня сформированности музыкально-слушательской культуры обучающихся экспериментальной и контрольной групп

Как видно из рисунка 1, наиболее выраженные изменения произошли именно в экспериментальной группе. При этом положительная динамика прослеживалась не только по общему уровню сформированности музыкально-слушательской культуры, но и по отдельным ее компонентам. Наиболее заметный рост был зафиксирован в развитии деятельностного и эмоционально-ценностного компонентов. Обучающиеся стали активнее участвовать в обсуждении музыкальных произведений, точнее определять их характер и настроение, чаще выражать собственное отношение к услышанному. Существенные изменения были отмечены и в когнитивной сфере: школьники увереннее выделяли выразительные средства музыки, лучше понимали образное содержание произведений. Положительная динамика аксиологического компонента проявилась в большей устойчивости музыкальных предпочтений и более осознанном отношении к художественно значимому репертуару.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что формирование музыкально-слушательской культуры младших школьников протекает более результативно при специально организованном педагогическом сопровождении. Существенное значение имеет не отдельный методический прием, а совокупность педагогических условий: продуманный отбор музыкального материала, активизация слушательской позиции ребенка, развитие эмоционально-ценностного отношения к музыке и создание благоприятной образовательной атмосферы.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило, что система дополнительного образования обладает значительным потенциалом в развитии музыкально-слушательской культуры младших школьников. Реализация программы «Диалог с музыкой: слышу, понимаю, чувствую» обеспечила положительную динамику исследуемых показателей и показала эффективность комплексного подхода к организации музыкально-слушательской деятельности. Практическая значимость полученных результатов заключается в возможности использования предложенных педагогических условий и форм работы в деятельности педагогов дополнительного образования, музыкальных студий, детских школ искусств и общеобразовательных учреждений.

Список литературы

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования: учеб. для студ. вузов, обучающихся по специальности «Музыкальное образование» / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Academia, 2004. – 333 с. EDN QTWABB
2. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс: монография / Б.В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
3. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1968. – 415 с.
4. Дополнительное образование детей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. О.Е. Лебедева. – М.: Владос, 2003. – 256 с.
5. Кабалевский Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе: статьи, доклады, выступления / Д.Б. Кабалевский. – М.: Педагогика, 1973. – 341 с.
6. Радынова О.П. Музыкальное развитие детей / О.П. Радынова. – М.: Владос, 1997. – Ч. 1. – 210 с. EDN VRKXLH

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Алякина Екатерина Ивановна

магистрант

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ИНТЕГРИРОВАННОЙ ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА

Аннотация: статья посвящена обоснованию игровой деятельности в качестве ведущего механизма формирования толерантности у старших дошкольников в интегрированных (инклюзивных) группах. На основе анализа психолого-педагогической литературы автор выделяет три типа игровых ситуаций, наиболее эффективных для развития толерантности: игры на преодоление коммуникативных барьеров, игры-моделирования неравенства и инклюзивные театрализации. Описываются психологические механизмы влияния игры на когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты толерантности. Особое внимание уделяется условиям успешности: позиция взрослого-медиатора, предварительное знакомство с особенностями партнера, наличие общей игровой цели, постепенное усложнение игровых задач. Приводятся примеры игр и практические рекомендации для педагогов ДОО.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра, толерантность, интегрированная группа, инклюзивное образование, медиация, старший дошкольный возраст, игровые технологии, эмпатия.

В современной дошкольной педагогике игра признана ведущим видом деятельности, в котором наиболее эффективно формируются социальные навыки, эмоционально-волевая сфера и личностные качества ребёнка. Как утверждал Выготский [1], в игре ребёнок всегда выше своего среднего возраста, выше своего повседневного поведения; в игре как в фокусе собираются все тенденции развития. Эльконин [7] подчёркивал, что именно в сюжетно-ролевой игре происходит освоение социальных отношений и норм.

В условиях интегрированных (инклюзивных) групп, где совместно воспитываются нормативно развивающиеся дети и дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), дети-мигранты, билингвы и другие категории, игра приобретает особое значение. Однако традиционные игровые методики, разработанные для однородных групп, часто оказываются неэффективными, поскольку дети с особенностями развития могут не вписываться в привычные игровые сценарии: у них может быть снижена речевая активность, нарушена моторика, присутствовать стереотипное поведение или трудности понимания правил. Поэтому возникает необходимость специального проектирования игровой деятельности, направленной на формирование толерантности.

Цель данной статьи – теоретически обосновать игровую деятельность как психолого-педагогическое условие формирования толерантности у старших дошкольников в интегрированных группах, выделить типы игр и условия их эффективности.

Игра воздействует на все три компонента толерантности (когнитивный, аффективный, поведенческий). Рассмотрим эти механизмы подробнее.

1. *Когнитивный механизм.* В игре ребёнок получает новые знания о социальном мире, о различиях между людьми, о возможных способах взаимодействия. Через игровые роли он осваивает модели поведения, которые затем переносит в реальные ситуации. Например, играя роль врача, ребёнок узнаёт, что некоторые люди нуждаются в особой заботе.

2. *Аффективный механизм.* Игра создаёт эмоционально насыщенную, безопасную среду, в которой ребёнок может пережить и отреагировать сложные чувства (страх, жалость,

удивление). Благодаря идентификации с персонажами развивается эмпатия [3] показала, что в игре дети легче распознают эмоции других и адекватно на них откликаются.

3. Поведенческий механизм. В игре многократно тренируются конкретные действия: предложить помощь, попросить о помощи, подождать, уступить, договориться. Благодаря повторению эти действия автоматизируются и становятся привычными способами реагирования.

Кроме того, игра позволяет моделировать ситуации, которые в реальной жизни возникают редко или являются эмоционально трудными для ребёнка. Это особенно важно в интегрированных группах, где дети могут испытывать тревогу при столкновении с «инаковостью».

Типы игровых ситуаций для формирования толерантности.

Как справедливо отмечает Кравцова [2], игра становится условием формирования толерантности лишь тогда, когда она специально организована с учётом гетерогенного состава участников. На основе обобщения практического опыта и данных литературы [5; 6] нами выделены три типа игровых ситуаций, доказавших свою эффективность.

Первый тип – игры на преодоление коммуникативных барьеров. К ним относятся игры с визуальными подсказками (карточки эмоций, пиктограммы действий, схемы последовательности игры). Эти средства позволяют детям с речевыми нарушениями (алалия, дизартрия, заикание) и их нормативно развивающимся сверстникам понимать друг друга. Примеры: «Угадай настроение» (один ребёнок без слов изображает эмоцию, другие отгадывают), «Покажи действие» (с помощью жестов и мимики нужно передать, что ты хочешь делать – строить, рисовать, играть в мяч), «Зеркало» (повторение движений друг друга). В таких играх, по данным [3], снижается тревожность, растёт взаимное принятие, а дети с речевыми проблемами чувствуют себя полноправными участниками.

Второй тип – игры, моделирующие ситуации неравенства («больница», «магазин», «мастерская», «путешествие»). Здесь дети получают разные роли, причём роль «особого» ребёнка может включать специальные ограничения (не слышит, не видит, медленно передвигается, не говорит). Нормотипичные дети, принимая на себя роль помощника, врача, продавца или учителя, учатся терпению, эмпатии и поиску альтернативных способов общения. Важно, чтобы роли менялись: сегодня один ребёнок «в очках» (плохо видит), завтра – другой [4] подчёркивает, что такие игры эффективны только при условии, что все участники понимают правила и добровольно принимают их, а взрослый предварительно объясняет смысл ограничений («представь, как трудно, когда ничего не слышно»).

Третий тип – этнокультурные и инклюзивные театрализации. Это разыгрывание сказок, рассказов, сценок, где персонажи имеют разные культурные традиции, внешность или физические особенности. Например, инсценировка «Цветика-семицветика» с акцентом на помощь больному мальчику, сказки «Гадкий утёнок» (о принятии непохожего), «Крошечка-Хаврошечка» (о доброте к обездоленным). Также полезны сценки из жизни детского сада, где появляется новый ребёнок-мигрант, который не говорит по-русски, или ребёнок на коляске. В процессе подготовки (обсуждение характеров, репетиции) и показа дети учатся замечать и ценить усилия каждого, даже если результат не идеален. Театрализация также развивает эмоциональную выразительность и снижает эгоцентризм.

Ключевым психолого-педагогическим условием является *позиция взрослого*. Как утверждает Эльконин [7], взрослый должен выступать не дирижёром, жёстко навязывающим сценарий, а медиатором и фасилитатором. Его функции:

- наблюдать за взаимодействием детей, фиксировать успехи и трудности;
- подсказывать способы преодоления барьеров («А что, если ты покажешь ему картинку?», «Попробуй позвать его за руку»);
- разрешать конфликты, не занимая сторону ни одного из участников, а предлагая договориться;
- эмоционально поддерживать всех детей, особенно «особых», и поощрять даже малые проявления толерантности.

Второе условие – *предварительный подготовительный этап*. Перед играми необходимо провести беседы о том, чем люди отличаются (внешность, здоровье, язык), почему это нормально, как можно дружить, даже если ты быстрее/медленнее, громче/тише. Полезно рассматривать картинки, читать книги, смотреть короткие мультфильмы об инклюзии. Без такой подготовки игра может усилить стереотипы, а не разрушить их.

Третье условие – *наличие общей игровой цели*. Игры должны быть построены так, чтобы успех зависел от вклада каждого участника, включая «особого» ребёнка. Например, в игре «Строим дом» один ребёнок приносит кубики, другой ставит их, третий украшает. Если кто-то выпадает, общее дело страдает. Это создаёт естественную мотивацию к кооперации.

Четвёртое условие – *постепенное усложнение*. Начинать следует с простых игр-имитаций и парных игр, затем переходить к сюжетно-ролевым играм с небольшим количеством правил, и только потом – к развёрнутым театрализациям. Длительность игр на начальном этапе не должна превышать 5–7 минут, чтобы дети не уставали.

Приведём конкретные примеры игр для каждого типа.

Игры на преодоление барьеров: «Глухой телефон» (с использованием жестов), «Рисуем вместе» (один ребёнок рисует линию, другой продолжает, молча договариваясь взглядом), «Найди пару» (дети ищут свою половинку карточки, не разговаривая).

Игры-моделирования неравенства: «Больница» (ребёнок-«пациент» с завязанными глазами, «врач» объясняет, что делает, не видя реакции), «Магазин» (один покупатель не может говорить и показывает товар жестами).

Театрализации: инсценировка сказки «Репка» с добавлением персонажа-иностранца, который не понимает по-русски, и все показывают ему жестами, что делать; сценка «Новый ребёнок» (приход в группу ребёнка с ДЦП, остальные показывают, как можно вместе играть).

Рекомендации для педагогов.

Создавать в группе «копилку» карточек-пиктограмм для неговорящих детей.

Использовать куклы бибабо и пальчиковые куклы для разыгрывания сложных ситуаций.

Привлекать родителей к подготовке костюмов и декораций – это повышает их включённость в инклюзивную культуру.

Для оценки влияния игр на формирование толерантности можно использовать следующие методы: наблюдение за частотой и качеством совместной игры детей в свободное время; фиксацию случаев спонтанной помощи «особому» сверстнику; беседы с детьми о том, с кем они хотели бы играть; методику «Неоконченные истории» (ситуации выбора между толерантным и интолерантным поведением). Положительная динамика проявляется в росте инициативных обращений к «особым» детям, снижении конфликтов и появлении альтернативных способов коммуникации (жесты, рисунки).

Таким образом, теоретический анализ позволяет сделать следующие выводы.

1. Игровая деятельность является ведущим психолого-педагогическим условием формирования толерантности у старших дошкольников в интегрированных группах, поскольку она одновременно воздействует на когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты толерантности.

2. Наиболее эффективными являются три типа игровых ситуаций: игры на преодоление коммуникативных барьеров, игры-моделирования неравенства и инклюзивные театрализации. Каждый тип решает свои задачи: снижение тревожности, развитие эмпатии, тренировку конкретных действий.

3. Успешность игровой деятельности обеспечивается соблюдением условий: позиция взрослого-медиатора, предварительная подготовка детей, наличие общей игровой цели, постепенное усложнение.

4. Разработанные рекомендации могут быть использованы воспитателями и педагогами-психологами ДОО для системной работы по формированию толерантности в условиях инклюзивного образования.

Дальнейшее исследование предполагает эмпирическую проверку эффективности предложенных игровых технологий на базе интегрированных групп ДОО.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 2017. – 160 с.
2. Кравцова Е.Е. Психология игры: современный подход / Е.Е. Кравцова. – М.: Левь, 2016. – 344 с.
3. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М.: Институт практической психологии, 2017. – 384 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2015. – 656 с.
5. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова. – М.: Владос, 2018. – 288 с.
6. Хухлаева О.В. Тренинг толерантности для дошкольников и младших школьников / О.В. Хухлаева. – М.: Академический проект, 2019. – 240 с.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 2018. – 360 с.

Баранова Галина Анатольевна

канд. пед. наук, доцент, доцент

ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования
Тульской области»
г. Тула, Тульская область

Бабанина Ирина Алексеевна

педагог-дефектолог

ГДОУ ТО «Щекинский Д/С для детей с ОВЗ»
г. Щекино, Тульская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Аннотация: в статье раскрываются современные подходы к применению диагностических методик в работе с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Рассматриваются теоретические основы диагностики, принципы отбора и адаптации методик, этапы и структура диагностического процесса в условиях дошкольного образовательного учреждения. Особое внимание уделено специфике диагностики различных категорий детей с ОВЗ, использованию стандартизированных и авторских инструментов, а также вопросам взаимодействия с семьей и педагогическим коллективом. Приведены примеры из практики, сформулированы критерии оценки эффективности диагностики и рекомендации по организации коррекционной работы на основе полученных данных.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, диагностические методики, деятельность учителя-дефектолога.

Диагностика – ключевой этап психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в дошкольном образовательном учреждении. Именно на основе результатов диагностического обследования учитель-дефектолог определяет индивидуальные образовательные маршруты, выбирает оптимальные коррекционные технологии и оценивает динамику развития ребёнка.

Работа учителя-дефектолога требует не только глубоких знаний в области специальной педагогики и психологии, но и владения широким спектром диагностических методик, умения адаптировать их к индивидуальным особенностям детей, а также интерпретировать результаты в контексте образовательного процесса. В статье анализируются современные подходы к организации диагностической деятельности, рассматриваются наиболее эффективные методики и технологии.

Роль диагностики в коррекционной работе.

Диагностика в специальной педагогике – это не разовое мероприятие, а непрерывный процесс, включающий первичное обследование, мониторинг динамики развития и итоговую оценку результатов коррекционной работы. Она позволяет выявить структуру и степень выраженности нарушений, определить потенциальные возможности ребёнка, а также спрогнозировать пути его дальнейшего развития [2].

В отечественной дефектологии основы комплексного подхода к диагностике заложены в трудах Л.С. Выготского, который подчёркивал важность анализа не только дефицитов, но и сохранных функций ребёнка. Современные исследования (С.Д. Забрамная, О.С. Никольская, Е.А. Стребелева) также акцентируют внимание на необходимости системного, динамического и гуманистического подхода к обследованию детей с ОВЗ.

Принципы диагностической деятельности.

Ключевые принципы, которыми руководствуется учитель-дефектолог при организации диагностики.

- *комплексность*: использование различных методов (наблюдение, беседа, тестирование, анализ продуктов деятельности) для получения целостной картины развития ребёнка;

- *индивидуализация*: учёт возрастных, типологических и личностных особенностей каждого воспитанника;

- *системность*: анализ не отдельных функций, а их взаимосвязи, выявление структуры нарушения;

- *гуманистическая направленность*: создание доверительной атмосферы, минимизация стресса для ребёнка;

- *динамичность*: проведение повторных обследований для отслеживания изменений и коррекции образовательного маршрута.

Этапы диагностического процесса.

Диагностическая работа строится поэтапно:

Подготовительный этап: сбор анамнеза, изучение документации, беседа с родителями и педагогами.

1. *Основной этап*: непосредственное обследование ребёнка с использованием выбранных методик.

2. *Аналитический этап*: обработка и интерпретация результатов, составление психолого-педагогической характеристики.

3. *Заключительный этап*: обсуждение результатов с родителями и педагогами, разработка индивидуальных рекомендаций.

Современные диагностические методики в работе учителя-дефектолога.

Классификация методик.

Диагностические инструменты можно разделить на несколько групп:

- *стандартизированные методики*: тесты и шкалы, имеющие нормативные данные (например, тест Векслера для дошкольников, методика Стребелевой);

- *нестандартизированные (качественные) методики*: наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности (рисунков, поделок);

- *авторские и адаптированные методики*: инструменты, разработанные или модифицированные для конкретных категорий детей с ОВЗ.

Диагностика познавательного развития.

Для оценки уровня развития мышления, памяти, внимания, восприятия используются такие методики, как:

- «Диагностика психического развития детей раннего и дошкольного возраста» (Е.А. Стребелева) [3];

- «Методика исследования мышления у детей дошкольного возраста» (Венгер Л.А.);

- тесты на зрительно-пространственное восприятие (например, «Коробочка форм»).

Диагностика речевого развития.

Речевые нарушения часто сопутствуют различным видам ОВЗ. Для их выявления применяются:

- «Методика обследования речи детей» (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина);
- тесты на понимание речи, фонематический слух, словарный запас.

Диагностика эмоционально-волевой сферы.

Используются проективные методики («Рисунок семьи», «Несуществующее животное»), шкалы оценки поведения, беседы с ребёнком и родителями.

Диагностика моторного развития.

Оценка крупной и мелкой моторики проводится с помощью специальных проб (например, «Пробы Н.И. Озерецкого»), а также анализируются результаты наблюдения за ребёнком в процессе игровой и бытовой деятельности.

Организация диагностической работы в ДОУ.

Выбор и адаптация методик.

Учитель-дефектолог должен уметь выбирать методики в зависимости от возраста ребёнка, типа нарушения и целей обследования. Важно адаптировать инструкции, материалы и способы фиксации результатов для детей с особенностями восприятия (например, для детей с нарушениями зрения или слуха).

Документирование результатов.

Все данные фиксируются в специальных картах обследования, дневниках наблюдений. Важно не только отмечать ошибки и трудности ребёнка, но и фиксировать его успехи, сильные стороны.

Взаимодействие с семьёй.

Результаты диагностики обязательно обсуждаются с родителями в доступной форме. Педагог объясняет суть выявленных трудностей, даёт рекомендации по развитию ребёнка в домашних условиях.

Использование результатов диагностики.

На основе полученных данных учитель-дефектолог разрабатывает индивидуальную программу коррекционной работы, определяет содержание занятий, выбирает методы и приёмы.

Оценка эффективности диагностики и перспективы развития. Критерии эффективности.

Эффективность диагностической работы оценивается по тому, насколько точно она позволяет определить образовательные потребности ребёнка и насколько успешно на её основе строится коррекционный процесс.

Мониторинг.

Повторные обследования проводятся не реже одного раза в полгода для отслеживания динамики развития.

Современные тенденции включают внедрение цифровых диагностических платформ, развитие связи междисциплинарных команд специалистов, повышение квалификации учителей-дефектологов по вопросам новых технологий диагностики.

Качественная диагностика – основа эффективной коррекционной работы учителя-дефектолога с детьми с ОВЗ. Владение современными методиками и умение грамотно интерпретировать результаты позволяют создавать индивидуальные образовательные маршруты и способствовать успешной социализации детей.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 2003.
2. Забрамная С.Д. Практический материал для психолого-педагогического обследования детей / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик. – М.: Владос, 2018.
3. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2015.
4. Филичева Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Дрофа, 2016.
5. Семаго Н.Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: Аркти, 2018.
6. Современные технологии коррекционной работы с детьми дошкольного возраста / под ред. Л.А. Парамоновой. – М.: Сфера, 2020.

Болохова Юлия Сергеевна
студентка

Научный руководитель
Любимова Екатерина Сергеевна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»
г. Волгоград, Волгоградская область

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: *статья посвящена анализу уровня профессиональной готовности студентов педагогических вузов к работе в условиях инклюзивного образования. Рассматриваются компонентная структура данной готовности, типичные дефициты в подготовке будущих педагогов, а также подходы к их преодолению. Предложены пути совершенствования профессиональной подготовки с учётом опыта российских университетов.*

Ключевые слова: *инклюзивное образование, профессиональная готовность, студенты-педагоги, ограниченные возможности здоровья, практическая подготовка, профессиональные дефициты, инклюзивная компетентность.*

Введение.

Тема инклюзивного образования в России перестала быть сугубо академической. Начиная с принятия Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в 2012 году, совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников стало не просто желательным, а обязательным [1]. Школы по всей стране включают детей с ОВЗ в общеобразовательный поток, и всё острее встаёт вопрос: а готовы ли к этому сами педагоги?

Для студентов педагогических вузов данная проблема особенно актуальна. Именно им предстоит работать в реальных инклюзивных классах через несколько лет. О.В. Улыбина с соавторами справедливо указывают, что инклюзивное образование предъявляет к педагогу принципиально иные требования, нежели традиционное обучение: здесь недостаточно знать предмет, нужно уметь одновременно работать с детьми, которые развиваются совершенно по-разному [8]. Иными словами, подготовка будущих учителей к инклюзии становится не просто важной задачей педагогического образования, а его стратегическим приоритетом.

Готовность к работе в инклюзивной образовательной среде.

Понятие «готовность» в данном контексте далеко не однозначно. Под ним нередко понимается нечто очень разное: от умения написать адаптированную программу до способности выдерживать эмоциональную нагрузку при работе с ребёнком с тяжёлым нарушением развития. Я.С. Иващенко и Е.Г. Огольцова предлагают рассматривать готовность педагога к инклюзивной деятельности через четыре составляющих: мотивационную, когнитивную, ориентационную и оценочную [6, с. 382]. Мотивационная составляющая отражает личностную направленность и толерантность по отношению к людям с ОВЗ, когнитивная предполагает знание нормативных документов, принципов и методов инклюзии, ориентационная связана с умением реально организовать образовательный процесс, оценочная обеспечивает способность рефлексировать собственную инклюзивную деятельность и анализировать её результаты.

Несколько иная, но концептуально близкая модель разработана А.Ю. Квасовой и О.Л. Подлиняевым. Авторы выделяют личностный компонент готовности, предполагающий ценностные установки на инклюзию, когнитивный, отражающий знание правовых и психолого-педагогических основ, деятельностный, включающий конкретные навыки проектирования адаптивных образовательных маршрутов, и рефлексивно-аналитический,

обеспечивающий способность к самооценке и профессиональной коррекции [2, с. 115]. Эта структура представляется весьма полной и операциональной, поскольку позволяет диагностировать каждый компонент отдельно и выявлять конкретные дефициты в подготовке.

Данные эмпирических исследований.

Когда от теоретических моделей переходишь к реальным данным, результаты оказываются далеко не радужными. В масштабном исследовании А.Ю. Квасовой и О.Л. Подлиняева, охватившем 527 студентов третьего курса Иркутского государственного университета, деятельностный компонент готовности у 95% респондентов оказался на критическом уровне [2, с. 121]. То есть практически никто из будущих педагогов не владеет реальными навыками работы с семьями детей с ОВЗ, не умеет разрабатывать программы сопровождения и не имеет опыта консультирования родителей. Когнитивный компонент у 83% находится на базовом уровне, что означает фрагментарные знания без системного понимания проблематики инклюзии.

Интересно, что совершенно иная картина наблюдается применительно к личностному компоненту. Большинство студентов демонстрируют функциональный уровень, то есть осознанно принимают принципы инклюзии и готовы к сотрудничеству с родителями детей с ОВЗ. Похожая ситуация и с рефлексивно-оценочным компонентом: 77% студентов показали функциональный уровень [2, с. 125]. Возникает очевидный парадокс: будущие педагоги хотят работать в инклюзивной среде, готовы к этому ценностно, понимают важность индивидуального подхода, но не умеют реализовывать его на практике.

Я.С. Иващенко и Е.Г. Огольцова, исследовавшие преподавателей вуза, получили схожую картину с ещё одним важным дополнением: уровень готовности к инклюзивной практике напрямую связан с наличием базовой психолого-педагогической подготовки [6, с. 392]. Педагоги социально-гуманитарного профиля, имеющие педагогическое образование, статистически значительно превосходили преподавателей технических дисциплин по всем компонентам готовности. Из этого следует важный вывод: готовность к инклюзии не возникает сама по себе, она формируется только при целенаправленной профессиональной подготовке.

Отношение будущих педагогов к инклюзии.

Установки педагога по отношению к инклюзии определяют не меньше, чем уровень его профессиональных знаний. Н.А. Глузман и В.А. Романов провели обширный анализ как отечественных, так и зарубежных исследований по данной теме и установили, что в России существенно не хватает валидных диагностических инструментов для оценки этих установок [5, с. 112]. Зарубежные коллеги занимаются этой проблемой значительно дольше: первые систематические исследования отношения педагогов к инклюзии появились в США ещё в 1983 году, когда Х.М. Уокер и Р. Рэнкин предложили первый опросник соответствующей направленности [5, с. 115].

По данным группы австралийских учёных под руководством С. Важа и Н. Уилсона, на характер отношения педагога к инклюзии влияют его возраст, профессиональный опыт, наличие необходимых учебных материалов и уровень поддержки со стороны администрации [5, с. 116]. Молодые педагоги обычно настроены более позитивно, тогда как с возрастом нарастает тревожность относительно собственной компетентности в работе с детьми с ОВЗ. Важно учитывать это при организации подготовки студентов педагогических вузов: формировать позитивное отношение к инклюзии нужно именно сейчас, пока будущие педагоги ещё не успели закрепить негативные стереотипы.

Практический контакт с детьми с ОВЗ меняет установки гораздо эффективнее любых лекций. А.Н. Бычкова, Е.Н. Назарова и К.В. Шустова показывают, что в ходе стажировок студенты нередко отказываются от предвзятых представлений о детях с особыми образовательными потребностями, видя их реальные достижения при правильно организованном педагогическом взаимодействии [1, с. 304]. Это взаимодействие формирует не просто набор навыков, но и совершенно иное профессиональное мировоззрение.

Проблема подготовки педагогов в высшей школе.

Нельзя рассматривать готовность педагогов к инклюзии в отрыве от контекста – той среды, в которой им предстоит работать. Д.Е. Шевелева, анализируя условия организации высшего образования для людей с ОВЗ, выделяет четыре типа барьеров: инфраструктурный, материально-технический, методический и социально-психологический [4, с. 135]. Методический барьер напрямую связан с неготовностью преподавателей работать в инклюзивной среде: отсутствие специальных технологий, незнание особенностей различных нозологий и низкая осведомлённость о компенсаторных возможностях студентов с ОВЗ превращают формально инклюзивное учреждение в фактически сегрегирующее.

Т.Г. Луковенко, Г.В. Митина и Г.С. Ильиных в своём исследовании зафиксировали, что в реальных инклюзивных классах создаётся в основном лишь содержательно-методический компонент доступной образовательной среды, тогда как пространственно-предметный компонент практически отсутствует, а коммуникативно-организационный реализуется неполно [9, с. 891]. Среди причин этого педагоги называют нехватку специального образования, большую наполняемость классов и отсутствие специалистов узкого профиля, которые могли бы оказывать им методическую помощь. При этом родители детей с ОВЗ, обучающихся в специальных учреждениях, напротив, высоко оценивают условия работы: там среда создана с учётом специфики нозологии, педагоги имеют профильное образование и реальный опыт [9, с. 892].

С.Е. Титор, опираясь на данные социологических опросов, рисует картину, которая заставляет задуматься всерьёз: до 32% педагогов указывают, что школы нуждаются в методическом и техническом обеспечении, 20% отмечают низкую готовность самих педагогов к работе с детьми-инвалидами, а 18% прямо говорят о необходимости дополнительного обучения для всего персонала [3, с. 200]. При этом сами педагоги признают: один учитель физически не может справиться с задачами инклюзивного обучения без помощи психолога, тьютора и специальных коррекционных педагогов [3, с. 201].

Формы подготовки.

На фоне очевидных проблем особый интерес представляет вопрос о том, какие формы подготовки студентов к инклюзивной деятельности демонстрируют реальную эффективность. Опыт Е.А. Гавриловой из Саратовского государственного университета показателен: введение в учебный план специальной дисциплины, посвящённой обучению детей с особыми образовательными потребностями, позволило сформировать у студентов-будущих учителей информатики психологическую, теоретическую и социально-практическую готовность к инклюзивной деятельности [10, с. 237]. Ключевым элементом курса стало использование активных образовательных технологий: моделирование педагогических ситуаций, работа со специальным оборудованием в лаборатории инклюзивного обучения, разработка фрагментов уроков для смешанного класса. Тем не менее автор прямо признаёт: полноценного результата без живого контакта с детьми с ОВЗ достичь невозможно [10, с. 238].

Стажировка на базе инклюзивных образовательных организаций является, пожалуй, наиболее мощным инструментом. И.А. Макарова описывает её как одновременно модель научно-методического сопровождения педагогов и форму повышения квалификации, которая позволяет адресно устранять конкретные профессиональные дефициты [7, с. 308]. Среди преимуществ такого формата педагоги-стажёры особо выделяют прямой контакт с опытным наставником, возможность мгновенной рефлексии и коррекции ошибок, а также накопление стратегий работы с похожими педагогическими ситуациями.

А.Н. Бычкова, Е.Н. Назарова и К.В. Шустова описывают опыт ряда российских университетов, в частности Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина, где внедрены мастер-классы с участием практикующих специалистов в области инклюзии [1, с. 122]. Студенты отмечают, что такие занятия помогают не только закрепить теоретические знания, но и ощутить живой профессиональный контекст, понять, как работает инклюзия не в учебнике, а в реальной школе.

Заключение.

Профессиональная готовность студентов педагогических вузов к работе в инклюзивной образовательной среде остаётся одной из наиболее острых и недостаточно решённых проблем современного педагогического образования. Эмпирические данные свидетельствуют о системном разрыве между ценностным принятием идей инклюзии и крайне низким уровнем практических навыков. Большинство будущих педагогов готовы к инклюзии в смысле отношения к ней, но совершенно не готовы к ней в смысле конкретных профессиональных действий.

Преодоление этого разрыва требует принципиального пересмотра структуры профессиональной подготовки в педагогических вузах, существенного увеличения практической составляющей обучения, развития партнёрства с инклюзивными образовательными учреждениями и внедрения специализированных курсов с акцентом на активные и деятельностные методы обучения. Только при таких условиях выпускники педагогических специальностей смогут стать не просто осведомлёнными о существовании инклюзии, а действительно компетентными профессионалами, способными создавать подлинно включающую образовательную среду для каждого ребёнка.

Список литературы

1. Бычкова А.Н. Роль практической подготовки в формировании готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию / А.Н. Бычкова, Е.Н. Назарова, К.В. Шустова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – №86-2. EDN JQMDFK
2. Гаврилова Е.А. Подготовка будущих педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде / Е.А. Гаврилова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – №8. – С. 235–239. DOI 10.24158/spp.2022.8.36. EDN EURRVI
3. Глузман Н.А. Отношение будущих учителей к инклюзивному образованию в контексте отечественного и зарубежного опыта / Н.А. Глузман, В.А. Романов // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №85-1. EDN KLWYUJ
4. Иващенко Я.С. Готовность преподавателей высших образовательных организаций к реализации инклюзивной практики / Я.С. Иващенко, Е.Г. Огольцова // Перспективы науки и образования. – 2023. – №4(64). – С. 379–395. DOI 10.32744/pse.2023.4.23. EDN IZSEEB
5. Квасова А.Ю. Готовность будущих педагогов к сопровождению родителей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / А.Ю. Квасова, О.Л. Подлиняев // Специальное образование. – 2025. – №3(79). – С. 111–131. EDN FPQART
6. Луковенко Т.Г. Условия социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в специальном и инклюзивном образовании / Т.Г. Луковенко, Г.В. Митина, Г.С. Ильиных // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. Вып. 9. – С. 886–894. DOI 10.30853/ped20220152. EDN UVYBKH
7. Макарова И.А. Профессиональные дефициты педагогов инклюзивных дошкольных образовательных организаций / И.А. Макарова // Современное педагогическое образование. – 2023. – №11. EDN JDWZMU
8. Титор С.Е. Профессиональная подготовка специалистов инклюзивного образования / С.Е. Титор // Криминологический журнал. – 2024. – №2. – С. 198–204.
9. Инклюзивное образование и его особенности / О.В. Улыбина, У.В. Хахалкина, Д.Ю. Домничев [и др.] // Московский экономический журнал. – 2022. – №10. DOI 10.55186/2413046X_2022_7_10_621. EDN KXZFOA
10. Шевелева Д.Е. Высшее образование и иные формы профессиональной подготовки для молодых людей с ограниченными возможностями здоровья: барьеры, инклюзия в вузах и возможности для организации обучения при разных патологиях / Д.Е. Шевелева // Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. – 2024. – №4(12).

Борякова Наталья Юрьевна
канд. психол. наук, профессор, доцент
Елькина Антонина Васильевна
магистрант

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье представлены некоторые теоретические аспекты проблемы подготовки к обучению грамоте дошкольников с задержкой психического развития. Рассматриваются вопросы готовности к обучению грамоте, функционального базиса чтения и письма, психолого-педагогических особенностей рассматриваемой категории детей, трудностей формирования у них предпосылок к овладению грамотой. Раскрываются цели и задачи эмпирического исследования.

Ключевые слова: подготовка к обучению грамоте, дошкольники, задержка психического развития, функциональный базис чтения и письма, речевое развитие, коррекционная работа.

Подготовка детей к обучению в школе является одной из центральных задач современной системы дошкольного образования. Современные исследователи выделяют следующие компоненты готовности детей к обучению: речевой, интеллектуальный, мотивационный, волевой, социальный [1; 9]. Согласно Д.Б. Эльконину, важнейшим критерием является сформированность произвольного поведения, способность подчиняться правилам и контролировать собственные действия. Произвольная регуляция деятельности играет особую роль, поскольку обеспечивает способность ребенка к целенаправленному выполнению учебных задач [9]. Кроме того, важным показателем готовности является развитие познавательных интересов и любознательности. Ребенок должен стремиться к получению новых знаний и быть готовым к их систематическому усвоению.

В условиях модернизации образования особую значимость приобретает проблема формирования готовности к обучению грамоте, поскольку именно навыки чтения и письма выступают базой для дальнейшего усвоения знаний и успешной учебной деятельности.

Теоретические и методические аспекты проблемы подготовки дошкольников к обучению грамоте рассматривались в трудах Н.В. Дуровой, Л.В. Журовой, Г.А. Каше, Д.Б. Эльконина и других ученых [5]. Авторы единодушно признают, что готовность к обучению грамоте представляет собой сложное интегративное образование, включающее в себя уровень развития различных психических функций и личностных характеристик. Овладение грамотой представляет собой сложную психическую деятельность, основанную на взаимодействии различных функциональных систем.

К основным компонентам функционального базиса чтения и письма относятся: устная речь, фонематическое восприятие, зрительное восприятие, слуховая память, пространственная ориентация, мелкая моторика, произвольное внимание [8]. По мнению Л.С. Цветковой, формирование навыков чтения и письма возможно только при достаточном уровне развития всех указанных компонентов, поскольку они образуют единую функциональную систему [8].

Е.С. Кузичева подчеркивает, что особое значение имеет фонематическое восприятие, обеспечивающее способность различать звуки речи и анализировать звуковой состав слова. Недостаточная сформированность данного компонента приводит к трудностям при овладении чтением и письмом. Важную роль играет также развитие мелкой моторики и формирование графомоторных навыков. Недостаточная зрительно-моторная координация затрудняет процесс письма [4].

Таким образом, функциональный базис, обеспечивающий освоение грамоты, представляет собой комплекс взаимосвязанных психических процессов, развитие которых является необходимым условием успешного обучения.

Современные исследования свидетельствуют о значительном увеличении числа детей, испытывающих трудности при обучении в школе. Особую группу риска составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР), для которых характерны недостатки познавательной, эмоционально-волевой и речевой сфер [1].

Дети с ЗПР оказываются неготовыми к систематическому обучению, что связано с низким уровнем сформированности предпосылок учебной деятельности [2]. Это обуславливает необходимость разработки эффективных методов их подготовки к обучению грамоте. Однако специфика формирования предпосылок к обучению грамоте у детей с ЗПР требует дополнительного изучения.

Н.Ю. Борякова пишет, что задержка психического развития характеризуется замедленным темпом формирования психических функций при сохранности достаточного потенциала развития, который может быть реализован в условиях коррекционно-развивающего воздействия [2].

Дети с ЗПР имеют ряд клинико-психолого-педагогических особенностей, которые необходимо учитывать в образовательном процессе: сниженная концентрация внимания; недостаточный объем памяти; замедленное мышление; трудности восприятия информации; речевые нарушения; быстрая утомляемость. Познавательная деятельность таких детей отличается низким уровнем обобщения, трудностями анализа и синтеза. Они испытывают затруднения при выполнении заданий, требующих логического мышления [6].

О.А. Дробинская делает вывод о том, что дефициты внимания, памяти, мышления и речи проявляются в трудностях переработки информации, снижении познавательной активности и недостаточной способности к обобщению [3].

По мнению Р.Д. Триггер, готовность к обучению грамоте у детей с ЗПР характеризуется: низким уровнем мотивации; недостаточной сформированностью внимания; нарушениями памяти; трудностями в анализе звуковой структуры слова. Исследования показывают, что у данной категории детей наблюдаются: недостаточная сформированность фонематического восприятия; ограниченность словарного запаса; нарушения грамматического строя речи; трудности в звуковом анализе и синтезе слов. Дети с ЗПР испытывают значительные трудности в выделении звуков, определении их последовательности и построении предложений [7].

Эмоционально-волевая сфера при задержке психического развития характеризуется импульсивностью, нестабильностью настроения, низким уровнем самоконтроля. Кроме того, у детей отмечается низкий уровень мотивации к обучению, что снижает эффективность образовательного процесса [1].

Подготовка к обучению грамоте детей с ЗПР должна носить коррекционно-развивающий характер и учитывать их психофизиологические особенности, должна быть направлена не только на формирование речевых умений и навыков, но и на развитие познавательных процессов.

Цель нашего исследования – изучение состояния и методы формирования речевых и неречевых предпосылок к обучению грамоте у старших дошкольников с задержкой психического развития.

На основе результатов эмпирического исследования мы пришли к определению содержания коррекционной работы по подготовке к обучению грамоте детей с ЗПР, которая включает следующие направления:

Направление 1.

1.1. Развитие речевых предпосылок:

- развитие фонематического слуха;
- формирование умений осуществлять звуко-слоговой анализ и синтез;
- обогащение словарного запаса;
- совершенствование грамматического строя речи.

Направление 2.

2.1. Развитие познавательных процессов (неречевых предпосылок):

- развитие всех свойств внимания;
- развитие слухоречевой и зрительной памяти;
- формирование пространственных и временных представлений;
- формирование мыслительных операций;
- развитие всех видов восприятия.

2.2. Развитие мелкой моторики и подготовка руки к письму:

- нормализация мышечного тонуса;
- развитие техники тонких движений рук;
- формирование зрительно-моторной координации.

2.3. Формирование произвольной регуляции:

- формирование целенаправленной деятельности;
- развитие самоконтроля и саморегуляции.

2.4. Формирование учебной мотивации: использование игровых методов для и создание положительной мотивации.

Эффективная подготовка к обучению грамоте предполагает использование следующих методов:

- игровые технологии;
- мультимедийные средства;
- наглядные методы;
- практические упражнения.

Особое значение имеет применение метода наглядного моделирования, позволяющего детям лучше усваивать абстрактные языковые понятия [5].

Основными принципами организации обучения являются: систематичность; постепенное усложнение материала; учет индивидуальных особенностей; коррекционная направленность обучения [2].

Подготовка к обучению грамоте дошкольников с задержкой психического развития является сложным и многоаспектным процессом, требующим учета специфики их психического развития.

Эффективность данной работы обеспечивается при условии:

- комплексного подхода;
- систематической коррекционной работы;
- использования адекватных методов обучения;
- индивидуализации образовательного процесса.

Ранняя и целенаправленная подготовка способствует успешному овладению навыками чтения и письма и повышает уровень школьной адаптации детей с задержкой психического развития.

Список литературы

1. Бабкина Н.В. Готовность детей с задержкой психического развития к обучению в школе: от диагностики к особым образовательным потребностям / Н.В. Бабкина // Педагогика и психология образования. – 2016. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-k-obucheniyu-v-shkole-ot-dagnostiki-k-osobym-obrazovatelnyim-potrebnostyam> (дата обращения: 15.02.2026).
2. Борякова Н.Ю. Формирование предпосылок к школьному обучению у детей с задержкой психического развития / Н.Ю. Борякова. – М., 2003.
3. Дробинская А.О. Школьные трудности «нестандартных» детей / А.О. Дробинская. – М., 2001. – 144 с.
4. Кузичева Е.С. Профилактика дисграфии у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития: дис. ... канд. пед. наук / Е.С. Кузичева. – СПб., 2013. – 308 с.
5. Обучение дошкольников грамоте по методикам Д.Б. Эльконина, Л.Е. Журовой, Н.В. Дуровой: программа, методические рекомендации, игры-занятия. – М.: Школьная Пресса, 2011. – 192 с.
6. Специальная психология: учебник для бакалавриата и магистратуры / под ред. В.И. Лубовского. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2016. – В 2 т.

7. Тригер Р.Д. Особенности обучения грамоте детей с ЗПР / Р.Д. Тригер. – М.: Владос, 2005. – 128 с.
8. Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения / Л.С. Цветкова. – М.: МГУ, 1997. – 304 с.
9. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 416 с.

Грищенко Алина Дмитриевна
студентка

Научный руководитель

Косыгина Елена Александровна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

Аннотация: в статье рассматривается проблема обучения старших дошкольников с моторной алалией, важным аспектом которого является формирование коммуникативной функции речи. В работе осуществляется анализ понятий «моторная алалия», «коммуникация», «старшие дошкольники». Исследуются научные источники, рассматриваются мнения педагогов-ученых о значимости и формировании личности обучающегося. Информация, содержащаяся в тексте, будет полезна педагогам при организации образовательного процесса.

Ключевые слова: моторная алалия, нарушение, старший дошкольник, коммуникативная функция речи.

В современном мире коммуникативная сторона речи играет важное значение и касается всех сфер жизни человека. Коммуникация – сложный, социально обусловленный процесс, в результате которого человечество приобретает возможность получать информацию и передавать знания. Коммуникация активно используется в образовательной, воспитательной и педагогической сферах общества. Актуальность исследования формирования коммуникативной функции речи у старших дошкольников с моторной алалией обусловлена возрастающей значимостью раннего выявления и коррекции речевых нарушений в условиях современного образовательного процесса.

Автор И.Н. Горелов дает определение коммуникативной функции речи: «коммуникативная функция речи – это использование речи для сообщения другим какой-либо информации или побуждения их к действиям» [1].

Ключевым инструментом коммуникативной функции является передача информации, отношений и побуждений к действию. Это способствует упорядочиванию действий и облегчению понимания для построения социальных взаимоотношений.

Изучением данной темы занималось большое количество ученых. Например, известный советский ученый Л.С. Выготский писал: «Первоначальная функция речи – коммуникативная: речь есть, прежде всего, средство социального общения, средство высказывания и понимания» [3]. А.А. Люблинская указывала, что речь имеет две взаимосвязанные черты: речь – средство общения, то есть выполняет коммуникативную функцию, а также речь – средство обозначения, таким образом включает в себя знаковую функцию. Выполняя функцию средства общения, речь служит и средством воздействия одних людей на других (порушение, убеждение).

Речевая функция у нормотипичных старших дошкольников формируется в несколько этапов.

1 этап. Предварительная стадия. Данный этап характеризуется активным восприятием речи окружающих и имитацией звуковых образцов.

2 этап. Стадия активного говорения. Старший дошкольник начинает использовать слова для обозначения объектов и действий, формируя простые фразы.

3 этап. Стадия сложной коммуникации. На данном этапе старшие дошкольники начинают использовать наиболее сложные грамматические конструкции, а также осваивают навыки диалогической речи.

Если рассматривать контекст формирования коммуникативной функции речи у старших дошкольников с моторной алалией, то необходимо учитывать особенности их когнитивного и эмоционального развития. Дети данной категории часто испытывают трудности в организации своих мыслей и выражении эмоций, что негативно сказывается на их способности к взаимодействию с окружающими.

Разработкой данной темы занимались множество ученых. Так, например, В.А. Ковшиков рассматривает моторную (экспрессивную) алалию как первичное языковое расстройство. Он указывает, что дети с алалией с самого начала усваивают язык по патологическому типу, что в процессе зарождения речи проявляется в невозможности или в неслаженности производства всех или частичных языковых операций [5]. Данное состояние существенно затрудняет формирование коммуникативной функции речи у детей дошкольного возраста, что имеет серьезные последствия для их социализации и взаимодействия с окружающим миром. А.А. Басова писала, что моторная алалия – это сложное нарушение речи, которое возникает из-за повреждений конкретных зон коры головного мозга, отвечающих за речь. Эти повреждения обычно происходят во время внутриутробного развития или в первые месяцы после рождения, когда закладываются базовые навыки речевой и невербальной коммуникации. Она считала: «речь у детей с моторной алалией не является средством полноценной коммуникации» [3].

Речевая функция у старших дошкольников с моторной алалией также формируется в три основных этапа, но имеет ряд особенностей.

1 этап. Предварительная стадия. В данной стадии старшие дошкольники с моторной алалией могут активно проявлять интерес к речи и коммуникации окружающих, однако, стоит отметить, что их собственная речь будет ограничена. На этой стадии замечаются трудности в произнесении звуков, слогов и слов, тем самым приводит ребенка в состоянии фрустрации и снижению мотивации в построении коммуникации.

2 этап. Стадия активного говорения. На данном этапе старшие дошкольники начинают использовать отдельные слова, при этом их произношение может быть нечетким, искаженным, хаотичным. Слова в предложении могут использоваться неупорядоченно, несогласованно. Вместо связной речи дошкольнику проще использовать жестикуляцию, мимику.

3 этап. Стадия сложной коммуникации. На данном этапе дети могут пытаться строить более сложные, логически связанные предложения, автоматизировать грамматические структуры, однако их речевые навыки все еще будут требовать значительной коррекции. Необходимо осознавать, что на данном этапе следует уделить внимание развитию не только вербальной, но и невербальной коммуникации.

Таким образом, исходя из всего выше написанного, можно сделать вывод, что коммуникативная функция речи – очень сложный и многогранный процесс, который формируется посредством взаимодействия окружающих людей друг с другом. Стоит отметить, что коммуникативные навыки имеют различия в развитии у нормотипичных старших дошкольников и старших дошкольников с моторной алалией. Моторная алалия, как специфическое речевое расстройство, значительно затрудняет процесс овладения речевыми навыками, что, в свою очередь, негативно сказывается на социальной адаптации старших дошкольников и их способности к полноценному взаимодействию с окружающими. Логопедические занятия, направленные на развитие фонематического слуха, грамматических структур и артикуляции должны быть дополнены игровыми методами и мультимедийными технологиями, что будет способствовать повышению мотивации к активному общению и снижению уровня тревожности. Именно так, благодаря коммуникативной функции речи, формируется новая личность,

способная безбарьерно осуществлять свою деятельность в социуме и чувствовать себя важным звеном в общественной жизни.

Список литературы

1. Большакова С.Е. Алалия. Работа на начальном этапе. Формирование навыков базового уровня. Междисциплинарный авторский подход / С.Е. Большакова. – М.: Грифон, 2019. – 256 с.
2. Воробьева В.К. Особенности связной речи школьников с моторной алалией / В.К. Воробьева // Нарушения речи и голоса у детей. – М., 1975.
3. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М., 1961.
4. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М., 1961.
5. Ковшиков В.А. Особенности порождения текста у детей дошкольного возраста с экспрессивной алалией / В.А. Ковшиков, Е.Б. Кузьмина // Сенсорные и интеллектуальные аномалии и пути их преодоления. – Л., 1984. – С. 118–134.
6. Ковшиков В.А. Некоторые черты механизма экспрессивной алалии / В.А. Ковшиков // Изучение аномальных школьников. – Л., 1981.
7. Маркова А.К. О работе по преодолению нарушений слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией / А.К. Маркова // Специальная школа. – 1961. – Вып. 4.
8. Собонович Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией / Е.Ф. Собонович. – Киев, 1981.
9. Трауготт Н.Н. К вопросу об организации и методике речевой работы с моторными алаликами / Н.Н. Трауготт // Расстройства речи в детском возрасте. – Петрозаводск, 1940. – С. 21–31.
10. Шаховская С.Н. К вопросу о формировании грамматического строя речи детей, страдающих моторной алалией / С.Н. Шаховская // Вопросы дефектологии. – М., 1964.

Киришкина Марина Викторовна

магистрант

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

г. Липецк, Липецкая область

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ОНР)

Аннотация: статья освещает проблему развития графомоторных умений у учеников младших классов, имеющих общее недоразвитие речи. Эти умения рассматриваются как фундаментальный аспект успешного освоения письма и адаптации к школьной среде. Также представлены ключевые направления коррекционной работы, направленные на улучшение мелкой моторики, координации «глаз-рука», пространственной ориентации и контроля движений.

Ключевые слова: графомоторные навыки, общее недоразвитие речи, младшие школьники, письменная речь, мелкая моторика, зрительно-моторная координация, коррекционная работа, логопедическая поддержка.

Актуальность данной темы обусловлена значительным числом младших школьников с ОНР, которые сталкиваются со сложностями при овладении письмом.

Начальное образование требует от ребенка освоения графомоторных навыков, что является сложным и комплексным процессом, тесно связанным с речевым и когнитивным развитием. Недостаточное формирование предпосылок для письма может привести к затруднениям и искаженному развитию этих навыков. Отсутствие сформированных графомоторных умений на начальном этапе обучения чревато негативным отношением к учебе, тревогой и снижением успеваемости [6].

Недостаточная сформированность графомоторных навыков у детей с ОНР оказывает негативное влияние на качество письменной речи, академическую успеваемость и социальную адаптацию в школе, что требует аккуратного и целенаправленного коррекционного вмешательства.

Под графомоторными навыками подразумевается «правильный захват пишущего инструмента, адекватное давление при письме и рисовании, точность, темп, ритм и плавность движений руки» [4]. Эффективность процесса письма напрямую зависит от уровня развития

этих навыков. Слабая графическая основа может привести к медленному письму, даже если почерк формально выглядит разборчивым. При различных речевых нарушениях часто наблюдаются проблемы с общей и мелкой моторикой, что, в свою очередь, ведет к нарушениям графомоторных умений.

У детей с ОНР отмечается недостаточная подвижность кистей и пальцев, что сказывается на темпе, ритме и плавности движений. Они испытывают трудности с выполнением двигательных заданий, требующих оценки пространственно-временных характеристик, часто нарушают последовательность действий. Несогласованность движений пальцев и кисти, незрелость артикуляционной, мелкой и крупной моторики, сложности с регуляцией и контролем движений, замедленность или фиксация в одной позе – все это усложняет процесс обучения.

«Детальное исследование младших школьников с общим недоразвитием речи обусловило неоднородность описываемой группы по степени проявления речевого недостатка, эти данные позволили Р.Е. Левиной выделить 3 уровня речевого развития данных детей» [5]. Дети с первым уровнем используют преимущественно звукоподражания и жесты. В этот период их речь можно охарактеризовать как «лепет». На втором уровне речь представлена искаженными словами, а на третьем – развернутой фразовой речью с фонетическими и грамматическими особенностями.

Трудности с кинестетическим и кинетическим контролем движений, а также существенные отставания в выполнении двигательных задач, особенно в аспектах пространственно-временной организации, наблюдаются у значительной части детей с ОНР. Исследования Т.П. Буцыкиной и Г.М. Вартапетовой показали, что у детей младшего школьного возраста с ОНР 33% испытывают лёгкие проблемы с кинестетическим и кинетическим контролем движений, а у 41% отмечаются заметные нарушения моторики. В сравнении с нормально развитыми сверстниками, эти дети демонстрируют существенные отставания в выполнении двигательных задач, особенно в таких аспектах, как пространственно-временная организация, последовательность действий и целостность их выполнения. Дети этой группы характеризуются слабым развитием координации движений пальцев и кистей, а также недостаточным формированием общей моторики. Это проявляется в проблемах с артикуляционной моторикой, тонкими движениями рук и неумением организовывать движения на разных уровнях, так им сложно регулировать и контролировать свои движения, наблюдаются замедленность и склонность к «застыванию» в одной позе [1].

Л.И. Белякова делит графические ошибки на две категории. Первая, зрительно-двигательная, проявляется в зеркальном начертании букв, замене похожих по форме символов, а также в искажении размеров и контуров буквенных элементов и добавлении ненужных деталей. Вторая – неточности в каллиграфии. Качество графических навыков нуждается в совершенствовании. Отмечаются проблемы с пропорциями и наклоном букв, отсутствует согласованность в их соединении и расположении. Между буквами и словами наблюдаются неравномерные интервалы. Буквы могут быть либо слишком тесно расположенными, либо растянутыми. Наклон символов нестабилен, может быть чрезмерно большим вправо или, напротив, влево. Направление наклона не всегда однородное. Неровное расположение букв, не придерживающихся строчек, делает почерк совершенно нечитаемым и угловатым. Такие графические ошибки свидетельствуют о недостаточной сформированности механизмов, управляющих движениями пишущей руки, и трудностях в их синхронизации с слухозрительным восприятием звуков и букв [2].

Для развития данных навыков у ребенка обычно требуется пройти комплекс упражнений, направленных на совершенствование таких элементов, как хват карандаша или ручки, сила нажима, ритм письма, плавность движений и степень контроля над ними. Кроме того, важны упражнения, которые способствуют усвоению этих навыков, например, развитие зрительного и кинестетического восприятия, пространственной ориентации в двумерной плоскости, зрительно-двигательной координации и т. д. [3].

Таблица 1

**Особенности графомоторных навыков у младших школьников
с общим недоразвитием формирования речи (ОНР)**

Компонент графомоторных навыков	Норма у младших школьников	Особенности у детей с ОНР	Основная сложность	Управление коррекционной работы
Зрительно-моторная координация	Сформирована, движение точное	Недостаточно сформирована	Нарушение соотношения зрительного образа и движений рук	Упражнения на обводку, штриховку, копирование узоров
Мелкая моторика рук	Развита в соответствии с возрастом	Сниженный уровень развития	Быстрая утомляемость, осторожность движений	Пальчиковая гимнастика, игры с применением предметов
Пространственная ориентация на листе	Уверенная ориентация	Частные нарушения	Вывод за строки, неправильное расположение элементов	Упражнения на ориентировку в тетради, работу по клеткам
Действия регулирования и контроля	Самоконтроль сформирован	Недостаточный самоконтроль	Неровный нажим, подвижность строп	Успешное усложнение графических задач
Темп и ритм письма	Строгий	Замедленный или неравномерный	Нарушение ритмичности письма	Ритмические рисунки, письмо под счет
Общение и речь	Скоординированы	Нарушены	Ошибки при письме, несформированность письменной речи	Комплексная логопедическая и графомоторная коррекция

Таким образом, управление графомоторными навыками у младших школьников с ОНР характеризуется существенной незрелостью графомоторных навыков. Это проявляется в ограниченных возможностях мелкой моторики, нарушенной зрительно-моторной координации и трудностях с саморегуляцией движений. Данные дефициты обусловлены недоразвитием ключевых когнитивных, речевых и двигательных функций, которые служат фундаментом для освоения письма.

Успешное формирование графомоторных навыков у детей данной нозологии достижимо исключительно посредством интенсивной, целенаправленной и систематической коррекционной деятельности. Данная деятельность предполагает реализацию специализированных программ, ориентированных на совершенствование моторных, пространственных и речевых аспектов, а также требует неукоснительного контроля со стороны педагогического и логопедического персонала.

Список литературы

1. Буцыкина Т.П. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графомоторных навыков у младших школьников / Т.П. Буцыкина // Логопед. – 2005. – №3. – С. 10–14.
2. Белякова Л.И. Особенности профиля латеральной организации (ПЛО) учащихся начальных классов массовой школы с зеркальными ошибками письма // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учеб. пособие / под общ. ред. О.Б. Иншаковой. – М.; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 316 с.
3. Дыба Л.И. Развитие графомоторных навыков у детей с общим недоразвитием речи / Л.И. Дыба // Молодой ученый. – 2023. – №43(490). – С. 321–323. EDN SHWDDD
4. Забудская Н.А. Особенности формирования графомоторных навыков у младших школьников с нарушениями речи / Н.А. Забудская, Т.А. Кот // Педагогический вестник. – 2022. – №24. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-grafomotornyh-navykov-u-mladshih-shkolnikov-s-narusheniyami-rechi> (дата обращения: 08.01.2026).
5. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 2008. – 333 с.
6. Шафранская А.И. Проблема формирования графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста / А.И. Шафранская // Молодой ученый. – 2024. – №37(536). – С. 175–179. EDN JYVXBQ

Колесова Серафима Максимовна

студентка

Педагогический институт

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

г. Иркутск, Иркутская область

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: в статье освещается опыт выявления особенностей развития эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья, обучающимися в санаторной школе-интернате. На основе психодиагностики, включенного наблюдения, выявляются проблемы, которые становятся основой для коррекционно-развивающей работы, способствующей повышению социальной адаптации детей с особенностями здоровья.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера, младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья.

Развитие эмоционально-волевой сферы является необходимым условием для успешного обучения и социализации детей. Педагогам и психологам необходимо понимать значимость обучения младших школьников способам управления эмоциями, что обеспечит им более гармоничное коммуницирование.

Дети младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья, чаще проявляют отклонения от нормотипичного становления личности. Психологи отмечают, что для них характерны нарушения в социальном взаимодействии, неуверенность в себе, проявление повышенной тревожности, низкий самоконтроль, неадекватная самооценка.

Из этого следует, что для гармоничного развития детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья, важно обращать внимание на комплексность подхода к их воспитанию. Важно создавать образовательную среду, которая будет способствовать успешной социализации и личностному росту детей, учитывая их эмоциональные, когнитивные и социальные особенности.

Для определения особенностей развития эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья, следует использовать соответствующие методики для психологической диагностики. Они дают возможность выявить специфику и особенности эмоционального фона и разработать рекомендации по устранению и профилактике нарушений в эмоциональной сфере в развитии личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Эмпирическое исследование проводилось нами на базе Государственного общеобразовательного казенного учреждения Иркутской области «Санаторная школа-интернат №4» г. Усолье-Сибирское. Школа-интернат является некоммерческой организацией, которая реализует основную и адаптированную образовательную программу начального общего образования. В исследовании приняли участие обучающиеся в возрасте 9–10 лет с ограниченными возможностями здоровья.

Для комфортного состояния детей контакт с ними устанавливался постепенно. Необходимо было создать условия, при которых дети шли на контакт и были готовы к сотрудничеству и взаимодействию во время совместной деятельности с незнакомым им взрослым. При изучении информации о детях, участвующих в исследовании, мы выявили, что большинство из них воспитываются в семьях с родными родителями и обучаются в школе-интернате в среднем 1–2 года. Все испытуемые имеют заболевания опорно-двигательной системы и постоянно проходят медицинские реабилитационные мероприятия. У части испытуемых неблагополучные семьи, родители навещают их редко. Родители при общении проявляют низкий образовательный и воспитательный уровень, склонны к антисоциальному поведению.

На основе изученной теории, опираясь на работы Е.Д. Хомской и С.Л. Рубинштейна, нами были обозначены критерии и уровни эмоционально-волевого развития детей, участвующих в исследовании: интенсивность проявления эмоций (Тест «Определение эмоциональности» В.В. Суворова), способность к волевым действиям для достижения поставленной цели (Тест «Самооценки силы воли» Н.Н. Обозов), наличие эмоциональных проблем («Несуществующее животное» М.З. Дукаревич).

При анализе результатов теста В.В. Суворовой мы выявили, что 89% опрошенных показали низкий уровень эмоциональности. Такие результаты объясняются особенностями эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Низкий уровень проявления эмоциональности может свидетельствовать о неспособности проявлять эмоции и выражать свои переживания. Такой вид эмоциональных реакций может стать причиной возникновения проблем во взаимопонимании с окружающими.

Лишь 11% опрошенных обучающихся демонстрируют средний показатель эмоциональности. Данный ребёнок проявлял незначительное напряжение во время проведения диагностики. Чувствительность у детей со средним уровнем эмоциональности выражается в появлении внутреннего напряжения. Так было замечено, что музыка может стать для них поводом для эмоционального всплеска. При выступлении перед аудиторией они испытывают средний уровень тревожности и переживаний, способны удерживать смысл транслируемой информации, в моменты волнения могут быстро сосредоточиться и не теряться.

Высокий уровень эмоциональной реакции не был отмечен во время проведения методики «Определение эмоциональности» В.В. Суворовой ни у одного обучающегося младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Результаты исследования показали, что большинство респондентов (67%) продемонстрировали средний уровень развитости силы воли, что свидетельствует о среднем уровне способности к волевой саморегуляции и настойчивости. У детей со средним уровнем силы воли достаточно развит навык целеполагания, однако не все поставленные перед собой цели могут быть достижимыми, а также не всем препятствиям находится ресурс сопротивляться, что может приводить к чувству неудовлетворенности собой. Волевая саморегуляция и настойчивость респондентов со средним уровнем развитости силы воли как правило эпизодическая и носит неустойчивый характер. Такие дети могут проявлять настойчивость и упорство, однако могут быть безынициативными.

Треть опрошенных школьников младшего возраста с ограниченными возможностями здоровья (33%) имеют низкий уровень силы воли, что может говорить о преобладании низкой способности к волевой саморегуляции и настойчивости. Высокий уровень никто не показал.

Для исследования особенностей эмоционального развития общения детей контрольной группы мы также провели проективную методику «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич. Для анализа результатов проведенного нами исследования, мы определили следующие критерии оценки детских рисунков: размер и расположение животного на листе; характер линий рисунка; тип животного; оценка центральной смысловой части и дополнительных деталей фигуры животного.

Анализ рисунков экспериментальной группы показал, что детских рисунков с жирными линиями, проведенными с большим нажимом и рвущих бумагу не отмечено. Толщина изображенных линий в основном равномерная, что дает нам понимание о том, что дети во время проведения методики не испытывали излишнего волнения и тревожности. В 1 работе ребенок из класса выделил глаза у изображенного животного более жирным шрифтом, что может быть показателем беспокойства. На 5 рисунках контур фигуры был обведен и подчеркнут ярко и акцентно, что может означать защиту ребенком своего внутреннего пространства. При этом в 2 рисунках несуществующего животного наблюдается многократное обведение, что может быть проявлением тревожности.

Также, оценивая работы детей, мы рассматривали размер и расположение животного на листе, что может помочь определить уровень самооценки, ведь от самооценки человека во многом зависит и развитие эмоционально-волевой сферы личности. Говоря о размерах «несуществующих животных», можно отметить, что 4 испытуемых изобразили животных небольшими, что может свидетельствовать о заниженном уровне самооценки, при этом у 3 испытуемых фигура животного находится по центру листа и может говорить о недовольстве ими своим положением в социуме, в том числе внутри своей референтной группы, а также о недостаточности признания со стороны окружающих. У 1 ребенка наблюдается смещение рисунка влево, что можно интерпретировать как тенденцию к воспоминаниям о прошлых событиях, склонности к фантазированию. На большинстве рисунков размеры животного совпадают с величиной листа. Это можно рассматривать как показатель адекватной самооценки у детей, к своим ошибкам они относятся нормально и реально оценивают свои возможности.

Немаловажным признаком в изображении животных является наличие ног или их подобия. Необходимо отметить, что наибольшее число рисунков имеют ноги, то есть можно говорить о том, что дети чувствуют поддержку и опору в жизни. Также имеется рисунок, на котором объемное тело животного, однако ноги в виде палочек. Такой вид ног может трактоваться как поверхностность суждений, легкомыслие в выводах и неосновательность суждений. А вот на 1 рисунке ноги не изображены вовсе, что говорит об импульсивности поведения ребенка.

Положительным признаком является наличие шеи у животного, 70%, то есть большинство воспитанников имеют такой признак, что говорит о наличии у ребенка собственного мнения. Двое детей нарисовали зубы и клыки у животного, что может свидетельствовать о способности ребенка к вербальной агрессии. На остальных рисунках животное с улыбкой без зубов и языка, что может быть признаком хорошего отношения к людям, а также либо мечтательности, либо пугливости ребенка.

Мы можем предположить, что к агрессии склонны 50% испытуемых. Их изображения животных снабжены своеобразными средствами защиты, такими, как шипы, иглы и рога. Это может быть признаком того, что дети готовы защищаться, а в каких-то случаях даже нападать. В 20% рисунках они используются для нападения, не для защиты, что свидетельствует о существовании у ребенка страхов, повышенной тревожности и защитной агрессии в виде вербальной защитной реакции. Также на одном рисунке вовсе не отображены защитные или атакующие элементы, однако из уточняющей беседы после проведения методики с ребенком, мы узнали, что у животного есть когти, которые он прячет.

Наличие дополнительных декоративных и нефункциональных элементов возможно свидетельствует о демонстративности поведения ребенка склонности обращать на себя внимание окружающих. Такие элементы присутствуют у 20% работ – цветной мех, ирокез.

Характер развития эмоционально-волевой сферы младших школьников, воспитывающихся в учреждении интернатного типа, имеет большое влияние на гармоничное развитие детей. В период обучения в начальной школе у ребенка появляется то, что Л.С. Выготский

называет «обобщением переживаний» [3]. В процессе воспитания детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в учреждении интернатного типа, педагогам, в частности, педагогам-психологам, необходимо формировать правильное соотношение между самооценкой, уровнем притязаний ребенка и его возможностями, а также уделять внимание развитию навыка распознавать эмоции и выражать их. Исследование эмоциональной сферы дало нам возможность определить особенности ее развития у детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Полученные в ходе исследования данные, свидетельствуют, что воспитанники школы-интерната из экспериментальной группы нуждаются в организации психолого-педагогического сопровождения по регуляции эмоционального состояния и развития волевых качеств.

Список литературы

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Акатов. – М.: Владос, 2004. – 368 с. EDN QXHATJ
2. Войтенко Т.П. Проблемы развития детей в детских домах и школах-интернатах / Т.П. Войтенко, М.Н. Миронова // Вопросы психологии. – 1999. – №2. – С. 118–120.
3. Выготский Л.С. Проблема возраста / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 268 с.
4. Рогов Е.И. Эмоции и воля / Е.И. Рогов. – М.: Владос, 2001. – 239 с.

Коннова Александра Олеговна
магистрант

Сорокина Валерия Татьяна Анатольевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

DOI 10.31483/r-156083

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ОБЩЕУПОТРЕБИТЕЛЬНЫХ ЖЕСТОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: в статье описывается диагностическая программа, предназначенная для оценки сформированности общеупотребительных жестов у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра и умеренными интеллектуальными нарушениями. Программа ориентирована на условия дошкольной практики и объединяет четыре взаимосвязанных блока: мотивацию и инициативность общения, имитацию движений и жестов, понимание и использование общеупотребительных жестов, а также аффективно-сенсорные особенности, влияющие на доступность взаимодействия. В статье раскрывается процедура обследования, система подсказок, правила фиксации результатов и подход к их интерпретации. Отдельное внимание уделено первичной апробации программы на выборке из 14 детей старшего дошкольного возраста с РАС. Показано, что предложенный диагностический комплекс позволяет не только фиксировать уровень сформированности жестовой коммуникации, но и выявлять факторы, затрудняющие её развитие, что делает его полезным для последующего мониторинга и планирования формирующей работы.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, старший дошкольный возраст, общеупотребительные жесты, жестовая коммуникация, диагностика, имитация, аффективно-сенсорные особенности.

Коммуникативные трудности при расстройствах аутистического спектра (РАС) проявляются не только в ограниченности речевого развития, но и в сниженной функциональности невербальных средств общения. Общеупотребительные жесты являются значимым компонентом ранней коммуникации и могут выступать как самостоятельное средство выражения

намерений, а также как опора для дальнейшего развития более сложных форм общения [1; 5; 12]. В практике сопровождения детей старшего дошкольного возраста с РАС специалисту необходим инструмент, позволяющий структурированно оценить репертуар и функциональность жестов и одновременно учитывать факторы, препятствующие их использованию в реальном взаимодействии.

Целью представленной диагностической программы является оценка общеупотребительных жестов у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Представленная программа включает описание процедуры проведения, порядок расчёта показателей и анализ результатов.

При структурировании программы авторы опирались на принцип последовательного перехода от диагностики предпосылок к оценке целевого навыка, а именно переход от мотивации и инициативности общения и имитационных возможностей – к пониманию и использованию общеупотребительных жестов в коммуникативных ситуациях. Отдельно фиксировались аффективно-сенсорные особенности, влияющие на доступность жестовой коммуникации в конкретном взаимодействии. При структурировании диагностических процедур учитывались идеи уровня анализа коммуникации в рамках коммуникативной матрицы Чарити Роулэнд [12], подходы к описанию аффективной регуляции и коммуникативного поведения при РАС (О.С. Никольская и др.) [7–11], а также представления о роли имитации как механизма включения в социальное взаимодействие [15–18].

Адаптация диагностического комплекса предполагала унификацию процедуры обследования по каждому блоку. Были стандартизированы эпизоды предъявления, условия наблюдения и порядок фиксации результатов, а также введена единая иерархия подсказок – от минимальной к более выраженной. Дополнительно были уточнены критерии регистрации целевых жестов и коммуникативной инициативы. Результаты трёх основных блоков приводились к сопоставимому количественному формату, тогда как четвёртый блок рассматривался отдельно как интерпретационный, позволяющий учитывать условия, влияющие на выполнение заданий и проявление коммуникативных возможностей ребенка. В итоговом виде диагностическая программа была организована как система из четырёх взаимосвязанных блоков, отражающих как предпосылки жестовой коммуникации, так и условия её реализации.

Блок 1 посвящён оценке мотивации и инициативности общения. В него вошли методики «Структурированное наблюдение в игровой деятельности» и «Реакция на социальные стимулы». В рамках блока анализировались побуждение ребенка к взаимодействию, направленность на взрослого, устойчивость включённости в контакт и особенности коммуникативного отклика. Итоговый показатель определялся как среднее арифметическое результатов двух методик. Каждый из полученных показателей предварительно переводился в 12-балльную шкалу, поэтому максимальный результат по блоку также составлял 12 баллов.

Блок 2 – имитация движений и жестов. Данный блок был направлен на оценку способности ребёнка к подражанию движениям и жестам. В его содержание входили пробы на имитацию крупной моторики и действий с предметами по образцу взрослого. Итоговый результат по блоку определялся путём перевода суммарного показателя в единую 12-балльную шкалу: сумма баллов, полученных ребёнком по всем пробам, соотносилась с максимально возможной суммой баллов и затем пересчитывалась по шкале от 0 до 12.

Блок 3 – понимание и использование общеупотребительных жестов. Этот блок был ориентирован на оценку того, насколько ребёнок понимает и использует общеупотребительные жесты в коммуникативных ситуациях. Для этого применялись адаптированный бланк «Матрицы общения» Ч. Роулэнд и стандартизированные пробы по целевым жестам. Анализировались указательный жест, жесты «дай», «на», «да/нет», «пока», «иди сюда», а также степень самостоятельности использования. Итоговый показатель рассчитывался как сумма баллов, полученных в коммуникативных ситуациях, с последующим переводом результата в 12-балльную шкалу.

Блок 4 – аффективно-сенсорные особенности. Назначение этого блока состояло в выявлении факторов, способных влиять на доступность коммуникации в процессе обследования. В его структуру входили опросник «Сенсорный профиль» и протокол анализа аффективных реакций по О.С. Никольской. Показатели блока не включались в интегральную оценку и рассматривались отдельно, поскольку использовались прежде всего для интерпретации результатов основных блоков. Более высокие значения по блоку отражали большую выраженность сенсорно-аффективных факторов, которые могли затруднять выполнение заданий и снижать доступность коммуникативного взаимодействия.

Помимо количественной обработки результатов, проводился качественный анализ выполнения диагностических проб. При таком анализе учитывались особенности коммуникативной инициативы ребёнка, степень самостоятельности, тип необходимой помощи, функциональность жеста в конкретной ситуации взаимодействия, устойчивость его использования и влияние аффективно-сенсорных факторов на доступность контакта и выполнение задания. Это позволяло интерпретировать результат не только как числовой показатель, но и как характеристику коммуникативных возможностей ребёнка.

Для сопоставления данных, полученных по разным диагностическим процедурам, результаты трёх основных блоков были переведены в единый шкальный формат от 0 до 12 баллов. Это позволило суммировать показатели по мотивации и инициативности общения, имитации движений и жестов, а также пониманию и использованию общеупотребительных жестов в рамках интегрального показателя. Максимально возможное значение интегрального показателя составило 36 баллов. Показатели четвёртого блока в интегральный результат не включались и использовались отдельно при качественной интерпретации данных. Такой способ обработки обеспечивал сопоставимость результатов и позволял получить обобщённую оценку уровня сформированности общеупотребительных жестов как средства коммуникации у детей с РАС.

Апробация диагностической программы была проведена на базе ГБУ города Москвы «Мой особый семейный центр «Роза ветров». В обследовании приняли участие 14 детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра и умеренными интеллектуальными нарушениями. Диагностика выполнялась педагогом-психологом в течение одного месяца. Выборка носила пилотный характер и была обусловлена задачей первичной апробации диагностической процедуры в условиях учреждения.

По блоку 1 «мотивация и инициативность общения» результаты распределились следующим образом: 28,6% детей получили 3,0 балла, 14,3% детей получили 4,0 балла, 21,4% детей – 5,0 балла, 28,6% – 6,0 балла и 7,1% – 7,0 балла. Это свидетельствует о недостаточной устойчивости самостоятельной коммуникативной инициативы и о зависимости включения в общение от организации ситуации взрослым.

По блоку 2 «имитация движений и жестов» по крупной моторике у 50,0% детей показатель составил 4,0 балла, ещё у 50,0% результаты находились в диапазоне 5,3 – 8,0 балла. В предметной имитации наиболее трудной оказалась проба «переложить»: у 85,7% детей действие выполнялось только с подсказкой. Эти данные показывают, что имитация у обследованных детей в целом доступна, однако её реализация ограничена и существенно зависит от внешней помощи.

По блоку 3 «понимание и использование общеупотребительных жестов» были получены наиболее значимые для исследования результаты. Указательный жест отсутствовал у 100% детей. У 13 из 14 детей, то есть у 92,9% выборки, суммарный результат по блоку составил 3,3 балла. У 1 ребёнка, то есть у 7,1% выборки, показатель составил 4,0 балла. Это свидетельствует о крайне низком уровне самостоятельного использования общеупотребительных жестов как средства коммуникации.

При этом отсутствие указательного жеста интерпретировалось не как изолированный моторный дефицит, а как показатель недостаточной сформированности совместного внимания

и коммуникативной направленности действия. В ряде случаев ребёнок мог воспроизводить отдельное движение при физической помощи взрослого, однако такое выполнение не рассматривалось как сформированный жест, поскольку не было связано с самостоятельным выделением объекта и обращённостью к партнёру.

По блоку 4 «аффективно-сенсорные особенности» световая чувствительность была зафиксирована у 100% детей, звуковая – у 71,4%, эмоциональное напряжение – у 78,6%. Эти данные показывают, что сенсорные и аффективные барьеры являются значимыми условиями выполнения заданий и должны учитываться при интерпретации результатов и планировании коррекционной работы.

Анализ интегрального показателя позволил описать уровни сформированности общеупотребительных жестов у обследованных детей. I уровень отражал выраженную недостаточность коммуникативной инициативы, серьёзные трудности имитации и отсутствие самостоятельного использования общеупотребительных жестов в большинстве ситуаций взаимодействия. II уровень указывал на наличие отдельных намеренных коммуникативных действий, однако использование жестов оставалось нестойким, зависимым от подсказки взрослого и ограниченными привычными ситуациями общения. В обследованной выборке были выявлены только I и II уровни. III и IV уровни в ходе первичной апробации не зафиксированы, поэтому в рамках данной статьи не описываются. По интегральному показателю к I уровню был отнесён 1 ребенок, что составило 7,1% выборки, тогда как ко II уровню – 13 детей, т.е. 92,9%. Это позволяет сделать вывод, что даже при наличии отдельных предпосылок общения жест еще не выполнял функцию устойчивого самостоятельного средства коммуникации.

Результаты качественного анализа согласуются с данными количественной оценки и указывают на зависимость жестовой активности от подсказки взрослого, ограниченность инициативного использования жестов и значимое влияние сенсорно-аффективных факторов на доступность взаимодействия. Полученные данные могут рассматриваться как основание для целенаправленной работы, ориентированной не только на освоение отдельных жестов, но и на развитие предпосылок коммуникации.

Разработанная диагностическая программа обеспечивает комплексную оценку мотивации и инициативности общения, имитационных возможностей, понимания и использования общеупотребительных жестов, а также аффективно-сенсорных особенностей, влияющих на доступность коммуникации.

Результаты апробации показали, что наиболее выраженные трудности у обследованных детей связаны именно с жестовой коммуникацией, прежде всего с отсутствием указательного жеста и зависимостью использования целевых жестов от помощи взрослого. Это подтверждает необходимость системной и специально организованной работы по формированию общеупотребительных жестов как средства коммуникации у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Список литературы

1. Адильжанова М.А. Характеристика коммуникативных профилей детей с расстройствами аутистического спектра с использованием критериев оценки речевого развития / М.А. Адильжанова, Л.А. Тишина // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – №4-1. – С. 89–94. DOI 10.17513/snt.37978. EDN JCDAFH
2. Башина В.М. Особенности речевых расстройств у больных с ранним детским аутизмом эндогенного генеза / В.М. Башина, Н.В. Симашкова // Журнал невропатологии и психиатрии. – 1990. – Т. 90. Вып. 8. – С. 60–65.
3. Бессмертная Ю.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников с расстройствами аутистического спектра / Ю.В. Бессмертная // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – №37. – С. 392–398. EDN JUJRNБ
4. Ветрова М.А. Использование диагностического инструмента «Матрица коммуникации» в работе с ребенком с тяжелой осложненной формой аутизма / М.А. Ветрова, А.О. Ветров, А.С. Мигачев // Аутизм и нарушения развития. – 2024. – Т. 22. №1. – С. 58–67. DOI 10.17759/autdd.2024220108. EDN JAZDTG

5. Конева И.А. Коммуникативные умения и их коррекция у дошкольников с расстройствами аутистического спектра / И.А. Конева, Н.В. Карпушкина, И.А. Чистякова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №73-1. – С. 174–176. EDN GAGLWN
6. Коннова А.О. Особенности коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра / А.О. Коннова, В.Т.А. Сорокина // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 10 апр. 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 146–148. EDN EECQVG
7. Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм / К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская [и др.]. – М.: Просвещение, 1989. – 128 с.
8. Эмоциональные нарушения у детей и их коррекция / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 95 с.
9. Ледовских Е.Д. Применение метода сенсорной интеграции в процессе ранней реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра / Е.Д. Ледовских, В.Т.А. Сорокина // Социальная и образовательная инклюзия: стратегии, практики, ресурсы: сб. ст. по материалам VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Ялта, 30–31 мая 2024 года). – Симферополь: Ариал, 2024. – С. 202–206. EDN JCTXNC
10. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг [и др.]. – М.: Теревинф, 2011. – 224 с.
11. Никольская О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2005. – 286 с.
12. Роулэнд Ч. Матрица общения: путеводитель: интерактивная матрица общения / Ч. Роулэнд; пер. под ред. Л. Калинниковой. – Портланд: Орегонский университет здоровья и науки, 2011. – 28 с. – URL: <http://matritsaobscheniya.org> (дата обращения: 19.04.2026).
13. Ingersoll B. Brief report: pilot randomized controlled trial of reciprocal imitation training for teaching elicited and spontaneous imitation to children with autism / B. Ingersoll // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2010. – Vol. 40(9). – P. 1154–1160. DOI 10.1007/s10803-010-0966-2. EDN EHGEK
14. Ingersoll B. Brief report: effect of a focused imitation intervention on social functioning in children with autism / B. Ingersoll // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2012. – Vol. 42(8). – P. 1768–1773. DOI 10.1007/s10803-011-1423-6. EDN AIHBON
15. Meltzoff A.N. Imitation of facial and manual gestures by human neonates / A.N. Meltzoff, M.K. Moore // Science. – 1977. – Vol. 198(4312). – P. 75–78. EDN IDLYTJ
16. Meltzoff A.N. Newborn infants imitate adult facial gestures / A.N. Meltzoff, M.K. Moore // Child Development. – 1983. – Vol. 54(3). – P. 702–709.
17. Rogers S.J. Early Start Denver Model for Young Children with Autism: Promoting Language, Learning, and Engagement / S.J. Rogers, G. Dawson. – New York: Guilford Press, 2010.
18. Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: Empirically Validated Treatments for Autism Spectrum Disorder / L. Schreibman, G. Dawson, A.C. Stahmer [et al.] // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2015. – Vol. 45(8). – P. 2411–2428. DOI 10.1007/s10803-015-2407-8. EDN BISKFH

Копанева Анна Юрьевна

логопед

Терентьева Ольга Александровна

воспитатель

Чепрасова Елена Анатольевна

воспитатель

Вапрова Татьяна Борисовна

воспитатель

МБДОУ МО г. Краснодар «Д/С №128»

г. Краснодар, Краснодарский край

СЕНСОМОТОРНОЕ РАЗВИТИЕ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ТНР

Аннотация: авторы рассматривают рост числа детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) при отсутствии органических патологий, что связано с изменениями в речевой среде и дефицитом сенсорного опыта из-за цифровизации. В работе уточняются понятия кинезиологических и нейропсихологических игр и предлагается дифференцированный подход к коррекции речевых нарушений (I–III уровень ОНР) с акцентом на роль взрослого в коррекционном процессе. Подчёркивается переход от директивного подхода к фасилитации, помогающей ребёнку самостоятельно преодолевать трудности. Авторы подтверждают, что сенсомоторные игры и упражнения активизируют межполушарное взаимодействие и обогащают чувственный опыт, создавая нейрофизиологическую основу для успешного развития речи.

Ключевые слова: тяжёлые нарушения речи, общее недоразвитие речи, сенсомоторное развитие, дошкольный возраст, нейропсихологические игры, кинезиологические упражнения, межполушарное взаимодействие, сенсорная интеграция, коррекционная педагогика, речевая деятельность, психомоторика.

Проблема речевого развития у детей дошкольного возраста остаётся актуальной в контексте современной педагогической и психологической науки. Особое внимание привлекает феномен недоразвития речи у детей в благоприятных социальных условиях, не имеющих очевидных органических патологий, что свидетельствует о комплексном характере данного феномена. Такие дети демонстрируют значительные отклонения от нормативных показателей речевого развития, что затрудняет их коммуникативные и когнитивные функции.

Фундаментальный аспект речевого развития заключается во взаимодействии ребёнка с речевой средой, где ключевую роль играет коммуникация с взрослыми. Исследования в области психофизиологии указывают на тесную взаимосвязь между речевыми зонами мозга и моторными центрами, что предполагает синергию сенсомоторного и речевого развития.

Современные тенденции, включая увеличение времени, проводимого детьми перед экранами, приводят к дефициту сенсорного опыта, что способствует возникновению различных дисфункций, таких как тактильные, вестибулярные, проприоцептивные, аудиальные и артикуляционные нарушения. Сенсорная активность представляет собой интегративный процесс, включающий комплексное взаимодействие моторных и когнитивных функций, таких как восприятие, внимание, память и мышление. Этот процесс играет важнейшую роль в формировании нейронных сетей головного мозга и обеспечивает оптимальное развитие когнитивных и речевых функций.

У детей с ТНР наблюдается отставание в моторной сфере, что проявляется в нарушении координации движений и снижении их качества, что негативно сказывается на речевой деятельности. Для углубления понимания коррекционных механизмов при ТНР необходим

дифференцированный подход к выбору терминов и методов. Если понятие «сенсомоторные игры» отражает общепедагогический принцип единства чувственного и двигательного опыта, то термины «кинезиологические упражнения» и «нейропсихологические игры» конкретизируют механизм воздействия на межполушарное взаимодействие и высшие психические функции, что созвучно современным представлениям о патогенезе речевых нарушений. Эффективность применения этих средств напрямую зависит от структуры речевого дефекта.

Согласно классификации Р.Е. Левиной, акценты смещаются в зависимости от уровня речевого развития (от ОНР I до III уровня): от формирования базального сенсомоторного фундамента до развития сложных графомоторных и пространственных представлений, являющихся предпосылкой успешного обучения грамоте. Ключевым условием реализации данного подхода является особая позиция взрослого. Взаимодействие с ребенком, имеющим ТНР, должно строиться по принципу фасилитации, где родитель или педагог выступает не как контролирующий инструктор, а как организатор среды и помощник, создающий условия для самостоятельного преодоления ребенком трудностей. Это позволяет избежать крайностей гиперопеки и эмоциональной холодности, формируя у ребенка мотивацию к речевому общению и познанию.

Сенсомоторное развитие выступает в качестве базиса для формирования речевой активности, что подтверждает необходимость целенаправленного развития сенсорных и моторных навыков детей. Это включает обогащение их зрительного, слухового и тактильного восприятия, а также пространственного осознания и формирования схемы тела. Исследования ведущих специалистов в области психологии и педагогики, таких как Л.А. Венгер, Л.Д. Столяренко, А.П. Усова и В.А. Пилюгина, утверждают, что сенсомоторный процесс в дошкольном возрасте является фундаментальной основой умственного развития, способствуя формированию всех психических процессов.

Таким образом, целенаправленное формирование сенсомоторной активности у детей дошкольного возраста представляет важнейшим направлением коррекционной работы. Использование сенсомоторных игр активизирует работу обоих полушарий мозга и укрепляет межполушарные связи, что является ключевым фактором в развитии когнитивных функций, необходимых для успешного обучения детей с ТНР. Эти игры включают разнообразные формы активности, такие как шнуровки, паззлы, конструкторы и графические задания, которые могут быть легко интегрированы в повседневную жизнь и использованы родителями для домашних занятий.

В рамках коррекционной работы с дошкольниками, страдающими ТНР, активно применяются игры и упражнения, направленные на развитие моторной активности и обогащение сенсорного опыта, что стимулирует речевую активность. Среди них можно выделить сенсорные коробки с однородным наполнителем, игры с мячом, моторные дорожки, визуально-ритмические ряды, игры на слуховое восприятие, а также игры «Большое и маленькое слово», «Последовательности», графомоторные дорожки и другие.

Игры с геометрическими формами и тактильными таблицами формируют у детей представления о свойствах предметов, а игры с игрушками развивают внимание и речевую активность.

Дыхательные упражнения направлены на формирование правильного речевого дыхания, а игры на различение и запоминание звучания музыкальных инструментов и звукоподражаний развивают слуховое восприятие.

Родители часто неправильно реагируют на речевые и двигательные проблемы своих детей, проявляя либо чрезмерную опеку, либо эмоциональную холодность. Оба подхода некорректны, так как необходимо отделять проблемы ребёнка от его личности и работать над их решением, а не с самим ребёнком. Важно, чтобы родители осознавали возможности своих детей и не объясняли их трудности нежеланием говорить.

Для эффективного воспитания и обучения детей с ТНР требуется постоянное взаимодействие родителей с медицинскими специалистами и логопедами, которые могут предоставить квалифицированную помощь и рекомендации. Речевые упражнения должны быть

индивидуализированы в зависимости от возможностей каждого ребёнка. Задача учителя-логопеда, а также воспитателей, работающих с воспитанниками с ТНР, заключается в том, чтобы помочь родителям выбрать подходящие игровые приёмы и инструкции, обучить их основам артикуляционной гимнастики и правилам поведения в игровой ситуации. Каждая игра представляет собой образовательный процесс, позволяющий глубже понять особенности ребёнка с ТНР, делая наше взаимодействие более продуктивным и значимым. Важно создавать положительный эмоциональный настрой ребёнка и поощрять его за достижения, что способствует более эффективному коррекционному процессу.

Таким образом, использование игр с детьми, страдающими тяжёлыми нарушениями речи, является мощным инструментом для качественной стимуляции и коррекции их речевой деятельности.

Список литературы

1. Венгер Л.А. Генезис сенсорных способностей / под ред. Л.А. Венгера. – М.: Педагогика, 1976. – 256 с.
2. Венгер Л.А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / под ред. Л.А. Венгера. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1978. – 96 с.
3. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М.М. Кольцова, М.С. Рузина. – М.: У-Фактория, 2006. EDN QVDYRX
4. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: АльянС, 2013. – 367 с.
5. Лурия А.Р. Природа человеческих конфликтов: объективное изучение дезорганизации поведения человека / А.Р. Лурия. – М.: Когито-Центр, 2002. – 527 с. EDN RAXUVD
6. Лурия А.Р. Язык и сознание: монография / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер: Прогресс книга, 2020. – 335 с.
7. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учеб. пособие / А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2017. – 474 с.

Коробова Елена Николаевна
магистрант

Научный руководитель

Косыгина Елена Александровна

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

ФОРМИРОВАНИЕ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ С ПОМОЩЬЮ ДИДАКТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

Аннотация: в статье рассматривается понятие «оптическая дисграфия», её роль в обучении школьника и важность коррекционного воздействия, направленного на формирование оптико-пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией. Также представлены дидактические упражнения, с помощью которых можно производить коррекционную работу.

Ключевые слова: оптическая дисграфия, оптико-пространственные представления, дидактические упражнения, коррекция, восприятие, пространственная ориентация.

В современном мире сложилась тенденция, что с каждым годом количество детей с нарушениями речи возрастает, в том числе и школьников с оптической дисграфией. Проблему оптической дисграфии изучали многие учёные: Е.Ю. Пономарева Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.И. Давыдова, А.Н. Орлов, и др. Е.Ю. Пономарева писала: «Оптическая дисграфия – это нарушение зрительно-пространственного восприятия, проявляющееся в трудностях различения, запоминания и правильного воспроизведения графических элементов и букв, что затрудняет освоение грамотности» [4]. Данное нарушение письменной речи

зачастую диагностируется в младшем школьном возрасте, поскольку именно на этом периоде происходит интенсивное изучение письма в образовательном учреждении [3]. Письмо – один из важных навыков, необходимых для обучения и успеваемости ребёнка в школе. При наличии оптической дисграфии школьник испытывает трудности в различии похожих по форме букв, например, «б» и «д», часто допускает ошибки, проявляющиеся в неверной ориентацией букв и элементов текста. Ошибки в письме напрямую влияют на успеваемость школьника, а также, на восприятие информации, овладение грамотой [1]. Всё это в совокупности создаёт трудности полноценного обучения, даже с сохранным интеллектом ребёнка.

Поэтому, важно уделять особое внимание коррекционной работе для детей с оптической дисграфией, которая будет направлена на развитие оптико-пространственных представлений, поскольку именно они наиболее нарушены у данной категории школьников.

Существуют различные методы формирования оптико-пространственных представлений у детей с оптической дисграфией. Остановимся на дидактических упражнениях.

Дидактические упражнения на развитие оптико-пространственных представлений у детей с оптической дисграфией помогают повысить уровень восприятия и ориентации в пространстве, что будет способствовать верному расположению букв и более аккуратному письму. Ниже представлены примеры таких дидактических упражнений [2].

Упражнение «Обвести и запомнить». Цель данного упражнения – улучшить уровень восприятия форм и пространственной ориентацией. Суть состоит в том, чтобы предоставить ребёнку сложно дающиеся ему фигуры или буквы, которые он должен обвести по контуру. После чего задание постепенно усложняется: школьнику дается фигура или буква, в которой необходимо дорисовать какой-либо элемент по образцу.

Упражнение «Строительство». Цель: развитие пространственного мышления и пространственных представлений. Школьнику дается задание построить фигуры или буквы из пластилина или конструктора, следуя образцу.

Упражнение «Поставь фигуры в правильное положение». Цель: формирование умения ориентироваться в пространстве. Младшему школьнику предоставляются разные геометрические фигуры и рамки, соответствующие определенным фигурам. Ребенок должен сопоставить фигуры с рамками. Например, вставить звездочку в звездчатую рамку.

Эти упражнения затрагивают разные аспекты развития оптико-пространственных представлений и хорошо влияют на эффективность коррекционной работы данного направления.

Таким образом, при наличии оптической дисграфии у младшего школьника наиболее нарушены оптико-пространственные представления. Их недостаточное развитие напрямую влияет на успеваемость ребёнка. Дети с оптической дисграфией зачастую имеют проблемы в обучении. При проведении коррекционного воздействия с помощью дидактических упражнений можно повысить уровень развития оптико-пространственных представлений. Поэтому важно вовремя проводить коррекционную работу с школьниками с оптической дисграфией. Только в этом случае ребёнок с данным нарушением сможет преодолеть трудности в освоении школьной программы, улучшить успеваемость.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. – М., 1964. – 305 с.
2. Ахутина Т.В. О зрительно-пространственной дисграфии: нейропсихологический анализ и методы коррекции / Т.В. Ахутина // Школа здоровья. – 1997. – 536 с.
3. Галкина О.И. Развитие пространственных представлений у учащихся в начальной школе / О.И. Галкина. – М.: Владос, 2001. – 201 с.
4. Пономарева Е.Ю. Психологическая диагностика и коррекция учебных нарушений / Е.Ю. Пономарева // Психология и педагогика. – 2010. – №4. – С. 112–117.

РАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ В. ВОСКОБОВИЧА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЕЛИЧИНЕ ПРЕДМЕТОВ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования представлений о величине предметов у детей 5–6 лет с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) с использованием развивающих игр В.В. Воскобовича. Актуальность обусловлена тем, что у детей с ТНР нарушения речи отрицательно влияют на формирование мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение), зрительное восприятие и пространственные представления, что создаёт выраженные трудности в овладении элементарными математическими представлениями. Представлены виды игр Воскобовича: конструктор «Геоконт» (сравнение величин фигур), коврограф «Ларчик» (сравнение по цвету, форме и размеру, игра «Поймай бабочку»), «Логоформочки» (моделирование геометрических фигур). Сформулированы методические рекомендации для педагогов: формирование положительных эмоций, опора на личный опыт, стимулирование проговаривания цели и действий, обогащение предметно-развивающей среды.

Ключевые слова: нетрадиционные развивающие технологии, представление о величине предметов, дети с тяжелыми нарушениями речи.

Основой полноценного усвоения элементарных математических представлений в дошкольном возрасте является овладение рядом базовых умений, в том числе умений сравнивать предметы по величине. Однако у детей с тяжелыми нарушениями речи могут отмечаться выраженные трудности в формировании данного умения, поскольку в структуре дефекта детей с ТНР выявляется сложное сочетание нарушений речи и познавательной деятельности. Нарушения речи отрицательно влияют, прежде всего, на формирование мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования. У детей с тяжелыми нарушениями речи страдают не только вербальный интеллект, образное мышление, но и многие неречевые высшие психические функции, в том числе зрительное восприятие, пространственные представления. Учитывая особенности речевого развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, основной целью формирования представлений о величине является выявление наиболее доступных методов, с помощью которых можно сформировать умение сравнивать предметы по величине. Одним из таких методов является игровой – развивающие игры В. Воскобовича, поскольку они включают разнообразный наглядный материал и обладают широкими вариативными возможностями применения.

Представления о величине предметов являются составляющими элементарных математических представлений, которые должны быть сформированы к старшему дошкольному возрасту. Формирование представлений о величине предметов предполагает наличие следующих умений:

- различать понятия «большой» и «меленький», «одинаковый»;
- уметь сравнивать величину предметов в двух группах, используя приемы наложения и приложения, а также с помощью составления вариативных рядов;
- уметь уравнивать величину предметов в двух группах двумя способами: добавляя их в меньшую или убирая из большей;
- понимать вопросы «какой больше (меньше)?», осознанно использовать при ответах слова «больше», «меньше», «одинаковый» и др.;
- сравнение величины предметов путем непосредственного зрительного восприятия;
- формирование умения размещать объекты в предметных совокупностях так, чтобы их было удобно сравнивать по величине;

- понимание самостоятельности категории величины независимо от других свойств предметов и их размещения в пространстве;
- формирование умения абстрагировать величину предметов от их количества (например, 3 больших пуговицы и 5 маленьких пуговиц разложены в 2 группы. Какие пуговицы больше по размеру?).

Дети с тяжелыми нарушениями речи – это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые нарушения.

Дети с ТНР имеют выраженные сложности в формировании представлений о величине предметов, трудности из-за «неумения осуществлять самоконтроль, пояснять свои действия, включать математические термины в речевое высказывание».

На основе анализа результатов исследования И.В. Дубровиной были выявлены особенности формирования представлений о величине предметов у детей с тяжелыми нарушениями речи:

- малая активность;
- крайне низкий уровень вербальной коммуникативной активности;
- практическое отсутствие способности формулировать и с помощью вербальных средств сравнивать предметы по величине.

Работоспособность у детей с тяжелыми нарушениями речи снижена, для них характерна быстрая истощаемость и утомляемость – дети бросают работу и теряют интерес к заданию. Если деятельность интересна и доступна для выполнения, то внимание детей сохраняется.

Говоря о детях старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, следует отметить, что для них характерен ряд особенностей при изучении математических понятий:

- отсутствие комментирования;
- неустойчивые знания о числе, счете и величинах;
- потребность в постоянной зрительной опоре;
- недостаточное понимание смысла математических терминов;
- невозможность включения в речевое высказывание уже известных математических понятий.

Развивающие игры В.В. Воскобовича могут использоваться как средство формирования представлений о величине предметов у детей 5–6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

В современных условиях педагоги в образовательной деятельности все чаще используют нетрадиционные развивающие технологии. Одной из таких технологий является система развивающих игр В.В. Воскобовича.

Цель развивающих игр В.В. Воскобовича: развитие интеллектуальных способностей детей.

Задачи игровой технологии В.В. Воскобовича:

- развитие у ребенка познавательного интереса и исследовательской деятельности;
- развитие наблюдательности, воображения, памяти, внимания, мышления и творчества;
- гармоничное развитие у детей эмоционально-образного и логического начал;
- формирование базисных представлений об окружающем мире, математических понятиях, звукобуквенных явлениях;
- развитие мелкой моторики.

Развивающие игры В. В. Воскобовича можно классифицировать на игры:

- направленные на творческое конструирование (геоконт);
- развивающие логику и воображение (квадрат Воскобовича);
- развивающие речь и обучающие чтению (конструктор букв);
- развивающие математические способности (кораблик Брызг-Брызг, логоформочки).

Особенности игр В.В. Воскобовича: каждая игра имеет свои отличительные конструктивные элементы. Например, в «Геоконте» – это динамическая резинка, в «Прозрачном квадрате» – прозрачные и непрозрачные части, в «Квадрате Воскобовича» одновременно использованы жесткость и гибкость. Игры подходят для детей широкого возрастного диапазона. Они интересны для трехлетних и для семилетних детей, а также для учеников средней

школы. Для детей младшего дошкольного возраста предусмотрены несложные одно- или двухшаговые упражнения, для старших ребят есть сложные многоступенчатые задачи.

Одна игра дает возможность решать множество образовательных задач. Воспитанник одновременно осваивает буквы, цифры, учится различать цвет, форму, тренирует память, внимание, развивает мышление, воображение, мелкую моторику рук. Многие игры сопровождаются специальными методическими книгами со сказками, в которых переплетаются различные сюжеты с интеллектуальными заданиями, вопросами и иллюстрациями. Сказки-задания и их добрые герои – мудрый ворон Метр, храбрый малыш Гео, хитрый, но простоватый Всюсь, забавный Магнолик – сопровождая ребенка по игре, учат его не только математике, чтению, логике, но и человеческим взаимоотношениям.

Рассмотрим подробнее игры В.В. Воскобовича, позволяющие формировать представления о величине предметов у детей 5–6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Развивающая игра «Логоформочки». Поле игры разделено на квадраты размером 3х3. Внизу поля находится подвижная линейка. Передвигая линейку, можно моделировать геометрические и любые другие составные фигуры, которые состояются из 3 геометрических эталонных фигур красного цвета (круг, треугольник, квадрат) и 6 составных фигур зеленого цвета. Шесть составных фигур получаются путем соединения верхней и нижней частей геометрических эталонных фигур. Каждая составная фигура имеет название по сходству с соответствующим предметом: грибок, вазочка, окно и т. д. Эти названия можно найти по периметру инструкции. Каждую фигуру мысленно можно разделить на две части – верхнюю часть и нижнюю часть фигуры. Все фигуры в горизонтальных и вертикальных рядах игрового поля расположены в определенном порядке, то есть: в вертикальных рядах у фигур одинаковые верхние половины (вершки), а в горизонтальных рядах – нижние половины (корешки). На каждой фигуре игрового поля есть пластмассовый гвоздик, с помощью которого удобно вынимать и вставлять фигуры в ячейки, как в формочки.

Конструктор «Геокоонт» принесет огромную пользу для развития ребенка любого возраста. Детям с тяжелыми нарушениями речи «Геокоонт поможет: познакомиться с разными геометрическими фигурами, их особенностями, выучить основные цвета, формы и величины, будет учить работать по образцу и по схеме из пособия, развивать мелкую моторику, которая также необходимо развивать у ребенка с ТНР.

Конструктор «Геокоонт» представлен на рисунке 1.

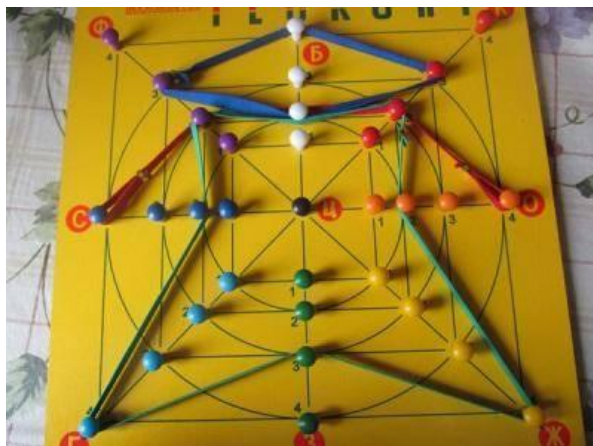


Рис. 1. Конструктор «Геокоонт» (игры В.В. Воскобовича)

В развивающей игре «Геокоонт» можно сравнивать величины фигур при конструировании больших и маленьких треугольников, квадратов, прямоугольников, развивать умение определять их величину.

Коврограф «Ларчик». Выкладывая эталонные фигуры в разных вариантах, можно сравнивать по цвету, форме и размеру, создавать и выполнять различные задания на логику (в виде цепочек, таблиц), конструировать плоскостные изображения и давать им названия (рис. 2).



Рис. 2. Коврограф «Ларчик» (игры В.В. Воскобовича)

Пример игры к коврографу «Ларчик» – игра «Поймай бабочку».

Цели: формирование представлений о сенсорных эталонах: цвет, форма, величина; обучение способам обследования предметов, умению различать их форму, цвет и величину, выполнять сложные глазомерные действия по определению величины.

Таким образом, формирование представлений о величине предметов может развиваться с помощью любой из перечисленных игр, при этом все представленные развивающие игры В.В. Воскобовича отличаются яркостью красок и разнообразием форм, что привлекает детей к деятельности.

Преимуществом игровой технологии В.В. Воскобовича является ее многофункциональность: можно начинать с простых манипуляций элементами, а заканчивать решением многоуровневых задач, параллельно развивая мышление, память, воображение, логику, речь, творческие способности. Развивающие игры В.В. Воскобовича являются ценными из-за возможности всестороннего развития детей с тяжелыми нарушениями речи, при этом для них характерен многофункциональный характер, так как они имеют несколько уровней сложности.

Педагогам в процессе формирования представлений о величине предметов у детей 5–6 лет с тяжелыми нарушениями речи рекомендуется соблюдать последовательность действий при подборе игр В.В. Воскобовича:

- формировать у детей положительные эмоции в ходе реализации учебной деятельности;
- стимулировать совершение «открытий» на занятии, при этом следует в первую очередь проявить заботу о формировании познавательного интереса к предстоящей деятельности;
- привлекать разный по содержанию материал для формирования обобщенных умений;
- организовывать многократное выполнение разного рода закрепляющей учебные умения деятельности;
- реализовывать принцип спирали в ходе овладения новыми знаниями, а также способами учебной деятельности;
- учитывать последовательность в развитии значимых процессов в онтогенезе при анализе характера заданий, а также усложнения;
- увеличивать сложность деятельности на основе оценки успешности их продвижения;
- опираться на личный опыт детей;

- стимулировать детей к проговариванию цели, своей программы действий и результатов деятельности;

- организовывать и обогащать разнообразие предметно-развивающей среды, которая выступает в качестве стимулятора, силы в целостном процессе развития личности.

Проведение работы с использованием игр В.В. Воскобовича предполагает использование разных видов игр:

- с разнообразными предметами для расширения активного словаря у детей, обогащения представлений о величинах;

- игр, в которых дети расширяют свои знания об уже известных фактах и явлениях, учатся использовать знакомые слова в речи;

- игр, в которых происходит ознакомление с разными видами величин;

- игр, в которых формируются навыки обозначения словами величин.

Игры могут применяться разных видов, например, игры с картинками, с предметами, с речевым материалом. Какая бы дидактическая игра не использовалась, в ней основным составляющим элементом является определенный набор слов, который должен быть закреплен в речи.

Методический аспект использования игр В.В. Воскобовича предполагает совместное участие в процессе игры. В силу возрастных особенностей дети еще не способны самостоятельно выполнить все условия игры и им необходимо показать пример, направлять их действия и постоянно осуществлять контроль. Все это возможно лишь при непосредственном участии в игре педагога. Постепенно полный контроль можно заменить на поддерживающий, в этом случае следует обучать детей действовать по заранее разработанному плану.

Список литературы

1. Богуцкая И.В. Применение развивающих игр В.В. Воскобовича в работе с детьми старшего дошкольного возраста / И.В. Богуцкая, И.В. Шатерникова // Теория и практика образования в современном мире: материалы XII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2020 г.). – СПб.: Свое издательство, 2020. – С. 6–8. EDN NPZEDJ

2. Внедрение игровой технологии интеллектуально-творческого развития детей раннего и дошкольного возраста «Сказочные лабиринты игры» В.В. Воскобовича: региональный опыт / под ред. Л.В. Серых, О.А. Деминой, С.А. Пульной. – Белгород: БелИРО, 2021. – Ч. 1. – 288 с.

3. Воротягина И.Г. Внедрение развивающих игр В.В. Воскобовича в воспитательно-образовательный процесс ДОУ / И.Г. Воротягина, Е.Ю. Степанова, Н.Н. Зевакина // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – №3. – С. 88–89. EDN YYZONH

4. Воскобович В.В. Развивающие игры: методическое пособие / В.В. Воскобович. – СПб.: Детство-Пресс, 2018. – 350 с.

5. Дубровина И.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ / И.В. Дубровина. – М.: Владос, 2020. – 320 с.

6. Литвинчук К.Е. Современные образовательные технологии речевого развития детей с ТНР как средство повышения качества образования в ДОУ / К.Е. Литвинчук // Молодой ученый. – 2025. – №15(566). – С. 155–157. EDN KSJMPI

7. Науменко О.А. Специфика развития элементарных математических представлений у детей с тяжёлыми нарушениями речи как фактор риска возникновения дискалькулии / О.А. Науменко, Д.В. Петух // Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Минск, 2022. – С. 204–208. EDN HAPGBE

8. Патевская О.А. Использование развивающих игр В.В. Воскобовича в работе с детьми младшего дошкольного возраста / О.А. Патевская // Актуальные исследования. – 2025. – №49(284). – Ч. IV. – С. 59–61. EDN GYFJTX

9. Хотиева А.М. Использование развивающих игр В.В. Воскобовича в работе с детьми с ОВЗ / А.М. Хотиева, А.В. Черных // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2025. – №1-1. – С. 107–109. EDN FCNQDP

10. Эльдер Н.В. Формирование представлений о величине предметов у детей 6–7 лет посредством развивающих игр В. Воскобовича // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 15–16 нояб. 2022 г.). – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 124–127. EDN LNEYHB

Криушкина Екатерина Александровна
студентка

Научный руководитель
Филипиди Татьяна Ивановна
канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

КОРРЕКЦИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ: МЕТОДЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Аннотация: автор отмечает, что формирование полноценной фонематической системы является ключевым направлением коррекционно-логопедической работы с дошкольниками, имеющими задержку речевого развития. Недоразвитие фонематических процессов затрудняет становление звукопроизношения, препятствует овладению грамматическим строем речи и впоследствии создает риски возникновения дислексии и дисграфии при обучении грамоте. В статье представлена технология поэтапной коррекции нарушений фонематического слуха и восприятия у детей старшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития. Особое внимание уделяется интеграции усилий логопеда, воспитателей и родителей в процессе коррекции фонематического недоразвития. Материалы статьи основаны на анализе современных научных исследований и многолетнем опыте логопедической практики в дошкольных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: задержка речевого развития, фонематический слух, фонематическое восприятие, звуковой анализ, дошкольники, коррекционно-логопедическая работа, игровые технологии.

Проблема своевременного формирования фонематических процессов у детей дошкольного возраста остается одной из центральных в современной логопедии. Речевое развитие ребенка напрямую зависит от степени сформированности его способности к восприятию и дифференциации звуков родного языка. Как отмечают исследователи, фонематический слух выступает базовой предпосылкой не только для овладения правильным звукопроизношением, но и для успешного усвоения грамматического строя, формирования связной речи.

У детей с задержкой речевого развития (ЗРР) нарушения фонематической сферы носят системный характер. Страдает не только способность различать звуки речи, но и более сложные операции – фонематический анализ, синтез, представления. Впоследствии – уже в школьном возрасте – эти дефициты проявляются специфическими ошибками при чтении и письме: заменами букв, обозначающих звонкие и глухие согласные (б-п, д-т), пропусками и перестановками букв, нарушениями слоговой структуры слов.

Раннее выявление и коррекция фонематического недоразвития представляется критически значимой задачей. Однако здесь картина неоднородная: далеко не всегда дефицит фонематического восприятия сопровождается нарушениями звукопроизношения. Встречаются дети, у которых артикуляция сохранна, звуки произносятся правильно, но при этом они не могут выделить заданный звук в слове, определить его место, подобрать слова на указанную фонему. Это «скрытое» недоразвитие фонематических процессов часто остается незамеченным до момента поступления ребенка в школу, где проблема заявляет о себе уже в форме дисграфии и дислексии.

В отечественной логопедии традиционно большое значение придается целенаправленной работе по развитию фонематического восприятия. Как справедливо подчеркивала Р.Е. Левина, формирование «узловых образований» – таких, как фонематическое восприятие – позволяет с наибольшей экономией достигать педагогического эффекта в системе

коррекции общего недоразвития речи. Без сформированного фонематического слуха невозможно полноценная автоматизация поставленных звуков, их дифференциация в спонтанной речи, овладение звуковым анализом слова.

Фонематический слух формируется у ребенка поэтапно, начиная с младенческого возраста. Уже на третьей-четвертой неделе жизни у младенца появляется слуховое сосредоточение на голос взрослого. К концу первого года жизни слово впервые начинает служить средством общения, и ребенок реагирует на его звуковую оболочку. С появлением первых слов в активном словаре (как правило, на втором году жизни) начинается интенсивное развитие способности различать фонемы как смысловоразличительные единицы. По данным Н.Х. Швачкина, к концу второго года при понимании речи ребенок пользуется фонематическим восприятием большинства звуков родного языка.

Дальнейшее совершенствование фонематических процессов происходит в дошкольном детстве. К 4 годам складывается определенное отношение к собственной речи: ребенок начинает замечать ошибки в произношении других детей, старается исправлять собственные неточности. К 5 годам процесс формирования фонематического восприятия в норме завершается – ребенок не только слышит, но и правильно произносит все звуки родного языка. Уже в 6–7 лет наступает период полного осознания звуковой стороны речи, что создает базу для успешного обучения грамоте.

При задержке речевого развития этот процесс нарушается. У детей с ЗРР наблюдается недостаточная сформированность способности к различению фонем, особенно близких по акустико-артикуляционным признакам. Они затрудняются в анализе нарушенных в произношении звуков, не могут выделить звуки из состава слова, установить их последовательность. Часто отмечаются ошибки в воспроизведении слов со сложной слоговой структурой – пропуски, перестановки, упрощения слогов. Недоразвитие фонематического слуха становится тормозом и для формирования лексико-грамматических категорий: дети не различают окончания слов, приставки, суффиксы, что приводит к аграмматизмам в речи.

Следует подчеркнуть, что нарушение фонематического восприятия может быть первичным – обусловленным недостаточностью слухового анализатора, центральных механизмов переработки звуковой информации, либо вторичным – как следствие анатомических и двигательных дефектов органов артикуляции. В последнем случае нарушается нормальное слухопроизносительное взаимодействие, что ведет к искажению акустических образов звуков.

Фонематическое недоразвитие при задержке речевого развития требует целенаправленной, систематической коррекционной работы, построенной с учетом закономерностей онтогенеза и структуры дефекта. Поэтапное формирование фонематических процессов – от различения неречевых звуков до овладения навыками звукового анализа – создает прочную базу для речевого развития ребенка и его успешного обучения в школе. Ключевым условием эффективности коррекции является интеграция усилий логопеда, воспитателей и семьи, использование игровых технологий и мультисенсорных методов обучения. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку дифференцированных программ коррекции с учетом вариантов фонематического недоразвития и индивидуальных особенностей детей.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стёртой дизартрии у детей / Е.Ф. Архипова. – М.: Аст: Астрель, 2010. – 254 с. – URL: <https://pedlib.ru/Books/5/0208/index.shtml> (дата обращения: 09.02.2026). EDN QXZPQJ
2. Браудо Т.Е. Онтогенез речевого развития / Т.Е. Браудо, М.Ю. Бобылова, М.В. Казакова // Русский журнал детской неврологии. – 2017. – Т. 12. №3. – С. 41–46. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ontogenez-rechevogo-gazvitiya> (дата обращения: 09.02.2026). DOI 10.17650/2073-8803-2017-12-1-41-46. EDN YIEWEH
3. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи / Г.А. Волкова. – СПб.: Детство-Пресс, 2008. – 144 с. EDN QWIRYH
4. Лалаева Р.И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2004. – 224 с.

5. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с. – URL: <https://pedlib.ru/Books/3/0317/index.shtml> (дата обращения: 09.02.2026). EDN QWKQOV

6. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д.Б. Эльконин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 115 с.

Кузьмина Татьяна Васильевна

воспитатель

БОУ ЧР «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1»

Минобразования Чувашии

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОВЗ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос об организации работы по использованию проектной деятельности в работе с дошкольниками с ОВЗ. Отмечается, что через совместные действия, проживание общей истории и создание реального продукта дети не только познают мир, но и, что гораздо важнее, обретают опыт собственной компетентности, учатся слышать друг друга и доверять миру, который становится для них более понятным, предсказуемым и дружелюбным.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, дошкольный возраст, ограниченные возможности здоровья.

Проектная работа с малышами, имеющими особые потребности, выходит за рамки мимолетного модного течения. Это глубоко гуманистический метод, служащий мощным инструментом социализации, развития и раскрытия потенциала каждого ребенка. Суть этого подхода не в передаче готовых знаний, а в совместном проживании и осмыслении заданной темы через практические действия, исследования и творчество. Для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) это становится не столько образовательной практикой, сколько жизненным опытом, мостом, соединяющим их внутренний мир с внешней реальностью.

По мнению Ю.А. Фадеевой [2], И.И. Жилиной [2], Е.П. Пестеревой [2] основное достоинство проектной деятельности для детей с ОВЗ – ее индивидуальная направленность и событийность. В отличие от стандартных занятий, проект позволяет выстроить уникальный образовательный путь, ориентируясь на истинные интересы, способности и актуальную зону развития конкретного ребенка. Здесь нет жестких требований к одинаковому для всех результату. Прорыв для ребенка с аутизмом может заключаться в установлении зрительного контакта со сверстником при создании общего макета. Для ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата – в возможности внести свой вклад, выбрав детали для поделки. Для малыша с тяжелыми речевыми нарушениями – в том, чтобы быть понятым через свои действия, рисунки или жесты во время общего дела. Успех измеряется не безупречностью результата, а личным прогрессом, преодолением трудностей, радостью от участия и совместного творчества.

Ключевой принцип организации такой работы – доступность темы и действий. Тема проекта должна быть конкретной, эмоционально значимой и легко воспринимаемой. «Чудеса воды», «Наши друзья – зверушки», «Уютный дом для книги», «Сад на подоконнике» – такие темы близки и понятны. Каждый этап проекта, от постановки вопроса до финальной презентации, должен включать практические, доступные для ребенка действия: возможность потрогать, понюхать, перелить, приклеить, выбрать картинку, действовать по подражанию или с помощью взрослого. Проект превращается в череду «маленьких побед», формирующих у ребенка чувство успешности, критически важное для его самооценки.

Е.Б. Борисовская [1] отмечает, что роль педагога и специалистов (дефектолога, логопеда, психолога) трансформируется. Они становятся не просто носителями знаний, а организаторами среды, фасилитаторами взаимодействия. Это требует высочайшей наблюдательности, гибкости и слаженной командной работы. Педагог внимательно отслеживает инициативу ребенка (жест, взгляд, интерес к предмету) и превращает ее в общую задачу. Он заранее подготавливает адаптированные материалы: использует тактильные элементы, карточки PECS для невербальных детей, специальные держатели, обеспечивает звукоусиление для слабослышащих. Он постоянно находится в поиске баланса между поддержкой и свободой, между индивидуальной работой и включением в группу.

Особое значение придается коммуникативной и социальной стороне проекта. Для многих детей с ОВЗ это становится ключевой коррекционной задачей. Совместный проект естественным образом порождает ситуации, требующие общения: договориться о распределении задач, помочь друг другу, продемонстрировать свою часть работы, порадоваться общему результату. Взрослый намеренно моделирует и проговаривает эти моменты, обучая социально приемлемым формам взаимодействия. Презентация итогов проекта (для родителей, другой группы) – это не экзамен, а праздник, где каждый ребенок, в доступной ему форме, проявляет свою значимость: кто-то читает стихотворение, кто-то показывает свою деталь, а кто-то просто улыбается, радуясь общему творению.

Таким образом, проектная деятельность в коррекционном дошкольном образовании переводит педагогические цели из области «обучения и исправления недостатков» в область «сопровождения и развития возможностей». Она позволяет видеть в ребенке с ОВЗ не диагноз, а личность с уникальным темпом и способом освоения мира. Через совместные действия, проживание общей истории и создание реального продукта дети не только познают мир, но и, что гораздо важнее, обретают опыт собственной компетентности, учатся слышать друг друга и доверять миру, который становится для них более понятным, предсказуемым и дружелюбным. Это основа для дальнейшего развития и социализации.

Использование проектного подхода в работе с дошкольниками, имеющими особенности развития, представляется перспективным и гуманным. Однако на практике его внедрение сталкивается с рядом серьезных, а порой и парадоксальных проблем. Эти сложности носят не только методический, но и организационный, кадровый, и даже концептуальный характер, требуя от педагогов не разового энтузиазма, а глубокой трансформации всей образовательной среды.

Первая группа препятствий вызвана природой самой проектной работы и особенностями развития детей с ОВЗ. Классический проект опирается на инициативность, исследовательское любопытство, способность выстраивать гипотетические связи и долго удерживать внимание. У многих детей с особенностями, особенно с расстройствами аутистического спектра, интеллектуальными нарушениями или СДВГ, эти предпосылки могут быть слабо развиты или искажены. Вместо спонтанной инициативы часто наблюдаются стереотипные действия или полное отсутствие познавательного интереса. Длительная концентрация на одной теме может вызывать утомление, тревогу или сопротивление из-за потребности в четком расписании. Возникает противоречие: гибкий формат проекта сталкивается с ригидностью психики ребенка. Педагог оказывается перед выбором: сохранить суть метода, рискуя вызвать стресс у ребенка, или заменить проект четко структурированными занятиями, что уже не будет настоящей проектной деятельностью.

Вторая, не менее острая проблема – это высокая потребность в кадрах и времени. Эффективный проект с ребенком с ОВЗ – это не разовое мероприятие, а непрерывное, кропотливое сопровождение. Оно требует от педагога постоянного анализа поведения, мгновенной адаптации задач и разработки индивидуальных средств коммуникации (карточки, шаблоны). В одиночку с этим справиться невозможно. Необходима слаженная работа команды специалистов: воспитателя, дефектолога, логопеда, психолога, тьютора. Их взаимодействие должно быть содержательным, с ежедневным обменом информацией и коррекцией стратегий. На

практике же нехватка специалистов, их перегруженность и недостаточная координация приводят к тому, что проект ложится на плечи одного воспитателя, превращаясь в поверхностную «тематическую неделю», лишённую глубины и индивидуального подхода.

Третья сложность связана с коммуникацией и социальным взаимодействием – ключевыми элементами любого проекта. Для детей с РАС, выраженными речевыми или слуховыми нарушениями, сама кооперация может представлять трудность. Совместное планирование, распределение ролей, согласование действий – это высший уровень социальных навыков, который часто недоступен. Попытка навязать такое взаимодействие может вызвать конфликты, усилить тревожность или привести к отказу от деятельности. Педагог вынужден искусственно создавать и разбивать ситуации сотрудничества на мельчайшие, понятные ребёнку шаги. Это требует огромного педагогического мастерства, чтобы не скатиться к простому манипулированию, а сохранить смысл общего дела.

Четвёртый серьёзный вызов – оценка результатов и работа с родителями. Традиционные формы презентации проекта (выставки, выступления) могут стать источником стресса для ребёнка с ОВЗ. Публичность, необходимость демонстрировать свои достижения, жёсткие сроки – всё это противоречит принципу комфортного, ситуативно-гибкого обучения. Существует риск, что ради «красивого» результата взрослые будут выполнять работу за детей. С другой стороны, родители, не понимая сути метода, могут ожидать конкретных, измеримых образовательных продуктов и не воспринимать как достижение, например, проявление ребёнком инициативы в выборе материала. Недостаточная коммуникация с семьёй может привести к разочарованию и недоверию к проектной деятельности.

Список литературы

1. Борисовская Е.Б. Технология проектной деятельности с детьми с ОВЗ в ДОУ / Е.Б. Борисовская. – URL: <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/tehnologiya-proektnoy-deyatelnosti-s-det.20837759548/> (дата обращения: 08.04.2026).
2. Фадеева Ю.А. Проектная деятельность как эффективный метод повышения познавательной активности дошкольников с ОВЗ / Ю.А. Фадеева, И.И. Жилина, Е.П. Пестерева // Вопросы дошкольной педагогики. – 2019. – №2(19). – С. 51–54. EDN YWQRAL

Летюшова Светлана Николаевна

студентка

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный
педагогический университет им. М.Е. Евсевьева»
г. Саранск, Республика Мордовия

DOI 10.31483/r-156111

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: в статье представлены теоретическое обоснование и организационно-содержательные аспекты экспериментального исследования особенностей лексико-семантической сферы языка детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Обоснована необходимость разработки коррекционной работы по преодолению выявленных нарушений.

Ключевые слова: лексико-семантическая сфера языка, дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.

Обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями является актуальной задачей современного образования. К категории детей с особыми образовательными потребностями относятся дошкольники с речевыми нарушениями. Общее недоразвитие речи (ОНР) – это сложное нарушение, которое проявляется в несформированности всех компонентов речевой системы [2].

Лексико-семантическая сфера языка включает в себя такие компоненты, как: состояние активного и пассивного словаря, точность употребления слов, понимание многозначности слов, умение группировать слова по семантическим признакам.

Р.Е. Левина пишет о том, что у детей рассматриваемой категории наблюдается несовпадение активного и пассивного словаря. Активный словарь часто развит хуже, чем пассивный. Дети могут понимать слова, но не всегда способны употреблять их сами [2].

Н.С. Жукова пришла к выводу о том, что дети дошкольного возраста с ОНР не понимают переносные значения слов, испытывают трудности восприятия абстрактных понятий [1].

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина отмечают, что дети часто заменяют слова одной семантической группы, не могут подобрать правильное слово при классификации и обобщении [3].

Исследователи указывают на то, что дети с ОНР нуждаются в коррекционной работе, которая будет направлена на преодоление особенностей лексико-семантической сферы языка.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования послужил основанием для организации и проведения экспериментального исследования, включающего, в том числе, диагностику особенностей лексико-семантической сферы языка у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Констатирующий эксперимент проводился на базе МБДОУ «Большеболдинский детский Сад «Солнышко». Испытуемыми стали 10 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, III уровень речевого развития.

Далее была определена методика диагностики. В констатирующем эксперименте использованы диагностические материалы, предложенные Г.В. Чиркиной [4].

Диагностические задания предусматривали:

- называние предмета по картинке (направлено на диагностику сформированности активного словаря);
- понимание обобщающих понятий;
- подбор антонимов (диагностика понимания противоположных значений);
- объяснение многозначных слов;
- словообразование.

Каждое из заданий оценивается отдельно:

- 3 балла – самостоятельное выполнение без ошибок;
- 2 балла – допускает 2 и менее ошибок, исправляет их самостоятельно;
- 1 балл – допускает более 2-х ошибок, не может исправить их самостоятельно;
- 0 баллов – не исправляет ошибки даже при помощи логопеда, отказывается выполнять задание.

Баллы соотносятся с уровнями развития исследуемой сферы:

- 3 балла – высокий уровень;
- 2 балла – средний уровень;
- 1 балл – низкий уровень;
- 0 баллов – очень низкий уровень.

Рассмотрим подробнее полученные результаты. При диагностике сформированности активного словаря было установлено, что 30% участников имеют средний уровень сформированности активного словаря. Это выражается в том, что дети могут назвать 18 из предложенных картинок. После повторного предъявления ошибочно названных картинок самостоятельно исправляют допущенные ошибки.

Большинство (70%) участников эксперимента продемонстрировали низкий уровень развития активного словаря. Участники могли назвать правильно 10–15 картинок из 20-ти. При повторном показе допущенные ошибки не исправляли, нуждались в помощи со стороны экспериментатора.

Диагностика понимания обобщающих понятий показала, что 40% участников эксперимента имеют средний уровень сформированности диагностируемого параметра. Это

выражается в том, что они допускают ошибки при группировке слов из категорий одежда и посуда, но позже способны самостоятельно их исправить.

Больше половины (60%) участников имеют низкий уровень. Это выражается в том, что они допускают большое количество ошибок при группировке, смешивают посуду, игрушки и одежду. Не могут объяснить свой выбор, не исправляют ошибки самостоятельно.

При подборе антонимов 100% участников эксперимента продемонстрировали низкий уровень. Это выражается в том, что дети не могли подобрать противоположное по значению слово. Многие называли слова со сходным значением.

При объяснении многозначных слов 40% продемонстрировали низкий уровень. Это выражается в том, что дети называли одно значение многозначного слова, не могли вспомнить другие самостоятельно.

Также, больше половины (60%) продемонстрировали очень низкий уровень. Участники не могли назвать два значения, не справились и после оказания помощи со стороны экспериментатора. Для некоторых слов не смогли подобрать ни одного значения.

При диагностике навыков словообразования было установлено, что 100% участников имеют низкий уровень развития навыков словообразования. Чаще всего затрудняются при выполнении заданий, направленных на образование уменьшительно-ласкательной формы, не могут образовать слово со значением вместилища, детёныша, профессии. При образовании слов используют неподходящие приставки и суффиксы («столок», «сахарка» (сахарница), «медведёнок» (медвежонок) и другое).

Таким образом, полученные результаты позволили утверждать, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, III уровень речевого развития отмечается недоразвитие лексико-семантической сферы языка. Это проявляется в недоразвитии активного словаря, неспособности понимать обобщающие понятия, несформированности понимания противоположного значения и многозначности слов, недоразвитии навыков словообразования.

Перспективы исследования состоят в разработке и апробации содержания коррекционной работы по преодолению особенностей лексико-семантической сферы языка у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Список литературы

1. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у детей / Н.С. Жукова. – М.: Просвещение, 2018. – 288 с.
2. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 1968. – 367 с.
3. Филичева Т.Б. Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада: учебник для студентов / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 2010. – 321 с.
4. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Г.В. Чиркина. – М.: Классик Стиль, 2019. – 214 с.

Логвинова Марина Арнольдовна
старший воспитатель

Сосновская Наталья Александровна
воспитатель

Кульбякина Мария Николаевна
воспитатель

МБДОУ МО г. Краснодар «Д/С
комбинированного вида №179 «Дюймовочка»
г. Краснодар, Краснодарский край

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОВЗ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА ПО РАЗВИТИЮ У ДЕТЕЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОЦИАЛЬНЫХ ОБЪЕКТАХ

Аннотация: в статье раскрываются особенности педагогического сопровождения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в процессе формирования у детей системы представлений об объектах социальной среды. В этой связи отмечается недостаточное использование культурных практик в работе педагогов дошкольных образовательных организаций с детьми с ОВЗ. В статье представлено описание авторской игровой технологии, позволяющей дошкольникам с ОВЗ постепенно «применять» социальные роли, осваивать нормы совместной жизнедеятельности, осознавать собственное место в окружающем мире, а педагогам – гибко адаптировать образовательную среду с учетом потребностей и специфики имеющихся у воспитанников нарушений.

Ключевые слова: социальное познание, объекты социума, социальная функция, творческие игры, ролевая позиция, лаборатория «магических наук», творческая мастерская.

Освоение ребенком природной, техногенной, социальной среды представляется важным аспектом социального познания. В старшем дошкольном возрасте область социального познания у детей продолжает расширяться. Имеющиеся у них представления о социальных объектах служат средством ориентации дошкольника в мире и в сфере человеческих отношений, способствуют становлению у него нравственных норм. В этот период у детей отмечается потребность к познанию и активность, что проявляется в большом количестве вопросов о сущности и связях между объектами социума – миром предметов и людей. В научных трудах такое понятие, как «представления дошкольника о социальных объектах» формулируется в виде «обобщенных образов, знаний о процессах и явлениях, происходящих в социальном окружении ребенка, образцов – эталонов помыслов, желаний и дел, возникающих в повседневной жизни в ходе межличностного взаимодействия» [5].

В то же время очевиден дефицит социального познания у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Среди причин можно выделить: нарушение связей с окружающим миром, недостаточный опыт общения, замедленное развитие речи и мышления, фрагментарность восприятия, трудности в запоминании социальных связей. Привлекая детей с ОВЗ к изучению социальных объектов, педагоги неизбежно сталкиваются с трудностями – это скудные знания детей о социальных функциях людей и назначении общественных мест, затруднения при соотнесении детьми свойств объектов, непонимание назначения некоторых социальных институтов, бытовой уровень общения, неспособность к конструктивным действиям для достижения общих целей в социально-ориентированной деятельности.

На наш взгляд, необходимо помочь ребенку расширить представления о социальном объекте в процессе интересной игры, для этого нами была разработана и предложена для реализации в группах для детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

игровая технология на основе развертывания «длительной» сюжетно-ролевой игры «Магазин «Волшебные вещи». Цели данной технологии – формирование у воспитанников с ОВЗ целостного восприятия различных объектов и некоторых социальных явлений, умения свободно ориентироваться в окружении близком к дому и детскому саду, умения адекватно действовать в воображаемой и в конкретной жизненной ситуации, обогащение представлений о профессионально-трудовых отношениях взрослых.

Для достижения поставленной цели вначале обращалось внимание на создание условий, включая организацию игрового пространства, использование приемов для обогащения содержания игры, общение воспитателя с детьми с разных ролевых позиций.

Для формирования устойчивой мотивации была организована дидактическая игра «Путешествие в музей волшебных предметов», в которой посещение каждого очередного зала музея связано с выполнением детьми определенных условий – отгадать загадки Василисы Премудрой, справиться с творческим заданием «Что умеет волшебная палочка», или взять на себя обязанности сотрудника лаборатории магических наук, например, подобрать к предметам картинки с символами «летать», «говорить», «превращать воду в мороженое», «уменьшать – увеличивать предмет», и др. Таким образом, предлагается использовать волшебные предметы в специально созданных игровых ситуациях, направленных на закрепление и расширение знаний о социальных функциях взрослых, общественно-закрепленных функциях орудий труда. Например, в игровой ситуации «Покупка волшебного предмета» ребенку в роли покупателя необходимо выбрать подходящую основу в виде игрушки, или предмета, а затем соответствующие данному предмету 2–3 карточки с описанием волшебных свойств. Партнеру по игре, выполняющему роль продавца, предлагалось «продать» волшебный предмет в соответствии с заявкой покупателя, например, колечко, которое умеет давать полезные советы.

С целью развития творческого самовыражения детей с помощью объединения в сюжете событий реальных и фантастических, воспитанникам также были предложены игровые ситуации «Новостройка», «Почтальон Печкин заблудился», «Шел по городу волшебник».

В процессе игры дети получили необходимые навыки, которые в дальнейшем успешно применили в режиссерской игре. При поддержке воспитателей с использованием действующего игрового макета «Городской микрорайон» был разыгран оригинальный сюжет «Офис продаж», где клиенты, заинтересованные в покупке помещения для необычного магазина, могли получить консультацию квалифицированного менеджера по продажам (объект хорошо виден со стороны дороги, есть пешеходный переход, есть стоянка для автотранспорта и др.), посмотреть разные варианты планировки и интерьера, уточнить стоимость покупки и порядка оплаты. Для детей с ОВЗ активно использовались «подсказки» в виде символов, например, указатели, рекламный щит для лучшей ориентации игровых персонажей в смоделированной инфраструктуре микрорайона на плоскости макета.

При подготовке к игре важная роль отводилась деятельности детей в творческой мастерской «Умельцы-Кудесники», которая была ориентирована на выполнение поступившего детям от сказочных героев заказа на изготовление необычных предметов – «шапки-невидимка», «говорящего зеркала», «волшебной дудочки и кувшинчика», что значительно расширило игровые действия и позволило разнообразить ролевое поведение. Уделялось внимание также изготовлению реквизита для дополнительных ролей – конвертов для «курьера», лупы для «эксперта по волшебным вещам» и др.

По ходу игры педагог постепенно подводит детей к необходимости установления правил поведения для продавцов и покупателей в магазине «Волшебные вещи». Для этого воспитатель аккуратно включается в игру, принимая на себя роль старшего менеджера по продажам. Он «изучает» запросы покупателей, «ведет переговоры» с поставщиками товаров из мастерской, проводит «совещание» с продавцами магазина, на котором, например, можно обсудить наиболее подходящее место для размещения магических товаров или место их безопасного хранения. Менеджер может проинформировать продавцов об акциях для покупателей на определенные покупки или о скидках на некоторые товары. На «совещании» можно

договориться и о правилах поведения, например, всем вместе принять решение, удобное и полезное для покупателей – заранее оформить заказ для «типографии» и «напечатать» буклет с правилами. Кроме того, можно самим придумать игру для посетителей магазина, ориентированную на знание соответствующих правил. Например, у продавца есть на витрине разные предметы (картинки, рисунки, атрибуты) и покупатель не может просто выбрать понравившуюся вещь, а должен сначала описать эту вещь, не называя сам предмет, чтобы продавцу было понятно назначение вещи и какими волшебными свойствами она обладает. Продавец по описанию должен догадаться, о чем идет речь и продать покупателю нужную вещь. Отдельным условием может быть скидка на стоимость товара в зависимости от того, насколько точно и интересно было дано описание.

Чтобы поддержать интерес детей и стимулировать их к продолжению игры, желательно ввести в нее дополнительные элементы. Например, использовать прием «заказ по каталогу» – покупатель листает каталог и описывает волшебный предмет, которого нет на витрине, продавец заказывает его у мастера и приносит покупателю. В описываемой игре в качестве каталога дети использовали дополнительный, изготовленный по ходу игры альбом с наклеенными картинками, придумали и нарисовали заготовки для индивидуальных заказов (шляпа, которую нужно починить и на которой нужно поставить заплатки, чтобы хозяин этого предмета стал невидимым). С целью формирования бережного отношения к рукотворному миру предметов педагог предлагал детям или сам выполнял новую роль с функцией сохранения товаров от повреждений («Кудесник» составляет инструкцию по использованию волшебных предметов; «Эксперт» проверяет, работает ли волшебная вещь в определенных условиях, например, ковер самолет нельзя расстилать в помещении с открытым окном, он может улететь; «Охранник» следит, чтобы никто не брал волшебные вещи без разрешения сотрудников магазина и без консультации с продавцом).

Список литературы

1. Бабаева Т.И. Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»: учеб.-метод. пособие / Т.И. Бабаева, Т.А. Березина, Л.С. Римаевская; ред. А.Г. Гогоберидзе. – СПб.: Детство-пресс, 2016. – 384 с. EDN YKQBCS
2. Малахова А.Н. Развитие личности ребенка. Психолого-педагогическая работа со сказкой / А.Н. Малахова. – СПб.: Детство-пресс, 2015. – 224 с.
3. Нищева Н.В. Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в группе компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет / Н.В. Нищева. – СПб.: Детство-пресс, 2015. – 240 с.
4. Трифонова Е.А. Режиссерские игры дошкольников. Организация в условиях детского сада / Е.А. Трифонова. – М.: Национальный книжный центр, 2017. – Ч. 1. – 256 с.
5. Трубайчук Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе: монография / Л.В. Трубайчук, С.Д. Кириенко, Л.В. Сибилева. – Челябинск: ЧИППКРО, 2014. – 183 с. EDN TZCVOX
6. Чернышова Е.В. Обогащение социально-игрового опыта детей с ОВЗ в играх с макетами: методические рекомендации / Е.В. Чернышова, Л.С. Макуха, М.А. Логвинова. – Краснодар: Принт Терра, 2023. – 21 с.
7. Чернышова Е.В. Модернизация коррекционно-развивающей среды как фактор развития социальной активности дошкольников с ОВЗ / Е.В. Чернышова, Л.С. Макуха, М.А. Логвинова. – Краснодар: Принт Терра, 2023. – 42 с.
8. Чернышова Е.В. Интегративная модель формирования социальной активности дошкольников с ОВЗ: инклюзивные практики и технологии / Е.В. Чернышова, Л.С. Макуха, М.А. Логвинова. – Краснодар: Принт Терра, 2025. – 53 с.

Макарова Анастасия Алексеевна
студентка

Васина Юлия Михайловна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье описаны особенности развития зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Дано определение понятия «зрительная память», раскрыты компоненты её формирования, а также разработан диагностический инструментарий, позволяющий выявить уровень развития компонентов изучаемого процесса у детей рассматриваемой категории.

Ключевые слова: зрительная память, задержка психического развития, дети старшего дошкольного возраста, диагностический инструментарий.

Развитие зрительной памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) играет важную роль в познавательном развитии ребёнка и подготовке к успешному школьному обучению. Как отмечает А.Р. Лурия, зрительная память – это специфический вид памяти, связанный с запоминанием и воспроизведением визуальной информации: образов, форм, цветов и других наглядных характеристик объектов и событий [3; 4]. Она обеспечивает основу для формирования элементарных арифметических и графических представлений, чтения, письма, а также участвует в развитии пространственных представлений и целостного восприятия предметного мира.

Способность к запоминанию зрительной информации является фундаментальной для познавательной деятельности, ориентации в окружающем и социальной адаптации, что прямо соотносится с целевыми ориентирами Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), где познавательное развитие выделено в качестве ключевой образовательной области. Старшие дошкольники с задержкой психического развития требуют особого внимания, так как их зрительная память характеризуется специфическими трудностями: сниженным объёмом запоминания, низкой точностью воспроизведения, недостаточной произвольностью и слабой способностью к опосредованному запоминанию. Как отмечает Н.Ю. Борякова, эти особенности напрямую связаны с незрелостью высших психических функций и создают серьёзные препятствия для полноценного усвоения учебного материала, что в дальнейшем может привести к академической дезадаптации и трудностям в освоении школьной программы [1].

Исследования в области специальной психологии (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, В.И. Лубовский) показывают, что именно развитие зрительной памяти у детей с ЗПР требует целенаправленной коррекционной работы. Для детей с ЗПР естественный путь развития мнемической деятельности затруднён. Так, исследования Е.Е. Дмитриевой показали, что старшие дошкольники с ЗПР демонстрируют значительно более низкие показатели по объёму и точности зрительного запоминания по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, что существенно ограничивает их возможности в овладении учебными навыками [2].

Опытно-экспериментальная работа проходила на базе ГДОУ Тульской области «Тульский детский сад для детей с ограниченными возможностями здоровья» (г. Тула). В исследовании приняли участие 10 детей в возрасте 5 лет с диагнозом ЗПР.

Для выявления уровня сформированности изучаемого процесса выделены следующие критерии (по Г.В. Репиной): уровень узнавания (объект опознается только при повторном

видении), уровень воспроизведения (способность вызвать образ в памяти без опоры на оригинал), уровень избирательности (умение выделить и запомнить только ключевые детали).

На основе выделенных критериев нами был подобран диагностический инструментарий. Для выявления уровня сформированности зрительной памяти были использованы следующие методики: «Запомни картинки» (объем кратковременной зрительной памяти), «Узнай фигуры» (точность и прочность сохранения), методика «10 предметов» (продуктивность запоминания), «Недостающие детали» (целостность восприятия и воспроизведения), а также серия заданий из диагностического комплекта для детей с ЗПР (под ред. Е.А. Стребелевой) [5]. Данные методики позволяют комплексно оценить все выделенные компоненты зрительной памяти.

Исходя из вышеперечисленных критериев были охарактеризованы следующие уровни сформированности зрительной памяти у детей исследуемой категории: а) низкий уровень – характеризуется тем, что ребенок не проявляет интереса к заданиям, объем запоминания резко снижен (менее 3 образов из 5), воспроизведение неточное, искаженное, отсутствует произвольность и самоконтроль, не использует мнемические приемы даже после подсказки; б) средний уровень – ребенок принимает задание, но нуждается в организующей помощи, объем запоминания составляет 3–4 образа из 5, воспроизведение частично точное, произвольность неустойчивая, может использовать простейшие приемы запоминания (повторение) с помощью взрослого; в) высокий уровень – ребенок самостоятельно принимает и удерживает мнемическую задачу, объем запоминания – 5 и более образов, воспроизведение точное, демонстрирует устойчивый самоконтроль, активно использует приемы запоминания (группировку, смысловые связи), легко воспроизводит материал после отсрочки.

Результаты констатирующего этапа исследования показывают, что у детей преобладает низкий и средний уровни сформированности зрительной памяти. У детей с ЗПР не отмечается устойчивого интереса к заданиям на запоминание, они быстро истощаются, воспроизведение часто носит хаотичный характер. Дети с ЗПР не владеют адекватными мнемическими приемами, у них остаются несформированными навыки произвольного запоминания. Дети рассматриваемой категории испытывают трудности при воспроизведении пространственного расположения объектов, последовательности изображений, что негативно сказывается на готовности к чтению и письму. При этом дошкольники часто демонстрируют тревожность при необходимости точного воспроизведения, что может приводить к отказу от деятельности.

Полученные в ходе диагностического исследования данные подтвердили актуальность поставленной проблемы и были нами учтены при разработке методических рекомендаций по формированию зрительной памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития, которые включали следующие направления: стимулирование интереса к мнемической деятельности; развитие объема, точности и произвольности зрительного запоминания; обучение приемам опосредованного запоминания (группировка, классификация); формирование самоконтроля и устойчивости воспроизведения в процессе коррекционно-развивающих занятий.

Список литературы

1. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: учеб.-метод. пособие / Н.Ю. Борякова. – М.: Гном и Д, 2002. – 64 с.
2. Дмитриева Е.Е. Особенности коммуникативного развития у старших дошкольников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.Е. Дмитриева. – М., 1989. – 24 с.
3. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1968. – 88 с.
4. Лурия А.Р. Внимание и память / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 104 с.
5. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Просвещение, 2009. – 164 с.

РУССКИЙ ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация: в статье рассматривается потенциал русского фольклора как средства коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС) в условиях дошкольного образовательного учреждения. Автором обосновывается, что использование малых фольклорных позволяет создать структурированную, эмоционально насыщенную и сенсорно обогащенную среду, необходимую для преодоления коммуникативных, речевых и поведенческих трудностей у данной категории детей. Выявляются ключевые возможности фольклора для активизации подражательности, развития эмоционального резонанса и ритмической организации деятельности ребенка. Особое внимание уделяется структуре коррекционно-развивающего потенциала фольклора, включающей сенсорно-ритмический, коммуникативно-речевой и эмоционально-регулятивный компоненты, а также педагогическим условиям его эффективной реализации в работе с детьми с РАС.

Ключевые слова: русский фольклор, расстройства аутистического спектра, коррекционно-развивающая работа, дошкольное образование, этнопедагогика, сенсорная интеграция, коммуникативное развитие.

Современная система специального и инклюзивного образования переживает этап активного поиска эффективных методов коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС). Рост числа детей с данной нозологической группой, сложность и гетерогенность структуры их дефекта требуют от педагогической науки и практики не только внедрения апробированных зарубежных подходов (АВА, ТЕАССН), но и обращения к культурно-историческому наследию, поиску ресурсов в отечественной педагогической традиции [5]. Русский фольклор, являясь носителем архетипических образов, ритмов и моделей взаимодействия, обладает уникальным коррекционно-развивающим потенциалом [2; 4]. Однако долгое время он рассматривался преимущественно как средство эстетического воспитания нормативно развивающихся детей. Современная образовательная парадигма, ориентированная на персонализацию и гуманизацию коррекционного процесса, требует переосмысления фольклора как базового инструмента формирования коммуникативной деятельности и эмоционально-волевой сферы ребенка с аутизмом, интегрирующего достижения логопедии, психологии и сенсорной интеграции.

Эволюция представлений о коррекционной работе с детьми с РАС прошла путь от строго поведенческих моделей к биопсихосоциальному подходу. Если на начальных этапах становления коррекционной педагогики акцент делался на выработку адаптивных навыков через систему подкреплений, то сегодня все более востребованными становятся методы, направленные на установление эмоционального контакта и развитие аффективной сферы. В этом контексте русский фольклор выступает не просто как набор художественных текстов, а как целостная система, в которой слово, ритм, движение и музыкальное интонирование находятся в неразрывном единстве. Такая полимодальность является критически важной для детей с аутизмом, которые часто демонстрируют фрагментарность восприятия и испытывают трудности интеграции сенсорной информации.

Традиционная модель использования фольклора в педагогике базировалась на трансляции культурных норм и эстетическом воспитании. В коррекционной педагогике долгое время преобладала «методика заимствования», когда фольклорные произведения адаптировались

для логопедических занятий без учета специфики аутистического восприятия. Эта модель, безусловно, способствовала развитию речи у детей с легкими речевыми нарушениями, однако она была недостаточно эффективна в работе с детьми с РАС, у которых на первый план выходят сложности формирования символической игры, нарушения эмоционального взаимодействия и стереотипии.

Современная интегративно-средовая модель рассматривает фольклор как средство организации коммуникативной среды. Ключевую роль здесь играют исследования в области аффективной организации сознания, сенсорной интеграции, а также работы по этнопедагогике, раскрывающие адаптивные механизмы традиционной культуры. Такой подход позволяет перейти от механического разучивания текстов к глубинному использованию фольклора как способа структурирования времени и пространства, что является базовой потребностью ребенка с аутизмом. Ритмическая повторяемость потешек и пестушек создает предсказуемую последовательность событий, снижая тревожность, а телесный контакт, сопровождающий традиционные формы взаимодействия, способствует формированию чувства безопасности.

В практике работы дошкольных образовательных учреждений с детьми с РАС наблюдается ряд устойчивых дефицитов, которые могут быть компенсированы средствами фольклора. Многие дети с аутизмом испытывают трудности в понимании обращенной речи, у них отсутствует или ослаблена способность к подражанию, нарушено чувство ритма. Традиционные коррекционные занятия, построенные на вербальной инструкции, часто оказываются малоэффективными. Фольклор же позволяет апеллировать к более сохранным механизмам – непроизвольному вниманию, кинестетическим ощущениям, эмоциональному заражению.

Основные коррекционно-развивающие возможности фольклора можно систематизировать следующим образом.

Сенсорно-ритмическая организация: использование ритмической структуры потешек, прибауток, колыбельных песен для организации сенсорного потока. Ритм выступает как «организующее начало», помогающее ребенку с РАС структурировать хаотичную сенсорную информацию. Игра на шумовых инструментах, сочетание речевого ритма с движениями (хлопками, прыжками) способствуют развитию моторного планирования и слухо-моторной координации.

Активизация подражательности и коммуникации: фольклорные формы (хороводы, парные игры) изначально предполагают совместные действия по образцу. Для ребенка с аутизмом, у которого произвольная подражательность нарушена, участие в такой ритуализированной деятельности создает безопасные условия для «запуска» механизма имитации. Простота сюжетов и многократность повторений снижают когнитивную нагрузку, позволяя сосредоточиться на интеракции.

Эмоциональное развитие и регуляция: колыбельные и утешалки выполняют функцию аффективной регуляции. В традиционной культуре они специально направлены на успокоение, установление эмоционального контакта через тактильные ощущения и мелодику. Для детей с РАС, часто находящихся в состоянии гипертонического возбуждения или, напротив, апатии, такие формы взаимодействия позволяют выйти на качественно новый уровень эмоционального резонанса.

Анализ исследований и научных публикаций показывает, что категория «коррекционно-развивающий потенциал фольклора» разрабатывалась преимущественно в контексте музыкальной педагогики и логопедии. Применительно к работе с детьми с РАС данное понятие приобретает новое, более глубокое звучание.

В исследованиях О.С. Никольской, посвященных структуре аффективной сферы при аутизме, подчеркивается, что эффективное коррекционное воздействие должно быть направлено на «тонизацию» и «структурирование» аффективной системы [3]. Фольклор, как показывают наблюдения, обладает естественным аффект-тонизирующим действием благодаря своей ритмической и интонационной оформленности. Автором выделяются уровни аффективной организации, на каждом из которых фольклор может выступать в качестве терапевтического средства (от ритмической стимуляции до формирования смыслового поля).

Е.Е. Баранова, рассматривая педагогические подходы к социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, характеризует этнопедагогические технологии как «мягкий адаптивный инструмент», позволяющий включить ребенка в социум через проживание культурных архетипов [2]. Данное определение фиксирует важнейший аспект – ритуализированность фольклора как необходимое условие для снижения тревожности и формирования адаптивных моделей поведения.

Сенсорно-интегративные аспекты использования ритмики в работе с детьми с аутизмом исследованы в работах зарубежных авторов, а также отечественных нейропсихологов. Авторами подчеркивается, что отсутствие специально организованной сенсорной среды, игнорирование потребности в ритмической стимуляции приводит к нарастанию аутостимуляторного поведения (раскачивания, стереотипий), которое ребенок использует для саморегуляции [1; 2; 4]. Предложение альтернативных, культурно опосредованных форм ритмической стимуляции (через фольклор) позволяет вытеснить деструктивные формы аутостимуляции.

Русский фольклор представляет собой сложную многоуровневую систему, включающую обрядовую поэзию, былины, сказки и малые жанры. Для коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста, особенно с нарушениями аффективной сферы, наибольшую ценность представляют малые фольклорные формы: потешки, пестушки, колыбельные песни, прибаутки, заклички, пальчиковые игры (сорока-ворона, ладушки).

Анализ жанров малого фольклора позволяет выделить их специфическое коррекционное назначение применительно к детям с РАС (табл. 1).

Таблица 1

Коррекционный потенциал малых форм русского фольклора для детей с РАС

Жанр	Основная функция в традиции	Коррекционная направленность для детей с РАС
Пестушки	Сопровождение физиологических процессов (просыпание, умывание)	Формирование схемы тела, снижение тактильной защиты через ритуализированное поглаживание, структурирование режимных моментов
Потешки	Эмоциональное вовлечение, игра с конечностями ребенка	Развитие подражания (двигательного и звукового), удержание внимания на лице взрослого, первичная имитация сюжетных действий («Ладушки», «Сорока»)
Колыбельные	Успокоение, внушение чувства безопасности	Регуляция аффективного возбуждения, развитие слухового внимания на фоне монотонного ритма, формирование чувства базового доверия к миру
Прибаутки	Знакомство с окружающим миром, развитие речи	Расширение пассивного и активного словаря, формирование навыков диалога (вопрос-ответ), преодоление негативизма через игровую форму

Особую ценность представляет использование фольклора для преодоления эхолалий. Поскольку фольклорные тексты изначально предполагают многократное повторение, эхолалии ребенка могут быть плавно переведены из стереотипного аутостимуляционного поведения в осмысленное коммуникативное действие, если взрослый задает ритмическую опору и эмоциональное подкрепление.

Таким образом, роль фольклора в коррекционно-развивающей работе с детьми с расстройствами аутистического спектра в дошкольном образовательном учреждении является актуальным, а его использование позволяет детям прикоснуться к традициям русского народа.

Список литературы

1. Баранова Е.Е. Этнопедагогические технологии в социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.Е. Баранова // Специальное образование. – 2021. – №2(62). – С. 6–18.
2. Коновалова С.А. Приобщение детей к русскому народному фольклору / С.А. Коновалова, Н.А. Менщикова // Современное образование в России и за рубежом: теория, методика и практика: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: Интерактив плюс, 2016. – С. 92–94. EDN VQOUPN

3. Никольская О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Тервинф, 2019. – 288 с.

4. Сафонова Е.И. Потенциал музыкального фольклора в коррекции эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста / Е.И. Сафонова // Искусство и образование. – 2023. – №1(135). – С. 78–84.

5. Тагильцева Н.Г. Информационные технологии в развитии музыкальных способностей детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.Г. Тагильцева, С.А. Коновалова // Музыкальное искусство и образование. – 2022. – Т. 10. №4. – С. 40–50. DOI 10.31862/2309-1428-2022-10-4-40-50. EDN NOIXUA

Овчинникова Реана Ринатъевна
магистрант

Научный руководитель
Косыгина Елена Александровна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

ФОРМИРОВАНИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ОНР): КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЙ АСПЕКТ

Аннотация: в статье рассматривается проблема развития воображения у младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР). Анализируется взаимосвязь между речевыми нарушениями и спецификой образной сферы. Описаны основные направления коррекционно-развивающей работы, направленной на стимуляцию воссоздающего и творческого воображения, а также приведены практические методы интеграции логопедических занятий и упражнений по развитию фантазии.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, младшие школьники, воображение, коррекционно-развивающая работа, воссоздающее воображение, творческое воображение.

В современной логопедии и специальной психологии все больше внимания уделяется не только коррекции собственно речевых нарушений, но и развитию познавательных процессов, обеспечивающих успешное обучение и социализацию ребенка. Среди младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР) особую проблему представляет состояние воображения – психического процесса, лежащего в основе творческой деятельности, учебного воображения, способности к предвосхищению и планированию.

Традиционно логопедическая работа при ОНР направлена на формирование лексико-грамматических средств языка, развитие фонематического восприятия и связной речи. Однако, как показывают наблюдения и исследования специалистов (Л.С. Выготский, В.П. Глухов, Т.Б. Филичева), дети с ОНР испытывают значительные трудности в оперировании образами, создании новых мысленных ситуаций, придумывании сюжетов. Это напрямую сказывается на их успеваемости (особенно на уроках чтения, развития речи, изобразительного искусства) и на способности к творческой самореализации [1].

Воображение – это психический процесс создания новых образов на основе прошлого опыта. В младшем школьном возрасте оно проходит путь от воссоздающего (умение представить ситуацию по описанию) к творческому (создание оригинального продукта) [6].

У детей с общим недоразвитием речи наблюдается ряд особенностей.

1. Снижение уровня воссоздающего воображения. Школьники с трудом представляют себе героев сказки, описанных в тексте, не могут мысленно «увидеть» обстановку действия. Это приводит к формальному пониманию прочитанного.

2. Бедность и стереотипность творческого воображения. В рисунках, поделках, сочинениях и придуманных рассказах дети с ОНР воспроизводят одни и те же сюжеты, шаблонные образы. Им трудно предложить несколько вариантов развития событий.

3. Зависимость воображения от наглядной опоры. В отличие от нормативно развивающихся сверстников, дети с ОНР не могут фантазировать «в уме»; им обязательно нужны карточки, предметы, подробные инструкции.

4. Трудности вербализации образов. Даже если образ в воображении возник, ребенок не может его адекватно описать словами из-за бедности словаря и несформированности связной речи.

Причина этих особенностей – в системном недоразвитии речи, которое нарушает знаково-символическую функцию сознания. Поскольку воображение опирается на внутреннюю речь и планирование, при ОНР этот механизм оказывается несостоятельным [4].

Коррекционно-развивающий аспект предполагает, что развитие воображения и развитие речи должны идти параллельно, взаимно обогащая друг друга. Нельзя сначала «подтянуть» речь, а потом заняться воображением, и наоборот [2].

Основные принципы такой работы.

1. Принцип полисенсорности. Использование зрительных, слуховых, тактильных и двигательных стимулов для создания образа (например, прослушивание звуков леса + рассматривание иллюстрации + ощупывание коры дерева).

2. Принцип вербализации. Каждое упражнение на воображение должно заканчиваться речевым отчетом: ребенок проговаривает, что он представил, каким получился образ, какую историю он придумал.

3. Принцип поэтапности. Переход от простых форм воображения к сложным: дорисовывание незаконченных фигур; придумывание названий к рисункам и ситуациям; поставление рассказа по серии картинок; придумывание альтернативного окончания сказки; создание собственной сказки или истории.

4. Принцип игровой мотивации. Все упражнения проводятся в форме дидактических и творческих игр, что соответствует ведущей деятельности младших школьников и снимает тревожность.

Ниже приведены конкретные приемы, которые может использовать логопед, психолог или учитель начальных классов в работе с младшими школьниками с ОНР.

1. Упражнения на развитие воссоздающего воображения.

«Угадай по описанию». Логопед описывает предмет или сказочного героя, не называя его. Ребенок должен представить образ и назвать его. Затем – нарисовать или слепить из пластилина [3].

«Озвучивание картины». Детям показывают репродукцию (например, «Золотая осень» Левитана). Задача – придумать, какие звуки можно услышать, оказавшись внутри этой картины (шелест листьев, крик птиц, журчание ручья). Затем – придумать короткий рассказ.

«Путешествие по тексту». При чтении рассказа логопед делает паузы и просит детей описать, как они представляют себе героя, комнату, улицу в данный момент.

2. Упражнения на развитие творческого воображения.

«Придумай продолжение». Логопед читает начало сказки или реальной истории (с обрывом на самом интересном месте). Дети придумывают несколько вариантов развития событий, а затем выбирают лучший и разыгрывают его в ролевой игре.

«Бином фантазии» (по методу Дж. Родари). Берутся два случайных слова (например, «крокодил» и «лампа»). Задача – придумать, как они могут быть связаны в одной фантастической истории. Это упражнение отлично развивает комбинаторные способности.

«Пластилиновый мультфильм». Дети лепят из пластилина персонажей, а затем придумывают короткую сценку и показывают ее, комментируя действия персонажей. Логопед помогает строить фразы.

3. Интеграция с логопедическими задачами.

Придумывание загадок (развитие образного мышления + подбор определений).

Составление синквейнов (пятистиший) по придуманному образу (тренировка словаря, грамматического строя и воображения одновременно).

«Фантастическая гипотеза». Логопед задает вопрос «Что было бы, если бы...?» (например, «Что было бы, если бы рыбы умели говорить?»). Дети придумывают ответ, а затем обсуждают грамматически правильное оформление фразы [5]

Рекомендации для педагогов и родителей.

1. Не оценивать «правильность» или «реалистичность» фантазий ребенка. Главное – сам процесс порождения образов и его речевое сопровождение.

2. Чаще задавать открытые вопросы: «Как ты думаешь, что чувствует этот герой?», «Что могло произойти до этого?», «А что будет дальше?».

3. Использовать любую бытовую ситуацию для развития воображения (придумывать историю облака на небе, рассказывать, о чем шепчут деревья за окном).

4. Обязательно фиксировать продукты воображения (рисовать, лепить, записывать короткие рассказы), чтобы ребенок видел результат своей работы.

5. Сочетать индивидуальные и групповые формы работы: в группе дети подхватывают идеи друг друга, что стимулирует фантазию.

Таким образом, формирование воображения у младших школьников с общим недоразвитием речи является не факультативной, а необходимой частью коррекционно-развивающей работы. Без развитого воображения ребенок не может полноценно понимать художественные тексты, строить развернутые высказывания, планировать свои действия и творчески подходить к решению учебных задач. Коррекционно-развивающий аспект предполагает не просто добавление отдельных «упражнений на фантазию», а органичное вплетение заданий на развитие воображения в ткань логопедического занятия. При этом ключевым остается принцип единства образа и слова: любой фантастический образ должен быть назван, описан, включен в связное высказывание. Только такой комплексный подход позволяет преодолеть системное недоразвитие речи не на уровне отдельных звуков и слов, а на уровне смыслов, образов и творческих замыслов, что в конечном итоге и составляет цель специального образования.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991.
2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – М.: Аркти, 2004. EDN QTOHSP
3. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника / О.М. Дьяченко. – М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1996.
4. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2004.
5. Родари Дж. Грамматика фантазии / Дж. Родари. – М.: Самокат, 2011. EDN QWAQEB
6. Филичева Т.Б. Программа обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: МГОПУ, 1993.

Павлова Ирина Зиновьевна

учитель

БОУ ЧР «Ибресинская общеобразовательная школа-интернат
для обучающихся с ОВЗ» Минобразования Чувашии
пгт Ибреси, Чувашская Республика

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: в статье рассматриваются психолого-педагогические возможности применения нетрадиционных техник рисования при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Автором анализируются приемы, задачи, правила организации, изобразительные инструменты и материалы для проведения занятий.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, арт-терапия, нетрадиционные техники изобразительного искусства, творческие способности.

Современная система образования стремится развивать творческую, активную и самостоятельную личность. Это особенно важно для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Трудности в освоении окружающего мира могут вызывать эмоциональные проблемы, поэтому такие дети нуждаются в поддержке, терпении, понимании, психологической помощи и создании специальных условий.

Рисование часто рекомендуют для снятия напряжения и общего развития организма или отдельных психических и физических функций у детей с ОВЗ. Ценность применения изобразительного искусства в терапевтических целях состоит также в том, что с его помощью можно на символическом уровне выразить и исследовать самые разные чувства: любовь, ненависть, обиду, злость, страх, радость и т. д.

Это широко представлено в трудах выдающихся российских психологов и ученых: Б.Г. Ананьева, И.В. Вачкова, Л.С. Выготского, А.Л. Гройсмана, В.П. Зинченко, А.И. Копытина, Т.В. Кудрявцева, Л.Д. Лебедева, А.Н. Леонтьева, В.С. Мухиной, С.Я. Рубинштейна, Б.М. Теплова, Б.Д. Эльконина и других авторов. Существенную роль в методологию арт-терапии, в создание и интерпретацию моделей арт-терапевтической практики внесли зарубежные специалисты: Р. Арнхейм, К. Бах, К. Берк, М. Грегг, К. Кох, Э. Крис, М. Милнер, М. Наумбург, П. Ренер, А. Сторр, З. Фрейд, А. Фрейд, А. Эренцвейг, К. Юнг, Я. Якоби и др.

Развитие творческих способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) оказывает положительное воздействие на их интеллектуальное развитие, помогает справиться с негативными эмоциями, с внутренними трудностями.

У детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) большой интерес вызывают занятия, где используются нетрадиционные техники рисования, т. к. традиционное рисование не вызывает такого интереса и академический рисунок дается им с трудом.

На занятиях по изобразительной деятельности можно использовать разнообразные изобразительные инструменты и материалы:

- краски (акварельные, гуашевые, акриловые), карандаши, восковые мелки, пастель, уголь;
- бумагу, картон, журналы, газеты, обои, бумажные салфетки, цветную бумагу, фольгу, пленку, открытки;
- природные материалы;
- текстильные материалы (тесьма, кружево, веревочки, ткань);
- для лепки (глина, пластилин, соленое тесто);
- кисти разных размеров;
- губки (поролон);
- ватные палочки, трубочки, крышечки, бусины, и другие подручные материалы.

Нетрадиционные техники, которые можно использовать на занятиях: рисование отпечатками (пальцами, ладонью, штампами, трафаретом, крышками, воздушными шариками...),

аппликация (из бумаги, картона, фоамирана, фетра, природных материалов), пластилинография, кляксография, ниткография, манкография, монотипия, рисование солью и мыльными пузырями, «набрызг», фроттаж, граттаж, эбру, рисование и раскрашивание мандал и медитативных рисунков, правополушарное (интуитивное) рисование, нейрографика и многие другие.

Важно помнить, что использование новых техник и подходов должно быть основано на интересах и возможностях каждого ребёнка. Педагог должен быть гибким, тактичным и готовым адаптировать новые методы работы и технологии в зависимости от индивидуальных потребностей и особенностей развития ребёнка. Также хочется отметить, что каждая изобразительная техника позволяет детям чувствовать себя раскованнее, смелее, непосредственнее, даёт полную свободу для самовыражения.

Занятия должны организовываться с учётом основных принципов:

- творческая работа не должна выполняться при помощи каких-либо ограничений и барьеров. Нельзя ставить задачу нарисовать красиво или правильно. Здесь не нужен академический рисунок или высокий уровень изобразительных навыков. Главное – это процесс самовыражения и раскрытия творческого потенциала ребёнка, его расслабление и решение внутренних психологических проблем;

- не давать возможность самооценивать и критиковать себя («я не умею рисовать», «у меня не получится», «не могу» и т. д.);

- в начале каждого занятия необходимо включать динамическую паузу, основной целью которой является снятие психоэмоционального напряжения;

- техники и приемы должны подбираться по принципу простоты и доступности;

- создать соответствующую спокойную обстановку (можно в процессе творческой деятельности включить релаксирующую музыку);

- никто не должен вмешиваться в процесс рисования (нельзя ничего объяснять, комментировать, делать за ребенка);

- рекомендуется проводить занятия продолжительностью по времени не более 30 минут;

- по окончании работы, ребёнок может прокомментировать то, что он изобразил.

Рисование помогает ребенку с ОВЗ освоить социальное окружение, а также дает выход своим чувствам, желаниям, мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и болезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными, травмирующими образами.

Результаты занятий анализируются с учётом того, как с помощью художественных средств (цвета, формы, размера и т. д.) передаются эмоциональные переживания.

Позитивные моменты занятий:

- развивает чувство внутреннего контроля;

- создаёт условия для экспериментирования со зрительными и кинестетическими ощущениями;

- способствует развитию творческого самовыражения;

- совершенствует художественные способности;

- понижает уровень утомления;

- самораскрывает человека через спонтанное творчество;

- помогает справиться с психологическими проблемами (страхами, неуверенностью, тревогой, внутренним напряжением, агрессией, депрессией, импульсивностью другими отрицательными качествами).

Использование нетрадиционных техник рисования существенно повышает личную ценность ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), развивает фантазию, творческие способности, воображение, интерес, гармонизирует внутреннее состояние.

Список литературы

1. Аверина Н.Л. Развитие творческих способностей детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов средствами изобразительного искусства / Н.Л. Аверина // Образование и воспитание. – 2015. – №4. EDN UNEJPN

2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 2003.

3. Теория и методика развития детского изобразительного творчества / под ред. Н.А. Вершининой. – Архангельск, 2012.

Пуриче Анастасия Михайловна

магистрант

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

г. Липецк, Липецкая область

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: в статье анализируются основные характеристики коммуникативной сферы у младших школьников с расстройством аутистического спектра (РАС). Особое внимание уделяется нарушениям как вербальной, так и невербальной коммуникации, а также сложностям в социальном взаимодействии. Рассматриваются приоритетные направления коррекционно-развивающей работы с такими детьми.

Ключевые слова: вербальная коммуникация, расстройства аутистического спектра, дети младшего школьного возраста.

Вопрос распространённости развития аутистического спектра (РАС) является одним из наиболее актуальным в современной педагогике, медицине и психологии. По статистическим данным в России наблюдается тенденция увеличения числа детей, которым диагностировали заболевание. По данным Росстата, на основе предоставленных Минздравом РФ сведений в 2024 году в России зарегистрировано 76 096 детей, когда в 2013 году Минздрав РФ подтвердил, что аутизм встречался у 1 из 100 детей в России.

Этот рост связан не только с истинным увеличением числа людей с РАС, но и с расширением диагностических критериев, которые охватывают более широкий спектр проявлений. К ранее изученным признакам расстройства, добавились новые проявления, что ведет к более раннему выявлению. Семьи стали более информированы, и в случаях, когда у их ребенка проявляются первые симптомы – побуждают родителей обращаться за помощью в государственные медицинские учреждения.

В настоящее время причины возникновения расстройства ещё мало изучены. Считается, что на формирование аутизма у ребенка влияют внешние и внутренние факторы: генетическая предрасположенность, экология, сильный и продолжительный стресс у матери, дефицит питательных веществ, метаболические нарушения и т. д.

Факторы среды, малоподвижный образ, питание – особенно влияют на риск рождения ребенка с РАС. Но важно понимать, что они действуют в совокупности с генетической предрасположенностью, запуская механизм у уже уязвимого плода.

На сегодняшний момент не существует надёжного метода, позволяющий однозначно предсказать рождение ребенка с РАС во время беременности. Исследования показывают, что у некоторых детей, которым позже диагностировали РАС, в третьем триместре у плода наблюдались особенности в развитии определенных зон мозга (увеличенная объёмная доля).

Аутизм – это нарушенное восприятие внешних стимулов, связанное с расстройством нервной системы и гиперактивностью мозга, из-за которой человек не успевает соединять и анализировать всё то, что он видит, слышит и чувствует [2]. Ребенок с РАС воспринимает мир хаотичнее и интенсивнее: замечает детали, а не саму вещь целиком; сложности с иницированием и пониманием диалога, поддержанием зрительного контакта; потребность в рутине и предсказуемости; ключевым инструментом саморегуляции являются повторяющиеся движения или действия (стереотипия); гипер- или гипочувствительность к звукам, свету, текстурам, запахам.

Ключевыми неврологическими особенностями у детей РАС являются трудности в вербальном и невербальном общении, сложности в построении и поддержании коммуникации, повышенная или пониженная чувствительность к восприятию звуков. По этой причине их

развитие, сопутствующее поведение не позволяет им выстраивать взаимоотношение, которое является ожидаемым для окружающей среды.

В своих работах зарубежные и отечественные ученые (Е.Р. Баенская, К. Гилберт, С.И. Гринспен, Ш. Коэн, М.М. Либлинг, С.А. Морозов, О.С. Никольская, Т. Питерс, П. Саттари, С. Уидер, А.В. Хаустов, Р. Шрамм и др.) отмечали, что недостаточное развитие коммуникативных умений – является ключевым фактором, который может приводить к различным социальным, психологическим и учебным проблемам.

Для этого в коррекционную работу с детьми, диагностировавшим РАС, включили формирование основных коммуникативных навыков.

Коммуникативные навыки – это группа умений, позволяющих осуществлять эффективный обмен информацией, в том числе, передавать информацию другим.

Коммуникативные навыки для детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра (РАС) включают в себя комплекс умений, которые помогают в социальной адаптации и взаимодействии с окружающими. Анализируя эти умения, формирование их происходит с учётом индивидуальных особенностей ребёнка и требуют целенаправленной коррекционно-развивающей работы, которое способствует снижению дезадаптивного поведения, дает возможность общаться им с учителями, специалистами, другими детьми и повышает возможности их адаптации, социализации и освоения образовательных программ [4].

Важно учитывать, что дети с РАС могут иметь разные уровни развития коммуникативных навыков, и подход к их обучению и поддержке должен быть индивидуальным. Поэтому для них разрабатывают программы с учётом личностных характеристик и потребностей, сильных и слабых сторон в области вербальной и невербальной коммуникации.

Им нужна особая форма поддержки в форме альтернативных и вспомогательных средств. Благодаря таким инструментам, как коммуникативные альбомы, планшеты и мнемотаблицы – они могут общаться, отвечать на вопросы, а главное – легче учиться и позванивать те области нашей науки, которые им особенно интересны.

В качестве практико-ориентированного средства коррекционной работы по развитию коммуникативных умений у младших школьников с расстройствами аутистического спектра должны выступать игровые методы, которые позволят детям накопить коммуникативный опыт в специально проводимых играх и смоделированных ситуациях взаимодействия (упражнения на вербальную имитацию и комментирование, игровые ситуации, имитационные и сюжетно-отобразительные игры, игры перед зеркалом) [1].

А также создание пространства, постоянное взаимодействие с родителями и обучение их структуре общения с такими детьми позволит специалистам и педагогам добиться значительного улучшения социально-коммуникативных навыков у ребенка с расстройством аутистического спектра.

Таким образом, коммуникативная сфера младших школьников с расстройством аутистического спектра характеризуется комплексом специфических особенностей, затрагивающих как вербальные, так и невербальные компоненты общения. Нарушения социального взаимодействия, трудности понимания и использования речи в ее коммуникативной функции, а также стереотипность поведения являются центральными проблемами [3]. Даже при выраженных нарушениях целенаправленная и регулярная коррекционно-развивающая работа, включающая индивидуальный подход, применение методов альтернативной и дополнительной коммуникации, развитие социальных навыков и формирование инклюзивной поддерживающей среды, способна существенно повысить уровень коммуникативных возможностей детей с РАС и способствует их успешной интеграции в общество.

Список литературы

1. Башмакова А.Р. Особенности обучения навыкам вербальной коммуникации младших школьников с расстройствами аутистического спектра / А.Р. Башмакова // Гуманитарный научный вестник. – 2024. – URL: <https://naukavestnik.ru> (дата обращения: 20.04.2026).
2. Ворхлик Е.В. Аутизм (расстройства аутистического спектра, РАС) – симптомы и лечение / Е.В. Ворхлик // Про болезни. – 2019. – URL: <https://probolezny.ru/autizm> (дата обращения: 20.04.2026).

3. Сошникова Н.Г. Специфика коммуникативной сферы у детей с расстройством аутистического спектра младшего школьного возраста / Н.Г. Сошникова // Вестник науки. – 2025. – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 20.04.2026).

4. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / А.В. Хаустов, П.Л. Богорад, О.В. Загуменная [и др.]; под общ. ред. А.В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с. EDN YUUBQT

Руднева Наташа Сергеевна
магистрант

Научный руководитель

Косыгина Елена Александровна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ ПОСРЕДСТВОМ МНЕМОТЕХНИКИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования связной монологической речи у дошкольников с заиканием. Анализируются речевые и психофизиологические особенности заикания, затрудняющие построение развернутого высказывания. Обосновывается применение мнемотехники как средства внешней организации речевого плана и снижения нагрузки на речевое программирование.

Ключевые слова: связная речь, дошкольный возраст, заикание, монологическая речь, мнемотехника.

В современном мире требования к речевому развитию ребенка заметно усиливаются: дошкольнику необходимо уметь последовательно пересказывать, описывать события и предметы, объяснять причины и делать выводы. Для детей с заиканием такие задачи оказываются особенно сложными, поскольку нарушения плавности речи сочетаются с трудностями дыхательно-голосовой координации и эмоциональным напряжением в речевых ситуациях. Заикание относится к достаточно распространенным нарушениям: по данным логопедических исследований, признаки заикания отмечаются у 1–2% детей дошкольного возраста, а в период активного становления речи (3–5 лет) временные или стойкие запинки встречаются ещё чаще. У части детей нарушение сохраняется длительно и без целенаправленной помощи может осложнять общение со сверстниками, снижать уверенность в себе и затруднять подготовку к школьному обучению.

Е.А. Борисова описывает заикание как речевое расстройство, при котором речь нарушается частыми повторами, удлинёнными звуками, паузами и остановками, прерывающими обычный ритм высказывания, что осложняет общение и снижает качество жизни [2, с. 24].

Л.И. Белякова и Е.А. Дьякова отмечают, что у дошкольников с заиканием часто наблюдаются нарушения интонационной стороны речи и дыхания, появление произвольных движений и недостаточная сформированность общей и речевой моторики. Как правило, имеются расстройства просодии: сложности с темпом, ритмом и мелодикой высказывания, паузами и синтагматическим членением, постановкой логического и фразового ударения, а также с тембром, высотой и громкостью голоса. С точки зрения психоэмоционального развития такие дети чаще проявляют повышенную возбудимость, агрессивность или тревожность, плаксивость и склонность избегать речевых ситуаций, что подрывает уверенность в себе. Кроме того, у многих плохо развита мелкая моторика и недостаточно сформированы графомоторные навыки [1, с. 39].

При заикании у дошкольников страдает не только плавность речи, но и её просодическая организация, дыхательная опора и моторное обеспечение высказывания – то есть механизмы, которые обеспечивают развёрнутость и последовательность речевого сообщения. Поэтому при анализе речевого развития таких детей важно рассматривать, как указанные нарушения отражаются на формировании связной речи как целостной смысловой и структурной системы.

Связная речь – это целостный смысловой и структурный механизм, состоящий из тематически связанных и завершённых фрагментов. Она не сводится к простой цепочке слов и предложений, а представляет собой систему взаимосвязанных мыслей, выраженных подходящими словами и грамматически правильными предложениями. Формирование связной речи в дошкольном возрасте во многом определяет будущие успехи ребенка в школьном обучении.

При формировании связной речи у дошкольников с заиканием часто проявляются затруднения: грамматические нормы не усвоены, лексический запас ограничен, а предложения преимущественно простые по строению. Ребенку трудно строить логическую последовательность, что делает высказывания не связными и не завершёнными. Частые речевые паузы сопровождаются вставками неречевых элементов, слов-паразитов и жестов, которые замещают словесное выражение. В результате ребенок склонен к укороченным, фрагментированным высказываниям, лишенным полноценной смысловой организации.

Поэтому, говоря о нарушениях связной речи у дошкольников с заиканием, важно выделять её более сложный уровень – связную монологическую речь. Именно монолог особенно «высвечивает» трудности ребёнка, поскольку требует самостоятельного развёрнутого высказывания: удержания темы, логики изложения, грамматического оформления и планирования структуры текста.

Связная монологическая речь в дошкольном возрасте рассматривается как развернутое высказывание, включающее тематическое единство, логическую последовательность, грамматическую оформленность и использование средств межфразовой связи. Чтобы монолог возник у ребенка, стал последовательным и понятным, нужно заранее определить, о чем именно будет идти речь, какие события следует назвать и в какой последовательности расположить в своей речи. Очень важно, чтобы монолог имел четкую структуру, которая содержит – вступление, основную часть и заключение. А также в качестве объединения всех частей используются грамматические конструкции [3].

Во многих работах по развитию речи у дошкольников подчеркивается, что формирование монолога связано с расширением словаря, усвоением грамматического строя языка и обучением построению разных типов высказываний: описания, повествования и рассуждения. Кроме того, ребенок постепенно учится переходить от ситуативной речи к более развернутой контекстной.

Для дошкольников с заиканием такая речевая задача оказывается особенно сложной. Они испытывают трудности в построении длинных фраз, поэтому их ответы достаточно короткие, а синтаксические конструкции – упрощенные. В высказывании могут выпадать отдельные смысловые звенья, а средства связи между предложениями используются недостаточно. В ситуативной речи у ребенка часто возникает напряжение, так как он стремится говорить проще, чтобы избежать заикания. Это, в свою очередь, отрицательно сказывается на содержательной полноте высказывания и снижает речевую активность.

Коррекционная работа по развитию связной монологической речи при заикании требует средств, которые одновременно поддерживают структуру высказывания и снижают нагрузку на речевое программирование.

Н.А. Долгушина отмечает, что при регулярной работе у детей с заиканием формируются представления о предложении и связном рассказе, развиваются навыки схемирования, а целенаправленная тренировка дыхания с удлиненным речевым выдохом способствует снижению количества пауз и запинок [3].

Следовательно, эффективные методы должны сочетать речевое планирование и опору на зрительно-символические средства, а также поддерживать щадящий режим речевой нагрузки.

В настоящее время в работе по развитию связной речи детей все более широко применяется мнемотехника – система приемов, позволяющих облегчить запоминание и увеличить объем памяти за счет создания ассоциаций и внешних опор.

Важной особенностью мнемотехники является использование знаков и символов для опосредованного запоминания, приближенных к речевому материалу: ребенок опирается на последовательность изображений (схематичных, черно-белых или цветных) и по этой «карте» строит описательные и повествовательные тексты, а затем осваивает элементы рассуждения. Наглядная опора активизирует память, помогает лучше усвоить, как должно быть выстроено высказывание, предложение и текст разных типов, и уменьшает вероятность пропуска значимых смысловых элементов [5].

В области применения мнемотехники в работе с дошкольниками известны разработки С.В. Бойковой, Л.Н. Ефименковой, Л.В. Лебедевой, С.А. Масловой, Т.Б. Полянской, Л.И. Соломенниковой, Т.А. Ткаченко, М.В. Явхуты и др.

Л.Н. Ефименкова предлагает использовать карточки с изображениями значимых признаков предметов, объектов и действий: опора на карточки помогает ребенку воспринимать слово как часть предложения, строить грамматически правильно оформленные фразы, пересказывать и составлять логически выстроенные тексты [4].

Т.Б. Полянская подчеркивает, что мнемотехника способствует соблюдению временной и логической последовательности, обогащает словарь, развивает умение пересказывать без упущения важных событий и признаков; автор предлагает работу с таблицами, где после прослушивания рассказа ребенок дорисовывает недостающие изображения, а также вариант составления рассказа, начиная со второго или третьего изображения, что укрепляет гибкость речевого планирования [5].

Для дошкольников с заиканием мнемотехника имеет особую коррекционную ценность, поскольку снижает нагрузку на внутреннее речевое программирование: часть плана высказывания оказывается вынесена во внешний зрительно-символический ряд. Использование ребенком мнемотехники всячески старается помочь ему избежать резких пауз, потерять смысла речевых высказываний, речь становится более последовательной и ровной. Для детей с заиканием очень важно, что мненосхема представляет собой зрительную опору, ребенок заранее видит, о чем он будет говорить дальше, не торопится. В результате малыш строит свое высказывание спокойно, без постоянно поиска слов «на ходу», которые только бы усиливали заикание.

Применение мнемотехники на практике выглядит достаточно просто. Например, ребенку с заиканием логопед предлагает составить повествовательный рассказ с использованием мнемодорожек из нескольких символов, которые отражают последовательность событий: где все началось, что использовали, что делали, чем завершилось.

Сначала ребенок начинает свою работу с «знакомства» с данными символами без речевого оформления, затем называет отдельные изображения, а позже строит короткие предложения, постепенно объединяя их в связный рассказ с помощью простых переходов. Такой поэтапный подход помогает сохранить плавность речи, а также уменьшить вероятность частых запинок.

Когда ребенок освоит построение предложений с помощью мнемотехники, то можно будет использовать следующий прием с «пустым» элементом схемы: после прослушивания рассказа ребенок дополняет недостающий фрагмент, а затем пересказывает текст по восстановленной последовательности. Данный прием способствует лучшему пониманию структуры высказывания и помогает не упускать важные смысловые звенья. При этом нагрузка на речь увеличивается постепенно: сначала формируется содержание, а уже затем оно оформляется в развернутое высказывание.

Таким образом, при работе с дошкольниками, имеющими заикание, важно использовать такие методы, которые одновременно помогают организовывать высказывание и не перегружают ребенка, к таким методам относиться мнемотехника. Она в этом отношении оказывается особенно полезной, в том плане что мнемотехника задает опору для построения речи,

делает высказывание более последовательным и завершенным, облегчает переход к более развернутым формам монолога.

Список литературы

1. Белякова Л.И. Логопедия. Заикание: учеб. пособие / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова. – М.: Академия, 2019. – 219 с.
2. Борисова Е.А. Заикание у детей дошкольного возраста: монография / Е.А. Борисова. – Биробиджан: ПГУ им. Шолом-Алейхема, 2022. – 100 с.
3. Долгушина Н.А. Формирование навыков связной речи у детей с заиканием / Н.А. Долгушина // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тез. докл. 76-й науч.-техн. конф. (Магнитогорск, 16 апреля 2018 г.). – Магнитогорск: МГТУ им. Г.И. Носова, 2018. – С. 370–375. EDN UNEXDA
4. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова. – М.: Национальный книжный центр, 2021. – 176 с.
5. Полянская Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / Т.Б. Полянская. – СПб.: Детство-Пресс, 2015. – 64 с.
6. Санжиева Г.Ж. Специфика нарушений связной речи у заикающихся детей и пути их коррекции / Г.Ж. Санжиева // Вестник научных конференций. – 2020. – №2. – С. 89–90. EDN FKRFSL
7. Явхута М.В. Обучение старших дошкольников пересказу посредством использования приемов мнемотехники / М.В. Явхута, С.А. Маслова // Теория и практика образования в современном мире: материалы XI Междунар. науч. конф. – 2019. – С. 21–23. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/343/15328/> (дата обращения: 19.01.2026). EDN ROXTFK

Тринадцатко Ольга Алексеевна

старший преподаватель

Чеботарева Ангелина Владимировна

студентка

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»
г. Хабаровск, Хабаровский край

МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация: в статье авторы рассматривают проблему «эмоционального выгорания», которое является распространенным явлением среди педагогов. Эмоциональное выгорание является серьезной проблемой в современном образовании, приводящей к снижению эффективности педагогической деятельности и ухудшению психологического состояния учителей. Авторы статьи рассматривают методы коррекции эмоционального выгорания.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, учитель, профилактика.

Для педагогов значимую роль играют особенности их профессии, которые предполагают большую степень ответственности и эмоциональной вовлеченности, а также необходимость постоянного общения и взаимодействия с другими участниками образовательного процесса.

Именно педагоги являются основной группой профессий, где было исследовано состояние выгорания (Брынских К.Г. [1]). Педагоги чаще всего подвержены эмоциональному выгоранию, поскольку они много и интенсивно работают с другими людьми, а их деятельность подразумевает наличие эмпатии и высокого уровня ответственности.

Таким образом, проблема эмоционального выгорания актуальна для изучения. Она является одной из проблем современного образования, так как негативно влияет на физическое и психологическое здоровье педагогов, а также на эффективность их профессиональной деятельности.

Эмоциональное выгорание учителей, как определяют Родионова М.Е. [2] и Локтева А.И. [2] приводит к снижению качества образовательного процесса, ухудшению отношений с учащимися и их родителями, а также к росту текучести кадров в образовательной сфере. Все это делает необходимым поиск и разработку эффективных методов педагогической коррекции данного состояния.

Тулегенова А.Г. [4] рассматривает эмоциональное выгорание как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия. Так же она выделяет три стадии развития выгорания.

1. Фаза напряжения. Рабочих задач больше, чем свободного времени. Работа становится главным приоритетом, увеличивается продолжительность рабочего дня.

2. Фаза резистентности. Проблемы усугубляются. Нарушается сон, снижается концентрация внимания, работать становится сложно.

3. Фаза истощения. Человек не справляется с нагрузкой. Появляется цинизм или равнодушие к людям. Возникают сомнения в себе как в специалисте и в правильности выбора профессии.

В зоне нашего внимания находится вопрос профилактики и преодоления профессионального выгорания педагогов, при котором применяется комплексный подход, включающий организационные, психологические и педагогические методы: Соболев В.В. [3], Щеголова Г.С. [5], Брынских К.Г. [1].

Организационные методы направлены на создание комфортных условий труда. Важным аспектом здесь является формирование поддерживающей корпоративной культуры, основанной на взаимопомощи, что помогает учителям ощущать себя частью сплочённого коллектива. Не менее значимо регулярное поощрение и признание профессиональных достижений, что существенно повышает мотивацию и удовлетворённость работой. Администрации образовательных учреждений следует уделять особое внимание оптимизации рабочей нагрузки, обеспечивая её сбалансированность. Также эффективным методом является переосмысление профессиональных ценностей и целей – анализ значимых аспектов работы, поиск новых смыслов и постановка реалистичных задач способствуют восстановлению мотивационного потенциала.

Психологические методы включают индивидуальные и групповые формы работы. Индивидуальная психологическая консультация и психотерапия позволяют выявить глубинные причины выгорания и проработать накопившиеся негативные переживания. Групповая психотерапия и участие в поддерживающих сообществах дают педагогам возможность почувствовать общность с коллегами, преодолеть чувство изоляции, получить эмоциональную поддержку и обменяться эффективными стратегиями преодоления трудностей. Специальные тренинги по управлению стрессом и эмоциями помогают освоить техники саморегуляции, развить навыки позитивного мышления и конструктивного преодоления профессиональных трудностей.

Педагогические методы фокусируются на профессиональном развитии и совершенствовании образовательного процесса. Супервизия как форма профессиональной поддержки, когда опытный наставник помогает анализировать и совершенствовать педагогическую деятельность, способствует росту уверенности в себе и снижению профессионального стресса. Непрерывное профессиональное развитие через курсы повышения квалификации, семинары и вебинары позволяет педагогам оставаться в профессиональном тонусе, повышать свою компетентность и снижать риск эмоционального истощения. Внедрение инновационных методик преподавания, таких как проектное обучение, игровые технологии и цифровые инструменты, вносит разнообразие в учебный процесс, повышает его эффективность и профессиональную удовлетворённость учителей.

Комплексное применение этих методов позволяет эффективно предотвращать и преодолевать синдром эмоционального выгорания, сохраняя психологическое благополучие и профессиональную эффективность педагогов.

Таким образом, актуальность педагогической коррекции эмоционального выгорания учителей определяется следующими факторами.

1. Массовость явления – значительное количество учителей испытывают симптомы выгорания.
3. Специфика профессии – постоянная и очень высокая эмоциональная нагрузка, интенсивное межличностное взаимодействие.

4. Угроза качеству образовательного процесса – «выгоревший» педагог наносит ущерб не только себе, но и ученикам и всем остальным участникам образовательного процесса.

5. Недостаточность существующих мер – постоянная потребность в систематических программах коррекции и профилактики, особенно в условиях модернизации современной системы образования.

6. Эффективность коррекции – при своевременной поддержке педагоги демонстрируют высокий потенциал к восстановлению.

Таким образом, коррекция эмоционального выгорания у учителей – это сложный и многогранный процесс, требующий скоординированных усилий как со стороны самого педагога, так и со стороны администрации школы и психологических служб. Эффективные методы включают индивидуальную психологическую помощь, развитие навыков саморегуляции, групповую поддержку, системные изменения в организации работы, а также различные педагогические методы помогающие разнообразить учебный процесс. Применение этих методов на основе научно обоснованных подходов является ключом к восстановлению профессионального здоровья учителей и повышению качества образования.

Список литературы

1. Брынских К.Г. Коррекция и профилактика синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагогов / К.Г. Брынских // Концепт. – 2015. – №8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksiya-i-profilaktika-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya-v-professionalnoy-deyatelnosti-pedagogov> (дата обращения: 06.04.2026).
2. Родионова М.Е. Социальные риски феномена эмоционального выгорания работников сферы образования / М.Е. Родионова, А.И. Локтева // Проблемы анализа риска. – 2017. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-riski-fenomena-emotsionalnogo-vygoraniya-rabotnikov-sfery-obrazovaniya> (дата обращения: 06.04.2026). EDN ZSHVNB
3. Соболев В.В. Коррекция и профилактика синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагогов / В.В. Соболев // Символ науки. – 2019. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksiya-i-profilaktika-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya-v-professionalnoy-deyatelnosti-pedagogov-1> (дата обращения: 06.04.2026). EDN YWSEDR
4. Тулегенова А.Г. К вопросу исследования феномена эмоционального выгорания как проблемы профессиональной деятельности педагога / А.Г. Тулегенова // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2014. – №1. – С. 93–102. – URL: https://psyjournals.ru/journals/scientific_notes/archive/2014_n1/71086 (дата обращения: 06.04.2026). EDN TUIJMV
5. Щеглова Г.С. Психолого-педагогическая коррекция синдрома эмоционального выгорания педагогов школы / Г.С. Щеглова // Концепт. – 2015. – №8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-korreksiya-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya-pedagogov-shkoly> (дата обращения: 06.04.2026).

Фартусова Ирина Александровна
учитель-дефектолог

Малькова Ольга Николаевна
учитель-логопед

МАДОУ «Д/С №34 «Теремок»
г. Димитровград, Ульяновская область

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ПИСЬМА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД

Аннотация: в статье раскрывается проблема формирования функционального базиса письма у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Рассматриваются основные компоненты готовности к овладению письмом и возможности практико-ориентированного подхода для их развития. Особое внимание уделяется игровым, двигательным и сенсорным методам работы. Опираясь на практический опыт, авторы представляют модель формирования функционального базиса письма у дошкольников.

Ключевые слова: функциональный базис письма, старший дошкольный возраст, ограниченные возможности здоровья, графомоторные навыки, зрительно-моторная координация, практико-ориентированный подход.

В последнее время наблюдается усиление требований к уровню подготовки детей к школьному обучению. Одним из ключевых показателей готовности ребенка к школе является

сформированность предпосылок письменной речи. Поскольку письмо является сложной формой речевой деятельности, его становление невозможно без развития целого комплекса психических функций. У старших дошкольников данные предпосылки принято объединять понятием «функциональный базис письма». Это делает проблему развития данного базиса у детей с ОВЗ особенно актуальной.

Функциональный базис письма представляет собой не отдельный навык, а комплексную структуру, включающую следующие компоненты: речевой, зрительно-перцептивный, оптико-пространственный, моторный, кинестетический, регуляторный и мотивационно-личностный. Степень сформированности этих компонентов напрямую влияет на успешность дальнейшего обучения. Поэтому важной задачей является целенаправленное развитие каждого компонента через практическую деятельность ребёнка.

В современных условиях особую эффективность приобретает практико-ориентированный подход к формированию предпосылок письма. Его сущность заключается в организации обучения через разнообразные виды деятельности, в которых ребенок активно действует, экспериментирует и получает практический опыт. Данный подход предполагает широкое использование игровых методов. В игре ребенок проще осваивает новые знания и навыки, а также активнее проявляет инициативу и интерес. Важным принципом является интеграция различных видов деятельности: двигательной, речевой, изобразительной и познавательной. Это позволяет комплексно воздействовать на развитие всех компонентов функционального базиса письма. Эффективность коррекционно-развивающей работы достигается при условии системности и учёта индивидуальных особенностей детей с ОВЗ.

Структура модели по формированию функциональной основы письма охватывает три последовательных этапа.

1. Формирование тактильно-кинестетической базы.
2. Развитие пространственного восприятия и чувства ритма.
3. Объединение речевых умений с графической деятельностью.

Кроме того, модель включает описание ключевых компонентов функционального базиса письма, игровой моторной деятельности и примеры развивающих игр (табл. 1).

Таблица 1

Модель формирования функционального базиса письма

Компоненты функционального базиса письма	Игровая моторная практика	Примерные игровые упражнения
1	2	3
Речевой	– тренировка способности различать речевые звуки (фонематическое восприятие); – освоение операций фонематического анализа и синтеза. – пополнение активного и пассивного словаря; – совершенствование грамматического оформления высказываний	– игры на распознавание первого звука, поиск слов на заданный звук; – упражнения на слоговой анализ слов; – конструирование слов из отдельных звуков и наоборот
Зрительно-перцептивный	– зрительное восприятие формы, размера и положения в пространстве; – тренировка способности запоминать и удерживать образы; – узнавание и различение графических образов	– задания на поиск отличий; – сортировка предметов по форме и величине; – игры с геометрическими фигурами; – запоминание и воспроизведение узоров

Окончание таблицы 1

1	2	3
Оптико-пространственный	– дифференциация пространственных направлений (право-лево, верх-низ); – обучение ориентации на микроплоскости (лист бумаги); – совершенствование зрительно-пространственного анализа и синтеза	– подвижные игры («вправо-влево», «вверх-вниз»); – графические задания (ориентировка на листе бумаги); – воспроизведение изображений по заданному образцу (копирование); – лабиринты и графические диктанты
Моторный	– развитие мелкой моторики рук; – формирование координации движений; – подготовку руки к письму	– пальчиковую гимнастику; – лепку, аппликацию, работу с мозаикой; – штриховку, рисование по точкам, обводка, дорисовывание; – рисование узоров и линий
Кинестетический	– развитие проприоцептивной чувствительности руки; – отработка навыка воспроизведения форм и объектов через двигательные образы; – речедвигательную координацию	– «воздушное письмо»; – обведение с проговариванием; – работа с крупными движениями (на доске, песке)
Регуляторный	– развитие произвольности и самоконтроля; – формирование умения действовать по инструкции; – развитие внимания и контроля ошибок	– задания по инструкции (с несколькими этапами); – игры на внимание («найди ошибку», «что изменилось»); – упражнения на самопроверку; – корректурная проба (зачеркнуть заданный символ); – графический ряд «палочка – крючок – палочка»
Мотивационно-личностный	– формирование положительного отношения к письму; – развитие учебной мотивации; – поддержание уверенности в своих возможностях	– использование игровых форм обучения; – поощрение даже небольших успехов; – включение заданий с личностным смыслом

Реализация предложенной модели способствует повышению уровня готовности детей с ОВЗ к школьному обучению, уменьшению вероятности возникновения проблем с освоением письма.

Именно практико-ориентированный подход позволяет интегрировать развитие всех ключевых компонентов письма в единую деятельность. Благодаря играм и практическим занятиям дети не только тренируют моторику, речь и пространственное восприятие по отдельности, но и учатся их сочетать – а это основа для становления письменной речи. Формировать эту базис письма можно как на специальных занятиях, так и встраивая в режимные моменты. Главное – обеспечить ребенку активное участие, положительные эмоции и чувство успеха.

Практико-ориентированный подход не может быть реализован без грамотно организованной предметно-пространственной среды. Примерное наполнение развивающих зон, направленное на становление функционального базиса письма, представлено в таблице 2.

Таблица 2

Развивающие зоны предметно-пространственной среды

Зоны предметно-развивающей среды	Содержание
Зона мелкой моторики	Прищепки, пинцеты, пипетки, бусины и пуговицы для нанизывания, шнуровки, мозаика, конструктор мелкий, сухие бассейны с фасолью/песком
Зона графомоторных упражнений	Графареты для обводки (внутренние/внешние), штриховки (разные направления), дорожки и лабиринты (в файлах – для многократного использования), световая песочница для пальчикового рисования, грифельные доски, мелки, карандаши
Тактильная зона	Наждачная бумага, подносы с крупой, «волшебные мешочки», фактурные дорожки, тактильные дорожки (коврики из разных тканей). чудесный мешочек, тактильные дощечки (гладкий/шершавый), коробки с природным материалом (шишки, каштаны, крупы), сенсорная коробка с кинетическим песком
Зона пространственных игр	План-схемы, графические диктанты, конструктор «Геокоонт», блоки Дьенеша, лабиринты (настольные и напольные), геометрические конструкторы (Танграм, Колумбово яйцо), игры с «ходилками» (кубик + фишки), мягкие модули
Зона ритма	Шумовые инструменты (маракасы, бубны, трещотки, колокольчики), погремушки, барабан, ритмические палочки, схемы ритмов (хлопай как на картинке), логопедические мячики для отбивания ритма, метроном

Использование игровых форм, интеграция различных видов активности и специальная организация предметно-пространственной среды создают условия для естественного и устойчивого формирования предпосылок письма.

Практико-ориентированный подход создает функциональный фундамент письма с учётом возможностей детей с ОВЗ. Через игру и практику предпосылки письма осваиваются в доступной для детей форме, что повышает эффективность обучения и способствует развитию самостоятельности и положительной учебной мотивации.

Список литературы

1. Безруких М.М. Обучение первоначальному письму / М.М. Безруких. – М.: Просвещение, 2002. – 32 с.
2. Дыбина О.В. Компетентностно-ориентированный подход в образовании детей дошкольного возраста / О.В. Дыбина. – Тольятти: ТГУ, 2008. – 137 с. EDN QWNWIN
3. Лурия А.Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования / А.Р. Лурия. – М.: Академия, 2002. – 352 с.

РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ И РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация: в статье исследуются педагогические подходы к формированию образной речи и развитию образного мышления у детей с нарушениями зрения в рамках изучения русского языка и литературы. Акцент сделан на методиках работы с художественными произведениями, которые помогают преодолеть формальное усвоение знаний и добиться конкретизации речевых высказываний у учащихся с ограниченными зрительными возможностями.

Ключевые слова: речевое развитие, дети с нарушениями зрения, образное мышление, мультисенсорное восприятие, художественные произведения, выразительные языковые средства, сенсорные модальности, коррекционное обучение.

Важнейшей задачей современного общества является воспитание личности, способной к продуктивному взаимодействию с окружающими, критическому анализу информации, решению жизненных задач, целеполаганию, заботе о здоровье и непрерывному образованию. Существенный вклад в реализацию этой задачи вносят уроки русского языка и литературы, которые занимают ключевое место в школьной программе.

В образовательном процессе для детей с нарушениями зрения особое значение приобретает работа с произведениями выдающихся писателей. Согласно концепции Л.В. Щербы, такой подход способствует постепенному формированию устойчивого представления о структуре слова и предложения. Более того, развитие образного мышления и совершенствование речевых навыков у слепых и слабовидящих детей напрямую влияет на их познавательную активность.

Формирование у учащихся навыков творческого применения художественных средств в собственной речи требует систематического подхода. На занятиях мы изучаем выразительные языковые конструкции; анализируем литературные произведения и их фрагменты, чтобы понять, какую роль играют художественные средства в раскрытии идейного содержания; выполняем практические упражнения на основе изучаемых текстов; создаём творческие работы.

Для детей с нарушениями зрения распознавание тропов в тексте представляет особую сложность. Это связано с ограниченностью их чувственного опыта. Поэтому в обучении важно создавать условия, которые стимулируют мультисенсорное восприятие окружающего мира. В этом помогают фрагменты художественных произведений, насыщенные образами, опирающимися на одну или несколько сенсорных модальностей.

Например, при анализе отрывка из «Бежина луга» И.С. Тургенева учащиеся обращают внимание на зрительные образы: описание утренней зари, солнца, облаков. Далее мы переходим к текстам с комплексной сенсорной палитрой, таким как отрывок из «Мещёрской стороны» К.Г. Паустовского:

«Леса в Мещёре разбойничьи, глухие. Они поражают своей первозданной тишиной. В сосновых борах так светло, что на сотни шагов видно пролетающую птицу. Пахнет смолой и земляникой. Под ногами пружинит мох, а в воздухе висит лёгкая дымка».

Разбирая этот фрагмент, ученики выделяют четыре модальности:

- визуальную («в сосновых борах так светло», «пролетающая птица», «лёгкая дымка») – создаёт ощущение простора и прозрачности;
- аудиальную («первозданная тишина») – подчёркивает отсутствие звуков как значимый художественный элемент;
- обонятельную («пахнет смолой и земляникой») – передаёт ароматы леса;
- кинестетическую («под ногами пружинит мох») – вызывает тактильные ощущения мягкости и упругости.

Затем учащиеся выполняют задание, которое активизирует их воображение и опирается на личный опыт (например, воспоминания о прогулке в лесу): описать первые ощущения в лесу, используя все четыре модальности и добавляя детали – какие звуки появляются, когда нарушается тишина, какой вкус может возникнуть во рту от лесного воздуха и т. д.

При анализе подобных отрывков мы акцентируем внимание учащихся на тщательном выборе слов для передачи свойств и состояний объектов, помогаю различать прямое и переносное значение образов, а также выражать свои представления словами.

Преодоление формального усвоения значений слов, характерного для детей с нарушениями зрения, требует целенаправленной работы по наполнению «пустых» речевых конструкций конкретным содержанием. Например, разбирая выражение «звёзды мигали» из произведения И.С. Тургенева «Бежин луг», мы выясняем: в прямом значении мигать могут только глаза. Звёзды не мигают в буквальном смысле – они то появляются, то исчезают из поля зрения, создавая иллюзию мигания. Такой анализ помогает ученикам осознать переносное значение слов и научиться использовать их осознанно.

Первоначальным этапом освоения теоретических знаний о тропах становится знакомство с понятием «сравнение». При формировании этого понятия важно последовательно проработать несколько аспектов.

1. Что и с чем сопоставляется, по какому признаку происходит сравнение.
2. Какие общие черты можно выделить у сравниваемых объектов.
3. Почему такое сопоставление возможно и оправдано с художественной точки зрения.

Через сопоставление различных объектов и выявление связей между ними учащиеся постепенно постигают суть тропа и механизм его создания. При этом принципиально важно опираться на личный опыт и воспоминания детей – это позволяет оценить, насколько хорошо они могут вербализовать свои представления об окружающем мире.

Одним из ключевых критериев освоения выразительных языковых средств является способность применять их в собственной речи. Практика обучения в коррекционной школе показывает, что дети с нарушениями зрения зачастую отстают в развитии этого навыка от своих зрячих сверстников. Это негативно влияет на качество их речи, в частности, на словарный запас прилагательных и определений.

Сравнительный анализ сочинений слабовидящих учащихся и их зрячих ровесников выявляет несколько характерных особенностей:

- меньший объём письменных работ;
- меньшее количество замеченных и описанных предметов и явлений;
- затруднения в передаче признаков, свойств и состояний объектов;
- сложности в образном выражении собственных впечатлений.

Эти наблюдения подтверждают влияние вторичных отклонений в психическом развитии на речевую деятельность учащихся с нарушениями зрения.

Значительный прогресс в развитии конкретно-образной речи достигается благодаря непосредственным наблюдениям за объектами и явлениями окружающего мира во время экскурсий. Этот вывод подтверждается результатами творческих заданий, выполненных на основе личных впечатлений.

Сенсорные впечатления (зрительные, слуховые, тактильные) оказывают на детей с нарушениями зрения более сильное воздействие, чем абстрактно-образные представления. Поэтому формирование художественного восприятия строится на постепенном накоплении чувственных впечатлений.

Анализ сочинений, созданных по итогам наблюдений, демонстрирует, что учащиеся успешно описывают непосредственные ощущения. В их работах прослеживается чёткая связь между прямым восприятием и образным мышлением, что способствует обогащению речи и развитию творческого потенциала.

Пример сочинения ученицы 6 «А» класса Дианы Гуреевой.

«Зима. Это такое время года, когда всё в природе сливается в одно целое, бесконечно белое пространство... Январское утро. На горизонте поднимается багровое солнце. С каждой

минутой на улице становится светлее... Птицы, радуясь солнцу, тихо щебечут, словно обмениваются последними новостями... Низкие кустарники покрыты белым ванильным снегом, по форме напоминающим купола церквей. По небу медленно плывут облака, похожие на летучие корабли. Тропинки и дороги покрыты песком, как корицей...».

Перед педагогом школы для слепых и слабовидящих детей стоит важная задача – научить учащихся выстраивать систему наблюдений. Например, во время экскурсий учитель должен направлять внимание детей на особенности природных объектов (деревья, кустарники, траву и т. д.); цветовые оттенки и переходы; звуки окружающей среды; запахи и тактильные ощущения.

Затем ученики аргументируют свои выводы, что позволяет проверить корректность соотношения слова и образа в их сознании.

Пример диалога на уроке.

Учитель: «Как выглядит лес глубокой осенью?»

Ученик: «Сиротливо, угрюмо стоят деревья».

Учитель: «Как это можно доказать?»

Ученик: «Листья с деревьев осыпались, стоят голые, нет ярких, теплых красок».

В работе над развитием речи важно опираться на уже имеющийся у детей опыт. Учащиеся учатся сравнивать объекты, находить сходства и различия между ними. Для активизации мышления можно задавать вопросы

– «Какого цвета снег сейчас?»

– «А каким он бывает в солнечную погоду?»

– «Как меняется цвет снега в разное время суток?»

Целесообразно заранее продумывать планы наблюдений при организации экскурсий на природу. В качестве примера приведу план наблюдений за дождём:

– Какие изменения произошли в природе перед началом дождя (небо, воздух, ветер)? Повлияли ли они на ваше самочувствие?

– Как изменились цветовые оттенки на улице?

– Каким было начало дождя?

– Каков характер дождя (вертикальный или косой, быстрый или медленный, мелкий или сильный)?

– Как выглядят отдельные капли? Какие литературные строки они вам напоминают?

– Какие звуки сопровождают дождь? С чем их можно сравнить?

– Везде ли образовались лужи? Почему?

– Как выглядят деревья во время дождя?

– Какие изменения произошли после дождя (воздух, небо, ветер, цвета, запахи и т. д.)?

– Какие чувства вы испытали?

Регулярные наблюдения за окружающим миром помогают учащимся перейти от поверхностного описания к поэтической образности в письменных работах. Дети начинают активно использовать эпитеты и олицетворения, самостоятельно фиксировать свои наблюдения и делиться ими в классе. Они пробуют сочинять стихи, лингвистические сказки, загадки, участвуют в творческих играх – например, в упражнении «Продолжи стихотворение».

Такие виды деятельности комплексно воздействуют на развитие творческого самовыражения, познавательной активности, образного мышления, речевых навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Примеры творческих работ учащихся.

Стихотворение Кати Ворошиловой (6 «А» класс):

Наступила осень, осень молодая.

Золотая осень – самая родная!

Сиротливо листики на земле лежат,

И на нас с улыбкою жалостно глядят.

Выйдешь в лес осенний, сядешь у костра,

Золотая осень радует глаза!

Осень золотую всей душой люблю,
Эту осень в сердце у себя храню.
Стихотворение Алёны Самсоновой (8 «А» класс):
Леди Лето без оглядки улетела,
В памяти оставив солнечные дни...
Королева Осень снова тронем завладела,
Ярко зажигая чудные огни.
Всю округу, озарив благоуханьем,
Обагрила краской нежный небосвод.
Щедра одарила всех богатым урожаем,
Что ж, припасов хватит хоть на целый год...

Список литературы

1. Тупоногов Б.К. Содержание и методы обучения детей с нарушениями зрения: науч.-метод. пособие / Б.К. Тупоногов. – М.: АПК-ПРО, 2005. – 72 с.
2. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку / Л.В. Щерба // Научная педагогическая электронная библиотека. – URL: http://elbib.old.gnpbu.ru/text/scherba_izbrannyye-raboty-russkomu-yazyku_1957/go,0;fs,0/ (дата обращения: 19.04.2026).

Югина Светлана Анатольевна

воспитатель

БОУ «Калининская общеобразовательная
школа-интернат для обучающихся с ОВЗ»
п. Калинино, Чувашская Республика

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ПРИРОДНЫМ МАТЕРИАЛОМ

Аннотация: в статье представлен опыт использования природного материала для развития творческих способностей у детей с интеллектуальными нарушениями. Раскрываются коррекционно-развивающие направления работы, описываются методические принципы, приводится сезонное тематическое планирование. Анализируется результативность: повышение мотивации и регуляции, улучшение моторики, обогащение речи, рост самооценки.

Ключевые слова: природный материал, творческие способности, интеллектуальные нарушения, сенсорное развитие, мелкая моторика.

Моя цель – показать, как природный материал помогает развивать творческие способности у детей с интеллектуальными нарушениями.

Задачи: учить видеть образ в природной форме; развивать моторику и сенсорику; формировать усидчивость; создавать ситуацию успеха.

Вступление.

На своё первое занятие по творчеству я подготовила образец, яркие картинки, продумала каждый шаг. Мы лепили из пластилина. Но Катя просто сжала пластилин в кулак и уставилась в окно. Я растерялась. Моя красивая методика не сработала. А потом я случайно положила на парту шишку. Катя протянула руку, начала водить пальцем по чешуйкам. Неожиданно она воткнула в шишку комочек пластилина и сказала: «Ёж».

Вот так, не по плану, начался мой путь. Теперь я точно знаю: иногда самый простой природный материал говорит с ребёнком громче любой инструкции. Шишки, жёлуди, листья, камни стали моими главными помощниками. И эта статья – не просто обобщение опыта, а рассказ о том, как природа помогает нам найти ключ к детям, которым сложно действовать по образцу, сложно удерживать задание, сложно поверить в свои силы.

Актуальность проблемы.

Как развить творчество у ребёнка, который с трудом удерживает в голове простую инструкцию? У которого из инструментов – только желание трогать, мять, кидать? Я долго искала ответ на этот вопрос. Перепробовала и раскраски, и трафареты, и показы. Результат был, но какой-то... неживой. Дети механически повторяли за мной, и это было больше тренировкой, чем творчеством.

Для обучающихся с интеллектуальными нарушениями характерны сниженная познавательная активность, инертность мышления, бедность воображения. Творческая деятельность, требующая самостоятельного замысла и планирования, – для них самая сложная сфера. Но именно она важнее всего для социализации. Ребёнку нужен опыт успеха, нужно чувство «я смог». Природный материал в этом контексте занимает особое место. Он становится мостиком между предметно-практической деятельностью, которая им доступна, и творчеством, которое мы хотим развить. В отличие от рисования по образцу, где страх ошибки парализует, работа с шишками, листьями, камнями позволяет создать красивый продукт почти без абстрагирования. Ребёнок опирается на то, что видит и чувствует здесь и сейчас.

Особенности развития творческих способностей у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Прежде чем говорить о методике, важно понять: что именно мы преодолеваем? Я выделила для себя четыре главных дефицита, с которыми работаю. И каждый из них природный материал помогает компенсировать.

1. Снижение мотивации. Дети быстро теряют интерес. Помню, как на первых занятиях Дима через пять минут начинал вертеться и просился играть. А когда я принесла корзину с шишками и фасолью – он просидел полчаса, просто перебирая их, складывая в баночку и высыпая обратно. Ему не нужна была моя инструкция. Ему нужен был материал, который интересен сам по себе.

2. Недостаточность сенсорного опыта. Многие дети не различают фактуры, не могут определить «гладкий» или «шершавый». Природный материал даёт богатую палитру ощущений: колючая шишка, гладкий камень, шуршащий лист, тяжёлая глина. Это не просто развитие – это накопление базы, без которой невозможно ни мышление, ни речь.

3. Инертность мышления и стереотипность действий. Дети с трудом отходят от шаблона. Однажды Саша нарисовал солнце – и теперь все его рисунки начинаются с солнца в углу. Но попробуйте дать ему камень нестандартной формы и спросить: «На что похоже?» Он задумается. Потому что двух одинаковых камней не бывает. Природа сама заставляет искать нестандартные решения.

4. Несформированность мелкой моторики. У Данила был сильный тремор рук, он не мог удерживать кисточку. Когда мы начали с ним просто перебирать фасоль, а потом выкладывать из семян дорожки на пластилине – рука стала крепче. Не сразу, конечно. Но через два месяца он впервые сам завязал шнурок. Для меня это было важнее любой выставки поделок.

Коррекционно-развивающие задачи работы с природным материалом.

В своей работе я выделяю пять ключевых направлений.

Сенсорное развитие. Формируем эталоны формы, величины, цвета. Учим различать фактуры. Это база.

Моторное развитие. Корректируем тремор, синкинезии, учим согласовывать движения обеих рук. Природный материал – лучший тренажёр.

Развитие мыслительной деятельности. Учим сравнивать, классифицировать (разложить шишки по размеру, листья по цвету), устанавливать причинно-следственные связи. Например, почему сухой лист хрупкий, а свежий – эластичный?

Формирование воображения. Это самое интересное! Учим «опредмечивать» форму: в шишке видеть ёжика, в коряге – фантастическое существо.

Эмоционально-личностное развитие. Формируем усидчивость, целенаправленность. И главное – ситуацию успеха. Когда у ребёнка с умственной отсталостью получается красивая работа – это меняет его самооценку.

Методика организации деятельности: принципы и приёмы.

Опираясь на свой опыт, я выработала несколько принципов, которые стараюсь не нарушать.

1. Принцип наглядности и подражания.

Дети с интеллектуальными нарушениями не могут планировать самостоятельно. Им нужно показать.

Приём «Рука в руке». На первых этапах я физически направляю руку ребёнка. Сортируем семена, прикладываем деталь. Не за ребёнка, а вместе с ним. Постепенно отпускаю.

Пооперационный показ. Никогда не показываю готовую поделку целиком в начале. Только поэтапно. Сделали мордочку – показали. Прикрепили – показали следующий шаг. Каждый этап проговариваем и повторяем.

2. Алгоритмизация и структурность занятия.

Детям сложно удерживать программу действий. У нас есть чёткий ритуал.

1. Сенсорное обследование: «Посмотри, потрогай. Какое?» (колючее, гладкое, тяжёлое).

2. Игровая мотивация: «Кто спрятался в коробке?» или «Сделаем домик для мышки».

3. Анализ образца: «Из чего сделано? Голова – жёлудь, спинка – шишка».

4. Практическая работа с проговариванием: «Я беру клей, я мажу листок...» Говорим вслух каждый шаг.

5. Обыгрывание результата: обязательно играем с поделкой. Иначе смысл теряется.

3. Уровневая дифференциация заданий.

В классе дети с разными возможностями. Их условно можно разделить на три уровня.

1-й уровень (глубокие нарушения). Задачи: узнавать материалы, различать тактильно (песок – камни), выполнять простейшие действия по подражанию. Для меня успех, если ребёнок просто потрогал шишку и не выбросил её. Эмоциональное вовлечение важнее результата.

2-й уровень (умеренные нарушения). Работа по образцу с моей помощью. Создаём простые аппликации из 2–3 листьев, конструируем из шишек. Отрабатываем точность движений.

3-й уровень (лёгкие нарушения). Частично самостоятельная работа. Создаём сюжетные композиции. Учим вариативности: как одну и ту же шишку можно использовать по-разному.

4. Включение игровых и сенсорных техник.

Что работает лучше всего?

Сенсорные коробки. Коробки с крупой, песком, листьями, где «спрятаны» фигурки. Дети могут искать их часами. Это развивает усидчивость у гиперактивных детей.

Пальчиковый игротренинг. Перед творческой работой обязательно катаем шишки между ладонями, перебираем камешки. Это не разминка, а настройка.

«Пластилинография» с природными вкраплениями. Для детей, у которых не сформированы графические навыки, это самый доступный способ. Вдавливаем семена, крупу, камешки в пластилиновую основу. Пальцы работают, координация развивается, а результат получается сразу.

Тематическое планирование и содержание работы.

Я стараюсь привязывать занятия к сезону. Это поддерживает познавательный интерес и даёт возможность выходить на улицу за материалами.

Таблица 1

Сезон	Что собираем	Чем занимаемся	Зачем это нужно
1	2	3	4
Осень	Листья, желуди, орехи, фасоль, рябина	Аппликации из листьев, бусы из рябины, сортировка	Развиваем цветовосприятие, учим классифицировать, тренируем нанизывание

1	2	3	4
Зима	Шишки, кора, ветки, семена	Делаем ежиков, лесовичков, кормушки	Развиваем пространственное мышление, преодолеваем стереотипность
Весна	Камни, ракушки, песок, глина, почки	Рисуем на камнях, строим из песка, лепим из глины	Снимаем агрессию, развиваем тактильную чувствительность
Лето	Цветы, солома, мох, живые листья	Плетем венки, делаем «живых кукол» из травы	Развиваем планирование, учим работать двумя руками

Анализ результативности. Что изменилось?

Систематическая работа с природным материалом даёт видимые результаты.

1. Повысилась мотивация. Если раньше отказы от деятельности были на каждом занятии, то сейчас дети ждут «творческие занятия». Они сами подходят к полке с природным материалом.

2. Улучшилась моторика. Руки у детей стали заметно устойчивее, могут удерживать даже мелкие детали.

3. Развилась регуляция. Дети стали дольше удерживать внимание. Снизилось полевое поведение (когда ребёнок хаотично мечет всё вокруг). Появилась целенаправленность.

4. Обогатилась речь. В процессе проговаривания действий активизируется словарь.

5. Выросла самооценка. Поделки из природного материала стали предметом гордости. Дети просят забрать их домой, показывают родителям. Для ребёнка, который привык, что у него «ничего не получается», это бесценно.

Заключение.

Так почему же природный материал?

Потому что он не пугает. Он не требует идеальной точности. Он прощает ошибки. И он сам подсказывает образ.

Природный материал – это не просто поделки. Это язык, на котором дети с интеллектуальными нарушениями говорят с миром без страха. И моя задача – дать им этот язык.

Использование природного материала позволяет решать не только задачи художественно-эстетического развития. Это ключ к преодолению познавательных трудностей, моторной не ловкости и эмоциональной неуверенности. Это путь к социализации, к раскрытию потенциала каждого ребёнка.

Список литературы

1. Воронкова В.В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / В.В. Воронкова. – М.: Школа-Пресс, 1994.
2. Екжанова Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2003.
3. Маллер А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. – М.: Академия, 2003. EDN QTCKGB
4. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии / Е.А. Стребелева. – М.: Владос, 2005. EDN QVFLFL

Яковлев Егор Вадимович
магистрант

Научный руководитель
Косыгина Елена Александровна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

DOI 10.31483/r-154382

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МОТОРНЫХ И ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ПИСЬМУ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема развития моторно-графических навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) при подготовке к письму. Актуальность обусловлена тем, что степень овладения этими навыками во многом определяет успешность обучения ребенка в школе. Описываются основные компоненты графо-моторных навыков: развитие мелкой моторики, зрительно-пространственные функции (ориентировка, наложенные изображения), рисование (включая нетрадиционные техники), графическая символика (узоры, печатание букв). Предлагаются практические задания: штриховка, графические диктанты, написание печатных букв, прописи, графо-моторные трафареты. Подчеркивается важность тренировки обеих рук для гармоничного развития полушарий мозга. Делается вывод о необходимости системной и комплексной коррекционной работы с участием логопеда, воспитателей и родителей.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, моторно-графические навыки, подготовка к письму, дошкольники, мелкая моторика.

Проблема развития моторно-графических навыков при подготовке к письму дошкольников с низким уровнем общего речевого развития имеет важное значение в коррекционном обучении данной категории детей. Степень овладения моторно-графическими навыками во многом определяет успешность обучения и дальнейшего развития ребенка. К сожалению, многие страдают нарушениями письменной речи. Подготовка к письму является важным этапом в образовательном процессе дошкольников. Моторные и графические навыки играют ключевую роль в формировании основ письма, что, в свою очередь, влияет на успешность дальнейшего обучения.

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина указывают на то, что у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) наблюдаются проблемы в сфере двигательной активности, проявляющиеся в нарушениях общей и тонкой моторики. Движения у таких детей не всегда точны и координированы, им сложно переключаться между различными действиями и выполнять синхронные движения. Как подчеркивает О.Б. Иншакова, эти особенности оказывают непосредственное влияние на развитие графомоторных навыков, что делает процесс обучения письму длительным и требующим значительных усилий.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Для детей с ОНР важна многократность повторения одного и того же жеста с подключением зрительного анализатора и обязательным проговариванием действия мной, а по возможности – и ребенком. Это закладывает базу не только для моторики, но и для развития предикативной лексики.

При это важно отметить, что графо-моторный навык – это определенное положение и движения пишущей руки, которое позволяет копировать простые узоры, рисовать, соединять точки, раскрашивать.

Графо-моторные навыки включают в себя следующее.

1. Развитие мелкой моторики.

2. Зрительно-пространственные функции:

- упражнения на определение правых и левых частей тела;
- задания на ориентировку в пространстве по отношению к предметам (сверху, снизу, между, слева, справа);

- задания с условиями по выбору нужных направлений;

- наложенные и зашумленные изображения, контуры, тени.

3. Рисование.

Ряд авторов (Алексеева З.М., Сергеева Н.А.) указывают на высокую эффективность нетрадиционных техник рисования в коррекционной работе. Они не только развивают мелкую моторику, зрительно-моторную координацию, но и снимают эмоциональное напряжение, повышают мотивацию, так как позволяют быстро получить красивый результат.

С.В. Погодина также отмечает, что графика (линии, штрихи, точки) наиболее приближена к письму.

4. Графическая символика:

- задания на развитие умений рисовать узоры;

- символизация предметов (изображение их с помощью символов);

- печатание букв.

При нормальном развитии ребёнка работу по развитию мелкой моторики нужно начинать с самого раннего возраста. В раннем и младшем дошкольном возрасте нужно выполнять простые упражнения, сопровождаемые стихотворным текстом, не забывая о развитии элементарных навыков самообслуживания.

Очень важно поставить руку, подготовить её к работе. А помогут следующие задания:

1) штриховка и закрашивание;

2) графические диктанты или рисование по клеточкам;

3) написание печатных букв;

4) прописи, графо-моторные трафареты.

Если ребенок хорошо справляется с графо-моторными заданиями в дошкольном возрасте, в дальнейшем он избежит многих проблем с успеваемостью в школе.

Также специалисты подчеркивают, что тренировать нужно не только «главную» руку, которой ребенок пишет, но и вторую. Во-первых, нужно обращать внимание, какое положение занимает «рука-помощница» при рисовании и письме. Во-вторых, необходимо все задания проходить не только основной, но и другой рукой, т.к. это позволяет гармонично развивать оба полушария головного мозга.

Таким образом, данные методы работы заслуживают особого внимания, поскольку они демонстрируют более высокую эффективность. Основной их особенностью является акцент на всестороннее развитие графо-моторных навыков у детей с ОНР, что достигается благодаря интеграции различных видов искусства в образовательный процесс. Использование таких подходов позволяет не только улучшить моторные и графические навыки, но и обогатить внутренний мир ребенка, стимулируя его творческое развитие и эмоциональное обогащение. Коррекционно-развивающая работа в этой области должна быть системной и комплексной, объединяя усилия логопеда, воспитателей и родителей. Только тогда она станет неотъемлемой частью дошкольного воспитания детей с ОНР и принесет устойчивые положительные результаты.

Список литературы

1. Психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск, 2006. – С. 207–210.

2. Бернштейн Н.А. Очерки о физиологии движений и физиологии активности / Н.А. Бернштейн. – М., 1966.

3. Непейна И. Методика нейропсихологического обследования / И. Непейна. – URL: <https://shkoladva.ru/crmss/neverina/15.pdf> (дата обращения: 24.03.2026).

4. Борисова М.А. Консультация для педагогов. Поэтапное развитие графомоторных навыков у дошкольников / М.А. Борисова. – URL: <https://infourok.ru/konsultaciya-dlya-pedagogov-poetapnoe-razvitiye-grafo-motornyh-navykov-u-doshkolnikov-6555079.html> (дата обращения: 24.03.2026).

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Александрова Светлана Александровна

тренер-преподаватель

Белобородов Евгений Геннадьевич

тренер-преподаватель

Якимов Виктор Николаевич

тренер-преподаватель

Гашикова Светлана Николаевна

тренер-преподаватель

МБУДО «СШ №1»

г. Новочебоксарск, Чувашская Республика

РЕФЕРЕНСНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ АКТИВНОСТИ МИКРОЦИРКУЛЯЦИИ ГЕМОДИНАМИКИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ПРИ ФИЗИЧЕСКОЙ НАГРУЗКЕ

Аннотация: в статье представлены результаты пилотного исследования оценки регулятивной функции показателей гемодинамики у детей и подростков при соревновательной физической нагрузке. Актуальность исследования обусловлена необходимостью плановой профилактики и диагностики функционирования капиллярного кровотока в контексте охраны здоровья учащейся молодёжи (в ред. ФЗ РФ от 01.01.2026). Цель – верификация микроциркуляции капиллярного русла и процессов перфузии/диффузии методом лазерной доплеровской флоуметрии (ЛДФ). Исследование проведено на базе МБУ ДО «СШ №1» г. Новочебоксарска ЧР с участием 34 человек (16 юношей и 18 девушек, средний возраст – $18,4 \pm 0,1$ года). Выявлена вариабельность процессов перфузии/оксиметрии, фрагментарное снижение активности энергетического метаболизма, дисфункция вазомоторной регуляции и дисбаланс доставки кислорода к тканям.

Ключевые слова: тканевая перфузия, капилляроскопия, артериальная активность, индекс флаксмоций, абсорбция.

Актуальность. Актуальность пилотного проекта исследования заключается в оценке эффективности регулятивной функции показателей гемодинамики, что рассматривается в контексте плановой профилактики и диагностики функционирования капиллярного кровотока по профилактике и диагностике здоровья детей и подростков в ред. ФЗ РФ «Охраны здоровья учащейся молодежи» в ред. от 01.01.2026.

Валидация состояния внутриклеточной перфузии/диффузии с оценкой абсорбции транзитной функции крови в единицу времени капиллярного русла методом витальной компьютерной томографии (ПКТ) позволяет визуализировать механизмы регуляции сосудисто-тканевого баланса при возрастающей физической нагрузке (ФН) соревновательного характера.

Цель. Верификация микроциркуляции капиллярного русла, процессов перфузии/диффузии методом лазерной доплеровской флоуметрии (ЛДФ) и детализация особенностей микроциркуляции капиллярного русла в популяции детей и подростков.

Задача. Верификация гликолитической активности как стандартизированного маркера «пикового значения» сердечно-сосудистой системы и корреляции максимального потребления кислорода (O_2) системы крови методом функциональной нагрузочной пробы (Load Testing).

На основе стратификации доказательной медицины для верификации полученных результатов применяли стандартизированный диагностический тест ультразвуковой

доплерографии с определением функционального класса сердечной функции (протокол Брюса) и характера функционирования капиллярного русла при интенсивной соревновательной физической нагрузке (ФН).

Материал исследования.

В рамках открытого перспективного контролируемого исследования (Controlled study) методом визуализации циркуляции капиллярного русла с оценкой количественных и качественных показателей гемодинамики детей и подростков при соревновательной нагрузке на учебно-тренировочной площадке МБУ ДО «СП №1» г. Новочебоксарска ЧР.

Средний возраст составил $18,4 \pm 0,1$ года, в количестве: 16 юношей и 18 девушек.

По детализации активности микроциркуляции капиллярного русла были стратифицированы показатели перфузии/диффузии по следующим критериям:

- качество активности функции кровотока (перфузия/диффузия);
- по значению транзитарной функции сатурации (SO_2).

Детализацию индекса микроциркуляции (ИФМ) тканевого кровотока в капиллярном русле оценивали по следующему алгоритму:

Индекс флаксмоций (ИФМ) = $ALF/(ALF+ACF)$ усл/ед.

Абсолютные колебания «отклонений» функционирования микроциркуляции системы крови с оценкой показателя значений, отражающего дисбаланс регуляции в тканевом русле прогнозирования нарушения тканевого обмена, проводили по международной шкале «SCORE» (Coronary Risk Evaluation).

Сравнительная точность оценки критериев и достоверность полученных статистических результатов проводилась методом анализа факторной сопряжённости (хи-квадрат Пирсона).

Таблица 1

Типологические особенности реактивности гемодинамики
в популяции детей МБУ ДО «СП №1» г. Новочебоксарска ЧР
(в классификации резистентности Леандра Пурселота)

Показатель		Тренинг «игровой» N-11 (33,1%)	Тренинг «силовой» N-12 (33, 8%)	Тренинг «шорт- трек» N-11 (33,1%)
Индекс флаксмоций (ИФМ) усл/ед		$2,41 \pm 0,02$	$2,44 \pm 0,01$	$2,31 \pm 0,02$
Cardic index (СИ л/мин/кг)		$\leq 2,5 \pm 0,1$	$\geq 2,5 - 4,0 \pm 0,2$	$\geq 4,1 \pm 0,1$
PWC 170 (кгм/мин/кг)		$15,09 \pm 0,11$	$16,49 \pm 0,09$	$15,41 \pm 0,02$
МОК л/мин		$4,59 \pm 0,02$	$4,69 \pm 0,11$	$4,44 \pm 0,54$
ОПСС дин/сек/см		$1041,08 \pm 0,11$	$1071,08 \pm 0,01$	$1081,08 \pm 0,22$
Среднее ЧСС (уд/мин)	день	$81,1 \pm 1,1$	$79,1 \pm 1,5$	$83,1 \pm 0,4$
	ночь	$74,8 \pm 2,7$	$71,1 \pm 2,1$	$73,8 \pm 1,4$
ЧСС уд/мин после 20 приседаний уд./10 сек	до нагр.	$14,49 \pm 0,12$	$14,58 \pm 0,11$	$14,51 \pm 0,03$
	после нагр.	$22,12 \pm 0,15$	$29,02 \pm 0,15$	$27,10 \pm 0,11$
МПК VO_2 (л/кг)		$3,7 \pm 0,1$	$4,1 \pm 0,2$	$3,9 \pm 0,4$
*Sat O_2 (%)		$96,9 \pm 0,3$	$98,9 \pm 0,4$	$97,2 \pm 0,1$

Примечание. *Индекс флаксмоций – интегральный показатель микроциркуляции регулятивного механизма при физической нагрузке.

Резюме.

Динамика тканевого кровоснабжения микроциркуляции в контрольных группах представлена (см. табл. 1).

Показатель реактивности тканевого обмена и перераспределения напряжения пульсовой волны объёма кровотока в магистральных сосудах капиллярного русла по индексу флаксмоций (ИФМ) составил: $2,41 \pm 0,02$; $2,44 \pm 0,01$; $2,31 \pm 0,02$ (усл/ед) (см. табл. 1).

Определение биохимических маркеров тканевой «перфузии/диффузии» значений степени нарушений микроциркуляторного обмена и детализация дисбаланса регуляции служат дополнительным диагностическим показателем характера дисфункции механизмов регуляции.

Стандартизация транскапиллярной «перфузии/абсорбации» тканевого энергообмена кровотока в капиллярном русле и унификация активности энергетических процессов при функциональной нагрузке является приоритетной проблемой, отражающей интеграционное взаимодействие активности клеток и промежуточного тканевого дыхания метаболического характера.

Верификация эпизодического феномена «гипоксия» ($C_3H_6O_3$, lactic acid), формирующего колебания активности регулятивной функции в группах, носит кумулятивный характер компенсаторных возможностей, направленных на повышение функции «резервных» возможностей при соревновательной нагрузке (СН).

Клиническая интерпретация показателя сатурации насыщения гемоглобина кислородом (Sat $O_2\%$) системы крови коррелирует с респираторным индексом и свидетельствует о «напряжении» и снижении резервных механизмов, что составило: $96,9 \pm 0,3$; $98,9 \pm 0,4$ и $97,2 \pm 0,1$.

Полученная модель результатов тканевого обмена в капиллярном русле свидетельствует о вариабельности процессов «перфузии/оксиметрии», что носит фрагментарный характер снижения активности энергетического метаболизма, отражает дисфункцию вазомоторной регуляции и дисбаланс снижения транзитарной функции доставки кислорода к тканям, что снижает характер диффузионных метаболических процессов.

Список литературы

1. Биохимия мышечной деятельности / Н.И. Волков, Э.Н. Несен, А.А. Осипенко [и др.]. – Киев: Олимпийская литература, 2000. – 336 с.
2. Российский кардиологический журнал. – 2022. – №4(144). – С. 44–48.
3. Кардиологический вестник. – 2024. – Т. 7. №1. – С. 18–20.

Бавыкин Евгений Александрович

канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургская государственная
художественно-промышленная академия им. А.Л. Штиглица»
г. Санкт-Петербург

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПРИ САРКОПЕНИИ И РОЛЬ СИЛОВЫХ ТРЕНИРОВОК: ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация: в статье представлен обзор современных представлений о саркопении – прогрессирующем скелетно-мышечном расстройстве, характеризующемся снижением мышечной массы, силы и физической работоспособности. Показано, что фармакологическая терапия не демонстрирует последовательных преимуществ, тогда как физическая реабилитация признана наиболее эффективным вмешательством.

Ключевые слова: саркопения, физическая реабилитация, силовые тренировки, тренировки с отягощением, мышечная масса, мышечная сила, пожилой возраст, композиция тела.

Саркопения, прогрессирующее скелетно-мышечное расстройство, характеризующееся снижением мышечной массы, силы и физической работоспособности. На сегодняшний день саркопения официально признана заболеванием мышц [1].

Саркопения характеризуется хрупкостью, падениями и переломами, нарушением подвижности и дыхательной способности, когнитивными нарушениями, снижением качества жизни, повышенной смертностью и ограниченной физической функцией. Ее распространенность резко увеличивается с возрастом, затрагивая примерно 10–16% пожилых людей во всем мире [8] и до 50% взрослых в возрасте 80 лет и старше [8].

Патофизиология саркопении неоднородна и в большей степени связана с отсутствием физических упражнений, недоеданием и гормональными изменениями. Указанные процессы

приводят к недостаточности нервно-мышечного синапса, нарушению капиллярного кровотока, снижению способности к восстановлению и регенерации [5].

В процессе старения снижается уровень гормона роста, что оказывает влияние на развитие сердечно-сосудистых заболеваний, остеопороза, увеличение жировой ткани. Характерным возрастным изменением у пожилых людей является дисрегуляция иммунной системы, что может способствовать развитию аутоиммунных заболеваний (например, ревматоидного артрита), а также дегенеративных поражений суставов, таких как артрозы. Последние проявляются поражением костной и соединительной ткани суставов, выполняющих важную двигательную функцию [2].

В возрасте от 60 до 70 лет снижаются метаболизм и основной обмен. Это способствует увеличению веса и индекса массы тела за счёт роста жировой ткани. Затем вес снижается, в основном из-за уменьшения мышечной массы, и начинаются активные процессы падения силового потенциала мышц. Причиной снижения силового потенциала служат атрофические и дегенеративные изменения в скелетных мышцах, которые диагностируются как саркопения и сопровождаются уменьшением содержания воды в мышечной и соединительной тканях [2].

Саркопения может развиваться не только в связи с возрастом, но и у лиц с недостаточной или избыточной массой тела, а также с другой хронической патологией, например, ожирением, сердечно-сосудистыми заболеваниями, остеопорозом, гипопаратиреозом и др. Такая взаимосвязь дополнительно увеличивает вероятность развития саркопии и неблагоприятных последствий для здоровья, связанных с этим состоянием [6].

Для диагностики саркопии разработан ряд тестов и инструментальных исследований, которые измеряют мышечную силу и мышечную массу, а также уровень физической работоспособности.

Основная терапевтическая цель при саркопии – это стабилизировать снижение силовых способностей, сохраняя или улучшая мышечную массу для поддержания функциональной независимости.

Реабилитация посредством физических упражнений наряду с питанием и подвижным образом жизни является наиболее эффективным средством увеличения мышечной массы, силы и физической работоспособности. Всемирная организация здравоохранения рекомендует физическую активность в объеме не менее 150 мин средней интенсивности или не менее 75 мин высокой интенсивности в неделю или эквивалентную комбинацию этих двух действий.

Фармакологическая терапия на сегодняшний день не продемонстрировала последовательных преимуществ при саркопии, при этом большинство средств обладают ограниченной эффективностью и профилями безопасности [8].

При выборе тренировочных программ наиболее убедительные доказательства существуют для смешанных тренировочных методик, в которых присутствуют силовые, аэробные и другие физические упражнения. Известно, что силовые тренировки улучшают количество и функцию мышц как через нейронные, так и через гипертрофические механизмы. Тренировки с отягощением способствуют увеличению силы на 30–60% [4].

В ряде исследований отмечается роль силовых тренировок в улучшении композиции тела у пожилых людей. Выявлено, что силовые тренировки не только эффективно уменьшают жировую массу, но и в некоторой степени улучшают ИМТ и общую массу тела. Этот результат подтверждает роль силовых тренировок в борьбе с патофизиологическими процессами саркопии, конкретно путем оптимизации композиции тела для замедления или даже обращения вспять порочного круга потери мышечной массы и функционального снижения [7].

Таким образом, силовые упражнения следует рассматривать в качестве одной из базовых стратегий для лечения и профилактики саркопии.

Список литературы

1. Физическая реабилитация при саркопии: современные подходы (обзор литературы) / Ю.Г. Самойлова, М.В. Матвеева, Я.Л. Якимова [и др.] // Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной физической культуры. – 2024. – Т. 101. №3. – С. 56–61. DOI 10.17116/kurort202410103156. EDN JQACAP
2. Пешков В.Ф. Параметры оздоровительной силовой нагрузки в процессе многолетних занятий мужчин пожилого возраста / В.Ф. Пешков // Вестник Томского государственного университета. – 2024. – №503. – С. 192–200. DOI 10.17223/15617793/503/19. EDN OJJOWU

3. Sarcopenia: revised European consensus on definition and diagnosis / A.J. Cruz-Jentoft, G. Bahat, J. Bauer [et al.] // Age and Ageing. – 2019. – Vol. 48. – P. 16–31. DOI 10.1093/ageing/afy169. EDN OIPUXJ
4. Management of Sarcopenia: A Network Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials / A.M. Negm, J. Lee, R. Hamidian [et al.] // Journal of the American Medical Directors Association. – 2022. – Vol. 23. No. 5. – P. 707–714. DOI 10.1016/j.jamda.2022.01.057. EDN MOEESR
5. Pathophysiology and mechanisms of primary sarcopenia (Review) / H. Nishikawa, S. Fukunishi, A. Asai [et al.] // International Journal of Molecular Medicine. – 2021. – Vol. 48. No. 2. – Article 156. DOI 10.3892/ijmm.2021.4989. EDN CXJQBO
6. Petermann-Rocha F. Factors associated with sarcopenia: a cross-sectional analysis using UK Biobank / F. Petermann-Rocha, M. Chen, S.R. Gray [et al.] // Maturitas. – 2020. – Vol. 133. – P. 60–67. DOI 10.1016/j.maturitas.2020.01.004. EDN OGZVWK
7. Peterson M.D. Influence of resistance exercise on lean body mass in aging adults: a meta-analysis / M.D. Peterson, A. Sen, P.M. Gordon // Medicine and Science in Sports and Exercise. – 2011. – Vol. 43. No. 2. – P. 249.
8. Optimizing prescription of resistance training for body composition, muscle strength, and physical performance in older adults with sarcopenia: a systematic review and meta-analysis / Z. Tan, Y. Jiang, D.G. Candow [et al.] // European Review of Aging and Physical Activity. – 2026. – Vol. 23. – Article 8.

Большаков Роман Александрович
магистрант

Научный руководитель
Яковенко Дмитрий Владимирович
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Новгородский государственный
университет им. Ярослава Мудрого»
г. Великий Новгород, Новгородская область

DOI 10.31483/r-155624

РАЗВИТИЕ СИЛЫ МЫШЦ-СТАБИЛИЗАТОРОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема недостаточного развития мышц-стабилизаторов у старшеклассников, которая снижает эффективность выполнения контрольных нормативов и общую физическую подготовленность. Автором проанализированы современные подходы к тренировке данной группы мышц. Представлены результаты педагогического эксперимента, подтверждающие эффективность разработанного комплекса упражнений. Выявлена сильная положительная корреляция между развитием стабилизаторов и результатами в базовых силовых тестах, а также отрицательная корреляция, указывающая на компенсаторные паттерны в подтягиваниях. Доказано, что целенаправленное развитие силы мышц-стабилизаторов позволяет значительно улучшить силовые показатели и способствует профилактике нарушений опорно-двигательного аппарата у обучающихся старшего школьного возраста.

Ключевые слова: мышцы-стабилизаторы, старший школьный возраст, силовая подготовка, контрольные нормативы, физическая культура в школе, статодинамика, корреляция Пирсона, верхний перекрестный синдром.

Выражаю отдельную благодарность старшему преподавателю кафедры физической культуры А.Н. Максимова за ценные консультации при планировании исследования и практические рекомендации по оформлению статьи.

Введение

Современная система физического воспитания в школе сталкивается с серьезной проблемой: большинство обучающихся старшего школьного возраста (16–17 лет) испытывают значительные трудности при выполнении базовых контрольных нормативов – подтягиваний из виса на высокой/низкой перекладине, сгибание и разгибание рук в упоре лёжа, подъем туловища из положения лёжа на спине. Причины этого явления связаны с малоподвижным

образом жизни и низким интересом к физической активности. Однако, как показывает практика и анализ научно-методической литературы, одной из ключевых, но часто игнорируемых причин является слабое развитие мышц-стабилизаторов [1; 4; 5; 10].

Мышцы-стабилизаторы (поперечная мышца живота, многочисленные мышцы спины, мышцы ротаторной манжеты плеча и др.) выполняют системообразующую роль в двигательной деятельности. Согласно исследованиям Т.И. Мясниковой и Н.А. Кадникова, комплексная оценка функциональности стабилизирующей мускулатуры позволяет прогнозировать не только спортивный результат, но и риск возникновения патологических синдромов. Эти мышцы не участвуют непосредственно в подъеме тяжести, но обеспечивают стабильность суставов и позвоночника, создавая прочную основу для эффективной работы крупных мышечных групп. Слабые мышцы-стабилизаторы приводят к нарушению техники выполнения упражнений, перераспределению нагрузки на связки и суставы, а также к быстрому утомлению, что в итоге не позволяет достоверно оценить результаты тестирований и повышает риск травматизма [4].

Старший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для целенаправленного развития силы. Как отмечают В.П. Мальцев и Е.В. Григорьева, этот этап характеризуется завершением основных процессов морфофункционального созревания организма: заканчивается окостенение скелета, интенсивно развивается мышечная система, формируются устойчивые двигательные стереотипы. Однако, как показал анализ существующих школьных программ, развитию мышц-стабилизаторов в них уделяется недостаточно внимания, что и обусловило актуальность данного исследования [2].

Целью исследования стало повышение уровня развития силы мышц-стабилизаторов у обучающихся старшего школьного возраста.

Мы предположили, что включение в тренировочный процесс специализированного комплекса упражнений, основанного на современных методах (унилатеральные и билатеральные упражнения, работа на нестабильных поверхностях, статодинамические нагрузки по методу В.Н. Селуянова), позволит не только улучшить функциональную готовность глубоких мышц, но и повысить эффективность выполнения основных школьных нормативов [3].

Методы и организация исследования

Для проверки гипотезы был проведен педагогический эксперимент на базе МАОУ «Школа №37» г. Великий Новгород. В нем приняли участие 20 обучающихся 10-го класса в возрасте 16–17 лет. Были сформированы две группы по 10 человек (5 юношей и 5 девушек в каждой): контрольная группа (КГ), занимавшаяся по стандартной программе «ФГОС», и экспериментальная группа (ЭГ), в тренировочный процесс которой был интегрирован разработанный комплекс упражнений.

Современные эффективные тренировочные методики смещают фокус с классического увеличения рабочих весов на усложнение условий выполнения и развитие мышц-стабилизаторов, что делает занятия доступными и инклюзивными. В отличие от традиционной системы повторного максимума (ПМ), статодинамический метод В.Н. Селуянова предлагает работу с небольшими отягощениями (30–60% от максимума) в сокращенной амплитуде без расслабления мышц в течение 30–45 секунд до мышечного отказа; это безопасно стимулирует медленные мышечные волокна и улучшает силовую выносливость. Особенностью грамотного современного подхода является строгая индивидуализация с учетом осанки и дисбалансов, при этом в комплексе упражнений задействуются изометрические, билатеральные, унилатеральные, де/ротационные, а также упражнения с использованием неустойчивых поверхностей. Такой формат, дополненный правильной техникой без резких движений и сочетающийся с умеренными аэробными нагрузками, обеспечивает комплексное и безопасное развитие физической формы как у начинающих, так и в рамках реабилитации [3].

Занятия проводились 3 раза в неделю в период с февраля по май 2025 года.

Оценка эффективности проводилась с помощью батареи тестов, которая включала как основные школьные нормативы (подтягивание на высокой и низкой перекладине, сгибание и разгибание рук в упоре лёжа, подъем туловища из положения лёжа на спине), так и специальные

контрольные упражнения для оценки силы мышц-стабилизаторов («Планка», «Вертикальная тяга с эспандером за спиной», «Ретракция и протракция лопаток с отягощением»).

Результаты исследования и их обсуждение

Статистическая обработка результатов осуществлялась с использованием t-критерия Стьюдента и коэффициента корреляции Пирсона. Результаты предварительного тестирования показали статистическую однородность контрольной и экспериментальной групп по всем показателям ($t_{\text{расч}} < t_{\text{табл}}$), что обеспечило валидность последующего эксперимента.

После завершения эксперимента были получены следующие результаты. В экспериментальной группе зафиксирован значительно более высокий прирост результатов по сравнению с контрольной группой. В подтягиваниях на высокой перекладине прирост в ЭГ составил 66,16% против 38,29% в КГ. В сгибаниях и разгибаниях рук в упоре лёжа показатели ЭГ улучшились на 43,29%, тогда как в КГ – только на 28,90%. Наиболее показательным является прогресс в специальных тестах для стабилизаторов: в упражнении на ретракцию и протракцию лопаток прирост в ЭГ достиг 90,59%, что более чем в 1,8 раза превышает результат КГ (49,52%). Все выявленные различия являются статистически достоверными ($p < 0,05$).

Таблица 1

Сравнение результатов тестирования в контрольной
и экспериментальной группах (прирост, %)

Тест	Контрольная группа (%)	Экспериментальная группа (%)
Подтягивания из виса на высокой перекладине (кол-во раз)	38,29	66,16
Подтягивание из виса лёжа на низкой перекладине 90 см (кол-во раз)	18,64	40,35
Поднимание туловища из положения лёжа на спине (кол-во раз)	10,91	19,64
Сгибание и разгибание рук в упоре лёжа на полу (кол-во раз)	28,90	43,29
Контрольное упражнение: «Планка» (секунды)	17,75	30,26
Контрольное упражнение: «Вертикальная тяга с эспандером за спиной». (секунды)	21,31	35,67
Контрольное упражнение: «Ретракция и протракция лопаток с отягощением эспандера» (кол-во раз)	49,52	90,59

Корреляционный анализ Пирсона подтвердил сильную прямую связь ($r = 0,9638$) между результатами динамических отжиманий и статическим удержанием планки. Учащийся, не способный обеспечить статическую жесткость кора, обречен на низкие результаты в жимовых движениях. В то же время, выявлена отрицательная корреляция ($r = -0,6798$) между количеством выполняемых подтягиваний и тестом на ретракцию лопаток. Это доказывает использование старшеклассниками патологического компенсаторного паттерна в погоне за количественным результатом: тяга осуществляется за счет гипертрофированной широчайшей мышцы спины в ущерб стабилизаторам лопатки (формирование «верхнего перекрестного синдрома»).

Выводы

Внедрение функционального тренинга, воздействующего на мышцы-стабилизаторы, является высокоэффективной стратегией оптимизации физической подготовки старшеклассников. На основании полученных данных сформулированы следующие рекомендации для образовательного процесса.

Прогрессия физиологических нагрузок должна осуществляться не увеличением веса отягощений, а усложнением биомеханических условий (нестабильные опоры) и контролем времени под мышечной нагрузкой.

Для профилактики травматизма костных структур, находящихся в стадии оссификации, необходимо исключить предельные взрывные отягощения.

Малейшее появление компенсаторных движений (избыточный прогиб поясницы) является сигналом об отказе стабилизаторов и требует прекращения выполнения упражнения. Тренировку стабилизирующей мускулатуры целесообразно интегрировать в заключительную часть основной фазы урока 2–3 раза в неделю.

Список литературы

1. Кучерова А.В. Эффективность совместного применения приемов саморегуляции и координационных упражнений в тренировочном процессе лыжников-гонщиков начальной специализации / А.В. Кучерова, А.А. Кучерова // Прикладная спортивная наука. – 2021. – №2(14). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-sovmestnogo-primeneniya-priemov-samoregulyatsii-i-koordinatsionnyh-uprazhneniy-v-trenirovochnom-protssesse-lyzhnikov> (дата обращения: 15.02.2026).
2. Мальцев В.П. Возрастная анатомия и физиология: учебник для вузов / В.П. Мальцев, Е.В. Григорьева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 210 с.
3. Мякинченко Б.Б. Оздоровительная тренировка по системе Изогон / Б.Б. Мякинченко, В.Н. Селуянов. – М.: СпортАкадемПресс, 2001. – 68 с.
4. Мясникова Т.И. Комплексная оценка функциональности мышц-стабилизаторов у спортсменов-танцоров / Т.И. Мясникова, Н.А. Кадников // ТИПФК. – 2021. – №10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnaya-otsenka-funktsionalnosti-myshts-stabilizatorov-u-sportsmenov-tantsorov> (дата обращения: 12.02.2026). EDN JFELGN
5. Сираковская Я.В. Развитие мышц-стабилизаторов и коррекция асимметрии посадки у девушек 18–23 лет, занимающихся рекреационной верховой ездой / Я.В. Сираковская, О.В. Ильичева, М.С. Кузалева // Психология и педагогика спортивной деятельности. – 2024. – №1(68). – С. 59–66. EDN SGLWUB
6. Стафеева А.В. Комплексное использование фитнес-технологий в повышении функциональных возможностей организма студентов в вузе / А.В. Стафеева, В.В. Розов, Д.А. Кузнецов // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №80-4. EDN CCJZRG
7. Холод М.А. Критерии определения состояния мышц кора, обуславливающие направленность физических нагрузок кор-тренировки со студентами / М.А. Холод // Ученые записки университета Лесгафта. – 2021. – №12(202).
8. Холод М.А. Методика применения кор-тренировки для повышения уровня силовой выносливости студентов / М.А. Холод // Ученые записки университета Лесгафта. – 2022. – №4(206).
9. Шевчук К.В. Развитие мышц-стабилизаторов у лыжников-гонщиков на тренировочном этапе в процессе физической подготовки / К.В. Шевчук, Е.А. Реуцкая // Научно-методические аспекты подготовки спортсменов: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. (Омск, 10–11 апреля 2024 года). – Омск: СибГУФК, 2024. – С. 343–349. EDN RFDRTZ
10. Юсупова Л.А. Укрепление мышц стабилизаторов туловища в физической подготовке юных спортсменов по художественной гимнастике / Л.А. Юсупова, Ш. Ян // Мир спорта. – 2023. – №3(92). – С. 82–85. EDN TORBSU
11. Sex Differences in Endurance Running / T. Besson, R. Macchi, J. Rossi [et al.] // Sports Medicine. – 2022. – No. 52(6). – P. 1235–1257. DOI 10.1007/s40279-022-01651-w. EDN NFKDQQ

Винокур Татьяна Юрьевна

канд. мед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

Андреева Татьяна Зиновьевна

старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

Капитова Ирина Николаевна

канд. мед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

Кожанов Виктор Иванович

канд. пед. наук, доцент
Чебоксарский филиал
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ОЦЕНКА АКТИВНОСТИ КРОВОТОКА ГЕМОДИНАМИКИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ МЕТОДОМ ВИТАЛЬНОЙ БИОМИКРОСКОПИИ

Аннотация: в статье представлены результаты исследования нарушений микроциркуляции капиллярного кровотока у студентов при физической нагрузке с использованием методов перфузионной компьютерной томографии, флоуметрии, лазерной радиометрии и нагрузочного тестирования (Ramp/тест). Цель – компьютерная визуализация нарушений регуляторной функции тканевого кровотока и диагностика коморбидных симптомов при активной физической нагрузке. Выявлено, что колебания значений перфузии/диффузии объясняются транзиторной неоднородностью тканевой гипоксии, снижением активности кровотока и нарушением проницаемости микрососудов. Результаты верифицируют необходимость профилактической диагностики в студенческой популяции, занимающейся оздоровительной физической нагрузкой.

Ключевые слова: микроциркуляция, капиллярный кровоток, перфузионный индекс, физическая нагрузка, студенты.

Актуальность. Нарушение биохимической реакции тканевого обмена в капиллярном русле при кардиологической нагрузке ассоциируется с нарушением углеводно-энергетического баланса метаболических обменных процессов и снижением механизмов регулятивной адаптации при нагрузке.

Валидация характера особенностей внутриклеточной перфузионной активности транзиторной функции крови в единицу времени проводилась методом витальной компьютерной томографии (ПКТ).

Цель: компьютерная визуализация нарушений регулятивной функции тканевого кровотока и диагностика коморбидных синергетических симптомов диагностики характера реакции при активной физической нагрузке (ФН).

Детализация фракционного резерва объема капиллярного кровотока (индекс PI%) как оценочный маркер перфузионных «потребностей/запросов» служит диагностическим

инструментом визуализации состояния объемного капиллярного русла кровообращения при физической нагрузке (*Ramp/тест*).

Дизайн работы.

Детализация состояния перфузионной микроциркуляции в тканях учащихся «Московского гуманитарно-экономического университета», Чебоксарского филиала МО РФ по адресу ул. Гражданская, 85, г. Чебоксары ЧР, в течение 2025/2026 учебного года.

Средний возраст – $19,4 \pm 0,1$ года.

Скрининг и расшифровка лабораторных показателей гемодинамики значений скорости кровотока (*расширенный профиль*) проводилась в соответствии с рекомендациями Центра спортивной медицины «ФМБА» России по следующим оценочным критериям:

- активность артериальной перфузии/диффузии;
- активность кардиореспираторной системы (КРС).

Детализация активности и скорости кровотока в капиллярном русле проводилась по следующим оценочным критериям:

- линейная объемная скорость кровотока в тканях;
- фракционный резерв кровотока (ФРК).

Методы:

- флоуметрия (ЛДФ) зондирования ткани;
- перфузионная компьютерная томография/биомикроскопия;
- лазерная радиометрия волновой активности/проницаемости.

Оценка риска развития нарушений энергетических процессов проводилась с использованием международной шкалы SCORE (*Systematic Coronary Risk Evaluation*).

Декомпенсированное тканевое кровообращение капиллярного кровотока верифицировали:

- показателем гипоксического стимула сатурации/оксигенации (SpO_2);
- пиковым значением потребления кислорода (МПК или $peakVO_2$);
- интерпретацией показателя ацидоза, кислотно-щелочного баланса (pH).

Функциональная оценка вариабельности перфузионной активности микроциркуляции, тонуса и объема снижения периферической сосудистой вазоконстрикции при соревновательной нагрузке проводилась по значению перфузионного индекса ($PI\%$) методом компьютерной пульсоксиметрии с использованием аппаратов (*Biolight M70B* и *B. Well MED-320*).

Математическая проверка полученных результатов проводилась по значению «*t-критерий Стьюдента*» в модификации Б.Л. Уэлча.

Корреляционный анализ полученных результатов транкапиллярной перфузии гемодинамики проводился методом корреляционно-регрессионного анализа отклонений индивидуальных значений (*непараметрический метод статистики Лемана-Розенблатта*).

Таблица 1

Интегральная оценка обменных процессов гемодинамики
методом нагрузочного тестирования (*Ramp/тест*) в популяции студентов
«РАНХ и ГС» в 2025/2026 уч. году (в рекомендации Исследовательского центра кардиологии им. академика Е.И. Чазова МЗ РФ)

Показатель активности гемодинамики	Время оценки регистрация микроциркуляции индекса (PI)		
	PI 3- ≤ 4 %	PI 4-5 %	PI ≥ 5%
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Индекс эффективности кровообращения (ИЭК)	$0,8 \pm 0,1$	$0,7 \pm 0,1$	$0,9 \pm 0,1$
La max (ммоль/л/кг) в капиллярной крови	$6,3 \pm 0,1$	$5,1 \pm 0,1$	$4,4 \pm 0,1$
Респираторный индекс (PaO_2/FiO_2)	$294,5 \pm 0,3$	$286,2 \pm 0,1$	$298,1 \pm 0,6$

Окончание таблицы 1

1		2	3	4
Дыхательный коэффициент (pik/mah V)		69,6 ± 0,5	70,8 ± 0,5	73,6 ± 0,5
Кислородный пульс (O2 sis)	юноши	16,21 ± 0,01	17,81 ± 0,01	16,31 ± 0,01
	девушки	16,71 ± 0,01	17,91 ± 0,01	16,01 ± 0,01
Вентиляционный эквивалент по CO2 (МЛ/мин)	юноши	2,5 ± 0,3	2,2 ± 0,1	2,1 ± 0,6
	девушки	2,5 ± 0,6	2,3 ± 0,3	2,4 ± 0,1
ПАНО (%), от МПК, по методу V-slope		0,88 ± 0,1	0,84 ± 0,1	0,86 ± 0,1
МПК VO2 (л/мин/кг)		3,9 ± 0,1	4,1 ± 0,2	3,8 ± 0,4
Sat O2 (%)		97,9 ± 0,3	98,1 ± 0,4	96,2 ± 0,1

Примечание. PaO_2/FiO_2 и Sat O₂ (%) (мл/кг) – интегральный маркер диффузии капиллярного русла при оздоровительной физической нагрузке (ОФН).

Резюме.

Корреляционное значение показателя анаэробного порога (ПАНО/*lactic acid*) отражает характер дисфункции элиминации продуктов распада и снижение окислительного процесса при физической нагрузке (см. табл. 1).

Перфузионный дисбаланс значений показателя эффективности кровообращения перфузионного индекса (ИЭК), формирующий сосудистую вазоконстрикцию капиллярного русла (см. табл. 1):

- 0,8 ± 0,1 (29,5%);
- 0,7 ± 0,1 (31,2%);
- 0,9 ± 0,6 (39,3%).

Оценка показателя гликолиза микроциркуляции кровотока и колебаний концентрации показателя (АнП) гликолитических процессов в группах находятся ниже физиологической нормы: 5,6 ± 0,1; 5,8 ± 0,1 и 5,1 ± 0,1.

Кардиологический маркер детализации микроциркуляции тканевой перфузии в капиллярном русле коррелирует по критерию экстракции (утилизации) транспорта кислорода (O₂ л/мин/кг), обеспечивающей гомеостаз в циркуляции транкапиллярного русла, характеризуется снижением функций проницаемости клеточной мембраны в стенках капиллярного русла.

Верификация активности капиллярного русла гемодинамики позволяет интерпретировать результаты, что обусловлено низкой информативностью, и верифицирует профилактическую диагностику в студенческой популяции студентов, занимающихся оздоровительной физической нагрузкой (ОФН).

Колебания значений перфузии/диффузии методом функциональной нагрузочной пробы объясняются транзитной неоднородностью тканевой гипоксии, транзиторным «нарушением/снижением» активности кровотока.

Наблюдаемая кардиологическая мозаика выраженности состояния эндотелиальной функции активности кровотока объясняется изменением проницаемости микрососудов, в то время как центральные регулятивные механизмы интерстиция отражают достаточно стабильный уровень функций фильтрации и реабсорбции тканевого диффузионного равновесия.

Кардиологическая мозаика функции эндотелиальной проницаемости кровеносных сосудов и пульсирующего объема кровотока в периферических тканях объясняется нарушением модуляции тканевой микроциркуляции в тканях и угнетением механизмов декомпенсированного кровотока.

Список литературы

1. Российский кардиологический журнал. – 2017. – №4(144). – С. 44–48.
2. Винокур Т.Ю. Верификация артериальной активности гемодинамики учащейся молодежи с различным статусом нагрузки / Т.Ю. Винокур // Материалы научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Среда, 2026. EDN WAXBEI

Давлатова Манижа Махмадуллоевна
студентка

Конобейская Анжелика Владимировна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»
г. Хабаровск, Хабаровский край

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР ПОДДЕРЖАНИЯ ЗДОРОВЬЯ ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация: в статье рассматривается влияние регулярных занятий физической культурой на функциональное состояние центральной нервной системы студентов. Анализируется динамика заболеваемости молодёжи на основе статистических данных, выявляются основные факторы риска, способствующие развитию функциональных нарушений ЦНС в процессе обучения. В работе описываются механизмы положительного воздействия физической активности на психоэмоциональное состояние и когнитивные функции обучающихся. Делаются выводы о необходимости интеграции инновационных физкультурно-оздоровительных методик в образовательный процесс вуза. Предлагаются практические рекомендации по организации двигательной активности для профилактики тревожности и умственного перенапряжения.

Ключевые слова: студенты, студенческая молодёжь, физическая активность, центральная нервная система, здоровье, функциональные нарушения, профилактика.

Студенческая молодёжь представляет собой особую социальную группу, здоровье которой является фундаментом трудового и оборонного потенциала государства. Однако современные условия обучения характеризуются значительным ростом психоэмоциональных нагрузок и гиподинамией. Согласно данным статистического сборника «Здравоохранение в России», за период с 2010 по 2022 год наблюдается негативная динамика состояния здоровья лиц в возрасте 15–17 лет и старше. Статистика на 100 тысяч человек соответствующего возраста показывает рост общей заболеваемости более чем на 15–20% по ряду ключевых показателей. В структуре патологий одно из ведущих мест занимают нарушения работы центральной нервной системы (ЦНС). Если в начале десятилетия показатели функциональных расстройств находились на стабильно низком уровне, то к 2022–2023 гг. фиксируется их существенное увеличение, что подтверждает необходимость поиска эффективных средств коррекции состояния здоровья студентов.

Под здоровьем ЦНС в контексте студенческого возраста понимается не только отсутствие органических поражений, но и оптимальный уровень функционирования нейродинамических процессов (возбуждения и торможения), обеспечивающих адаптацию к учебным нагрузкам. Основным средством поддержания этого состояния выступает физическая активность – целенаправленная двигательная деятельность, стимулирующая нейропластичность мозга.

Литературный обзор отечественных и зарубежных исследований, а также анализ статистической информации показывают, что физическая активность напрямую коррелирует с когнитивными способностями [3]. Установлено, что при выполнении физических упражнений происходит активация кровоснабжения головного мозга и улучшение показателей нейродинамики [4]. Исследователи подчеркивают, что регулярные нагрузки способствуют выработке нейротрансмиттеров, регулирующих эмоциональный фон и устойчивость к стрессу [1].

В основе исследования лежат концепции адаптации организма к мышечной деятельности. Физическая культура рассматривается как естественный биологический стимулятор, позволяющий компенсировать негативные последствия умственного труда. Теоретический анализ подтверждает, что для студенческого возраста наиболее эффективны аэробные и умеренные силовые нагрузки, способствующие стабилизации вегетативной нервной системы.

Физиологическая оценка состояния ЦНС студентов в период учебной деятельности свидетельствует о высоком уровне утомляемости [2]. В современных вузах студенты

сталкиваются с функциональными нарушениями: хроническим перенапряжением, повышенной тревожностью, головными болями напряжения и мигренями. Эти состояния часто вызваны нарушением режима труда и отдыха, а также недостатком двигательной активности.

Основной проблемой является несоответствие между объемом когнитивной нагрузки и уровнем физической компенсации. Вместо использования физической культуры как средства реабилитации, студенты зачастую сокращают время на спорт в пользу подработок или пассивного отдыха. Анализ показывает, что традиционные академические занятия физкультурой не всегда учитывают индивидуальные потребности студентов с начальными признаками нарушений ЦНС.

На состояние ЦНС влияют:

- интенсивность образовательного процесса и экзаменационные стрессы;
- нарушение режима питания и качества сна;

– степень вовлеченности в регулярные тренировки. Исследования авторов в данной области подтверждают, что студенты, игнорирующие физическую активность, имеют более низкие показатели оперативной памяти и внимания по сравнению с активно тренирующимися сверстниками [2; 4].

Для профилактики функциональных нарушений ЦНС необходимо сместить акцент с чисто нормативного подхода на оздоровительный. По утверждению специалистов, выбор вида активности должен быть индивидуализирован: аэробные нагрузки (бег, плавание) наиболее эффективны для снятия психоэмоционального напряжения [1], в то время как упражнения на координацию и гибкость способствуют улучшению когнитивного контроля [3].

В рамках вузовской среды предлагается следующее.

1. Внедрение кратковременных пауз (физкультминутки) с использованием дыхательных упражнений во время длительных лекций.
2. Организация секций по инновационным направлениям (йога, пилатес, фитнес), которые ориентированы на коррекцию психоэмоционального фона.
3. Использование мониторинга функционального состояния студентов для подбора адекватной интенсивности нагрузок.
4. Создание информационных кампаний о вреде гиподинамии для работы мозга.

Реализация данных мер позволит снизить уровень академической тревожности и частоту жалоб на головные боли. Результаты обзора источников указывают на то, что систематические упражнения обеспечивают долгосрочный эффект в поддержании высокой работоспособности мозга и предотвращении развития неврологических расстройств в будущем.

В ходе исследования было установлено, что теоретическая база подтверждает тесную связь между мышечной активностью и здоровьем ЦНС. Анализ текущей ситуации выявил рост функциональных нарушений среди студентов, вызванный учебными перегрузками. Предложенные меры по индивидуализации физической культуры в вузах направлены на нивелирование этих негативных факторов.

Физическая культура является не просто учебной дисциплиной, а необходимым инструментом сохранения психического здоровья молодежи. Для достижения положительного результата важно учитывать специфику студенческого образа жизни и внедрять доступные формы активности, направленные на борьбу со стрессом и переутомлением. Поддержание здоровья ЦНС через спорт обеспечивает не только академическую успешность, но и долгосрочное социальное благополучие будущего специалиста.

Список литературы

1. Маглатюк Т.В. Физические упражнения как средство улучшения психоэмоционального состояния студентов / Т.В. Маглатюк, С.С. Мискин // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2020. – №5(45). – С. 441–445.
2. Николаева Е.Н. Физиологическая оценка состояния центральной нервной системы студентов в период учебной деятельности / Е.Н. Николаева, О.Н. Колосова // Природные ресурсы Арктики и Субарктики. – 2017. – №3(87). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fiziologicheskaya-otsenka-sostoyaniya-tsentralnoy-nervnoy-sistemy-studentov-v-period-uchebnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 19.04.2026).

3. Физическая активность как фактор, влияющий на когнитивные нарушения / И.К. Чупряев, С.Д. Пономарева, А.В. Ясакова, Е.В. Фролова // Российский семейный врач. – 2020. – Т. 24. №1. – С. 13–20. DOI 10.17816/RFD21227. EDN ZBAWNG

4. Шалупин В.И. Особенности функционального состояния нервной системы студентов при занятиях физическими упражнениями / В.И. Шалупин, И.А. Родионова, Д.В. Романук // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №6-4(93). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-funktsionalnogo-sostoyaniya-nervnoy-sistemy-studentov-pri-zanyatiyah-fizicheskimi-uprazhneniyami> (дата обращения: 19.04.2026).

Жуков Юрий Юрьевич

канд. пед. наук, доцент, доцент
ФГБОУ ВО «Российский университет спорта «ГЦОЛИФК»
г. Москва

ВЛИЯНИЕ СИСТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ БАСКЕТБОЛОМ НА КОЛЯСКАХ НА УРОВЕНЬ ФИЗИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ ЗАНИМАЮЩИХСЯ ДЕТЕЙ С ПОДА

Аннотация: статья посвящена изучению влияния систематических занятий баскетболом на колясках на физическую работоспособность детей 15–17 лет с поражением опорно-двигательного аппарата (ПОДА). В ходе 6-месячного эксперимента с участием 17 подростков оценивались показатели по пробам Генчи и Штанге, а также результаты теста «Езда на коляске в течение 10 мин». Выявленная динамика показателей подтверждает эффективность баскетбола на колясках как средства повышения уровня физической работоспособности детей с ПОДА.

Ключевые слова: баскетбол на колясках, ПОДА, физическая работоспособность, реабилитация, адаптивная физическая культура.

Введение.

На фоне устойчивой тенденции к росту числа людей с ПОДА особенно актуальным становится вопрос организации физкультурно-оздоровительной и спортивной работы с этой категорией граждан. При этом, несмотря на заметные позитивные сдвиги в развитии физкультурно-оздоровительного и спортивного движения среди лиц с инвалидностью и ПОДА в последние годы [2], проблема по-прежнему не получает всестороннего освещения – хотя её острота и социальная значимость не вызывают сомнений.

Баскетбол на колясках является эффективным средством в системе адаптивной физической культуры. Так, регулярные занятия развивают выносливость, укрепляют мышцы верхних конечностей, совершенствуют координацию движений. Кроме того, этот вид спорта оказывает психосоциальное воздействие, в частности, формирует навыки командной работы и уровень социальной интеграции. Сочетание физической нагрузки с соревновательными элементами и общением помогает восстанавливать функциональные возможности организма и способствует полноценной социализации людей с ПОДА. При этом, на сегодня не в полной мере раскрыто влияние разных спортивных игр, включая баскетбола на колясках, на процесс реабилитации детей с ПОДА, что обуславливает актуальность исследования.

Методы и организация исследования.

Продолжительность эксперимента составила 6 месяцев. Исследование проводилось для изучения влияния систематических занятий баскетболом на колясках на уровень физической работоспособности занимающихся детей с ПОДА. В качестве наблюдаемых групп были отобраны дети 15–17 лет (8 мальчиков и 9 девочек) с ПОДА, ранее не занимающиеся баскетболом на колясках. Были использованы следующие тесты: проба Генчи (с); проба Штанге (с); езда на коляске в течение 10 минут (м). Анализ данных осуществлялся с использованием методов математической статистики.

Результаты исследования.

На рисунке 1 представлены результаты выполнения пробы Генчи.

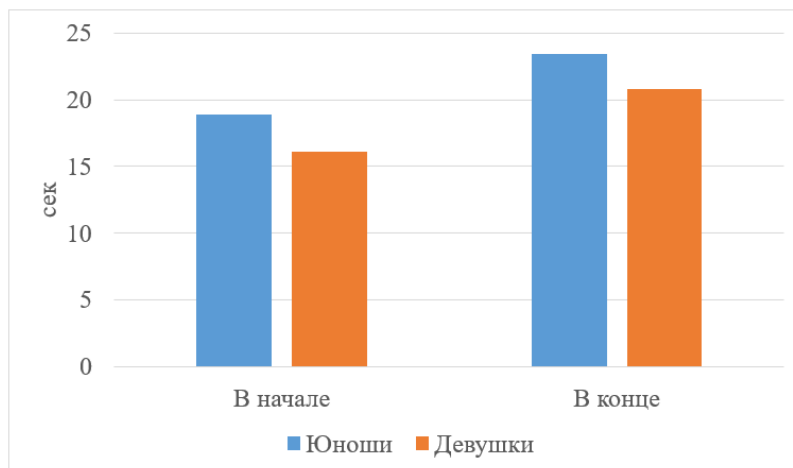


Рис. 1. Результаты выполнения пробы Генчи

Анализ результатов оценки пробы Генчи (рис. 1), позволил выявить положительную динамику времени задержки дыхания у юношей на 23,8% ($< 0,05$), у девушек на 29,2% ($< 0,05$), что свидетельствует об улучшении функции внешнего дыхания и росту толерантности к гипоксии. Сравнивая результаты, как исходные, так и итоговые показатели лучше у юношей, однако, достоверных различий не выявлено.

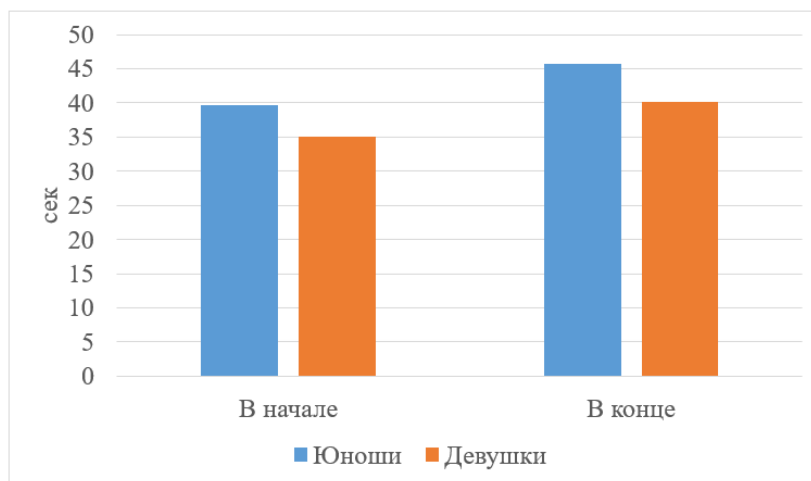


Рис. 2. Результаты выполнения пробы Штанге

В пробе Штанге также зафиксирован прирост результатов у юношей, который составил 15,3% ($> 0,05$) и у девушек – 14,9% ($> 0,05$), при этом динамика у юношей более выражена, хоть и недостоверная (рис. 2), что косвенно свидетельствует о повышении физической работоспособности, адаптации к нагрузкам, улучшении респираторной функции и профилактике застойных явлений в лёгких.

Для лиц с ПОДА улучшение результатов проб Генчи и Штанге особенно значимы, т. к. у детей с поражением опорно-двигательного аппарата снижена двигательная активность и имеются сопутствующие нарушения дыхательной системы. Выявленная динамика в дыхательных пробах указывает на положительную адаптацию организма к тренировочным

нагрузкам баскетбола на колясках и улучшение компенсаторных механизмов, что важно для повышения качества жизни.

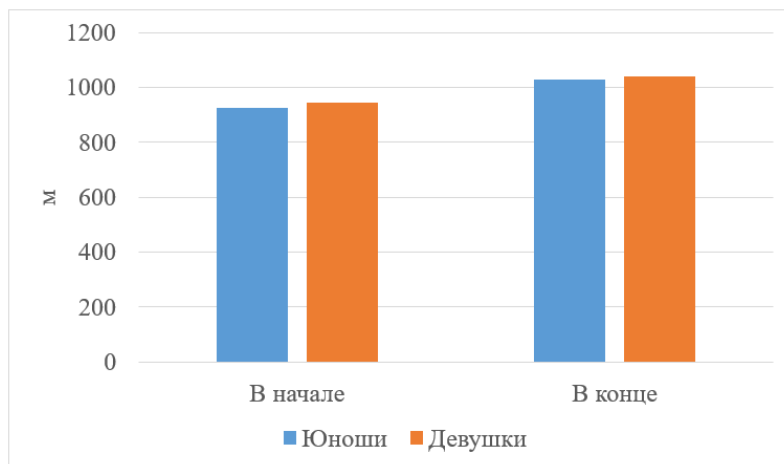


Рис. 3. Результаты выполнения теста «Езда на коляске в течение 10 мин»

В тесте «Езда на коляске в течение 10 мин» у подростков с поражением опорно-двигательного аппарата отмечено улучшение результатов у юношей на 10,9% ($<0,05$) и у девушки на 10,2% ($<0,05$). Примечательно, что на старте девушки немного опережали юношей по пройденному расстоянию, однако в итоговом улучшении лидировали уже юноши т.к. их динамика оказалась чуть более выраженной. Рост дистанции, которую удаётся преодолеть за фиксированное время, говорит о следующих изменениях: укрепление мышц верхних конечностей, повышение уровня общей выносливости, совершенствование техники передвижения на коляске и координации движений, более эффективная работа сердечно-сосудистой системы при физических нагрузках.

Заключение.

Результаты проведённого исследования демонстрируют эффективность систематических занятий баскетболом на колясках для повышения физической работоспособности детей 15–17 лет с ПОДА.

Выявленная положительная динамика по показателям проб Генчи и Штанге, а также теста «Езда на коляске в течение 10 мин» свидетельствует об улучшении функций дыхательной системы, росте общей выносливости, укреплении мышц верхних конечностей. Полученные результаты подтверждают, что баскетбол на колясках не только способствует физической реабилитации и адаптации организма к нагрузкам, но и играет значимую роль в повышении качества жизни и уровня социальной интеграции подростков с ПОДА.

Список литературы

1. Спортивные игры в системе адаптивной физической культуры: учеб. пособие / В.Ю. Егоров, Е.С. Горovenko, А.А. Тихончук [и др.]. – СПб.: ВИФК, 2025. – 86 с. EDN IUJIOR
2. Махов А.С. Потенциал развития в России баскетбола на колясках / А.С. Махов, И.Н. Медведев, Н.В. Логачев // Теория и практика физической культуры. – 2024. – №10. – С. 98. EDN TJWTVB

Кондрашов Павел Владимирович

преподаватель

ФГБОУ ВО «Российский государственный
гидрометеорологический университет»

г. Санкт-Петербург

Гаранжа Андрей Викторович

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургская государственная

художественно-промышленная академия им. А.Л. Штиглица»

г. Санкт-Петербург

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ НА ТЕМПЫ БИОЛОГИЧЕСКОГО СТАРЕНИЯ И КАЧЕСТВО ЖИЗНИ: ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация: в работе рассматриваются современные подходы к проблеме здорового старения, которое характеризуется комплексом дегенеративных изменений в организме. Показано, что силовые и аэробные тренировки могут не только компенсировать, но и частично обращать вспять возрастные изменения мышечной ткани. Отдельное внимание уделяется немедикаментозным методам коррекции нарушений сна у пожилых, где аэробные упражнения рассматриваются как эффективное средство регуляции циркадных ритмов и вегетативного баланса.

Ключевые слова: здоровое старение, саркопения, мышечная масса, силовые тренировки, аэробные упражнения.

Одним из приоритетов здравоохранения во всем мире является содействие здоровому старению. Современная медицина рассматривает старение как сложный процесс, характеризующийся дегенеративными изменениями в структуре и функциях организма.

На задачу по продлению периода здоровой жизни влияют генетические, экологические факторы и факторы образа жизни. Старение и бездействие являются двумя наиболее клинически значимыми состояниями, связанными с потерей массы скелетных мышц.

Известно, что поддержание массы скелетных мышц широко признано критически важным для общего здоровья и качества жизни. На самом фундаментальном уровне изменения массы скелетных мышц возникают из-за изменений размера и/или количества их структурных компонентов. Важно, что иерархическая организация структур предсказывает, что адаптации на более низких уровнях предсказуемым образом распространяются на более высокие уровни. Например, изменения на уровне миофибрилл могут приводить к предсказуемым изменениям на уровне мышечных волокон, которые, в свою очередь, приводят к предсказуемым изменениям на уровне целой мышцы [2].

В процессе старения организма наблюдается гетерогенность скорости атрофии различных мышечных групп, что подтверждается рядом исследований. Известно, что систематическое выполнение физических упражнений демонстрирует потенциал для компенсации и даже обращения вспять возрастной дегенерации мышечной ткани [2].

При анализе данных по силовым тренировкам с участием пожилых лиц (60–79 лет) выявлено, что увеличение количества повторений не приводит к пропорциональному росту мышечной массы. Это позволяет предположить, что для достижения максимальной гипертрофии в некоторых мышечных группах, таких как квадрицепс, может быть достаточно относительно небольшой нагрузки [2; 3].

В контексте силовых тренировок у лиц пожилого возраста (60–69 лет) отмечается значительная вариабельность в ответной гипертрофии мышц одной и той же группы. Например, в квадрицепсе промежуточная широкая мышца бедра демонстрирует прирост на 2%, в то время как латеральная широкая мышца бедра увеличивается на 11%. Это свидетельствует о гетерогенности чувствительности мышечных волокон к силовым нагрузкам [2].

Аэробные тренировки также демонстрируют специфическую динамику мышечного ответа. В частности, отмечено, что «рабочие» мышцы могут увеличиваться до 15% в ответ на аэробную нагрузку, в то время как другие мышечные группы могут подвергаться атрофии до -6%. Примечательно, что атрофические изменения могут затрагивать как мышцы, непосредственно задействованные в упражнении, так и те, которые обычно менее активны в данном контексте. Например, при велотренировках прямая мышца бедра может увеличиваться, в то время как икроножные мышцы могут подвергаться атрофическим изменениям [2; 3].

Широкое распространение среди пожилых людей получила проблема сна. Эпидемиологические исследования показывают, что более 50% пожилых людей испытывают ту или иную форму нарушения сна, включая трудности с засыпанием, сокращение продолжительности сна, частые пробуждения или низкую эффективность сна. Эти проблемы тесно связаны с многочисленными негативными последствиями, такими как ухудшение когнитивных функций, депрессия, сердечно-сосудистые заболевания, ослабление иммунного ответа и заметно сниженное качество жизни [4].

Терапия физическими упражнениями может значительно улучшить качество сна у пожилых людей. Отметим, что аэробные упражнения считаются более подходящим нефармакологическим подходом к улучшению качества сна. По сравнению с фармакологическим лечением, аэробные упражнения несут меньший риск побочных эффектов, одновременно способствуя общему физическому и психологическому здоровью.

С физиологической точки зрения, аэробные упражнения усиливают секрецию мелатонина, играя важную роль в регулировании циркадных ритмов, тем самым способствуя более стабильному циклу сон-бодрствование и улучшая эффективность сна. Кроме того, аэробные упражнения способствуют вегетативному балансу за счет снижения симпатической активации и повышения парасимпатической активности, что способствует расслаблению и уменьшает ночные пробуждения. Улучшение сердечно-сосудистой функции и уменьшение системного воспаления, вызванные аэробными упражнениями, могут указывать на важнейшие физиологические механизмы, способствующие улучшению качества сна [4].

Рассмотрим влияние приема витаминов на темпы биологического старения. Результаты исследований демонстрируют устойчивую обратную связь между уровнем потребления витаминов и темпами биологического старения. Участники с наивысшим квартилем общего потребления витаминов имели статистически значимо более низкие показатели ускоренного старения по сравнению с участниками из низшего квартиля [5].

Витамин С был идентифицирован как основной драйвер защитного эффекта, демонстрируя наибольший положительный вес во всех трех моделях, далее следовал витамин В2. Это подчеркивает критическую важность антиоксидантной защиты (обеспечиваемой витамином С) в замедлении мультисистемных дегенеративных изменений, характерных для старения.

Отметим, что для витаминов В12 и D были обнаружены отрицательные эффекты, что может свидетельствовать о наличии антагонистических взаимодействий внутри смеси или о нелинейном характере их влияния на гомеостаз. В то же время, необходимо учитывать, что полученные данные характерны при рассмотрении только диетических (пищевых) источников витаминов, что усиливает доказательную базу для рекомендаций по обогащению рациона, а не просто приему добавок [5].

Значимым фактором, влияющим на метаболические процессы, сердечно-сосудистую функцию, плотность костной ткани, мышечную массу и психологическое благополучие у пожилых мужчин является возрастное снижение уровня тестостерона. Патофизиологические механизмы, лежащие в основе возрастного снижения уровня тестостерона, включают нарушения в гипоталамо-гипофизарно-гонадной оси, затрагивающие как центральные нейроэндокринные регуляторы, так и периферические ткани [1].

Эффективное решение этих проблем требует комплексного подхода, включающего мультифакторные вмешательства. Физические упражнения играют ключевую роль в поддержании гормонального баланса. Силовые тренировки, основанные на принципе прогрессивной

перегрузки и использовании комплексных упражнений, демонстрируют наибольшую эффективность. Комбинированные протоколы, сочетающие силовые и аэробные нагрузки, обеспечивают синергетические преимущества за счет улучшения сердечно-сосудистой функции и сохранения мышечной массы.

Диетические вмешательства также имеют важное значение. Средиземноморская модель питания, акцентирующая внимание на цельных продуктах, полезных жирах и богатых антиоксидантами растительных компонентах, поддерживает эндогенную выработку тестостерона и снижает системное воспаление. Оптимизация микронутриентного статуса, особенно в отношении цинка и витамина D, необходима для поддержания активности стероидогенных ферментов [1; 5].

Интегративные подходы, объединяющие стратегическое программирование физических упражнений, диетотерапию с высоким содержанием питательных веществ и целенаправленное применение биоактивных соединений, демонстрируют значительный потенциал в противодействии возрастному снижению уровня тестостерона. Эти стратегии обладают благоприятным профилем безопасности по сравнению с фармакологическими вмешательствами, предлагая устойчивые методы для поддержания здоровья и оптимизации гормонального статуса у стареющего мужского населения.

References

1. Shypilova I. Integrative Natural Approaches for Age-Related Testosterone Decline: A Synergistic Framework Combining Exercise, Nutrition, and Bioactive Compounds / I. Shypilova, O. Bolgova, V. Mavrych // *Cureus*. – 2026. – Vol. 18(1). – Article e101276.
2. Tsartsapakis I. Effects of Advanced Resistance Training Systems on Muscle Hypertrophy and Strength in Recreationally Trained Adults: A Systematic Review and Meta-Analysis / I. Tsartsapakis, A. Zafeiroudi, C. Kouthouris // *Journal of Functional Morphology and Kinesiology*. – 2026. – Vol. 11(1). – Article 80.
3. Wilkinson D.J. The age-related loss of skeletal muscle mass and function: Measurement and physiology of muscle fibre atrophy and muscle fibre loss in humans / D.J. Wilkinson, M. Piasecki, P.J. Atherton // *Ageing Research Reviews*. – 2018. – Vol. 47. – P. 123–132.
4. Effects of Exercise on Sleep Quality and Insomnia in Adults: A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials / Y. Xie, S. Liu, X.J. Chen [et al.] // *Frontiers in Psychiatry*. – 2021. – Vol. 12. – Article 664499. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.664499>. EDN: ZDOTWE
5. Association between vitamin intake and biological aging: evidence from NHANES 2007–2018 / X. Zhang, Y. Xu, X. Wang [et al.] // *The Journal of Nutrition, Health and Aging*. – 2026. – Vol. 30(2). – Article 100776.

Копытина Анна Александровна

тренер-преподаватель

МБОУ ДО «СШ №1 им. Летчика-Космонавта А.Г. Николаева»

г. Алатырь, Чувашская Республика

РОЛЬ ПИТАНИЯ И ВОССТАНОВЛЕНИЯ В ДОСТИЖЕНИИ ВЫСОКИХ РЕЗУЛЬТАТОВ В СПОРТИВНОЙ ГИМНАСТИКЕ

Аннотация: в статье рассматривается комплексное влияние факторов питания на достижение высоких спортивных результатов. Обосновывается тезис о том, что тренировочный процесс, питание и восстановление представляют собой неразрывную триаду, определяющую эффективную адаптацию организма к физическим нагрузкам. Проанализированы ключевые аспекты спортивного питания, рассмотрены основные методы восстановления. Делается вывод о том, что грамотное планирование рациона и восстановительных мероприятий является критически важным условием для повышения работоспособности, профилактики перетренированности и достижения долгосрочного спортивного прогресса.

Ключевые слова: питание, восстановление, макронутриенты, микронутриенты, гидратация, сон.

Актуальность проблемы оптимизации спортивных результатов выходит за рамки совершенствования тренировочных методик. В современной спортивной науке и практике

общепризнано, что физические нагрузки являются лишь стимулом для адаптации, в то время как рост результатов, сверхкомпенсация и долгосрочный прогресс происходят в фазу отдыха и при адекватном питательном обеспечении. Несбалансированный рацион и пренебрежение восстановлением сводят на нет усилия, затраченные на тренировках, повышают риск травм и синдрома перетренированности. Целью данной статьи является анализ роли питания гимнасток и систем восстановления и обоснование практических рекомендаций для их интеграции в тренировочный процесс.

Основная часть

Роль питания и восстановления в достижении высоких результатов в спортивной гимнастике.

Спортивная гимнастика – это не только искусство владения телом, но и сложный физиологический процесс, требующий от атлета максимальной отдачи. Успех в этом виде спорта зависит от гармоничного сочетания тренировок, питания и восстановления. Если тренировочный процесс формирует технические навыки и физические качества, то именно питание и восстановление обеспечивают ресурсы для роста, предотвращают истощение и позволяют демонстрировать пик формы на соревнованиях.

1. Питание: топливо для чемпиона.

Питание выполняет три ключевые функции в спортивной деятельности:

- энергетическую (источник калорий для работы мышц);
- пластическую (строительный материал для восстановления и роста тканей);
- регуляторную (поддержание гомеостаза и биохимических процессов).

Питание гимнаста – это не просто еда, а инструмент управления работоспособностью, составом тела и здоровьем. В гимнастике критически важен контроль веса при сохранении мышечной массы и силы.

Макронутриенты: баланс сил.

Белки (протеины): это строительный материал для мышечных волокон, связок и сухожилий. Интенсивные нагрузки вызывают микроразрывы мышц, и аминокислоты необходимы для их ремонта.

Источники: куриная грудка, индейка, нежирная говядина, рыба (особенно лосось, богатый омега-3), яйца, творог, греческий йогурт, бобовые.

Рекомендация: распределение белка равномерно в течение дня (4–5 приёмов пищи) более эффективно для синтеза мышечного белка, чем потребление большой порции за один раз.

Углеводы: главный источник энергии для работы мышц и мозга. Гликоген, запасаемый в мышцах и печени, – это «топливо» для взрывных элементов и длительных комбинаций.

Сложные углеводы: овсянка, гречка, бурый рис, киноа, цельнозерновой хлеб. Они обеспечивают медленное и стабильное высвобождение энергии.

Простые углеводы: фрукты, мёд. Используются для быстрого восполнения энергии сразу после тренировки.

Стратегия: перед тренировкой – порция сложных углеводов. После – сочетание быстрых углеводов и белка для закрытия «углеводного окна» и запуска восстановления.

Жиры: необходимы для усвоения жирорастворимых витаминов (А, D, Е, К), производства гормонов (включая тестостерон) и здоровья суставов.

Источники: авокадо, орехи (миндаль, грецкий), семена льна и чиа, оливковое и льняное масло, жирная рыба.

Важно: избегать трансжиров (фастфуд, маргарин) и избытка насыщенных жиров.

Микронутриенты: невидимые защитники.

Кальций и витамин D: Основа костной ткани. Гимнасты подвержены высоким осевым нагрузкам при приземлениях. Дефицит этих элементов ведёт к стрессовым переломам.

Железо: ключевой элемент для гемоглобина. Его недостаток вызывает анемию, усталость и снижение выносливости. Особенно актуально для девушек.

Магний: участвует в более чем 300 биохимических реакциях, включая синтез белка и расслабление мышц. Помогает бороться со спазмами.

Антиоксиданты (витамины С и Е): помогают бороться с окислительным стрессом, вызванным интенсивными тренировками.

Гидратация: основа жизни.

Даже 2% обезвоживания снижают координацию, силу и концентрацию. Гимнастам рекомендуется пить воду небольшими порциями в течение всего дня. Во время длительных тренировок можно использовать изотонические напитки для восполнения электролитов (калий, натрий).

Примерное меню на один день:

- завтрак: омлет из двух яичных белков с зеленью, небольшой кусочек цельнозернового хлеба;
- обед: отварная куриная грудка (150 г) с салатом из свежих овощей, заправленным оливковым маслом и лимонным соком;
- ужин: нежирный творог (150–200 г) с ягодами или порция запечённой рыбы с брокколи на пару;
- перекусы: яблоко, горсть орехов (миндаль, грецкий), натуральный йогурт.

Что нежелательно: газировка и сладкие напитки, фастфуд и полуфабрикаты, частые булочки, перекусы шоколадом.

Режим.

Количество приёмов пищи зависит от количества тренировок в течение дня:

- при одной тренировке в день достаточно трёхразового питания;
- при двух тренировках пищу принимают четырежды в день;
- при трёх тренировках в день применяют схему пятиразового питания.

Приёмы пищи должны проходить систематически, в одно и то же время, малыми порциями, за 1,5–2 часа до тренировки и не позднее чем за два часа до сна. В соревновательный период пища принимается за 2,5–3 часа до выхода на ковёр.

Рекомендации.

1. Один раз в неделю в тот день, когда нет тренировок, полезно устроить частично разгрузочный день.
2. Перед соревнованиями ограничивают приём жидкости – это даёт гимнастке чувство лёгкости и способствует более рельефному рисунку мускулатуры.
3. По возможности сладкие фруктовые соки заменяют овощными – в них меньше сахара и больше ценных микроэлементов.
4. Взвешивание производят утром натощак, рекомендуемая частота взвешиваний – 1–2 раза в неделю, чтобы контролировать вес и при необходимости скорректировать рацион.

Перед изменением рациона рекомендуется проконсультироваться с тренером.

Важно учитывать, что при резком снижении калорийности питания или недостаточном поступлении питательных веществ могут возникнуть изменения психического состояния, усталость, апатия, что негативно скажется на спортивных результатах.

Рацион должен составляться индивидуально с учётом физических характеристик, уровня нагрузок и других факторов.

Таким образом, питание гимнасток – это сбалансированный подход, который помогает поддерживать здоровье, повышать спортивные показатели и эффективно восстанавливаться после тренировок.

2. Восстановление: когда происходит рост.

Мышцы растут не на тренировке, а во время отдыха. Восстановление – это активный процесс адаптации организма к нагрузкам.

Сон: главный анаболик.

Во время фазы глубокого сна происходит пик выработки соматотропина (гормона роста), который отвечает за регенерацию тканей. Недостаток сна (< 7–8 часов) повышает уровень кортизола (гормона стресса), что ведёт к разрушению мышц и накоплению жира.

Рекомендации: соблюдать режим сна, спать в тёмной и прохладной комнате, минимизировать использование гаджетов перед сном.

Активное восстановление.

Пассивный отдых полезен, но активное восстановление ускоряет процесс.

Заминка: лёгкий бег или ходьба после тренировки помогают вывести молочную кислоту.

Растяжка и МФР (миофасциальный релиз): использование массажных роллов и мячей снимает триггерные точки, улучшает эластичность мышц и амплитуду движений.

Низкоинтенсивное кардио: плавание или велотренажёр в спокойном темпе улучшают кровоток без дополнительной нагрузки на суставы.

Физиотерапия и массаж.

Регулярный спортивный массаж улучшает лимфоток, снимает мышечные зажимы и является мощной профилактикой травм. Криотерапия (холодные ванны) помогает снять воспаление после экстремальных нагрузок.

Психологическое восстановление.

Ментальное истощение так же опасно, как и физическое. Техники осознанности (mindfulness), медитация, дыхательные практики помогают снизить уровень тревожности перед соревнованиями и улучшить фокусировку внимания.

3. Практическая реализация: режим дня гимнаста.

Для достижения результата все элементы должны быть систематизированы:

1. Питание по расписанию: 5–6 приёмов пищи в день небольшими порциями для поддержания стабильного уровня сахара в крови и энергии.

2. Планирование тренировок: циклирование нагрузок (периоды высокой интенсивности сменяются восстановительными неделями).

3. Мониторинг состояния: ведение дневника самочувствия, отслеживание качества сна и аппетита. Резкое снижение этих показателей – сигнал о риске перетренированности.

Заключительная часть

В спортивной гимнастике разница между золотом и серебром измеряется долями балла. Грамотно выстроенная стратегия питания обеспечивает организм энергией и строительным материалом, а полноценное восстановление превращает нагрузку в прогресс. Без этого фундамента даже самый талантливый гимнаст рискует столкнуться с плато в результатах или завершить карьеру из-за травмы. Победа куётся не только в зале, но и на кухне, и в спальне.

Питание и восстановление являются равноправными и взаимодополняющими компонентами тренировочной системы, без которых невозможен устойчивый прогресс. Грамотно построенный рацион обеспечивает организм необходимыми ресурсами для выполнения работы и последующего «ремонта», а целенаправленные восстановительные практики ускоряют процессы адаптации и защищают от состояния перетренированности. Для спортсменов и лиц, занимающихся фитнесом, переход от акцента исключительно на тренировках к управлению комплексом «тренировка – питание – восстановление» представляет собой качественный скачок, ведущий к достижению поставленных целей, сохранению здоровья и долголетию в спорте. Внедрение основ рационального питания и культуры восстановления должно быть обязательным элементом подготовки как профессионалов, так и любителей.

Список литературы

1. Волков Н.И. Спортивная физиология / Н.И. Волков. – М.: Советский спорт, 2014.
2. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В.Н. Платонов. – Киев, 2015.
3. Розенблюм К.А. Спортивная диетология / К.А. Розенблюм. – М., 2019.
4. Макарова Г.А. Спортивная медицина / Г.А. Макарова. – М., 2018.
5. Смоленский А.В. Питание юных спортсменов / А.В. Смоленский. – М., 2020.
6. Сейфулла Р.Д. Спортивная фармакология и диетология / Р.Д. Сейфулла, З.Г. Орджоникидзе. – М.: Литера, 2015. – 256 с.
7. Пшендин А.И. Рациональное питание спортсменов / А.И. Пшендин. – СПб.: Олимп-СПб, 2016. – 160 с.
8. Биохимия мышечной деятельности / Н.И. Волков, Э.Н. Несен, А.А. Осипенко, С.Н. Корсун. – Киев: Олимпийская литература, 2016. – 503 с.

Ларионова Надежда Валерьевна
инструктор по физической культуре

Викторова Юлия Николаевна
педагог-психолог

Васильева Алина Олеговна
инструктор по физической культуре

МБДОУ «Д/С №203 «Непоседы»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ГАРМОНИЯ ТЕЛА И ДУШИ: РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ЭМОЦИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ РЕБЁНКА

Аннотация: в статье рассмотрено позитивное влияние физической культуры на психическое развитие детей дошкольного возраста. Раскрыта важность совершенствования моторных способностей воспитанников. Авторами описано взаимодействие инструктора по физической культуре с педагогом-психологом с использованием современных методов и технологий в работе с дошкольниками.

Ключевые слова: двигательная деятельность, дошкольный возраст, физическая активность, психомоторные способности, психоэмоциональное состояние.

В дошкольном возрасте важно продолжать развивать психомоторные способности ребенка, так как в этот период происходит огромный скачок их физического и психического совершенствования. Двигательные навыки играют огромную роль в формировании психических свойств и процессов детей. Когда взрослый объясняет и демонстрирует правильное выполнение движений, у детей повышается восприятие и концентрация внимания.

При выполнении физических упражнений снижается тревожность, улучшается их сон, активность и повышается уровень самоконтроля. Посредством двигательной деятельности у дошкольников в позитивную сторону меняется настроение, ребята активно выражают эмоции и взаимодействуют с другими участниками образовательного процесса [1].

Современные исследования уровень физической активности детей связывают с их психоэмоциональным состоянием. Изучив литературу, мы сделали вывод о том, что готовность ребенка к активному участию в воспитательно-образовательном процессе будет зависеть от того, насколько комфортно он будет себя ощущать. Чувство тревожности, неуверенности и стресс негативно сказываются на эмоциональном и социальном развитии дошкольников.

При занятиях физическими упражнениями у ребят развиваются пространственные представления, восприятие, внимание, мышление и другие психические процессы. Отсюда мы сделали вывод о необходимости обеспечить высокий уровень активности для гармоничного развития и эмоциональной стабильности дошкольников [3].

Мы считаем, что физическую нагрузку нужно грамотно распределять и обязательно следить за тем, чтобы она соответствовала возрасту и развитию детей. С этой целью нами было принято решение об активном сотрудничестве инструктора по физической культуре с педагогом-психологом. Процесс воспитательно-образовательной деятельности в ДОУ требует применения и совершенствования разнообразных форм, методов, инновационных технологий и методик в работе с детьми [2].

Нами был разработан краткосрочный проект на тему: «Развитие психоэмоционального состояния дошкольников посредством двигательной активности». В процессе его реализации мы организовываем физкультурно-спортивные праздники, досуги, развлечения, тематические занятия, беседы, викторины. Целью является развитие психических процессов и физических качеств детей. В данный проект активно привлекаем всех участников образовательного процесса, включаем разнообразные виды деятельности и следим за интеграцией с другими образовательными областями.

В своей работе мы всегда стараемся учитывать всестороннее воздействие физической культуры на организм, личностные особенности ребенка, обязательно чередуем физическую

нагрузку и отдых. Материал и оборудование подбираем в соответствии с возрастом детей, обеспечиваем безопасную развивающую среду и контролируем действия ребят.

Огромное внимание уделяем использованию здоровьесберегающих технологий. В работе с детьми применяем дыхательные, артикуляционные упражнения, подвижные игры, потешки, создаем проблемные и игровые ситуации, при всем этом обязательно учитываем интересы и возможности воспитанников. Совместно мы так же разработали картотеку, в которой собрали игры и упражнения на снятие психоэмоционального напряжения. Благодаря вышечисленному поэтапно достигаем намеченные цели.

Активно применяем нейропсихологические игры и упражнения с целью улучшения мыслительных процессов и развития межполушарного взаимодействия головного мозга детей. Нейрогимнастика способствует гармоничному развитию дошкольников, так они учатся контролировать своё тело, проявляют творческие способности. С целью развития мелкой моторики проводим сенсорные занятия: рисуем пальчиками, играем с песком, водой, крупами, пластилином.

Мы поощряем активные игры детей для развития координации, выносливости и чувства баланса. Под нашим чутким руководством дети бегают, прыгают, лазают. С большой пользой и успехом снимаем напряженность детей в ходе игровой деятельности. С целью выплеска эмоций проводим подвижные игры на свежем воздухе, эстафеты с элементами соревнования. Так же в процессе игр ребята учатся взаимодействовать в команде. После, чтобы помочь детям успокоиться и справиться с тревогой при повышенной возбудимости и усталости мы применяем упражнения на релаксацию и дыхание.

Для гармоничного развития детей включаем элементы йоги и фитнеса с целью развития ловкости и баланса. Для совершенствования чувства ритма, координации используем танцевальные упражнения. Они помогают выражать воспитанникам свои эмоции через движения. Активно применяем в работе с воспитанниками методы закаливания с целью укрепления иммунитета, развития их выносливости и уверенности.

С педагогами проводим семинары-практикумы, консультации, открытые просмотры занятий. С родителями ведется целенаправленная работа, используя разные формы: родительские собрания, консультации, анкетирование, совместные праздники и досуги. Из наших наблюдений можем сказать, что в результате таких занятий у детей укрепляются отношения со взрослыми, а родители замотивированы на сотрудничество.

Проанализировав свою работу, мы можем сделать вывод о том, что применение разнообразных форм работы в ДОУ, тесное сотрудничество инструктора по физической культуре с педагогом-психологом позволяет эффективно решать вопросы гармоничного психофизического развития ребёнка дошкольного возраста.

Из вышесказанного нами, можно сделать вывод о том, что развитие моторных навыков благоприятно сказывается на физической, когнитивной, эмоциональной сфере воспитанников. Создавая условия для активных игр и помогая нашим дошкольникам осваивать новые движения, мы способствуем их общему гармоничному развитию.

Хочется отметить то, что современные методики и технологии укрепляют не только физическое, но и психическое здоровье детей. Таким образом, можем смело утверждать, что процесс двигательной активности при правильно организованных психолого-педагогических условиях будет гармоничным и дошкольники будут лучше и быстрее развиваться.

Наблюдая за тем, как наши старания приносят положительный результат, мы планируем и дальше продолжать открывать для себя новые формы работы с детьми для совершенствования моторных навыков, достижения высоких результатов в развитии физического и психического здоровья.

Список литературы

1. Айзман Р.И. Возрастная физиология и психофизиология / Р.И. Айзман, Н.Ф. Лысова. – М.: ИНФРА-М, 2023. – 352 с.
2. Гаврилова Н.В. Физическое воспитание детей дошкольного возраста / Н.В. Гаврилова // Педагогический журнал. – 2018. – №3. – С. 23–26.
3. Кузьмина О.В. Развитие личности ребенка в процессе физического воспитания / О.В. Кузьмина // Молодой ученый. – 2017. – №11. – С. 10–12.

Орлова Любовь Талматовна

канд. пед. наук, доцент

Левина Елена Александровна

старший преподаватель

Тинякова Мария Николаевна

преподаватель

ФГБОУ ВО «Рязанский государственный медицинский
университет им. академика И.П. Павлова» Минздрава России
г. Рязань, Рязанская область

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ» СО СТУДЕНТАМИ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы организации процесса физического воспитания со студентами, распределенными по состоянию здоровья к специальной медицинской группе. Авторами отмечается, что индивидуальная физическая нагрузка с правильно подобранным арсеналом упражнений повышает мотивацию к систематическим занятиям, укрепляет здоровье студентов данной категории.

Ключевые слова: студент, специальная медицинская группа, заболевания, нагрузка, мотивация, упражнения.

Приоритетная задача современного высшего образования – формирование будущего специалиста, обладающего крепким здоровьем, высоким уровнем психофизической подготовленности, конкурентоспособного на рынке труда [9].

Преобразования в высшем профессиональном образовании, связанные с переходом нашего общества к рыночной экономике, затрагивают также физическую культуру. В высших учебных заведениях процесс физического воспитания протекает с учетом здоровья занимающихся. Одним из основных признаков здоровья выделяется высокая приспособляемость организма к внешней среде. Приказом Министерства здравоохранения предлагается распределение студентов на группы для занятий физической культурой. Специальная медицинская группа – студенты, имеющие хронические заболевания, требующие ограничения физических нагрузок [4; 5; 10].

Здоровье выпускников высших учебных заведений является главным фактором успешности освоения профессии. Если будущий специалист не обладает хорошим здоровьем и необходимыми физическими способностями, то его нельзя отнести к трудовым ресурсам [2; 8].

Однако мониторинг состояния здоровья и психофизической подготовленности учащейся молодежи за последние десятилетия указывает на тенденцию к изменению параметров не в лучшую сторону. Обнаружено снижение двигательной активности учащейся молодежи, которая становится актуальной в высших учебных заведениях. Выявлены распространенные заболевания: сколиоз, головные боли, остеохондроз, заболевания желудочно-кишечного тракта, заболевания почек, вегетососудистая дистония и другие. Наши результаты совпадают с результатами специалистов, научные работы которых посвящены изучению состоянию здоровья учащейся молодежи [1; 3; 6; 8; 11].

Цель исследования – создать педагогические условия для оптимизации учебного процесса по дисциплине «Физическая культура и спорт» со студентами специальной медицинской группы здоровья.

На современном этапе высшего образования у студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе, выявлено много хронических заболеваний.

Данная категория учащейся молодежи на практических занятиях по физической культуре должны знать зачем и почему они должны выполнять упражнения, рекомендованные преподавателем. Импульсом, преобразующим знание в действие, является мотивация, от которой зависит активность испытуемых, направленность к учебной деятельности, позитивное отношение к систематическим занятиям физической культурой, удовлетворение от двигательной активности, стремление к всестороннему развитию.

Для правильного подбора корректной дозировки и проведения упражнений преподаватель должен учитывать физическую, функциональную подготовленность студентов, их знания в области физической культуры. Подбирать нагрузки, соответствующие уровню физического развития, с учётом диагноза. Необходимо принимать во внимание характер заболевания и создать индивидуальный порядок занятий, который будет оказывать оздоровительный эффект [1; 3; 6].

Систематическое выполнение специальных и корректирующих упражнений увеличивает объем движений в суставах, укрепляет мышцы и связки, участвующие в работе, улучшает координацию движений и гибкость [7; 11].

На основании анализа учебно-методической литературы по проблематике нашего исследования и многолетнего педагогического опыта, рекомендуем следующие упражнения для мышц верхнего плечевого пояса:

а) исходное положение: упор лежа на скамейке- сгибание и разгибание рук на повышенной опоре;

б) исходное положение: упор лежа- сгибание и разгибание рук в упоре, стоя на коленях;

в) исходное положение: упор лежа-сгибание и разгибание рук;

г) подтягивание в висе на перекладине с опорой ног об пол;

д) сгибание и разгибание рук, стоя спиной к невысокой опоре;

ж) исходное положение: упор лежа- планка, удержание тела в фиксированном положении и др.

Упражнения для мышц брюшного пресса:

а) исходное положение: лежа на спине, ноги согнуты в коленях-поднимание таза;

б) исходное положение: лежа на спине -сгибание и разгибание ног;

в) планка на локтях, на руках, боковая планка;

г) исходное положение: лежа на спине -поднимание верхней части туловища;

д) исходное положение: лежа на спине – поднимание прямых ног вертикально и др.

Упражнения для мышц ног:

а) исходное положение: лежа на спине -махи ногами вверх;

б) исходное положение: лежа на правом, левом боку – махи ногами вверх;

в) исходное положение: основная стойка, ноги на ширине плеч-приседание;

г) исходное положение: основная стойка -выпады вперед, назад, в сторону;

д) исходное положение: основная стойка – поднимание на носки и др.

Упражнения для мышц спины:

а) исходное положение: лежа на животе- поднимание верхней части туловища, руки за головой, за спиной;

б) исходное положение: вис на гимнастической стенке лицом к ней – отведение прямых ног назад;

в) исходное положение: лежа на животе -поднимание верхней части туловища в положение сед, руки за головой;

г) исходное положение: лежа на животе -поднимание прямых ног и рук поочередно;

д) исходное положение: лежа на спине -поочередное подтягивание колена до подбородка и др.

На учебных занятиях рекомендуется упражнения выполнять сериями, 2–4 подхода по 8–12 повторений. Объем нагрузки необходимо увеличивать постепенно за счет увеличения числа повторений каждого упражнения. Важно следить за работой сердечно-сосудистой системы с помощью пульса, который после нагрузки должен быть 140–145 ударов [7].

Вывод. Большинство студентов, регулярно посещающих занятия по физической культуре с адекватной физической нагрузкой, улучшают свое здоровье, физические и функциональные показатели, получают удовольствие от занятий и общения с собственным телом.

Необходимо привлечь внимание специалистов для разработки и применения организационно-педагогических условий при работе со студентами, отнесенными по состоянию здоровья к специальной медицинской группе здоровья, с учетом их состояния здоровья, физических и функциональных показателей.

Список литературы

1. Горячко В.М. К вопросу об особенностях проведения занятий в специальных медицинских группах / В.М. Горячко, А.С. Сергиевич, И.Д. Матчан // Сборник по материалам 2 Международной научно-практической конференции. – Минск, 2023. – С. 125–130. EDN EMNXBK
2. Ильинич В.И. Физическая культура студента и жизнь / В.И. Ильинич. – М.: Гардарики, 2007. – 112 с. EDN PDOTHN
3. Косенкова И.А. Организация физкультурных занятий в вузе для студентов специальных медицинских групп / И.А. Косенкова, К.В. Ларина // Образование и наука без границ: социально-гуманитарные науки. – 2024. – №22. – С. 215–219. EDN GVSKYU
4. Письмо Мин-ва образования и науки Российской Федерации «Медико-педагогический контроль за организацией занятий физической культурой обучающихся с отклонениями в состоянии здоровья» от 30 мая 2012 г. №МД-583/19. – URL: <http://docs.cntd.ru> (дата обращения: 08.04.2026).
5. Приказ РФ «Об организации процесса физического воспитания в высших учебных заведениях» от 1994 г. №777. – URL: <https://www.consultant.ru> (дата обращения: 08.04.2026).
6. К вопросу о распределении студентов на медицинские группы / В.Д. Прошляков, А.Ю. Лутонин, Г.В. Котова, Г.В. Суслова // Современные науч.-метод. разработки в физич. воспитании студ., имеющих отклонения в состоянии здоровья: тез. докл. Всерос. науч.-метод. конф. – СПб.: СПб. ГМУ, 2002. – С. 20–21.
7. Рыбцова О.М. Совершенствование процесса физического воспитания со студентами, распределенными по состоянию здоровья к специальной медицинской группе / О.М. Рыбцова, О.А. Земскова // Сборник по материалам межрегиональной научно-практической конференции. – Рязань, 2020. – С. 127–131. EDN IASOSL
8. Савицкая О.В. Организационно-методические аспекты повышения эффективности занятий физической культурой со студентами специальной медицинской группы / О.В. Савицкая // Ученые записки Университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2020. – №12(190). – С. 211–216. DOI 10.34835/issn.2308-1961.2020.12.p211-216. EDN RAOOSE
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012. – URL: <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/npo/20130105130832> (дата обращения: 08.04.2026).
10. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М.: Академия, 2000. – 480 с.
11. Формирование базового компонента личностной физической культуры студентов, занимающихся в специальной медицинской группе / Н.А. Цеева, Н.А. Корохова, В.П. Шрам [и др.] // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2021. – №7(197). – С. 387–392. DOI 10.34835/issn.2308-1961.2021.7.p387-392. EDN OGRZVC

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ НА УРОКАХ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: в статье рассматривается применение здоровьесберегающих технологий на уроках адаптивной физической культуры (АФК) для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Раскрывается определение здоровьесберегающих технологий (Н.К. Смирнов) и их основные задачи: повышение осведомлённости о здоровье, формирование мотивации к здоровому образу жизни, обучение практическим навыкам заботы о здоровье, развитие психологической устойчивости. Анализируются причины низкой мотивации детей с ОВЗ, предлагаются эффективные методы, приводятся примеры практического применения игровых технологий на уроке. Делается вывод, что здоровьесберегающие технологии, особенно игровые формы, позволяют детям с ОВЗ чувствовать себя комфортно, уверенно и увлечённо заниматься физической культурой.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, адаптивная физическая культура, дети с ОВЗ, игровые методы, мотивация.

Здоровьесберегающие технологии представляют собой комплекс мер и методов, направленных на сохранение здоровья обучающихся, создание благоприятных условий для образовательной среды, минимизацию негативных факторов учебного процесса и повышение эффективности учебной деятельности. Они включают различные подходы и методики, обеспечивающие физическое, психическое и социальное благополучие участников образовательного процесса.

Родоначальник понятия «здоровьесберегающие технологии» Никита Константинович Смирнов рассматривает здоровьесберегающую технологию как «сертификат безопасности для здоровья».

В современных условиях развитие человека невозможно без построения системы формирования его здоровья. Любая педагогическая технология должна быть здоровьесберегающей. Одной из главнейших задач ФГОС является формирование культуры здорового и безопасного образа жизни.

Среди основных задач выделяются следующие.

1. Повышение уровня осведомлённости обучающихся о здоровье: расширение знаний о физиологических особенностях организма, факторах риска возникновения болезней и правилах поддержания хорошего самочувствия.

2. Создание мотивации к ведению здорового образа жизни: формирование положительного отношения к физическим нагрузкам, соблюдению режима дня, правильному питанию и отказу от вредных привычек.

3. Обучение практическим навыкам заботы о своём здоровье: овладение методами контроля своего состояния, умениями оказывать первую медицинскую помощь, избегать травмоопасных ситуаций.

4. Формирование экологической культуры: освоение понятий о влиянии природных факторов на организм человека, способности оценивать влияние собственных действий на окружающую среду.

5. Развитие психологически устойчивых качеств личности: подготовка к преодолению стрессов, конфликтных ситуаций, кризисных моментов в жизни путём овладения техниками самоконтроля и саморегуляции.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на уроках адаптивной физической культуры (АФК) здоровьесберегающие технологии эффективны благодаря созданию оптимальных условий для развития учащихся, минимизации рисков для здоровья и максимизации положительного воздействия физической активности. Они играют ключевую роль в создании условий для гармоничного развития и укрепления здоровья. Их применение позволяет не только развивать физические качества детей, но и формировать у них осознанное отношение к своему здоровью, привычку к здоровому образу жизни и позитивное отношение к занятиям спортом. Разнообразие методов повышает интерес к занятиям.

Применение здоровьесберегающих технологий на уроках АФК для детей с ОВЗ направлено на следующее.

Укрепление физического и психического здоровья. Упражнения способствуют развитию двигательных навыков, стимуляции работы сердечно-сосудистой и дыхательной систем, улучшению координации движений и равновесия.

Коррекцию нарушений. Физические упражнения используются для коррекции нарушений в физическом и интеллектуальном развитии.

Формирование здорового образа жизни и мотивации к регулярным занятиям физической культурой.

Развитие адаптационных способностей и повышение самостоятельности.

У детей с ОВЗ на уроках АФК низкая мотивация, обусловленная комплексом причин, связанных как с психологическими, так и с педагогическими аспектами. Например:

Заниженная самооценка и страх неудачи. У детей формируются комплексы из-за осознания своих отличий от сверстников, что приводит к неуверенности в себе. Это вызывает избегание сложных задач и снижение интереса к занятиям.

Мотивация избегания неудач. Многие дети ориентированы на избегание ошибок, а не только на достижение успеха.

Эмоциональная чувствительность. Для детей с ОВЗ крайне важны доброжелательная атмосфера, поддержка учителя и одноклассников.

Несоответствие сложности заданий возможностям ребёнка. Если задания слишком трудны, у ребёнка формируется чувство беспомощности, что снижает интерес к урокам.

Отсутствие ощущения успеха. Если ребёнок не видит собственных достижений и побед, мотивация к дальнейшим занятиям снижается.

Поэтому учебный процесс нужно выстраивать так, чтобы дети чувствовали себя комфортно, уверенно и активно участвовали, несмотря на ограничения по здоровью.

Здоровьесберегающие технологии на уроках АФК включают индивидуально-дифференцированный подход, дыхательную и пальчиковую гимнастику, элементы йоги/стретчинга, игровые методы и др.

Применение игрового метода актуально для детей с ОВЗ. Он помогает легче усваивать учебный материал, так как изучение можно перевести в игровую форму. Игровая форма повышает мотивацию, снимает эмоциональное напряжение и адаптирует физическую нагрузку под возможности ребёнка. При организации подвижных игр важно учитывать структуру и тяжесть основного дефекта, наличие или отсутствие сопутствующих нарушений, возраст, физическое и психическое развитие.

Практическое применение.

Тема урока: «Ведение мяча в футболе».

Ведение мяча будет изучаться и отрабатываться в игровой форме:

Игра «Зайцы-футболисты и серый волк».

В этой игре один водящий – «серый волк», а остальные участники – «зайцы-футболисты». В начале игры «зайцы-футболисты» находятся в своём домике (территория, обозначенная

фишками). По команде учителя «зайцы-футболисты» ведут мяч ногой до леса, тем самым отрабатывая технику ведения мяча по прямой. Лес – это площадка с расставленными конусами. Задача футболистов – вести мяч между конусами ногой (отработка техники ведения с препятствиями). По команде учителя «Серый волк!» задача «зайцев-футболистов» – как можно быстрее довести мяч обратно ногой до дома, чтобы водящий не поймал. Кого водящий поймает, тот меняется с ним ролями.

Игра «Крестики-нолики».

Играть можно как командами, так и вдвоём. Игра проводится по правилам крестиков-ноликов. Старт начинается с игрового поля. Задача игроков – довести мяч ногой до конуса, оббегать его, вернуть мяч обратно к игровому полю (отработка техники ведения) и положить свою фишку в свободную клетку (фишки двух цветов: крестики и нолики). У каждого игрока или команды по три фишки. После того как все фишки окажутся на поле, определяется победитель. В случае ничьей игра продолжается. В следующем забеге игрок имеет право переключить свою фишку на свободную клетку. Фишки переключаются до тех пор, пока не появится победитель.

Важно помнить, что каждый ребёнок имеет свои индивидуальные возможности и ограничения, поэтому необходимо адаптировать игры и упражнения под каждого обучающегося с ОВЗ.

Внедрение здоровьесберегающих технологий позволяет создать благоприятные условия для оптимального физического и личностного развития детей с особыми потребностями, обеспечивая комфорт и безопасность учебного процесса.

Современные условия требуют обязательного внимания к здоровью: любая образовательная деятельность должна быть направлена на сохранение и укрепление здоровья школьников.

Физическая активность – залог гармоничного развития организма ребёнка, основа крепкого здоровья и интеллектуальной зрелости.

Для достижения эффективности важен индивидуальный подход, использование различных упражнений и игровых форматов с учётом особенностей конкретного ребёнка.

Практика показывает эффективность здоровьесберегающих методик, особенно игровых форм, позволяющих детям чувствовать себя свободно и увлечённо заниматься спортом.

Список литературы

1. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход / Т.В. Ахутина // Школа здоровья. – 2000. – Т. 7. №2. – С. 21–28.
2. Андреева И.Г. Сохранение и укрепление здоровья школьников – актуальное направление развития содержания образования на этапе инновационного становления России / И.Г. Андреева // Стандарты и мониторинг. – 2011. – №3. – С. 15–19. EDN NUZIDP
3. Антонов Ю.Е. Здоровый дошкольник. Оздоровительные технологии XXI века / Ю.Е. Антонов. – М.: Аркти, 2001.
4. Безруких М.М. Методические рекомендации: Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения / М.М. Безруких, В.Д. Сонькина. – М., 2002.

Рось Анна Юрьевна

магистр, доцент

ФГБОУ ВО «Новгородский государственный

университет им. Ярослава Мудрого»

г. Великий Новгород, Новгородская область

Павлов Денис Валентинович

тренер-преподаватель

ГОАУ ДО «СШОР «Олимп»

г. Великий Новгород, Новгородская область

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОМПЛЕКСА ПРЫЖКОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ПОДГОТОВКЕ ШКОЛЬНИКОВ 13–14 ЛЕТ К СОРЕВНОВАНИЯМ ПО ГРЕБЛЕ-ИНДОР

Аннотация: в статье представлены результаты педагогического эксперимента по внедрению прыжковой тренировки в подготовку учащихся 13–14 лет для участия в Школьной гребной лиге (гребля-индор на дистанции 500 м). В исследовании приняли участие 20 школьников, разделённых на контрольную (КГ, традиционная подготовка) и экспериментальную (ЭГ, дополнительный комплекс прыжковых упражнений) группы. Оценка эффективности проводилась по тестам: время преодоления дистанции 500 м на Concept2, прыжок в длину с места (взрывная сила), 25 прыжков за 30 с (специальная выносливость). Статистический анализ выполнен с использованием *t*-критерия Стьюдента и *T*-критерия Вилкоксона. Установлено, что в ЭГ прирост времени на дистанции 500 м составил 15,9 с (9,06%) против 4,96 с (2,65%) в КГ; в прыжке в длину 4,5 см (2,6%) против 1,9 см (1,1%); в многоскоках 5,78 м (14,3%) против 1,36 м (2,2%). Результаты ЭГ сопоставимы с общероссийскими данными финала ШГЛ. Комплекс прыжковых упражнений рекомендуется для внедрения тренировочный процесс секций гребного спорта в школах.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, прыжковая тренировка, гребля-индор, школьники 13–14 лет, взрывная сила, специальная выносливость, Concept2, Школьная гребная лига.

Введение. Открытие Школьной гребной лиги в новых регионах требует разработки доступных и эффективных методик начальной подготовки. Гипотеза исследования заключалась в том, что включение прыжковых тренировок во внеурочную секционную деятельность школьников 13–14 лет позволит повысить уровень взрывной силы и специальной выносливости, что приведёт к улучшению временных показателей на дистанции 500 м на гребном тренажёре Concept2. Цель апробировать и доказать эффективность предложенного эксперимента комплекса.

Методы и организация. Исследование проводилось на базе МАОУ «Школа №36» и ГОАУ ДО «СШОР «Олимп» (Великий Новгород) с сентября 2025 по март 2026. Участвовало 20 юношей 13–14 лет (1 группа здоровья). После начального тестирования (05.11.2025) методом чёт-нечет были сформированы две равные группы ($n=10$). КГ занималась по стандартной программе гребной подготовки (3 раза в неделю). ЭГ дополнительно выполняла разработанный комплекс прыжковых упражнений: «каскад», прыжки через скамейку, выпрыгивания, многоскоки, подвижная игра «Рыбак и рыба», «прыжки через резиночку», так же входил комплекс прыжковых легкоатлетических упражнений, который использовался чаще всего в подготовительной части занятия, с целью подготовки мышц и сухожилий к основной нагрузке.

Параметры нагрузки соответствовали рекомендациям для спортсменов 13–14 лет. Соблюдались следующие условия: вес подбирался для каждого ученика индивидуально и составлял 15–30% от максимального веса; в тренировку включалась дополнительная программа ОФП, разработанная для каждого спортсмена, устраняющая пробелы в тренировочном процессе.

Использовался круговой метод тренировки: 2 серии по 10 повторений в каждой, отдых между упражнениями 15 сек. Отдых между сериями 3 минуты.

Итоговое тестирование проведено 26.03.2026 (дата финала кубка ШГЛ). Используются методы: анализ литературы, педагогический эксперимент, тестирование, математическая статистика (t-критерий Стьюдента, T-критерий Вилкоксона, коэффициент В. Монахова).

Результаты. До эксперимента группы не имели статистически значимых различий по всем показателям ($p > 0,05$). После эксперимента результаты представлены в таблице.

Таблица 1

Сравнительные результаты ЭГ и КГ, до и после эксперимента

Показатель	Группа	До ($M \pm m$)	После ($M \pm m$)	Прирост	P
Concept2 – 500 м, сек	ЭГ	171,4 $\pm$ 2,3	155,5 $\pm$ 3,3	-15,9 с (9,06%)	<0,05
	КГ	170,3 $\pm$ 2,4	165,7 $\pm$ 2,7	4,96 с (2,65%)	>0,05
Прыжок в длину, см	ЭГ	173,6 $\pm$ 5,1	178,1 $\pm$ 4,6	+4,5 (2,6%)	<0,05
	КГ	174,0 $\pm$ 5,2	175,9 $\pm$ 4,8	+1,9 (1,1%)	>0,05
Многоскоки, м	ЭГ	47,42 $\pm$ 1,4	54,20 $\pm$ 1,0	+5,78 (14,3%)	<0,05
	КГ	46,52 $\pm$ 1,2	47,55 $\pm$ 1,1	+1,36 (2,2%)	>0,05

По T-критерию Вилкоксона изменения в ЭГ статистически значимы ($T_{\text{эмп}} = 1$, $T_{\text{кр}} = 10$; $p < 0,05$). Коэффициент В. Монахова (объективная производительность на Concept2) в ЭГ составил 6,35 против 5,36 в КГ, что свидетельствует о более высокой эффективности работы.



Рис. 1. Средние показатели Коэффициента В. Монахова КГ и ЭГ

Сравнение с результатами финала ШГЛ 2025 показало, что среднее время ЭГ (155,5 с) лишь на 1,81 с отстаёт от среднего времени участников лиги (153,7 с), что подтверждает конкурентоспособность разработанной методики.

Полученные данные согласуются с теорией плиометрики: прыжковые упражнения улучшают нервно-мышечную координацию и реактивность мышц, что напрямую переносится на стартовую и ускоряющую силу гребка. Более выраженный прирост В ЭГ объясняется целенаправленным воздействием на мышцы ног и туловища, которые являются основными в фазе толчка на гребном тренажёре. Отсутствие значимых изменений в КГ по некоторым тестам говорит о недостаточности традиционной подготовки для развития взрывной силы у новичков.

Заключение. Разработанный комплекс прыжковых упражнений доказал свою эффективность: он позволяет значительно улучшить специальную выносливость и взрывную силу школьников 13–14 лет, что приводит к снижению времени прохождения дистанции 500 м на гребном эргометре Concept2. Результаты экспериментальной группы сопоставимы с

участниками финала Школьной гребной лиги. Рекомендуется внедрение данной методики в общеобразовательных школах при подготовке к соревнованиям по гребле-индор.

Список литературы

1. Бондарчук А.П. Основы силовой подготовки в спорте / А.П. Бондарчук. – М.: Спорт, 2019.
2. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В.Н. Платонов. – М.: Советский спорт, 2005.
3. Шарина Е.П. Использование плиометрического тренинга для повышения скоростно-силовой подготовленности легкоатлетов / Е.П. Шарина, Н.А. Москальцова, А.С. Варнина // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2021. – №12(202).
4. Михайлова Т.В. Обоснование тренировочных нагрузок гребцов-академистов 12–14 лет / Т.В. Михайлова, Л.Ю. Крылов, В.В. Маринич // Теория и практика физической культуры. – 2012. – №4. EDN OXFUMZ

Сладков Андрей Алексеевич

тренер-преподаватель

АУ ДО «СШ им. Г.Н. Смирнова»

д. Большие Бикшихи, Чувашская Республика

РАЗВИТИЕ ВЫНОСЛИВОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СПОРТИВНОЙ БОРЬБЕ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос об организации работы по развитию выносливости обучающихся в спортивной борьбе. Отмечается, что работа по развитию выносливости обучающихся в спортивной борьбе представляет собой сложный, многоступенчатый процесс, который не может быть сведен к какой-либо одной методике или набору упражнений. Это системная деятельность, охватывающая все этапы многолетней подготовки – от создания аэробного фундамента в младшем возрасте до развития сложных, интегративных форм специальной и соревновательной выносливости на этапах высшего мастерства.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическая культура, вольная борьба, выносливость, тренер по вольной борьбе, школа, обучающиеся.

Формирование выносливости у спортсменов, занимающихся единоборствами, представляет собой одну из самых комплексных и фундаментальных задач многолетней подготовки. Именно этот показатель позволяет полностью раскрыть технический и тактический потенциал в ходе напряженного поединка. В отличие от циклических видов спорта, где выносливость, как правило, оценивается способностью поддерживать заданную интенсивность на протяжении длительного времени, в спортивной борьбе её характер более сложен. Соревновательная деятельность здесь – это непредсказуемое сочетание взрывных нагрузок, статических напряжений, динамических движений и коротких пауз. Следовательно, выносливость в единоборствах носит интегративный характер, будучи результатом сложного взаимодействия физиологических, биомеханических и психологических факторов. Для её развития тренеру необходимы не только набор специфических упражнений, но и глубокое понимание особенностей спорта, индивидуальных характеристик ученика и возрастных закономерностей.

Ю.А. Семенов [2] отмечает, что ключевым аспектом развития выносливости в единоборствах является специфика энергообеспечения соревновательного процесса. Трех-пятиминутная схватка протекает преимущественно в анаэробно-алактатном и гликолитическом режимах, которые постоянно чередуются в зависимости от тактической ситуации. Мощное усилие, необходимое для броска, опирается на алактатный механизм. Затем следует фаза активной защиты или добивания, использующая гликолиз. Короткие паузы позволяют частично восстановиться, после чего цикл повторяется. Это накладывает особые требования на организм спортсмена: необходимы высокая максимальная мощность для коротких сверхсильных проявлений, достаточная гликолитическая емкость для работы в условиях закисления и, что

крайне важно, быстрая скорость восстановления между пиковыми нагрузками. Таким образом, совершенствование выносливости не сводится к одному лишь увеличению объемов аэробной подготовки; требуется комплексное воздействие на все механизмы энергообеспечения, учитывающее специфику динамики соревновательной деятельности в борьбе.

На ранних стадиях многолетней спортивной подготовки, работая с дошкольниками и младшими школьниками, развитие выносливости характеризуется уникальными особенностями, кардинально отличающимися от тренировок спортсменов высокого класса. В этом возрасте приоритетной задачей является формирование аэробной выносливости, служащей фундаментом для развития более сложных систем энергообеспечения в будущем. Важно понимать, что речь идет не о форсированной подготовке к длительным нагрузкам, а о создании прочной базы посредством оптимального сочетания подвижных игр, эстафет и игровых упражнений. Эти занятия в естественной и увлекательной форме способствуют развитию сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Принцип работы с выносливостью на данном этапе – «объем без интенсификации»: большое число повторений, продолжительная активность низкой и средней интенсивности с обязательным включением элементов релаксации и восстановления. На этом этапе закладывается функциональная основа, позволяющая организму в дальнейшем адаптироваться к повышенным нагрузкам без срыва адаптационных механизмов. Тренеры, пренебрегающие этим этапом и слишком рано вводящие интенсивные нагрузки, сталкиваются с застоем результатов, частыми заболеваниями и преждевременным уходом спортсменов из спорта.

Д.Д. Захарченко [1] пишет, что по мере перехода к этапу углубленной специализации и совершенствования тренировка выносливости становится более целенаправленной. Центральной задачей является развитие специальной выносливости – способности эффективно осуществлять специфическую соревновательную деятельность на протяжении всего поединка и турнирного дня. Это качество формируется в ходе выполнения упражнений, максимально приближенных по своей структуре к соревновательным действиям. В качестве основного метода используется круговая тренировка, наиболее подходящая для специфики борьбы. Для борцов это заключается в последовательном выполнении технических приемов на различных снарядах (манекен, мешок, работа в парах) с четко заданными параметрами: время работы, время отдыха, количество повторений, интенсивность. Ключевым принципом является вариативность режимов: чередование высокоинтенсивной работы (15–20 секунд) с работой в субмаксимальном и среднем темпе, что имитирует реальную структуру схватки, где взрывные усилия сменяются периодами менее интенсивной активности.

Особое значение для совершенствования выносливости борцов имеет тренировка в состоянии нарастающей усталости. Подобные занятия служат одновременно и средством развития физической стойкости, и инструментом психологической подготовки. В реальной схватке зачастую побеждает не тот, кто обладает более обширным арсеналом технических приемов, а тот, кто способен сохранять ясность ума и точность движений в заключительном периоде поединка. Это время, когда организм уже истощен, мышцы наполнены молочной кислотой, а дыхание становится прерывистым. Следовательно, в процессе тренировок необходимо моделировать ситуации, в которых спортсмен учится действовать, преодолевая усталость.

Такие условия достигаются путем выполнения технико-тактических упражнений в конце основной части занятия, после существенной физической нагрузки. Также эффективны «спарринги с дополнительным весом», где борцы используют утяжеленные жилеты или гантели, и контрольные схватки, длящиеся дольше обычного. Важнейшим условием здесь является то, чтобы тренер требовал от спортсменов не просто выживания, а сохранения осмысленности действий, правильного выполнения приемов и отказа от хаотичных, поглощающих энергию движений, которые являются естественной реакцией организма на переутомление.

Прогресс в выносливости борца неразрывно связан с совершенствованием его тактического мышления. Рациональное управление силами на протяжении всей схватки

представляет собой не только физиологическую, но и тактическую задачу. Борцы высокого класса отличаются от спортсменов среднего уровня не только лучшими функциональными показателями, но и способностью экономно расходовать энергию, избирательно применять активные действия, использовать пассивные отрезки схватки для восстановления и навязывать оппоненту нежелательный для него темп.

Таким образом, работа над выносливостью включает в себя и тактическое обучение: детальный разбор соревновательных поединков, анализ стратегий распределения сил победителями, чередование ими активных и пассивных фаз, а также умелое использование слабостей уставшего соперника. Спортсмен должен не просто «терпеть», но и понимать механизмы собственной усталости и утомления противника, видеть ключевые моменты схватки, где возможно переломить ход поединка благодаря лучшей выносливости.

Особо стоит отметить усилия, направленные на повышение выносливости в контексте соревнований. Спортсменам приходится демонстрировать не только выносливость в рамках одной схватки, но и поддерживать высокий уровень физической активности на протяжении серии поединков в течение дня, при этом периоды восстановления между ними весьма ограничены. Такое качество, известное как «соревновательная выносливость», предполагает специфический тренировочный процесс. Он должен имитировать условия соревнований: проводить серию контрольных поединков с четко определенным временем для отдыха, работать по системе, аналогичной олимпийской, и принимать участие в турнирах, где нагрузка по количеству схваток максимальна. В ходе такой подготовки тело привыкает к нарастающему утомлению от поединка к поединку, активизируются процессы ускоренного восстановления и формируется психологическая устойчивость к продолжительному стрессу, связанному с соревнованиями.

Важнейшим компонентом работы по развитию выносливости является контроль и оценка, которые должны носить не только внешний (время, количество повторений), но и внутренний характер. Использование методов срочного контроля – измерения частоты сердечных сокращений после нагрузочных серий, оценка субъективных ощущений обучающихся, наблюдение за техникой выполнения на фоне утомления – позволяет тренеру своевременно корректировать нагрузку, избегая как недостаточной, так и избыточной интенсивности.

Список литературы

1. Захарченко Д.Д. Развитие специальной выносливости у юных борцов вольного стиля / Д.Д. Захарченко // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. – 2023. – №4. DOI 10.24412/2305-8404-2023-4-61-70. EDN QTHTEY
2. Семенов Ю.А. Общая и специальная выносливость в вольной борьбе / Ю.А. Семенов. – URL: <https://clck.ru/3SkJU3> (дата обращения: 16.03.2026).

Тишкин Виктор Николаевич

тренер-преподаватель

Каратаев Герман Фёдорович

тренер-преподаватель

Иванов Сергей Анатольевич

тренер-преподаватель

Дмитриев Сергей Альбертович

тренер-преподаватель

Финогенов Анатолий Константинович

тренер-преподаватель

БУ ДО «Спортивная школа по футболу»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЫ ФУТБОЛА И ПРОЕКТИРОВАНИЯ ФУТБОЛЬНЫХ МАНЕЖЕЙ КАК КЛЮЧЕВЫХ ЭЛЕМЕНТОВ РАЗВИТИЯ ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОГО СПОРТА В РОССИИ

Аннотация: в статье рассматриваются современные аспекты организации школы футбола и проектирования футбольных манежей как ключевых элементов развития детско-юношеского спорта в России. Анализируются педагогические, инфраструктурные и демографические факторы, влияющие на эффективность спортивной подготовки. Особое внимание уделено расчётам вместимости и загруженности спортивных сооружений, а также влиянию систематических занятий футболом на физическое и социальное развитие подростков. Приводятся практические рекомендации по оптимизации работы школы футбола и использования крытых манежей в условиях ограниченных ресурсов.

Ключевые слова: школа футбола, футбольный манеж, детско-юношеский спорт, физическая подготовка, пропускная способность, социализация, инфраструктура.

1. Введение.

Современный этап развития физической культуры и спорта в России характеризуется повышенным вниманием к массовому и детско-юношескому спорту. Одним из приоритетных направлений является развитие футбола – наиболее популярного вида спорта среди молодёжи. Школы футбола и футбольные манежи становятся важными инструментами не только спортивной подготовки, но и всестороннего развития личности.

В данном исследовании установлено, что популяризация футбола также играет немаловажную роль в его развитии. Задача повышения массовости занятий футболом решается за счет привлечения к игре, в первую очередь, детей и молодежи. Достижению указанного способствует эффективное взаимодействие с общеобразовательными школами, профессиональными образовательными организациями и вузами. Сделан вывод о том, что именно футбол со своими уникальными возможностями всестороннего воздействия на организм является важным инструментом в руках педагога физической культуры, позволяющим позитивно влиять на воспитательный процесс.

Целью настоящего исследования является анализ роли школы футбола и футбольного манежа в системе физического воспитания подростков, а также разработка научно обоснованных подходов к проектированию и эксплуатации спортивных объектов.

2. Школа футбола как педагогический и воспитательный институт.

2.1. Формирование мотивации и вовлечённости.

Школа футбола – это не просто спортивная секция, а комплексная образовательная среда, способствующая:

- *физическому развитию*: укреплению сердечно-сосудистой системы, развитию выносливости, силы, координации и скоростно-силовых качеств;
- *социализации*: формированию командного духа, умению сотрудничать, уважать соперника и принимать решения в коллективе;
- *воспитанию личностных качеств*: развитию дисциплины, ответственности, лидерских навыков и умению справляться с поражениями.

Таким образом регулярные занятия футболом у мальчиков 9–10 лет приводят к значительному улучшению показателей физической подготовки, включая бег с ведением мяча, жонглирование и точность ударов по воротам.

2.2. Интеграция в образовательный процесс.

Футбол активно используется на уроках физической культуры, что позволяет:

- повысить мотивацию учащихся к занятиям спортом;
- сформировать устойчивые двигательные навыки;
- развить условно-рефлекторные связи и повысить адаптационные возможности организма.

3. Футбольный манеж: проектирование, расчёт и эксплуатация.

3.1. Необходимость и нормативы.

Создание крытых футбольных манежей будет способствовать увеличению доли населения, для которого спорт является частью повседневной жизни.

При проектировании манежей необходимо учитывать ряд факторов, определяющих их функциональность и эффективность:

- *демографические факторы*: численность населения в регионе, возрастная структура, доля детей и подростков, потенциальный спрос на занятия футболом;
- *инфраструктурные факторы*: наличие земельных участков, транспортная доступность, близость к жилым районам и образовательным учреждениям;
- *педагогические факторы*: необходимость создания условий для круглогодичных тренировок, возможность проведения соревнований различного уровня, наличие помещений для теоретических занятий и раздевалок.

3.2. Расчёт вместимости и загруженности.

Эффективное использование футбольного манежа напрямую зависит от правильного расчёта его вместимости и планирования загруженности. Вместимость определяется исходя из размеров поля, количества одновременных тренировочных групп и зрительских мест (если предусмотрены). Загруженность же рассчитывается на основе расписания занятий, количества секций, школ и клубов, которые будут использовать манеж. Важно учитывать пиковые часы нагрузки и возможность гибкого распределения времени.

3.3. Влияние на физическое и социальное развитие.

Крытые футбольные манежи предоставляют возможность для круглогодичных тренировок, что особенно важно в условиях российского климата. Систематические занятия футболом в манеже способствуют:

- *улучшению физической формы*: поддержанию высокого уровня физической активности вне зависимости от погодных условий, развитию выносливости, ловкости и координации;
- *снижению травматизма*: благодаря контролируемым условиям и качественному покрытию поля;
- *повышению доступности спорта*: для детей из разных социальных слоёв, так как манежи могут быть расположены в шаговой доступности или иметь удобное транспортное сообщение;
- *укреплению командного духа и навыков общения*: тренировки в манеже, как и на открытом поле, способствуют развитию навыков взаимодействия в команде, взаимопомощи и уважения к товарищам по команде и соперникам.

Всего в рамках исследования приняли участие 30 школьников 9–10 лет (мальчики), которые были распределены на две равные группы: регулярно занимающиеся футболом 9–10 часов в неделю и занимающиеся физической культурой в рамках школьной программы 3 часа в неделю. Все школьники по результатам врачебной комиссии были отнесены к основной медицинской группе без ограничений занятием спортом.

Уровень физического развития детей мы изучали в различных по форме движениях, в которых в той или иной мере проявляются быстрота, сила, ловкость, выносливость или их сочетание.

Испытания проводились в привычной для детей обстановке – в спортивном зале и на школьном стадионе, где проходят уроки физической культуры в течение года.

Основными качествами, характеризующими физическое развитие детей, мы определили скоростные качества и ловкость.

Для исследования скоростных качеств ребенка был организован бег на 30 м. Помощник тренера стоит на линии старта, а тренер – на линии финиша. Ребенок разгоняется так, чтобы к линии старта он набрал максимально возможную для него скорость. В момент вбегания в стартовый створ помощник дает отмашку, по которой тренер включает секундомер, а в момент вбегания в финишный створ он выключает секундомер.

Мы устанавливаем стойки для того, чтобы точнее фиксировать момент старта и финиша.

Для исследования уровня ловкости ребёнка мы измеряли прыжок в длину с места.

Тест «прыжок в длину с места» выполнялся стандартно. Из исходного положения (стоя, стопы вместе или слегка врозь, носки стоп на одной линии со стартовой чертой) выполнить прыжок вперед с места на максимально возможное расстояние.

При проведении данного испытания, у детей было три попытки, однако засчитывался только лучший результат.

В группе занимающихся футболом мальчиков 10 человек показали высокий результат, 3 человека сдали нормативы со средними показателями, и лишь 2 человека показали низкие результаты.

Среди мальчиков, занимающихся лишь физической физкультурой в рамках школьной программы, результаты были таковыми: 5 человек – высокие показатели, 8 человек – средние показатели, и 2 человека сдали нормативы с низкими показателями.

Также с группами этих детей был проведён опрос-анкетирование об отношении к занятиям по футболу, и о том, как влияет на человека этот вид спорта. После анкетирования 30 мальчиков были получены следующие результаты:

- 100% нравится ходить на футбол;
- 100% считают, что тренировки укрепляют их здоровье;
- 100% знают, что для достижения результата нужно всегда посещать тренировки, но, к сожалению, у 20% школьников это не всегда получается и только у 5% школьников пропадает интерес к тренировкам, во время школьных каникул;
- у 100% есть желание становиться победителем;
- 100% считают, что коллектив внутри команды дружный и периодически ребята видятся вне тренировок;
- 100% детей родители поддерживают в занятиях футболом.

Таким образом становится понятно, что занятия футболом благоприятно влияют на психологическое состояние детей, а также на уровень их социализации. Действительно, систематические занятия футболом способствуют развитию у школьников следующих качеств:

- принимать быстрые решения. Во время игры в состоянии стресса игрок должен правильно сориентироваться и принять решения, например, кому отдать пас, как «открыться» и т. д., которые влияют на весь ход игры;
- предугадывать ситуации, например, прогнозировать действия соперника для ответных действий;
- быстроте реакции, поскольку футбол – динамичная групповая игра;

- самостоятельности мышления и в то же время командности, поскольку стратегические решения принимаются коллективно, а действия, решения одного игрока зависят от действий других игроков;

- самодисциплинированности: обязательное посещение тренировок, авторитет тренера и капитана команды;

- ответственности перед командой, тренером, болельщиками;

- креативности мышления;

- мотивации достижения и не только в футболе. Достижения успешных результатов в школе, университете, на работе. Игроки учатся не только ставить цель, но и прикладывать все усилия для ее достижения, проявляют настойчивость, получают удовольствие от решения интересных задач, не теряются в ситуации соревнования, показывают большое упорство при столкновении с препятствиями;

- сопротивлению стрессам. Установлено, что уровень устойчивости силы нервной системы у подростков-футболистов выше, чем у обычных сверстников, почти в два раза; – развитию социальных навыков, поскольку команда должна действовать как единое целое, а без взаимопонимания, взаимопомощи этого добиться невозможно. Кроме того, во время тренировок и во время матчей происходят небольшие конфликты, и игроки учатся решать их не силовыми методами;

- футбол учит равенству во всем. Неважно, кто твои родители, какой доход семьи, какой у тебя телефон или планшет. Если ты не умеешь играть или не соблюдаешь правил игры, ты не удержишься в команде. И наоборот, способности, трудолюбие, целеустремленность дают тебе шанс достичь высоких результатов и завоевать авторитет среди сверстников.

Из проведенного исследования можно сделать выводы, что гипотеза о том, что занятия в спортивной секции футбола положительно влияют на уровень физического развития школьников, подтвердилась.

4. Практические рекомендации по оптимизации работы школы футбола и использования манежей.

4.1. Оптимизация работы школы футбола.

Для повышения эффективности работы школы футбола рекомендуется:

- *разработка комплексных программ подготовки:* включающих не только технико-тактические элементы, но и физическую, психологическую и теоретическую подготовку;

- *привлечение квалифицированных тренеров:* с опытом работы с детьми и подростками, обладающих современными знаниями и методиками;

- *индивидуальный подход к каждому воспитаннику:* учёт возрастных, физиологических и психологических особенностей, а также уровня подготовки;

- *регулярная оценка прогресса:* проведение тестирований и аналитических мероприятий для отслеживания динамики развития спортсменов;

- *вовлечение родителей:* проведение родительских собраний, информирование о тренировочном процессе и достижениях детей;

- *создание позитивной атмосферы:* поощрение, поддержка и формирование здоровой конкуренции.

4.2. Эффективное использование крытых манежей в условиях ограниченных ресурсов.

В условиях ограниченных ресурсов для максимальной отдачи от футбольных манежей следует:

- *гибкое планирование расписания:* максимальное использование времени, включая вечерние часы и выходные дни, для удовлетворения потребностей различных групп (школы, спортивные клубы, любительские команды);

- *многофункциональное использование:* возможность трансформации поля для проведения других видов спорта или мероприятий, если это позволяет конструкция манежа;

- *привлечение внебюджетных источников финансирования:* поиск спонсоров, организация платных услуг для коммерческих групп или проведения турниров;

- *энергоэффективные решения*: применение современных технологий освещения и отопления для снижения эксплуатационных расходов;
- *сотрудничество с образовательными учреждениями*: интеграция использования манежа в программы физического воспитания школ, проведение совместных мероприятий;
- *развитие системы аренды*: разработка прозрачных тарифов и условий аренды для различных категорий пользователей.

5. Заключение.

Школы футбола и футбольные манежи играют критически важную роль в развитии детско-юношеского спорта в России. Эффективная организация школ футбола, основанная на современных педагогических подходах, и грамотное проектирование и эксплуатация футбольных манежей, учитывающие демографические и инфраструктурные особенности, являются залогом успешной спортивной подготовки и всестороннего развития подрастающего поколения. Систематические занятия футболом способствуют не только улучшению физических показателей, но и формированию ценных личностных и социальных качеств. В условиях ограниченных ресурсов, оптимизация работы школ и рациональное использование манежей через гибкое планирование, multifunctionality и привлечение дополнительных источников финансирования, позволит максимально реализовать потенциал этих важных спортивных объектов для массового вовлечения детей и подростков в занятия спортом. Дальнейшие исследования в области методик тренировок, проектирования спортивных сооружений с учетом климатических особенностей и интеграции спортивной подготовки в общую систему образования позволят повысить эффективность развития детско-юношеского футбола в России.

Рекомендации:

- строительство манежей с учётом расчётов загруженности и прогнозируемого роста числа занимающихся;
- введение системы бронирования времени для разных команд и секций;
- развитие партнёрств между школами, клубами и муниципалитетами.

Список литературы

1. Лукина А.В. Определение вместимости футбольного манежа / А.В. Лукина, К.М. Терентьев // Владимирский государственный университет. – URL: <https://vestnik.vogu35.ru/docs/2023/tekhnich/4/19.pdf> (дата обращения: 21.04.2026).
2. Суворов Д.Д. Футбол в школе: больше, чем просто игра / Д.Д. Суворов // Учительский журнал. – URL: <https://www.teacherjournal.ru/categories/24/articles/10995> (дата обращения: 21.04.2026).
3. Приказ Минспорта России «Об утверждении методических рекомендаций о применении нормативов и норм при определении потребности субъектов РФ в объектах физической культуры и спорта» от 21.03.2018 №244.
4. Сидоров С.С. Роль спорта в воспитании подрастающего поколения / С.С. Сидоров // Теория и практика физической культуры. – 2023. – №5.
5. Петров Б.Г. Физическая подготовка юных футболистов: учеб. пособие / Б.Г. Петров. – СПб., 2018.

Шашкова Анна Александровна

преподаватель

ГАПОУ ЧР «Чувашский педагогический колледж
им. Н.В. Никольского» Минобразования Чувашии

г. Чебоксары, Чувашская Республика

Иванова Светлана Ивановна

тренер-преподаватель

МБУДО «СШ №1»

г. Новочебоксарск, Чувашская Республика

Цаплин Никита Владимирович

тренер-преподаватель

МБУДО «СШ №1»

г. Новочебоксарск, Чувашская Республика

Емельянова Лариса Дмитриевна

тренер-преподаватель

БУ ДО «СШОР №8 им. олимпийской чемпионки Е. Николаевой»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ВЕРИФИКАЦИЯ АРТЕРИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ПРИ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ НАГРУЗКЕ

Аннотация: в статье представлены результаты исследования центральной гемодинамики у детей и подростков при соревновательной физической нагрузке. Цель – изучение морфофункциональных сдвигов гемодинамики. Исследование проведено на базе ЧПК им. Н.В. Никольского (71 человек, средний возраст $18,4 \pm 0,1$ года). Результаты стратифицированы по трём типам тренинга («AMRAP», «For Time», «Chipper»). Выявлена регулятивная дисфункция пульсовой активности и кислородный долг на клеточном уровне. Результаты необходимы для разработки цифровой платформы индивидуальных тренировочных программ.

Ключевые слова: гемодинамика, физическая нагрузка, дети, подростки, МПК, параметры выносливости, двигательная активность, соматическое развитие.

Актуальность. В разные годы Европейское общество кардиологов предпринимало попытки спектрального анализа количественной и качественной оценки морфофункциональных сдвигов базовых показателей гемодинамики при соревновательной нагрузке в популяции детей и подростков.

В рамках Всероссийской профилактической программы, организованной кардиологическим исследовательским центром «ФГБУ НМИЦК им. Е. И. Чазова» МЗ РФ, связанной с внедрением современных методов профилактики, было инициировано проведение клинического мониторинга показателей центральной гемодинамики учащейся молодёжи, активно занимающейся спортивным тренингом в популяции детей и подростков.

Для решения комплекса кардиологических задач по профилактике был проведён скрининг активности окислительных метаболических процессов с использованием вариационной абсолютной шкалы (ШОКС) по следующим оценочным критериям:

- состояние оксигенации (PaO_2 , SaO_2);
- кислотно-щелочной баланс (pH);
- пульсовая оксиметрия (SaO_2);
- порог анаэробного обмена (ПАНО) ($\text{PaO}_2/\text{FiO}_2$);
- показатель ацидоза ($\text{C}_3\text{H}_6\text{O}_3$, lactic acid).

Лабораторный скрининг гликолитической дисфункции анаэробных (бескислородных) гликолитических процессов, формирующий повышенное содержание молочной кислоты

(C₃H₆O₃, lactic acid) в крови, оценивался по вариабельности ацидоза (La ммоль/л), характеризующему дисфункцию энергообеспечения при возрастающей нагрузке.

Качественное повышение статуса качества здоровья школьников является диагностическим коридором государственной политики и закреплено ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012, ст. 41, в сфере образования.

Цель работы – изучение параметров морфофункциональных сдвигов центральной гемодинамики с повышенным уровнем кардиологической соревновательной физической нагрузки (ФН).

Материал исследования.

В рамках открытого перспективного контролируемого исследования (Controlled study) методом капилляроскопии гемодинамики была проведена визуализация артериальной активности занимающихся соревновательной нагрузкой на образовательной площадке ЧПК им. Н.В. Никольского МО ЧР.

Средний возраст составил $18,4 \pm 0,1$ года, в количестве: 37 девочек и 34 мальчика.

Для оценки активности показателей гемодинамики применяли следующие методы:

- электрокардиография (ЭКГ);
- велоэргометрия (ВЭМ);
- пульсовая оксиметрия – SaO₂ = 95–99%;
- сатурационный показатель максимального потребления кислорода (МПК л/мин/кг) является маркером аэробной мощности и проводился классическим методом по уравнению Д. Фика.

В ходе клинической верификации/тестирования были стратифицированы следующие антропометрические критерии, характеризующие физическое развитие:

- соматометрические показатели (антропометрия);
- вариабельность артериальной активности (ЧСС уд/мин; AD sis/dias).

Интегральный показатель физического развития детей и подростков, полученный методом функциональной нагрузочной пробы, верифицировали в классификации Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ).

Анализ полученных результатов проводился с помощью универсального статистического пакета программы SPSS (Maxima).

Стандартную интерпретацию показателей вентиляции лёгких насыщения системы крови кислородом (Sat O₂ max), отражающую баланс окислительных процессов, определяли по феномену «физиологическое утомление» (symptom-limited maximum exercise test) базовых показателей сердечно-сосудистой системы.

Точность полученных переменных средних результатов использовали U-тест Манна – Уитни, для точности классификации статистических данных – методом «t-критерий Фишера» с поправкой Холма-Бонферрони.

Таблица 1

Показатель вариабельности гемодинамики учащихся 2-го курса по специальности «педагог начальных классов» ЧПК им. Н.В. Никольского в 2025/2026 уч. году МО ЧР (в модификации шкалы Risk Score 2-OP)

Показатель гемодинамики	Тренинг «AMRAP» N-24 (33,4%)	Коридор нагрузки «For Timey» N-23 (33,2%)	Тренинг «Chipper» N-24(33, 4%)
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
PaO ₂ /FiO ₂ (усл/ед)	420,1 ± 2,4	438,8 ± 7,4	459,01 ± 0,11
PWC170 кгм/мин/кг	14,04 ± 0,41	14,95 ± 0,11	14,15 ± 0,42
ЧСС уд/мин	74,6 ± 1,4	61,4 ± 1,1	83,1 ± 0,1
Метод D – max ЧСС, уд/мин (RAMP тест)	148,01 ± 0,07	152,01 ± 0,67	149,01 ± 0,11

Окончание таблицы 1

1	2	3	4
Среднее АД (sis)	120,1 ± 2,4	118,8 ± 7,4	136,1 ± 7,1
Среднее АД (dias)	76,8 ± 6,4	72,4 ± 9,1	69,1 ± 6,1
La max (ммоль/л)	≥ 2,3 ± 0,1	≥ 2,8 ± 0,1	≥ 2,7 ± 0,1
МПК VO2 (л/кг)	3,84 ± 0,5	4,01 ± 0,2	4,09 ± 0,4
Пиковое значение VO2 max (%)	6,4 ± 0,2	6,1 ± 0,4	6,2 ± 0,1
*Sat O2 (%)	≤ 96,9 ± 0,3	≤ 98,9 ± 0,4	≤ 97,2 ± 0,1
Ан П (ммоль/л/кг)	3,04 ± 0,2	3,14 ± 0,4	4,04 ± 0,1

Обсуждение.

Полученные результаты активности центральной гемодинамики отражают дыхательную синусовую ритмичность пульса (pulsus regularis) и цикличность кардиоритмов. Значения «респираторного/дыхательного индекса PaO₂/FiO₂» в контрольных группах находятся в пределах физиологической нормы (см. табл. 1):

- тренинг «AMRAP» – 420,1 ± 2,4;
- тренинг «For Time» – 438,8 ± 7,4;
- тренинг «Chipper» – 459,01 ± 0,11.

Пороговое значение коэффициента утилизации кислорода, регулятивный маркер феномена «вазодилатации/вазоконстрикции» и показателя анаэробной энергетической мощности носит кумулятивный характер работы гемодинамики, связанный с относительным временным напряжением, в контрольных группах составило:

6,4 ± 0,2; 6,1 ± 0,4; 6,2 ± 0,1.

Кардиологическая мозаика полученных результатов отражает устойчивую регулятивную «дисфункцию» пульсовой активности, что позволяет валидизировать интенсивность физической нагрузки различной мощности по характеру, формирующему «гиперкапнию/утомление», и формировать резервную гемодинамическую резистентность при соревновательной нагрузке (СН).

Латентный показатель «гипокапния/гиперкапния» – значение концентрации баланса углекислого газа (CO₂) в артериальной системе крови – выражает возникновение «кислородного долга» на клеточном уровне, что стратифицирует линейную зависимость пульсовой активности (ЧСС уд/мин) и концентрацию лактата (La ммоль/л) в периферической системе крови.

Полученные результаты в ходе референсных лабораторных исследований необходимы для разработки и внедрения цифровой платформы и приложения индивидуальных тренировочных программ с учётом качества функциональных возможностей детей и подростков, занимающихся соревновательной нагрузкой (ОФН).

Список литературы

1. Возрастные функциональные особенности сердца при физических нагрузках: сборник материалов статей. – М., 2005. – С. 144.
2. Прогностические факторы, определяющие изменения сердечно-сосудистой системы в зависимости от типа и интенсивности физической нагрузки у квалифицированных спортсменов // Российский кардиологический журнал. – М., 2021. – С. 107–110.
3. Анализ кислородотранспортной функции гемодинамики учащейся молодежи с различным типом физической нагрузки / Е.Г. Эткерова, Т.Ю. Винокур, И.Н. Капитова, Т.З. Андреева. – URL: <https://phsreda.com/e-articles/10674/Action10674-115322.pdf> (дата обращения: 06.04.2026).

ФИЛОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Алексеева Мария Павловна

студентка

Амирова Оксана Георгиевна

канд. филол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы»
г. Уфа, Республика Башкортостан

ЛЕКСИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ СОЗДАНИЯ ОБРАЗНОСТИ В ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ РОК-НАПРАВЛЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются лингвистические механизмы создания образности в песенных текстах рок-направления, демонстрируются возможные вариативные примеры их практического употребления. В фокусе внимания авторов разнообразие стилистических приёмов в различных контекстах употребления. Исследование основано на примерах из лирики песенных композиций современных британских рок-групп – Arctic Monkeys и Coldplay.

Ключевые слова: песенный дискурс, рок-направление, лингвистические механизмы, метафора, сравнение, эпитет.

Песенный дискурс является продуктом слияния вербальной коммуникации с невербальными факторами социальной среды. Данный продукт затрагивает актуальные общественные проблемы в виде прямого или скрытого посыла в тексте, оказывает эмоциональное воздействие на слушателя через чувства и отношения, отображённые и выраженные автором письменной композиции.

Песенный дискурс подразумевает анализ и углублённое изучение текстов песен с учётом лингвистической и экстралингвистической специфики. Экстралингвистическая основа песенного дискурса заключается в особенностях поведенческих характеристик его участников, моделей, социолингвистических различиях в мелодической форме произведения и во многих других критериях [1].

Предметом настоящего исследования является лирика рок-направления, эксцентричная музыка с повышенной экспрессией, сочетающая в себе быстрые ритмы на электронных музыкальных инструментах, в особенности на гитаре, и сопровождение вокального ряда.

В ходе исследования мы пришли к выводу о том, что эмоциональные оценки в сочетании с личным мнением автора позволяют тонко передать желаемый смысл, что достигается путём применения стилистических оборотов и художественных средств выразительности. Объект настоящего исследования был ограничен лексическими тропами, или употреблением слова в переносном значении с целью подчеркнуть необычные признаки и явления обсуждаемого предмета или действия. Зачастую в песенных текстах преобладают следующие средства выразительности: метафора, сравнение и эпитет.

Материалом исследования послужила лирика наиболее ярких и запоминающихся британских рок-групп XXI Arctic Monkeys и Coldplay, работающих в смежных жанрах и одной эпохе, но контрастирующих в своих составляющих значениях и метафорических оборотах в текстах. Даже при прослушивании композиций создается впечатление погружения в две разные сферы человечества – приземлённую и эфирную соответственно.

Приведем примеры метафор в лирике рок-направления: «открытые сердца» становятся «сосудами», которые могут быть наполнены как положительными, так и отрицательными эмоциями: *Been wonderin' if your heart's still open/ And if so, I wanna know what time it shuts* (Do I Wanna Know – Arctic Monkeys). Человеческая душа предстает как нечто хрупкое, уязвимое: *Don't let it break your heart* (одноименная песня Coldplay).

В ином лирическом контексте метафора символизирует неживые объекты на уровне одушевленных: *I'm a puppet on a string* (RU Mine – Arctic Monkeys) и заставляет ощущать нас «не в своей тарелке»: *Just a puppet on a lonely string* (Viva La Vida – Coldplay).

Анализируемый стилистический прием держит на себе «фундамент» времени, который может выражаться как в прямом выражении поминутного обозначения: *One minute, I held the key/ Next, the walls were closed on me* (Viva La Vida – Coldplay), так и в виде предмета интервью с глаголом взаимодействия: *If that watch don't continue to swing / ... / I'll be here, waitin' ever so patiently for you...* (Snap Out Of It – Arctic Monkeys).

Образное сравнение, в отличие от метафоры, даёт развернутую и вполне ясную картину описания происходящего. В тексте такие обороты можно обнаружить с маркерными словами *like, as* и иными лексическими единицами, равными по значению русскому как.

Образные сравнения в текстах песен этих двух рок-групп чаще всего сопоставляют конкретные объекты с чем-то далеким, космическим: *And her lips are like the galaxy's edge / And a kiss the colour of a constellation* (Arabella – Arctic Monkeys), или представителя мира животных: *Like a lion you ran, a goddess you rolled / Like an eagle you circled in perfect purple* (Everglow – Coldplay). Помимо этого, сравнение играет важную роль в представлении пространственного семантического компонента, иллюстрируя процесс действительности, как, например, в строчке: *She looks as if she's blowing a kiss at me* (Она бросила взгляд, посылая мне поцелуй, *There's Where You're Wrong* – Arctic Monkeys).

Ещё одним лексическим средством выразительности, характерных для лирики рок-направления является эпитет. Зачастую именно эпитет усиливает центральные образы, передаваемые через метафоры и образные сравнения. Так, например, колоритное описание *knackered Converse* превращает образ одного из описываемых типажей парней в довольно знакомый паттерн, контрастирующий с тем же самым *classic Reeboks* (A Certain Romance – Arctic Monkeys). Или вульгарное описание клубного интерьера *dirty dancefloors*, где эпитет употреблен как выражение чего-то неприличного (*I Bet You Look Good on the Dancefloor* – Arctic Monkeys).

Эпитеты в текстах Coldplay менее метафоричны и более эксплицитны по сравнению с лирикой Arctic Monkeys. Для примера рассмотрим описание первого промозглого месяца зимы: *dark December*, или отражение позитивного взгляда на жизнь: *beautiful world*.

Таким образом, на основе анализа лирики рок-направления мы пришли к выводу о том, что ведущим лексическим средством создания образности является авторская метафора, стилистический потенциал которой поддерживается образным сравнением и эпитетом. Конвергенция стилистических приемов способствует реализации прагматического потенциала лирики рок-направления – воздействия на эмоции и чувства слушателей, погружение в безграничный мир фантазии и воображения.

Список литературы

1. Шевченко О.В. Лингвосемиотика молодёжного песенного дискурса (на материале английского языка): автореф. ... канд. филол. наук / О.В. Шевченко. – Волгоград, 2009. – 22 с.
2. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник / И.В. Арнольд. – 13-е изд., стер. – М.: Флинта, 2016.

Бантурова Оксана Александровна

учитель

МБОУ «Выездновская СШ»

рп Выездное, Нижегородская область

Малова Ирина Александровна

учитель

МБОУ «Ардатовская СШ №1»

рп Ардатов, Нижегородская область

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО СПОРТИВНОГО КОММЕНТАРИЯ

Аннотация: в статье анализируются языковые особенности спортивного комментария на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях (на материале комментариев Е. Плющенко, олимпийских спринтов и эстафетной гонки). Актуальность обусловлена недостаточной изученностью жанра и сложностью определения его стилевой принадлежности. На фонетическом уровне: усечённые формы, паузы, изменение интонации. На лексическом: междометия, разговорная лексика, метафоры, окказионализмы, спортивные термины, профессионализмы, «сорные слова». На синтаксическом: эллиптические и назывные предложения, риторические вопросы и восклицания, сравнения. Спортивный комментарий сочетает элементы разговорного, научного, художественного и публицистического стилей.

Ключевые слова: спортивный комментарий, функциональный стиль, термин, эллипсис, назывное предложение, риторическое восклицание, риторический вопрос, метафора, экспрессивность.

Средства массовой информации (далее СМИ) в последние десятилетия занимают все большее место в нашей жизни: телевидение, радио, интернет, газетные и журнальные издания – то, без чего не представляет свою жизнь ни один житель нашей планеты.

СМИ подразделяются на визуальные (периодическая печать), аудиальные (радио), аудиовизуальные (телевидение, документальное кино). Наиболее сложным видом СМИ можно назвать аудиовизуальные, так как они представляют собой сочетание следующих знаковых комплексов: «устная речь + естественные звуки (шумы) + музыка + «живая» картинка» [1, с. 27]. Именно к этому виду относится жанр спортивного комментария.

Н. Антонов считает, что основными функциями СМИ являются: информационная, комментарийно-оценочная, познавательно-просветительная, функция воздействия, гедонистическая и функция создания и сохранения единства некоторой человеческой общности, связанной определенным видом деятельности. Из них информационная функция и функция эмоционального воздействия на получателя информации относят СМИ к публицистическому функциональному стилю речи [1, с. 26].

«Публицистический стиль – функциональный стиль речи, который используется в следующих жанрах: статья, очерк, репортаж, фельетон, интервью, памфлет, ораторская речь. Главной особенностью этих жанров является их подготовленность, тщательный отбор языковых средств, которые необходимы, по мнению автора, для достижения наилучшего взаимопонимания с целевой аудиторией и для наибольшего влияния на неё» [13].

Комментарий – это мнение компетентного человека, журналиста или специалиста, о событии, явлении, факте. Основным отличием комментария от интервью является то, что в комментарии журналист или специалист высказывает свое мнение, сообразуясь с тем, что он сам считает важным в событии и о чем, по его мнению, необходимо проинформировать слушателя или телезрителя [8]. Что же касается спортивного комментария, то комментатор в нем не только освещает происходящее спортивное событие, но и высказывает свое мнение о нём.

Интерес к изучению языка этого жанра СМИ объясняется, прежде всего, тем, что, появившийся в 20-х годах XX века, этот жанр СМИ не является глубоко изученным [7, с. 11]. А тот

факт, что для установления контакта с аудиторией и привлечения внимания слушателей к рассматриваемой проблеме язык спортивного комментатора должен быть максимально приближен к устной разговорной речи, осложняет вопрос о стилевой принадлежности спортивного комментария.

Рассмотрим языковые особенности спортивного комментария на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях на материале комментариев произвольной программы Евгения Плющенко (Олимпийские Игры 2002), мужского классического спринта (Олимпийские Игры 2010) и мужской эстафетной гонки Кубка мира по конькобежному спорту.

На уровне фонетики для языка спортивных комментариев характерно использование усеченных форм [4, с. 290] – *He's doing everything he needs to do.* (Он делает все, что ему нужно делать), которые выполняют функцию компрессии информации, ведущую к неполноте выражения [4, с. 290]. Экспрессивную функцию выполняют паузы, используемые в речи комментатора с целью привлечения внимания аудитории к данному моменту: *Triple axel right here and to... triple flip and the half.* (Тройной аксель прямо сейчас и ...тройной флип). Вместе с тем, в комментариях частотны и паузы hesitation, необходимые комментаторам для размышления, обдумывания ситуации [2, с.378]: *After he lost to Yagudin a Grand Prix final in December... They went for this difficult long program... Hmm!* (После того как он проиграл Ягудину финал Гран При в декабре... Они пошли на эту трудную длинную программу... Хм.).

Характерной интонационной особенностью анализируемых отрывков является изменение понижающегося типа интонации на повышающийся в назывных предложениях, например: *Quad Toeloop.* (Четверной тулуп); *Now triple axel combination here. Triple axel!* (Теперь комбинация с тройным акселем. Тройной аксель!). Этот прием комментатор использует в тот момент, когда ожидается выполнение одного из самых сложных элементов программы [6, с. 272].

На уровне лексики наблюдается использование междометий *wow, oh*, выражающих, главным образом, восхищение комментатора по поводу происходящего на экране. Междометие *Hmm!* используется комментатором для выражения заинтересованности, с долей восхищения, удивления и недоверия. Частотность употребления междометий – свидетельство эмоциональности речи комментатора.

В комментариях присутствует разговорная лексика, например: *colossal scrap* (колоссальная потасовка) [12]. Использование автором слова *scrap* обусловлено тем, что ситуация на финише напоминала именно потасовку между двумя участниками, и выбор этой лексической единицы служит экспрессивным целям. Разговорное слово *guys* (парни) используется комментатором в качестве синонима к существительному *skaters* (конькобежцы).

В текстах комментариев используется метафора: *blasted off the start line* (взорвался на линии старта) – глагол *blasted* «взорвался» означает не только то, что лыжник начал гонку быстрее всех, но и то, что он явно стремится к победе. Это подтверждается следующим высказыванием комментатора, содержащим еще одно метафорическое выражение – *throwing down challenge* (бросая вызов). Еще одна метафора – *the 1.6 km dash for gold* (рывок к золоту на 1,6 км) – используется комментатором для того, чтобы донести до зрителей важность и сложность финальной части соревнования. Использование метафоры в анализируемых случаях выполняет функцию интенсификации смысла.

Другой лексической особенностью спортивных комментариев является использование окказионализмов. Окказионализм – это «индивидуально-авторский неологизм, использующийся в художественном тексте как лексическое средство художественной выразительности или языковой игры» [15]. Примером может служить единица *the surprise-man* (человек-сюрприз). Этот композит образован комментатором под впечатлением от выступления лыжника.

В контексте комментариев проявляется «тенденция к избыточности, связанная, в первую очередь, с неподготовленностью и спонтанностью разговорной речи. Что также как и усеченные формы слов, разговорная и эмоционально окрашенная лексика объединяют язык спортивных комментариев с разговорным функциональным стилем речи. И.В. Арнольд считает функциональные стили «подсистемами языка, каждая из которых обладает своими

специфическими особенностями в лексике и фразеологии, в синтаксических конструкциях, а иногда и в фонетике» [3, с. 23]. Классификация стилей выглядит следующим образом: разговорный стиль, художественный (поэтический) стиль, деловой стиль, ораторский стиль. К избыточным элементам следует, прежде всего, отнести так называемые *time fillers*, т. е. не имеющие семантической нагрузки «сорные слова» [4, с. 291] в комментаторской речи: *Not so tough perhaps, except that winner medal will be doing it 4 times in 4 hours*. (Не такая трудная, может быть, исключая то, что призер пройдет её 4 раза в течение 4 часов); *they can be on the podium and they will be, in my opinion, in the relay in Vancouver*. (Они могут быть на подиуме, и они будут, мне кажется, в эстафете в Ванкувере); *every skater goes on the track 7 or 8 times actually the first skater and the second skater skates 8 times, the third and the fourth skates 7 times...* (Каждый конькобежец выходит на трассу 7 или 8 раз, фактически первый и второй конькобежцы едут по 8 раз, третий и четвертый по 7 раз...). С научным стилем речи язык спортивных комментариев объединяет наличие терминологии, в данном случае, спортивной.

Еще одной чертой, определяющей своеобразие спортивного комментария как жанра, является употребление терминов. «Термин (от лат. *terminus* – граница, предел) – слово или словосочетание, являющееся названием специального понятия какой-либо сферы деятельности» [8]. В проанализированных комментариях нами отмечены восемь спортивных терминов: *axel jump* (аксель), *toeloop* («петля на носке», тулуп), *salchow* (сальхов), *flip* (флип), *lutz* (лутц), *loop* (риттбергер, петля), *photofinish* (фотофиниш), *classic sprint* (классический спринт). Другой чертой, объединяющей язык спортивного комментария с научным функциональным стилем, является использования общеупотребительных слов, которые в конкретном тексте могут изменять свою семантику, а именно: *jumps* (прыжки), *program* (программа), *combination* (комбинация), *qualification* (квалификация) [11]. Слова-профессионализмы, относящиеся к сфере спорта, также встречаются в контексте спортивных комментариев, например, слово *semi*, образованное от *semifinal* (полуфинал). Под профессионализмами понимаются слова и выражения, свойственные речи представителей той или иной профессии или сферы деятельности, проникающие преимущественно в устную речь и выступающие как просторечные, эмоционально окрашенные эквиваленты терминов [10, с. 265].

В языке спортивного комментария четко просматриваются черты публицистического функционального стиля, а именно наличие «авторского «я», которое приобретает черты мягкости, человечности, раскованности и позволяет прямо, открыто, эмоционально выразить чувства и мысли» [14]: *just 1.6 km long* (всего лишь 1,6 км).

На синтаксическом уровне для языка спортивных комментариев характерно использование эллиптических предложений, которые представляют собой стилистическую фигуру, состоящую в пропуске какого-либо члена предложения, который подразумевается из контекста [12]: *On the day fine conditions: blue skies, hard packed snow and the crowding fine form, especially the Norwegians, who still have four men involved*. (Сегодня прекрасные условия: голубое небо, жесткий слежавшийся снег и толпа болельщиков, особенно норвежцев, от которых до сих пор в соревновании участвуют четыре человека); *not so tough perhaps, except that winner medal will be doing it four times in four hours*. (Не такая трудная, может быть, исключая то, что призер пройдет её четыре раза в течение четырех часов); *His first three-jumping passes, unbelievable his first one* (Его первый тройной прыжок, невероятно, что его первый); *Not so tough perhaps* (Не такая, может быть, сложная).

Типичным также является использование риторического вопроса – такой стилистической фигуры, которая содержит утверждение или отрицание, оформленное в виде вопроса, не требующего ответа [12]: *What could it be if he hadn't fallen in his short program?* (Что бы могло быть, если бы он не упал в короткой программе?). В контексте спортивных комментариев отмечается и наличие риторического восклицания – эмоционально окрашенного предложения, служащего для выражения чувств и привлечения внимания адресата речи, причём эмоции в нём выражаются не лексическими или синтаксическими средствами, а с помощью интонации [12]: *And he stands on the legs! Jump to be the first quad – triple – triple in history!* (И

он стоит на ногах! Первый прыжок четверной – тройной – тройной!); *Oh! Unbelievable combination!* (О! Невероятная комбинация!).

На уровне синтаксиса в языке спортивного комментария отмечается использование сравнительных конструкций: *As dazzling as it was difficult* (Также ослепительно, как и сложно). Типичным также является употребление в речи назывных или номинативных предложений, под которыми подразумевается «разновидность односоставных предложений, главный член которых выражен формой именительного падежа (номинативом) существительного. Они используются в речи для того, чтобы выразить наличие (существование, бытие) названного явления или предмета в описываемый момент» [5]: *Quad toe loop, triple toe loop, triple loop!* (Четверной тулуп, тройной тулуп, тройной Риттбергер!); *Now triple axel combination here. Triple axel! No combination but still.* (Теперь комбинация с тройным акселем. Тройной аксель! Не комбинация, но все же) [11].

Анализ языковых особенностей спортивных комментариев на различных уровнях языковой структуры показал, что на фонетическом уровне в языке спортивных комментариев выделяются следующие особенности: использование пауз, усеченных форм слов, изменение понижающегося типа интонации на повышающийся в назывных предложениях. Лексический структурный уровень определяется такими языковыми особенностями, как: использование спортивных терминов, профессионализмов, междометий, разговорной лексики, метафоры и «сорных слов». Синтаксическими особенностями языка спортивных комментариев являются использование эллиптических и назывных предложений, сравнения, риторических вопросов и восклицаний, окказионального словосочетания и метафорических выражений, которые выполняют функции компрессии информации и экспрессивности. Данные особенности языка спортивных комментариев указывают на широкий стилистический диапазон этого жанра СМИ, включающий в себя элементы разговорного, научного, художественного и публицистического функциональных стилей.

Список литературы

1. Антонов Н. Техноцентр / Н. Антонов // Эксперт. – М., 2024. – №7. – С. 26–27.
2. Введенская Л.А. Культура и искусство речи. Современная риторика / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2018. – 576 с.
3. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык / И.В. Арнольд. – М.: Флинта: Наука, 2020. – 320 с.
4. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов / И.В. Арнольд. – М.: Флинта: Наука, 2020. – 384 с.
5. Воейкова М.Д. Бытийные ситуации / М.Д. Воейкова // Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность. – СПб., 2023. – С. 53–79.
6. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка / И.Р. Гальперин. – М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 2021. – 459 с.
7. Михайлов С.А. Спортивная журналистика: учеб. пособие / С.А. Михайлов. – СПб.: Михайлова В.А., 2025. – 224 с.
8. Радиожурналистика: учеб. пособие / под ред. проф. А.М. Шереля. – М.: МГУ, 2020. – 108 с.
9. Русский язык: энциклопедия / под ред. Ф.П. Филина. – М., 2019. – 349 с.
10. Языкознание: большой энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. – 685 с.
11. Мюллер В.К. Англо-русский словарь (online версия) / В.К. Мюллер. – URL: <http://www.classes.ru/dictionary-english-russian-Mueller-term-37760.htm> (дата обращения: 08.04.2026).
12. Выразительные средства синтаксиса. – URL: http://wiki.iteach.ru/index.php/Выразительные_средства_синтаксиса (дата обращения: 08.04.2026).
13. Публицистический стиль речи. – URL: <http://www.ido.rudn.ru/ffec/rlang/r115.html> (дата обращения: 08.04.2026).
14. Стилистический энциклопедический словарь русского языка. – URL: <http://stylistics.academic.ru/> (дата обращения: 08.04.2026).
15. Фундаментальная электронная библиотека. Словари и энциклопедии: Литературная энциклопедия: Алфавитная часть. – URL: <http://feb-web.ru/feb/litenc/encyclop/le9/le9-7032.htm> (дата обращения: 08.04.2026).

АГРОНОМИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: в статье рассматривается агрономическая лексика немецкого языка как сложная ментальная модель, отражающая эволюцию профессионального сознания от мифологического восприятия земли к технологическому управлению и этической рефлексии. На основе анализа трёх исторических слоёв и сквозных семантических универсалий выявляется, как язык структурирует реальность в профессиональной сфере.

Ключевые слова: агрономическая терминология, немецкий язык, профессиональное сознание, семантические универсалии, цифровизация.

Сельское хозяйство – это не только возделывание земли, но и возделывание смыслов. Каждая профессия создаёт свой языковой инструментарий, который становится продолжением мысли и действия её носителей, «поэтому адекватный и профессиональный перевод, а также изучение особенностей агрономической терминологии и текстов, касающихся данной тематики, очень важны и крайне необходимы в современном стремительно развивающемся мире» [1]. Лексикон немецкого агронома – это особое семиотическое поле, где сходятся вековая народная мудрость, дисциплина естественных наук и прагматика экономического расчёта. Его изучение – это путь к пониманию того, как язык структурирует реальность, превращая хаотичный мир природы в упорядоченный объект управления.

Рассмотрим это лексическое «хозяйство», чтобы выявить его внутреннюю архитектуру.

1. Генетический код лексики: три слоя памяти. Профессиональный язык агрономии хранит в себе историческую память о своем развитии, образуя три отчетливых генетических слоя:

– архаический (почвенный) слой: этот пласт коренится в донаучном, мифопоэтическом восприятии земли. Слова здесь – не просто обозначения, а смысловые сгустки опыта. Например, «Acker» – это не просто «поле» в абстрактном смысле (Feld), а именно распаханная земля, труд человека, вложенный в землю. Это слово – памятник первому акту преобразования природы. Слово «Fruchtfolge» (севооборот) – классический пример немецкой композитной логики: «плод» + «следование». Это не агротехнический приём, а повествование, где культуры сменяют друг друга в строгой очередности, подобно смене времён года. Язык здесь описывает не статику, а нарратив, цикл. Этот слой метафоричен и одушевлён: болезни растений – «Brand» (ожог, головня), вредители – «Maden» (личинки), «Würmer» (черви), что указывает на ощущение живой, часто враждебной, среды;

– классический (аналитический) слой: с XVIII–XIX веков агрономия становится наукой, и язык приобретает аналитическую чёткость. Он учится расчленять целое на части. Появляются системные пары: «Mutterboden» (материнская почва) и «Unterboden» (подпочва); «Hauptfrucht» (основная культура) и «Zwischenfrucht» (промежуточная культура). Мир делится на главное и второстепенное. Формируется логика процессов: «Düngung» (удобрение), «Bodenbearbeitung» (обработка почвы). Суффикс «-ung» формализует действие, превращая его в регулярную, повторяемую операцию. Исчезает поэзия, появляется протокол;

– современный (гибридный) слой: язык XXI века отражает технологический синтез и глобализацию. Лексические гибриды: английские корни на немецкой грамматической почве: «downloaden die App für die Felddokumentation» (скачивать приложение для полевой документации), «den Traktor scannen» (сканировать трактор на неисправности). Это новый тип сложного слова – не из двух немецких основ, а из разноязычных. Концептуальные заимствования: целые понятия приходят как готовые блоки, например, «Precision Farming» (точное

земледелие), «Supply Chain» (цепочка поставок). Они не имеют точных немецких аналогов, потому что обозначают новые, глобальные реалии управления. Существует мнение, что «глобализация способствует активному взаимодействию между различными языками и культурами, что приводит к заимствованию лексики и синтаксических конструкций» [2]. Язык фиксирует сдвиг от производства к менеджменту.

2. Семантические универсалии: ключевые концепты-доминанты.

В основе лексической системы лежат несколько сквозных смысловых осей, которые организуют всё многообразие терминов:

- концепт «порядок» (Ordnung): базовый императив. Агрономия – это борьба с хаосом природы. Лексика маркирует всё, что вносит порядок. Например, «Bestand» (насаждение) – не просто растения, а упорядоченная совокупность. «Saatgutbeizung» (протравливание семян) – предварительное упорядочивание их здоровья. Даже «Unkraut» (сорняк) определяется через отрицание порядка: это то, что растёт не там, где нужно, нарушая замысел;

- концепт «баланс» (Gleichgewicht): основа устойчивости. Лексика отражает постоянный поиск равновесия. «Nährstoffbilanz» (баланс питательных веществ) – центральное понятие. Это бухгалтерия почвы: что внесено («Zufuhr»), что вынесено урожаем («Abfuhr»). «Schadschwelle» (порог вредоносности) – ключевой термин интегрированной защиты растений. Это не «уничтожить всех вредителей», а рассчитать, когда их количество нарушает баланс и требует вмешательства. Язык учит терпению и точности;

- концепт «эффективность» (Effizienz): прагматический критерий. Современная лексика – это язык измерений и оптимизаций. «Wirkungsgrad» (коэффициент полезного действия), «Kosten-Nutzen-Analyse» (анализ затрат и выгод), «Flächenleistung» (производительность с гектара). Даже техника именуется через функцию: «Mähdrescher» (жнец-молотильщик) – не просто машина, а аппарат, совмещающий две операции для повышения эффективности. Название описывает алгоритм, а не форму.

3. Динамика и конфликт: как лексика реагирует на вызовы времени. Профессиональный язык – не музейный экспонат. Он живёт в спорах и трансформациях:

- экологический поворот и переоценка значений: старые слова наполняются новым, часто конфликтным смыслом. «Dünger» (удобрение) для традиционного агронома – источник жизни растений. Для критика промышленного сельского хозяйства в СМИ это слово всё чаще соседствует с «Nitratbelastung» (нитратная нагрузка) и «Grundwassergefährdung» (опасность для грунтовых вод). Происходит семантический раскол. Рождается новый словарь: «ökologischer Landbau» (органическое земледелие), «Biodiversität» (биоразнообразие), «Greening» (озеленение – в смысле экологических программ ЕС). Этот лексикон бросает вызов лексикону эффективности, вводя этическую и экологическую шкалу оценок;

- цифровизация и рождение нового синтаксиса: меняется не только словарь, но и способ соединения слов. Появляются формулы: «Sensor-gestützte Teilflächenapplikation» (сенсорно-поддерживающая аппликация по дифференцированным участкам поля). Это уже не просто термин, а инструкция, закодированная в имени. Порядок слов имитирует порядок действия. Глаголы цифровой эры: «daten auswerten» (анализировать данные), «Algorithmen trainieren» (обучать алгоритмы). Агроном всё меньше «чувствует» почву и всё больше «читает» данные с «Fahrerkabinenmonitor» (монитора в кабине). Следует подчеркнуть, что «развитие цифровых технологий существенно расширило возможности языкового образования» [3], следовательно, «эпоха цифровых технологий кардинально меняет образовательный ландшафт» [4].

Немецкая лексика в агрономии – это больше, чем инструмент для общения специалистов. Это сложно организованная ментальная модель, карта реальности. В её исторических слоях записана эволюция отношений человека и земли: от мифологического диалога через научный анализ к технологическому управлению и этической рефлексии.

Изучая этот лексикон, мы понимаем, что агроном мыслит не отдельными понятиями, а их системами: балансами, порядками, эффективностями. Каждое новое слово – не просто ярлык для нового объекта, а элемент перестройки всей этой системы. Когда сегодня немецкий аграрий стоит перед выбором между логикой «Ertragsmaximierung» (максимизации урожая) и «Nachhaltigkeitszertifizierung» (сертификации устойчивости), он стоит не просто перед агрономическим решением, а перед лингвистическим и ценностным выбором из разных концептуальных миров, воплощённых в словах. Таким образом, «поле» агрономической лексики оказывается идеальным полигоном для наблюдения за тем, как рождается, живёт и меняется профессиональное сознание. Его слова – это семена, из которых произрастает не только урожай, но и само понимание того, что такое труд на земле в современном мире.

Список литературы

1. Донскова Л.А. Сельскохозяйственная терминология: некоторые способы образования терминов и их многозначность / Л.А. Донскова, Т.Д. Федорова // Эпомен. – 2020. – №38. – С. 72–77. EDN FORGBN
2. Донскова Л.А. Современные процессы развития немецкого языка / Л.А. Донскова // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2025. – №1(31). – С. 31–33. EDN PANKHP
3. Донскова Л.А. Практико-теоретическое взаимодействие в процессе обучения иностранным языкам на современном этапе / Л.А. Донскова // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2025. – №3(33). – С. 216–220. EDN RIIOTP
4. Донскова Л.А. Образование как фактор формирования исследовательской инициативы и научного мышления у молодых специалистов / Л.А. Донскова, Е.П. Донсков // Казанская наука. – 2026. – №1. – С. 168–171. EDN JTJWFJ

Glazyrina Elena Sergeevna

candidate of pedagogic sciences, associate professor

Bragina Oksana Aleksandrovna

candidate of philological sciences, head of chair

Salimova Raniia Zhavatovna

lecturer

Branch of the Military Training and Research Center
of the Air Force "Professor N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin
Air Force Academy" of the Russian Ministry of Defense
Chelyabinsk, Chelyabinsk region

COGNITIVE AND ETYMOLOGICAL ANALYSES OF THE BOTANICAL COMPONENT IN THE NAMES OF RUSSIAN MILITARY EQUIPMENT AND WEAPONS

Abstract: *the paper presents the results of an etymological study of the names of Russian military equipment and weapons, based on botanical and floral metaphors. The examples of the use of floral vocabulary in relation to the types of the Russian Federation weaponry and their use in the media are analyzed. The linguistic mechanisms underlying the functioning of this metaphor are analyzed and described.*

Keywords: *military equipment names, metaphor, metaphorization, botanical metaphor, floral metaphor.*

Глазырина Елена Сергеевна

канд. пед. наук, доцент

Брагина Оксана Александровна

канд. филол. наук, заведующий кафедрой

Салимова Рания Жаватовна

преподаватель

Филиал ФГКВОУ ВО «Военный учебно-научный центр

Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия

им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»

Минобороны России

г. Челябинск, Челябинская область

КОГНИТИВНО-ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ БОТАНИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В НАЗВАНИЯХ РОССИЙСКОГО ВООРУЖЕНИЯ И ТЕХНИКИ

Аннотация: в статье представлены результаты этимологического исследования наименований военной техники и вооружения российской армии, основанные на ботанической и флористической метафоре. Проанализированы примеры использования флористической лексики в отношении к видам вооружения Российской Федерации и его использованию в СМИ. Представлены языковые механизмы, на которых базируется использование изучаемой метафоры в названиях. метафоры, которая на следующих.

Ключевые слова: наименования военной техники, метафора, метафоризация, ботаническая метафора, флористическая метафора.

Metaphor is one of the most common artistic tropes in any language. It is based on the similarity of objects or phenomena and arises from a comparison or juxtaposition of a new object with an already known one with highlighting their common features. Sometimes metaphor connects seemingly incomparable objects based on various characteristics, such as color, volume, shape, texture, purpose, and the sensations or associations they evoke. In other words, metaphor gives us an opportunity to study the mechanism of understanding one subject area (in our case, the area of “military equipment and weapons”) through another area (for example, floristry or botany), transferring previously acquired experience and structured knowledge from one area of human activity to another [1, p. 291].

The transfer of meaning from one concept to another, that is, the emergence of metaphor, is associated with similarities along the following parameters:

- similarity of form;
- similarity in appearance;
- similarity in impression produced;
- similarity in location;
- similarity in the structure of evaluations;
- similarity in the way actions are represented;
- similarity in function.

The object of the study is the names of Russian military equipment and weapons.

The subject of the study is weaponry nominations based on botanical and floristic metaphors.

Articles about Russian weaponry on websites, news feeds, metaphor dictionaries, as well as scientific articles on the problems of metaphorization have served as the material for our study.

The principle of naming Russian military equipment after flowers (the 2S3 Akatsiya self-propelled howitzer, the 2B9 Vasilek self-propelled howitzer, the Gvozdika self-propelled howitzer, the Geranium-2 unmanned aerial vehicle, the 2S5 Giatsint self-propelled howitzer, the 2S7 Pion self-propelled howitzer, the 2S4 Tyulpan self-propelled howitzer, and the 9P157 Khrizantema-S self-propelled howitzer) served as the basis for the associative implementation of botanical and floral

metaphors in the Russian media in 2022 [2]. In relation to the types of weapons of the Russian Federation and their use in 2022, the media began to widely use floral vocabulary, represented by:

- 1) nouns, such as: bouquet, geranium, seedling, sprout, flowerbed, flower;
- 2) adjectives: geranium, geranium-like, floral;
- 3) verbs: to bloom, to grow, to blossom, to bloom.

In our opinion, the main reason media authors used non-belligerent, deliberately non-aggressive floral language to describe the military clash between Russia and Ukraine, as well as avoiding potentially aggressive animalistic metaphors when describing the enemy, was to soften the military discourse and reduce tension through figurative descriptions aimed at the civilian population.

Let's present excerpts from several news feeds published online: "...Akatsiya self-propelled artillery crews destroy positions daily..."; "Gyatsint-B howitzers deliver crushing blows..."; "Tulip mortar crews penetrate concrete structures..." [3].

Judging by reports from our Ministry of Defense, a whole bouquet of flowers rained down on Ukrainian Armed Forces positions. The artillery greenhouse also houses a Fialka howitzer, a Pion self-propelled gun, and an Astra mortar. And the Russian reader subconsciously comes to the conclusion that the more beautiful the flower, the more destructive its «aroma» is, probably.

During our research, we compiled a glossary of 33 names of Russian equipment and weapons based on floral and botanical metaphors. We also concluded that 90% of the names have a very specific explanation related to the visual impact of a shot. Imagine a powerful cannon shot, and at that moment, a flame erupts from the muzzle, reminiscent of an opening bud. This similarity served as the starting point for the floral metaphor, which is based on the following linguistic mechanisms.

1. *Visual similarity*: when fired, the flame erupting from the muzzle can truly resemble a blossoming flower.

2. *Aesthetics in engineering*: even in the most brutal fields, such as weapons development, there is room for aesthetic perception.

3. *Metaphoricality*: the use of floral names gives the weapon a more poetic and memorable image. For example, employees of the Burevestnik research and development company, who were directly involved in the development of the Astra self-propelled gun, confirmed this theory. They explained that when fired, the shape of the flame at the muzzle, combined with the green barrel itself, creates the striking impression of an opening flower. This is not just a coincidence, but a pattern noticed and captured in the names.

Let's give a few more examples.

2S3 «Acacia». It is a self-propelled artillery mount, developed between 1968 and 1971 by G.S. Efimov at the Ural Transport Engineering Plant. Specifications and performances of the «Acacia» mount: caliber is 152 mm; total weight is approximately 28 tons; firing range is up to 20.5 km.

Acacia (botanical) is a plant with small white or yellow flowers gathered in a panicle-shaped inflorescence. Belongs to the legume family.

2S4 «Tulip». This is a self-propelled mortar. The «Tulip» was developed and accepted into service in 1971 and remains in service with the ground forces. Specifications and performances of the «Tulip» mortar: caliber is 240 mm; firing range is 10–20 km; total weight of the mortar is 27.5 tons.

The «tulip» (botanical) belongs to the lily family. There are over 80 species of tulips.

2S5 «Giatsint-S». It is a Soviet army self-propelled gun «Giatsint» was developed at the Ural Transport Engineering Plant by G.S. Efimov. The gun was accepted into service in 1975. A total of approximately 2,000 units were produced. Specifications and performances of the self-propelled gun: firing range is up to 33.1 km; caliber is 152 mm; total weight is 27.5 tons.

Hyacinth (botanical) is a plant in the Asparagus family, whose inflorescence is a raceme with numerous small flowers. These flowers can come in white, yellow, pink, purple, and blue.

2S7 Pion. The Pion is a Soviet 203 mm high-power self-propelled gun developed at the Kirov Plant in Leningrad. It was accepted into service with the Soviet Army after a series of factory and state tests in 1975. Specifications and performances of the Pion self-propelled gun: total weight is 46 tons; firing range is 35 km; caliber is 203 mm.

The peony (botanical) is a plant in the Paeoniaceae family, with large, showy flowers.

In conclusion, it should be noted that «flower-themed» weapon names in Russia are a unique phenomenon, combining engineering, aesthetics, and wisdom. The specific use of floral and botanical metaphors in the Russian language reflects the system of value priorities and the cultural characteristics of the Russian people, who find room for beauty and inspiration even in the most brutal spheres of human activity.

Список литературы

1. Минский М. Остроумие и логика когнитивного и бессознательного / М. Минский // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1988. – Вып. XXIII. – С. 291–292.
2. Мощь и красота «цветочной серии» российских САУ. – URL: <https://ren.tv/longread/978428-moshch-i-krasota-tsvetochnoi-serii-rossiiskikh-sau> (дата обращения: 09.04.2026).
3. Объяснены названия российского оружия. – URL: https://lenta.ru/news/2023/01/02/say_my_name/ (дата обращения: 09.04.2026).
4. Etymonline.com. – URL: <https://www.etymonline.com/word/aircraft> (дата обращения: 09.04.2026).

Донскова Людмила Александровна

канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный
аграрный университет им. И.Т. Трубилина»
г. Краснодар, Краснодарский край

ПРОБЛЕМА ИСЧЕЗАЮЩИХ ЯЗЫКОВ И СПОСОБЫ ИХ СОХРАНЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается проблема исчезновения языков в современном мире, её причины и возможные пути сохранения языкового многообразия. Анализируются причины языковой смерти, отмечается, что исчезновение языка не всегда связано с физическим исчезновением его носителей. Описываются методы сохранения языков: образовательные программы в школах, создание словарей и грамматик, выпуск книг и учебников, документирование устной речи, активное вовлечение молодёжи. Приводится опыт России по сохранению языкового и культурного многообразия (создание специальных институтов, разработка новых образовательных программ, совершенствование законодательства). Делается вывод, что сохранение языков должно стать приоритетом для всех, кто заботится о будущем культурного богатства человечества.

Ключевые слова: исчезновение языков, языковое многообразие, культурное наследие, сохранение языков, малые языки.

На сегодняшний день в мире существует около 6000 языков, и по оценкам специалистов, 80 процентов из них находятся под угрозой исчезновения. Это означает, что каждые 15 дней в среднем умирает один язык. Эксперты продолжают исследовать причины и последствия этого явления, но на данный момент не существует единого мнения о том, какую именно угрозу представляет собой столь быстрое исчезновение языков. Некоторые исследователи рассматривают это как естественный процесс, который не следует останавливать, однако факты указывают на то, что такая утрата может иметь серьезные последствия для культурного наследия и идентичности народов. Язык, как живое существо, существует и развивается в контексте его представителей, которые являются носителями культуры, традиций и мировоззрения своего народа. Он не просто служит средством общения, но и является отражением социальной структуры общества, его менталитета и философии. Язык аккумулирует в себе богатый социокультурный опыт, который передается из поколения в поколение и играет ключевую роль в формировании будущих поколений, а также «язык, как основное средство взаимодействия, выходит за пределы функции передачи информации и становится инструментом формирования гармоничных отношений, культурного обмена и эмоционального воздействия» [1]. Интересно отметить, что исчезновение языка не всегда связано с физическим исчезновением его носителей, «причиной такой ситуации могут быть войны, а также различные социальные проблемы» [2], переселение народов и глобализация.

Классическим примером служит падение Римской империи, в результате которого развитие римской культуры пришло к завершению, и латынь, как язык, постепенно угасла. Однако потомки римлян, живущие в Риме, сегодня говорят на совершенно другом языке и принадлежат к иной культуре. Это демонстрирует, как язык может изменяться и эволюционировать, даже когда его носители продолжают существовать. Сходные процессы происходили и с другими древними языками, такими как древнегреческий или древнерусский. На протяжении всей истории человечества языки исчезали, и этот процесс наблюдается с нарастающей интенсивностью в последние столетия. Например, между 1490 и 1990 гг. почти половина языков, существовавших на планете, исчезла. Это тревожная статистика, особенно учитывая сложности, связанные с различием языков и диалектов. По оценкам лингвистов, общее количество языков, когда-либо существовавших на Земле, варьируется от 10 до 15 тысяч. Сегодня проблема исчезновения языков стала особенно актуальной, и масштабы этого явления поражают. Многие языки находятся на грани исчезновения, и не все из них можно спасти.

Причины угрозы исчезновения языков и народов, говорящих на них, представляют собой сложный и многоаспектный процесс, который наблюдается во многих уголках нашего современного мира. Этот процесс обусловлен множеством факторов, включая исторические, экономические, политические, информационные и социолингвистические аспекты. Одной из ключевых причин является потеря народом своей государственности в результате завоевания. Когда одно государство завоевывает другое, в большинстве случаев происходит смена государственного языка. Люди, принадлежащие к завоеванному народу, оказываются перед необходимостью осваивать язык победителя, чтобы адаптироваться к новым условиям жизни. В результате этого язык побежденного народа начинает постепенно вытесняться из различных сфер общественной жизни и остается лишь языком повседневного общения. Иногда процесс вытеснения одного языка другим может продолжаться на протяжении долгих столетий.

Сохранение языков – это важная задача, требующая комплексного подхода и применения различных методов. В рамках этой работы используются образовательные программы в школах, которые направлены на изучение родных языков, а также создание словарей и грамматик, которые помогают сохранить языковую структуру и особенности. Важным элементом этой деятельности является выпуск книг и учебников, которые могут служить источниками знаний и культурной информации для новых поколений. Кроме того, существуют проекты, направленные на документирование устной речи, что также имеет огромное значение для сохранения языков, так как устная традиция часто является основой культурного наследия. Однако наиболее значимым фактором в процессе сохранения языков становится активное вовлечение молодежи. Молодое поколение, обладая современными технологиями и доступом к информации, может сыграть ключевую роль в поддержании и развитии языков, так как «в условиях глобализации и быстро меняющегося технологического ландшафта, способность эффективно и грамотно коммуницировать становится одним из главных факторов достижения успеха» [3].

В России в настоящее время ведется масштабная работа, направленная на сохранение языкового и культурного многообразия. Для этого создаются специальные институты, которые занимаются вопросами этнокультурного образования и сохранения материального наследия народов России. Эти учреждения работают над разработкой и внедрением новых образовательных программ, а также совершенствованием законодательства, касающегося функционирования языков в стране. Сегодня специалисты из различных регионов России активно занимаются решением задач, связанных с сохранением языков. Они разрабатывают новые подходы и методы, направленные на поддержку языкового многообразия, что является важным шагом к сохранению культурного наследия и идентичности народов нашей страны. Важно, чтобы все эти усилия поддерживались на государственном уровне и находили отклик в сердцах людей, особенно молодежи, которая сможет продолжить эти традиции и передать их будущим поколениям. В этой связи следует подчеркнуть, что «мы живем в век активного диалога культур, который является источником ряда проблем третьего тысячелетия, и от их решения зависит будущее всего человечества» [4].

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что проблема исчезновения языков в современном мире требует особого внимания и действий. Необходимо сохранять языковое разнообразие, поддерживать малые языки и культуры, чтобы избежать потери уникальных знаний и традиций, которые они представляют. Важно осознавать, что языки – это не просто средства общения, но и носители культуры, истории и идентичности народов, а также «мы должны ясно осознавать, что язык – это не просто средство для бесед и общения; это важный инструмент, который объединяет людей, способствует пониманию ими друг друга и совместному построению будущего, полного возможностей и надежд» [5]. Сохранение языков должно стать приоритетом для всех, кто заботится о будущем культурного богатства человечества.

Список литературы

1. Донскова Л.А. Лингвистический статус коммуникативной толерантности и эмотивности в структуре художественного текста / Л.А. Донскова, А.А. Рудаков // Казанская наука. – 2025. – №3. – С. 403–406. EDN VEGXNY
2. Донскова Л.А. Проблемы экологии языка / Л.А. Донскова // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2023. – №2(26). – С. 31–35. EDN AFVFWO
3. Донсков Е.П. Развитие навыков деловой коммуникации у студентов вуза / Е.П. Донсков // Педагогика современности: профессиональное образование и развитие: сб. науч. тр. по материалам II Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 90-летию КГМУ. – Курск, 2025. – С. 77–79. EDN DZZTTV
4. Батурьян М.А. Иностранные языки как универсальное средство эффективной научно-исследовательской деятельности студентов вузов / М.А. Батурьян, Е.П. Донсков // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2025. – №1(31). – С. 218–222. EDN WAUCOA
5. Донскова Л.А. Лингвистическое образование как ценность в контексте развития отечественного образования / Л.А. Донскова // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2025. – №2(32). – С. 166–168. EDN ODMKEC

Кондратенко Иван Дмитриевич

студент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный
аграрный университет им. И.Т. Трубилина»
г. Краснодар, Краснодарский край

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКИХ И НЕМЕЦКИХ ПОСЛОВИЦ

Аннотация: статья посвящена сопоставительному исследованию русских и немецких пословиц. Рассматриваются вопросы происхождения, структурно-семантических особенностей и национально-культурной специфики паремий. В практической части представлен анализ трех категорий пословиц: полные эквиваленты, частичные соответствия и безэквивалентные единицы. Выявляются универсальные и идиоэтнические черты в языковой картине мира двух народов.

Ключевые слова: пословица, паремиология, сопоставительная лингвистика, национально-культурная специфика, русский язык, немецкий язык.

XXI век характеризуется активным развитием межкультурного взаимодействия, что актуализирует изучение языковых единиц, содержащих культурную коннотацию, а также «овладение языком затрагивает отдельные языковые элементы, формирующие осмысление высказывания» [1]. Пословицы, являясь квинтэссенцией народной мудрости, представляют особую сложность для восприятия и перевода, так как отражают ментальность, историю и быт народа, а также «они оживляют речь, делают ее колоритной» [2]. Актуальность данного исследования обусловлена недостаточной изученностью структуры и семантики русских и немецких пословиц в сопоставительном аспекте, а также необходимостью выявления их национально-культурных особенностей для оптимизации межкультурной коммуникации.

Пословица – это возникшее в народе и бытующее в устной речи краткое изречение, содержащее наблюдение, поучение или предупреждение. В отличие от поговорки, пословица представляет собой законченную мысль, базовую истину народной философии. В этих изречениях запечатлены вечные ценности: любовь к родине, мужество, понятия о чести и

справедливости. Пословицам свойственны метафоричность, ритмическая организованность и наличие вывода.

Развитие русских и немецких пословиц проходило различными путями. Значительная часть немецких пословиц уже в средние века приобрела современную форму. Труды Ф. Зейлера и З. Зингера подтвердили наличие латинских и средневековых истоков многих немецких паремий. На формирование немецкого паремиологического фонда оказали влияние церковные и монастырские школы, а также эпоха гуманизма. Расцвет немецкой пословицы завершился к XIX веку, тогда как современные поговорки остаются многочисленными. Русская пословица развивалась иначе, произрастая из крестьянской почвы и сохраняя народно-разговорный характер. Влияние церковных школ в XVIII веке составило лишь незначительную часть в необъятном количестве истинно народных пословиц. Важнейшими источниками древнерусских пословиц являются «Домострой» XVI века, переписка Ивана Грозного с Курбским, а также летописи (например, хроника Нестора XII в.).

Высший стилистический закон пословицы – краткость. В немецком языке наиболее частотны конструкции из четырех слов (например, «Wie gewonnen, so zerronnen»). Для русского языка характерно большее количество трехсловных пословиц (например, «Одна речь не пословица»). В ритмическом отношении в немецких пословицах преобладает хорей, в русских – ямб, хотя встречаются и смешанные размеры, придающие напевность. Рифма характерна для трети русских пословиц и для большего числа немецких.

В ходе рассмотрения темы были составлены группы пословиц, разделенные на три категории в зависимости от степени семантической и структурной близости:

- полные эквиваленты. В данную группу вошли пословицы, у которых форма и смысл в обоих языках сходятся. Это свидетельствует об универсальности некоторых наблюдений и общих культурно-исторических корнях (в т. ч. библейских). Например, «Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm» – «Яблочко от яблоньки недалеко падает»; «Eine Hand wäscht die andere» – «Рука руку моет»; «Reden ist Silber, Schweigen ist Gold» – «Речь – серебро, молчание – золото»;

- частичные соответствия. Эта группа объединяет пословицы, выражающие сходную мысль, но различающиеся в образной основе. Национально-культурная специфика проявляется в выборе реалий. Например, «Es ist nicht alle Tage Sonntag» – «Не всё коту масленица»; «Vier Augen sehen mehr als zwei» – «Ум хорошо, а два лучше»; «Kleider machen Leute» – «По платью встречают, а по уму провожают». Различия в образах (Sonntag vs. кот/масленица) подчеркивают специфику культурного кода, при сохранении общей семантики (редкость праздника);

- безэквивалентная лексика. Третью группу составили пословицы, не имеющие соответствий в другом языке. Следует отметить, что «язык концентрирует информацию о национальной системе ценностей, свидетельствуя об особенностях мировосприятия этноса» [3]. Они отражают уникальные исторические реалии, социальные институты или особенности национального характера. Например, немецкие безэквивалентные пословицы:

«Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr» – отражает педагогическую традицию; «Die deutsche Frau hat vier K zu besorgen: Kinder, Kleider, Küche, Keller» – фиксирует исторически сложившийся социальный стереотип; «Der Franzose ist witzig vor der Sach, der Italiener in der Sach, der Deutsche nach der Sach» – стереотипное восприятие национальных характеров в немецкой культуре. Пример русских безэквивалентных пословиц: «В Красной Армии служить, ни о чём не тужить» – отсылка к советскому историческому контексту; «Хлеб – ба-тюшка, каша – матушка» – специфическая для русской культуры персонификация продуктов питания с использованием родственной лексики; «Что русскому здорово, то немцу смерть» – противопоставление национальных характеров, зафиксированное в языке.

Проведенный сопоставительный анализ позволяет сделать следующие выводы.

1. Универсальность и специфика. Русские и немецкие пословицы демонстрируют единство в оценке базовых моральных категорий (добро, зло, справедливость), что подтверждается наличием значительного числа полных эквивалентов.

2. Расхождения в образной системе. При сходстве семантики в пословицах часто используются различные образы. Немецкие паремии тяготеют к абстрактным понятиям и библеизмам

(Sonntag, Gold), тогда как русские – к конкретным бытовым реалиям, уменьшительно-ласкательным формам и персонификации через имена и родственные связи (кот, сверчок, батюшка).

3. Национально-историческая маркированность. Безэквивалентные пословицы являются концентратом национальной истории, социального уклада и менталитета. Они фиксируют уникальные события (война 1812 года, быт крестьянства) или социальные роли, что делает их наиболее сложными для перевода и межкультурного восприятия.

Овладение паремиологическим фондом иностранного языка является показателем высокой степени владения языком. Понимание различий в образной основе и наличие безэквивалентных единиц требует от изучающего не только языковой компетенции, но и глубоких фоновых знаний о культуре страны, так как «изучая язык, человек автоматически изучает культурные ценности и особенности языка» [4]. Таким образом, пословицы, являясь фундаментом народной философии отражают как общечеловеческие ценности, так и глубинную национальную специфику. Сопоставительный анализ русских и немецких паремий расширяет представления о ментальности народов, их истории и культурных кодах, что особенно важно в контексте современного межкультурного взаимодействия.

Список литературы

1. Донскова Л.А. Психолингвистические основы коммуникативной толерантности языковой личности / Л.А. Донскова, Х.З. Багиров // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Филология и искусствоведение. – 2017. – №1(192). – С. 34–38. EDN YPCGXJ
2. Донскова Л.А. Английские фразеологизмы и русская адаптация / Л.А. Донскова, Д.А. Андрейчук // Язык. Общество. Культура: сб. ст. по материалам III Всерос. науч.-практ. конф. – Краснодар, 2021. – С. 32–37. EDN EFXHEN
3. Донскова Л.А. Лексема «Toleranz» в немецкой лингвокультуре / Л.А. Донскова // Культурология, искусствоведение и филология: от теории к практике: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Чебоксары, 2021. – С. 124–128. EDN MPSECL
4. Донскова Л.А. Мультилингвизм в социокультурном пространстве / Л.А. Донскова // Язык как зеркало культуры: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Краснодар, 2021. – С. 80–85. EDN YLQLPL

Федорова Зоя Геннадьевна

учитель

МАОУ «Раскильдинская ООШ»

с. Раскильдино, Чувашская Республика

РОЛЬ УГЛУБЛЕННОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА В ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ И В ПОНИМАНИИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ АВТОРА (ПО РАССКАЗУ М.А. ШОЛОХОВА «РОДИНКА»)

Аннотация: в статье представлен лингвостилистический анализ отрывка из рассказа М.А. Шолохова «Родинка» из цикла «Донские рассказы». Цель работы – выявление особенностей языковой манеры писателя и постижение авторской идеи через анализ лексических, фонетических, грамматических и стилистических средств текста. В ходе анализа выделены ключевые диалектизмы, передающие дух донского казачества; аллитерация на «и» и ассонанс на «и» как элементы звукописи, отражающие притупленный огонь в душе народа и его свободолюбие; видо-временные формы глаголов, подчёркивающие переключку прошлого и настоящего. Делается вывод, что истина для Шолохова заключается не в классовой борьбе, а в гармонии природы и мирной согласии между людьми; гражданская война осмысливается автором как путь в тупик.

Ключевые слова: лингвостилистический анализ, диалектизмы, звукопись, антитеза, авторская идея.

Внимательно прочитаем текст из рассказа «Родинка» М.А. Шолохова.

1. По кочковатому летнику, по колеям, ветрами облизанным, мышастый придорожник кучерявится, лебеда и пышатки густо и махровито лопушатся.

2. По летнику сено когда-то возили к гумнам, застывшим в степи янтарными брызгами, а торный шлях улёгся бугром у столбов телеграфных.

3. Бегут столбы в муть осеннюю, белесую, через лога и балки перешагивают, а мимо столбов шляхом глянцевитым ведет атаман банду – полсотни казаков донских и кубанских, властью Советской недовольных.

4. Трое суток, как набедившийся волк от овечьей отары, уходят дорогами и целиною бездорожно, а за ними вназирку – отряд Николки Кошевого.

5. Отъявленный народ в банде, служивский, бывалый, а все же крепко призадумывается атаман: на стремях привстает, степь глазами излапывает, версты считает до голубенькой каёмки лесов, протянутой по ту сторону Дона.

Перед нами отрывок из рассказа М. А. Шолохова «Родинка». Это один из «Донских рассказов» писателя. М. А. Шолохов – удивительный писатель, большой мастер слова. Нам предстоит погрузиться в художественное пространство данного текста, выделить особенности языковой манеры автора, понять авторскую идею в данном отрывке и постигнуть тайну творчества этого писателя.

Итак, это текст, единое целое, характеризующееся связностью составных частей. Предложения здесь связаны контактной цепной связью при помощи лексического повтора: «по летнику» (1 и 2 предложения), «столбы» (2 и 3). 3, 4, 5 предложения соединены одинаковыми видо-временными формами глаголов несовершенного вида настоящего времени: «бегут», «перешагивают», «ведёт», «уходят», «призадумывается», «привстает», «излапывает», «считает». Есть в тексте и глагол прошедшего времени «возили». Наличие этих форм позволяет нам прийти к мысли, что для Шолохова важна перекличка времен, прошлого и настоящего, просматривается и будущее время. Изображая настоящие реалии, автор тоскует по прошлому, по мирной жизни, по красоте мирного труда. В то же время с надеждой смотрит в будущее, «версты считает до голубенькой каёмки лесов».

Текст относится к художественному стилю, это повествование с элементами описания. Поэтому в нем много ярких эпитетов, метафор, сравнений. Но в первую очередь мы замечаем в тексте диалектизмы: «летник», «придорожник», «пышатки», «лопушаться», «гумнам», «шлях», «вназирку», «служивский», «излапывает». Эти слова из речи донских казаков. Благодаря им, мы как бы сразу оказываемся на месте событий. Но кроме этого, и это очень важно, автор через них передает дух своего народа, ласковое, доброе отношение донских казаков к своей земле, к родным просторам («пышатки», «лопушаться»). Именно в этих диалектных словах мы замечаем аллитерацию на «ш». Элемент звукописи Шолохов применяет также для выражения духа своего народа: звук «ш» напоминает звук угасающего огня. Казаки – люди с огнем в груди, но эти люди вступили в гражданскую войну, в братоубийство, то есть огонь в душе притушен, народ показан не в лучшее свое время. Есть ассонанс на «и» в словах «летнику», «облизынным», «вназирку», говорящий о желании простора, свободолюбии этого народа. Анализируя лексику данного текста, необходимо выделить такие существительные, как «столбы», «шлях», «муть». Автор подчёркивает тему пути и призывает завершить братоубийственную войну. Только время мирное, спокойное, бессуетное – настоящее время. И здесь Шолохов подчеркивает идею торжества мира на земле. Существительное «балки», наречия «бугром», «бездорожно», глагол «перешагивают» говорят о трудностях пути.

Остановимся на тропах. Ключевыми предстают в тексте эпитеты «янтарными брызгами» и «голубенькой каёмкой лесов». «Янтарными брызгами» – это и сравнение тоже, это образное выражение из прошлой, мирной жизни. Янтарный цвет – цвет света, солнца, цвет жизни на земле, цвет божественный. Слова «степь», «сено» тоже говорят об этом цвете. Отсюда мы выходим к мировидению автора. Мир, жизнь по Шолохову – это радость и дар божий, но это и боль, и трагедия тоже. Что же позволяет нам говорить так? Это следующие, стоящие рядом, эпитеты: «в муть осеннюю, белесую». Белый цвет – цвет чистоты, стремлений к лучшему, а существительное «муть» говорит о нелепости, трагичности событий. Это прием антитезы. Очень важен и эпитет в сочетании «до голубенькой каёмки». Голубой цвет – цвет надежды, мира на земле. Значит, и через цветопись писатель подчеркивает свою идею. Есть в тексте явное сравнение «как набедившийся волк от овечьей отары». Волк – банда, ведет атаман свою

банду. В стае волков тоже есть ведущий волк, и здесь тоже атаман оберегает свою банду, призадумывается, зорко следит за положением. Глагол «излапывает» дан для характеристики поведения атамана. Это слово имеет грубоватый оттенок, что говорит об осуждении автором положения банды и атамана. Но в то же время это слово применительно к донскому казачеству выражает и другое проявление чувств. Автор не только осуждает, но и жалеет членов банды. Это его народ, часть казачества, которая оторвалась от основной массы. В архитектонике русского народа «лес» – понятие очень важное, это символ народа. Поэтому банда, спешащая «до голубенькой каёмки леса», стремится слиться с народом. Но возможно ли это? Встаёт проблема выбора: исчезнет банда, часть народа, или сохранится, соединится с народом?

голубенькая
каёмка леса

янтарные брызги

бездорожье

перешагивает,
считает вёрсты

Автор нам немного говорит и о красноармейском отряде. Может быть, для Шолохова это тоже не идеал. Идеал для него – что-то другое.

О суровости реального мира, трудностях выбора в классовой борьбе говорит и скрытое сравнение «шлях улёгся бугром у столбов телеграфных», метафоры «ветрами облизанным», «бегут столбы», «перешагивают».

Из стилистических фигур можно выделить анафору в первых двух предложениях («по летнику»), антитезу («в муть осеннюю, белесую»), градации («отъявленный народ в банде, служивский, бывалый»; «призадумывается атаман, привстаёт, излапывает, считает вёрсты»), очень много инверсий: «в муть осеннюю, белесую», «шляхом глянцеvitым», «властью Советской», «призадумывается атаман». Все эти стилистические фигуры применяются автором для выделения наиболее важных для идеи слов, сочетаний.

Говоря о знаках препинания и союзах, важно сказать, что автор соединяет реалии природы сочинительным союзом «и»: «лебеда и пышатки густо и махровито лопушатся». Это говорит о том, что Шолохов видит согласие и гармонию в природе, в мирной жизни. А в обществе людей он наблюдает противоположное – дисгармонию, трагедию бытия, гражданскую войну. Поэтому употребляет противительный союз «а»: «бегут столбы, а атаман ведет». Отсюда мы делаем вывод, что истина для Шолохова не в классовой борьбе между гражданами одной страны, а в гармонии, в согласии, в красоте природы. В ней она есть.

Значит, мировидение автора таково, что он принимает мир, но с тревогой задумывается о социальных неурядицах, с надеждой смотрит в будущее. Это мировоззрение его чётко представлено в данном тексте. Необходимо миром, мирным путем решать сложные вопросы жизни. И тем более, когда это в одной стране, нельзя допускать братоубийства. Здесь не может быть правды, такой путь ведет к тупику.

Список литературы

1. Шолохов М.А. Родинка / М.А. Шолохов // Из ранних рассказов. – М.: Современник, 1987. – 187 с.
2. Дергачева Э.С. Стилевое своеобразие раскрытия характера в «Донских рассказах» М. Шолохова: (к вопросу о формировании стилистической системы в прозе 20-х годов) / Э.С. Дергачева // Проблемы взаимодействия метода, стиля и жанра в советской литературе. – Свердловск, 1990. – С. 42–51.
3. Шайхуллова Р.Р. Языковая репрезентация изображения войны в произведении Михаила Шолохова «Родинка» / Р.Р. Шайхуллова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 956–960. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/85192.htm> (дата обращения: 12.03.2026). EDN TWCHLD

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Аболяев Даниил Дмитриевич

студент

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»

г. Москва

DOI 10.31483/r-155181

ЛИЧНОСТЬ КАК ОТКРЫТАЯ СИСТЕМА: ИНТЕГРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ФАКТОРОВ И МЕХАНИЗМОВ ФОРМИРОВАНИЯ

Аннотация: в статье представлен комплексный анализ того, как формируется личность в психологии. Автор систематизирует классические и современные взгляды на то, что влияет на становление человека, как проходят этапы развития и каковы основные механизмы этого процесса. Рассматриваются различные подходы: психодинамический, диспозиционный, бихевиоральный, гуманистический и другие. Отдельное внимание уделено роли биологических, социальных и культурных факторов. В работе также описаны такие механизмы, как идентификация, саморегуляция, преодоление кризисов и формирование жизненной истории.

Ключевые слова: психология личности, формирование личности, развитие личности, идентичность.

Каждый человек уникален – у нас разный характер, привычки, мечты и реакции на одни и те же события. Эта уникальность и называется личностью. Но как она формируется? Зависит ли всё от детства или мы меняемся всю жизнь?

Понимание процесса формирования личности важно для родителей, учителей, психологов и для каждого из нас – чтобы лучше понимать себя, свои сильные и слабые стороны и расти как личность.

1. Основные теории личности.

Учёные смотрят на личность по-разному, и каждая теория предлагает свой взгляд на то, почему мы становимся такими, какие есть.

Роль детства и бессознательного (психодинамический подход).

Согласно этой теории, основа личности закладывается в детстве, а нашим поведением во многом управляют бессознательные желания и конфликты. Например, Зигмунд Фрейд считал, что наши детские переживания сильно влияют на взрослую жизнь. Эрик Эриксон добавил, что развитие личности происходит всю жизнь через кризисы – подростковый, кризис середины жизни и другие.

Личность как набор черт (диспозиционный подход).

Здесь личность описывается как комбинация устойчивых черт, например, общительности, добросовестности, тревожности. Самая известная модель – «Большая пятёрка», которая включает открытость, добросовестность, экстраверсию, доброжелательность и нейротизм.

Влияние опыта и окружения (бихевиорально-когнитивный подход).

Согласно этому взгляду, мы во многом – результат нашего опыта и того, чему мы научились. Поведение, которое поощряется, закрепляется, а поведение, которое наказывается, исчезает. Мы также учимся, наблюдая за другими.

Стремление к росту (гуманистический подход).

Здесь главная идея в том, что человек стремится к самореализации, росту и поиску смысла. Абрахам Маслоу считал, что мы можем полностью раскрыться, только удовлетворив базовые потребности, а Карл Роджерс говорил о важности безусловного принятия для развития здоровой личности.

Влияние общества и культуры (культурно-деятельностный подход).

Согласно этой теории, личность формируется через общение, деятельность и усвоение культурных норм. Мы перенимаем у окружающих не только знания, но и способы думать, ценности и правила.

2. Что влияет на формирование личности?

Наш характер – это смесь разных факторов, которые можно разделить на четыре группы.

Биологические факторы – то, что дано от природы: гены, темперамент, особенности работы мозга и нервной системы.

Социальные факторы – влияние семьи, друзей, школы, работы. Например, стиль воспитания, отношения со сверстниками, социально-экономические условия.

Культурно-исторические факторы – ценности культуры, в которой мы живём, и особенности времени. Например, в западных культурах ценится индивидуализм, а в восточных – коллективизм.

Событийные факторы – важные жизненные события, которые меняют нас: переезд, встреча с любимым человеком, потеря работы, болезнь, творческий прорыв.

3. Как происходит формирование личности?

Есть несколько психологических механизмов, через которые это происходит.

Идентификация и интериоризация – мы неосознанно копируем тех, кто нам нравится, и со временем внешние правила становятся нашими внутренними убеждениями.

Формирование «Я-концепции» – это наш образ себя, который складывается из знаний о себе, самооценки и поведения.

Саморегуляция – способность управлять своим поведением и эмоциями, заставлять себя делать важное, даже если не хочется.

Проживание кризисов – развитие часто происходит через трудности и конфликты, которые заставляют нас пересматривать свои ценности и находить новые решения.

Создание своей истории – мы постоянно осмысливаем свою жизнь, связывая события в логичную цепь, чтобы понять, кто мы и куда идём.

4. Современный взгляд и практическое применение.

Сегодня психологи сходятся во мнении, что:

- личность пластична и может меняться в любом возрасте;
- развитие длится всю жизнь;
- все факторы (гены, среда, личный выбор) взаимосвязаны;
- человек – не пассивный объект, а активный автор своей жизни.

Практическое применение:

– *воспитание детей* – важно не «лепить» идеального ребёнка, а создавать условия для его развития, учитывая его особенности;

– *самопознание и личный рост* – понимание механизмов формирования личности помогает работать над собой, развивать самооценку, саморегуляцию и переосмысливать свой жизненный путь;

– *образование* – важно учитывать индивидуальные особенности учеников и развивать не только знания, но и «мягкие навыки», такие как работа в команде, эмпатия, креативность.

5. Личность как открытая система: вызовы и перспективы.

В свете современных научных данных, представленных в предыдущих разделах, становится очевидным, что личность невозможно свести к простой сумме врожденных черт или набору приобретенных привычек. Сегодня в психологии утверждается взгляд на личность как на открытую, динамическую систему, которая находится в постоянном взаимодействии с окружающим миром. Это означает, что она не существует изолированно, а непрерывно обменивается информацией, энергией и смыслами с социальной, культурной и природной средой.

Такой подход позволяет по-новому взглянуть на механизмы изменений, описанные в третьем разделе. Формирование личности – это не линейный процесс, где детство жестко предопределяет взрослость, а скорее серия адаптивных перестроек. Каждый раз, сталкиваясь с

новым вызовом, эта система стремится к восстановлению равновесия, но делает это через усложнение своей структуры. Мы не просто преодолеваем кризисы, как писал Эрик Эриксон, – мы качественно меняем способы нашего мышления, эмоционального реагирования и взаимодействия с реальностью.

Современные исследования в области нейропластичности подтверждают этот тезис: наш мозг сохраняет способность образовывать новые нейронные связи на протяжении всей жизни. Каждый новый опыт, осознанное действие или отказ от привычного паттерна поведения буквально «переписывает» нейронную карту. Таким образом, идея о том, что «личность пластична и может меняться в любом возрасте», получает не только психологическое, но и физиологическое обоснование.

Однако открытость системы порождает и новые вызовы. В эпоху информационной перегрузки личность сталкивается с риском размывания идентичности. Когда человек одновременно существует в нескольких цифровых мирах, усваивает противоречивые ценности из разных культурных источников и испытывает давление социальных сетей, механизм «формирования жизненной истории» значительно усложняется. В этих условиях на первый план выходит способность к рефлексии – умению останавливаться, анализировать, чей голос звучит внутри нас в данный момент и какое направление развития является для нас подлинным.

Перспективы изучения личности лежат на стыке нескольких дисциплин. Интеграция психологии с нейронауками, генетикой, а также с цифровыми технологиями позволяет перейти от статичных моделей к динамическому прогнозированию изменений. Будущие исследования, вероятно, будут сосредоточены не столько на споре о том, что важнее – биология или среда, сколько на поиске ответа на вопрос: как именно личность конструирует собственную уникальность, используя ограничения своего организма и возможности своей культуры?

Таким образом, личность в XXI веке понимается не как застывший результат воспитания, а как непрерывный процесс самопроектирования. Это накладывает на человека особую ответственность: если мы являемся «главными конструкторами» своего проекта, то осознанный выбор стратегий саморегуляции, ценностных ориентиров и круга общения становится главным инструментом нашего развития.

Заключение.

Формирование личности – это не гонка с финишем в 18 лет, а пожизненное путешествие. Мы одновременно и путешественник, и автор своего маршрута. Нам даны стартовые условия, но как ими распорядиться – во многом наш выбор.

Понимание этого процесса даёт силу: оно освобождает от мысли, что «я такой, и ничего не изменить», и помогает осознать, что наша личность – это живой, растущий проект, в котором мы – главные конструкторы.

Список литературы

1. Грин Р. 48 законов власти / Р. Грин. – М., 2000.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М., 2005.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1977. EDN YPTEQM
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев. – М., 2007. EDN QXQUUJ
5. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб., 2014.

Бавыкин Евгений Александрович

канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургская государственная
художественно-промышленная академия им. А.Л. Штиглица»
г. Санкт-Петербург

МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА У СТУДЕНТОВ 1–2 КУРСОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОМЫШЛЕННОЙ АКАДЕМИИ: ВНУТРЕННИЕ И ВНЕШНИЕ ФАКТОРЫ

Аннотация: в статье рассматриваются результаты исследования мотивации достижения успеха студентов 1–2 курсов Санкт-Петербургской художественно-промышленной академии им. А.Л. Штиглица. Для диагностики мотивации достижения успеха студентов в вузе была использована методика С.А. Пакулиной, позволяющая выделить две группы мотивов: внутреннюю и внешнюю стороны направленности личности на достижение успеха. По результатам исследования выявлено, что в структуре мотивации достижения успеха доминируют внутренние факторы. Среди них наиболее высокие результаты в категориях «успех как результат собственной деятельности», «личный успех», «успех как преодоление препятствий».

Ключевые слова: мотивация, мотивация достижения, успех, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, студенты творческих специальностей, художественное образование, академия Штиглица, личный успех, преодоление препятствий, признание.

Эффективность профессиональной деятельности специалиста во многом зависит от его профессиональной мотивации, которая зарождается ещё на этапе обучения в вузе. Мотивация достижения успеха является движущим фактором развития конкурентоспособности личности студента, которую характеризует синтез таких качеств, как чёткость целей и ценностных ориентаций, творческое отношение к делу, стремление к непрерывному саморазвитию [1]. Особое значение эти процессы приобретают в художественных вузах, где субъективность оценки, публичный характер просмотров и длительные творческие проекты предъявляют повышенные требования к мотивационно-смысловой сфере деятельности студентов.

В структуре мотивации особо выделяют «мотивацию достижения» – это стремление человека добиваться высоких результатов в значимых для него видах деятельности. Мотивация достижения успеха тесно связана с уровнем притязаний, самооценкой и личностными особенностями студентов [2].

Известно, что внутренняя мотивация, основанная на интересе к содержанию деятельности, в большей степени способствует академической успешности и психологическому благополучию, чем внешняя, ориентированная на оценку и поощрение [3].

Для диагностики мотивации достижения успеха студентов в вузе С.А. Пакулиной (2011) была разработана методика, позволяющая выделить две группы мотивов: экстериоризированный успех (успех-удача, материальный уровень, признание, власть) и интериоризированный успех (успех как психическое состояние, личный успех, успех как результат собственной деятельности, успех как преодоление препятствий, успех-призвание) [4].

Две группы мотивов в мотивации достижения успеха составляют внутреннюю и внешнюю стороны направленности личности на достижение успеха, но, в свою очередь, могут носить субъективный и объективный характер. Имеют значение ценности тех или иных ключевых категорий успеха и подтверждающей оценки окружающих, таким образом структура мотивации достижения успеха может иметь субъективную обусловленность.

В соответствии с методикой внешнюю мотивацию достижения успеха составляют категории: успех-удача, материальный уровень жизни, признание и власть. Успех-удача, или везение по основанию «созревание во времени», определяет неустойчивый, ситуативный результат деятельности. К внутренней мотивации достижения успеха отнесены пять видов

успеха: успех как психическое состояние, личный успех, успех как результат собственной деятельности, успех как преодоление препятствий, успех-призвание.

Рассмотрим результаты изучения мотивации студентов академии Штиглица. Всего в исследовании приняли участие 50 человек, студенты 1–2 курсов. Результаты диагностики мотивации студентов академии Штиглица представлены в таблице 1.

Таблица 1

Структура мотивации достижения успеха студентов 1–2 курсов

Локус контроля	Категории	Результат (%)		
		Высокий	Средний	Низкий
Внешний	Успех-удача	45	40	15
	Успех-удача как материальный уровень жизни	20	50	30
	Успех-признание	70	20	10
	Успех-власть	15	35	50
Внутренний	Успех как результат собственной деятельности	80	12	8
	Личный успех	70	20	10
	Успех как психическое состояние	50	35	15
	Успех как преодоление препятствий	65	25	10
	Успех-призвание	55	30	15

Рассмотрим мотивационные факторы в контексте внешних обстоятельств. Наиболее высокую оценку получил показатель «успех-признание», значения выше средних зафиксированы в показателе «успех-удача. Это говорит о высокой значимости признания и внешней оценки в творческой среде. В период обучения это могут быть преподаватели, мастера, однокурсники.

Низкие значения были выявлены в оценке категорий «успех-удача как материальный уровень» и «успех-власть». Объяснить это можно тем, что для студентов 1–2 курсов материальных успех и стремление к власти не являются приоритетным и не оказывают влияние на систему ценностей.

Среди категорий, ориентированных на внутренние факторы высокие результаты зафиксированы в категориях: «успех как результат собственной деятельности», «личный успех» и «успех как преодоление препятствий». Доминирование таких факторов является закономерным и обоснованным. Профессиональная деятельность, связанная со спецификой академического образования в творческом вузе, требует постоянного преодоления специфических трудностей, формируя у студентов восприятие успеха как результата настойчивости и трудолюбия. Кроме того, в специфической, конкурентной среде самореализация и признание приобретают еще большую значимость.

В результаты проведенного исследования студентов 1–2 курсов академии Штиглица можно сделать следующие выводы. В структуре мотивации достижения успеха доминируют внутренние факторы. Среди них наиболее высокие результаты в категориях «успех как результат собственной деятельности», «личный успех», «успех как преодоление препятствий». Это результат жестких требований академического обучения в художественном вузе. Система просмотров, ограниченные сроки, необходимость постоянного преодоления специфических трудностей формирует у студентов восприятие успеха как следствие собственных усилий. При этом материальный успех и власть не оказывают влияния на систему ценностей студентов 1–2 курсов.

Список литературы

1. Зверева Р.Г. Развитие мотивации достижения успеха как условие формирования конкурентоспособности личности студента / Р.Г. Зверева // Семья и личность: проблемы взаимодействия. – 2018. – №10. – С. 30–37. EDN XZBVZB

2. Биктина Н.Н. Мотивации достижения успеха и личностные особенности студентов / Н.Н. Биктина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. №1 (34). – С. 312–315.

3. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения: учебник для академического бакалавриата / Т.О. Гордеева. – М.: Юрайт, 2015. – 336 с.

4. Пакулина С.А. Мотивация достижения успеха студентов в вузе: методика диагностики / С.А. Пакулина // Психологическая диагностика. – 2011. – №2. – С. 37–52.

Бавыкин Евгений Александрович

канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургская государственная
художественно-промышленная академия им. А.Л. Штиглица»
г. Санкт-Петербург

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОМЫШЛЕННОЙ АКАДЕМИИ

Аннотация: в работе рассматриваются результаты исследования смысловых ориентаций студентов 1–2 курсов Санкт-Петербургской художественно-промышленной академии им. А.Л. Штиглица. Для диагностики смысловых ориентаций (СЖО) был использован метод Д.А. Леонтьева, позволяющий оценить уровень осмысленности жизни. В результате исследования выявлена высокая удовлетворенность достигнутым результатом, низкая эмоциональная насыщенность текущей деятельности и отсутствие сформированной позиции по поводу будущего. Интегральный показатель осмысленности жизни (98,9) находится в нижней половине возможного диапазона.

Ключевые слова: смысловые ориентации, цели, мотивация, СЖО, Леонтьев, студенты.

Формирование смысловых ориентаций и направленности профессионального самоопределения – это два взаимосвязанных процесса, влияющих на личность в юношеском возрасте [4]. Смысловые ориентации рассматриваются как составляющие феномена смысла жизни, отражающие ценностно-смысловое отношение субъекта к своему прошлому (результат), настоящему (процесс) и будущему (цели), а также восприятие управляемости жизни и своей способности ею управлять. При низком уровне их развития возникают негативные явления, вплоть до выраженных психических расстройств [1]. Исследования последних лет показывают, что смысловые ориентации и мотивация достижения успеха в обучении тесно коррелируют между собой, особенно у студентов младших курсов [2].

Известно, что студенты творческих специальностей отличаются повышенной значимостью признания, субъективным характером критериев успешности и высокой эмоциональной вовлеченностью в учебный процесс. Ценностные представления об успехе у современной студенческой молодежи, в том числе у будущих художников и дизайнеров, смещаются в сторону креативности и социального признания при снижении значимости материальных факторов [3].

Для проведения исследования мы использовали «Тест смысловых ориентаций» Д.А. Леонтьева. Методика направлена на количественную оценку общего показателя осмысленности жизни. Она базируется на адаптированной версии теста «Цель в жизни», предложенного Дж. Крамбо и Л. Махоликом.

Данная методика включает в себя пять субшкал, каждая из которых отражает различные аспекты осмысленности жизни. Первые три субшкалы («цели», «процесс», «результат») фокусируются на смысловых ориентациях в трёх временных координатах: будущем, настоящем и прошлом. Две другие субшкалы («локус контроля-Я» и «локус контроля-жизнь») анализируют различные аспекты внутреннего локуса контроля. Общий показатель осмысленности жизни, или интегральный показатель, вычисляется путём суммирования баллов по всем 20 пунктам методики.

Исследование проводилось на базе Санкт-Петербургской художественно-промышленной академии им. А.Л. Штиглица. В нём приняли участие студенты 1–2 курсов очной формы

обучения. Количество участников – 50 (по 25 на каждом курсе). Результаты тестирования студентов академии представлены в таблице 1.

Рассмотрим результаты опроса студентов в соответствии с диапазоном возможных значений по методике Леонтьева Д.А. Анализ среднего балла субшкалы «Цели» выявил средние значения по данной шкале. Согласно Леонтьеву, низкие и средние баллы по этому показателю могут свидетельствовать о несформированности жизненных целей.

Таблица 1

Результаты исследования по методу Д.А. Леонтьева

Субшкала	Средний балл
Цели	18,1±2,1
Процесс	25,3±3,3
Результат	23,5±2,5
ЛК – Я	19,5±2,5
ЛК – жизнь	12,5±1,5
Общий	98,9±5,5

Это особенно характерно для студентов младших курсов, где основная цель, поступление в вуз, уже достигнута, а новые профессиональные цели ещё поставлены и не сформированы.

Субшкала «Процесс» оценивает восприятие текущего жизненного процесса, интерес к жизни, эмоциональную насыщенность и смысловое наполнение. Полученные в ходе анализа данные указывают на то, что студенты воспринимают академическую жизнь как рутинную, не приносящую вдохновения и радости. Это создаёт риски снижения мотивации к обучению и личностному развитию. В то же время высокие баллы по шкале «Результат» говорят о том, что достигнутый на сегодняшний день профессиональный результат, заключающийся в решении задачи поступления в художественный вуз, указывает на удовлетворённость студентами своими достижениями.

Отметим высокие значения в показателе «ЛК – жизнь». По Леонтьеву это говорит о том, что студент воспринимает себя как сильную личность, обладающую достаточной свободой выбора. В нашем случае это прямо говорит об отсутствии пессимистических сценариев жизни, но в сочетании с низкими показателями «ЛК – Я» может указывать на зависимость от общественного мнения. Вероятно, это связано с особенностями профессиональной деятельности, где результат зависит от внешней оценки, а профессиональная убежденность и авторитет еще не сформированы.

Интегральный показатель составил 98,9 баллов, что находится ближе к нижней половине диапазона. Учитывая описанный дисбаланс субшкал (высокий балл по субшкале «Результат» при низких баллах по субшкалам «Цели» и «Процесс», низкий ЛК-Я при высоком ЛК-жизнь), можно сделать вывод, что общая осмысленность жизни студентов 1–2 курсов академии Штиглица поддерживается преимущественно за счёт позитивной оценки прошлых достижений. Настоящее воспринимается как недостаточно насыщенное, будущее – как неопределённое, а вера в собственный контроль над жизнью – как слабая.

В результаты проведенного исследования студентов 1–2 курсов академии Штиглица можно сделать следующие выводы.

Анализ СЖО по методике Леонтьева Д.А. выявил, высокую удовлетворенность достигнутым результатом, низкой эмоциональной насыщенностью текущей деятельности и отсутствие сформированной позиции по поводу будущего.

Локус контроля у студентов характеризуется дисбалансом: низкие показатели по субшкале «Локус контроля – Я» (19,5 балла) при высоких по субшкале «Локус контроля – жизнь» (12,5 балла). Студенты не уверены в своей способности управлять жизнью, но верят в её общую управляемость. Это вызывает внутренний конфликт («жизнь управляема, но не мной»), который может приводить к пассивности и ощущению собственной неэффективности.

Интегральный показатель осмысленности жизни составляет 98,9 балла, что находится в нижней половине возможного диапазона. Общая осмысленность жизни поддерживается в основном за счёт позитивной оценки прошлых достижений (поступление в вуз), при этом настоящее воспринимается как недостаточно насыщенное, будущее, как неопределённое, а уверенность в собственном контроле, как слабая.

Таким образом, полученные данные показывают, что для студентов 1–2 курсов академии Штигица характерны высокая мотивация, удовлетворенность достигнутым, размытость профессиональных целей, переживание личного успеха. Полученные результаты обосновывают необходимость психолого-педагогической поддержки и повышение эмоциональной насыщенности учебной деятельности.

Список литературы

1. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Смысл, 2006. – 18 с.
2. Лукьянченко Н.В. Аксиологический аспект представления студентов об успехе / Н.В. Лукьянченко, Л.В. Довыденко, И.А. Аликин // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. №4. – С. 85–96.
3. Лукьянченко Н.В. Ценности успеха в представлении студенческой молодежи поколения Z / Н.В. Лукьянченко, Л.В. Довыденко, И.А. Аликин // Социальная психология и общество. – 2019. – Т. 10. №2. – С. 82–94. DOI 10.17759/sps.2019100207. EDN JUZWVQ
4. Мартюшев С.В. Смысложизненные ориентации и мотивация достижения успеха в учебе у студентов очной формы обучения / С.В. Мартюшев // Международный студенческий научный вестник. – 2020. – №1. – URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=19873> (дата обращения: 09.04.2026). EDN BOBGUF

Воронин Вячеслав Евгеньевич

магистрант

Научный руководитель

Макушкина Ольга Михайловна

канд. психол. наук, доцент, заведующий кафедрой

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический

университет им. М. Акмуллы»

г. Уфа, Республика Башкортостан

ОБРАЗ РОДИТЕЛЕЙ В БЛАГОПОЛУЧИИ БРАКА ДЕТЕЙ

Аннотация: статья посвящена анализу механизмов влияния интернализованного образа родителей на субъективное благополучие супружеских отношений во втором поколении. Рассматривается феномен вертикальной трансляции паттернов взаимодействия в семейной системе как основы формирования матрицы ожиданий от брака. Автором обосновывается положение о том, что благополучие брака взрослых детей коррелирует не с объективными характеристиками родительской семьи, а с субъективной репрезентацией фигур матери и отца в сознании индивида. Анализируется вклад теории привязанности и концепции семейных сценариев в понимание генезиса супружеских дисфункций и ресурсов. Выделяется роль осознанной сепарации и рефлексивной переработки родительского образа как ключевого предиктора психологически зрелого и устойчивого брачного союза. Подчеркивается амбивалентность влияния как дисгармоничных, так и сверхгармоничных родительских моделей.

Ключевые слова: образ родителей, брак, благополучие брака, семья, привязанность.

В современных исследованиях психологии семьи все более отчетливо звучит тезис о том, что истоки супружеского благополучия или, напротив, хронической неудовлетворенности браком следует искать в истории прародительской семьи.

Согласно фундаментальным положениям системной семейной психотерапии, сформулированным Э.Г. Эйдемиллером и В. Юстицкисом, семья функционирует как целостный организм,

где паттерны взаимодействия наследуются и воспроизводятся в следующих поколениях за счет механизмов так называемой «вертикальной» трансляции [1]. Данный процесс не ограничивается простым копированием поведенческих актов; он включает в себя формирование устойчивого когнитивно-аффективного конструкта – образа родителей, который становится для индивида внутренним эталоном, определяющим оценку собственного супружества.

При этом О.А. Карабанова, исследуя структурные компоненты этого образа, подчеркивает, что он представляет собой сплав реальных воспоминаний, социальных стереотипов и личностных смыслов, причем именно субъективная репрезентация родительских фигур, а не их объективное поведение, оказывает решающее влияние на построение отношений во взрослости [2].

Фундаментальным обоснованием силы этого влияния выступает теория привязанности Джона Боулби. В его труде показано, что характер ранней связи со значимым взрослым формирует «внутреннюю рабочую модель», которая экстраполируется на романтического партнера [3].

Таким образом, образ родителя, сопряженный с надежностью и эмоциональной доступностью, создает основу для безопасной привязанности в браке, способствуя конструктивному разрешению конфликтов и высокому уровню доверия. Напротив, интроекция образа отвергающего или тревожно-амбивалентного родителя провоцирует в собственной семье либо гиперконтроль, либо избегание близости, что закономерно снижает показатели субъективного благополучия.

В рассматриваемом контексте представляется методологически важным развести понятия «образа родителя-супруга» и «образа родительской диады».

Анализ клинической практики позволяет выдвинуть гипотезу о том, что для прогноза благополучия брака детей решающее значение имеет не столько образ отца или матери по отдельности, сколько интернализированный паттерн их эмоциональной коммуникации – так называемый «супружеский гештальт прародителей». Если ребенок наблюдал хронический симбиоз или, наоборот, эмоциональный разрыв родителей, он, став взрослым, будет неосознанно провоцировать партнера на воспроизведение именно этой дистанции, воспринимая иные формы близости как незнакомые и потому угрожающие.

Так, М.В. Сапоровская, разрабатывая проблематику межпоколенных отношений, указывает, что супружеские сценарии часто передаются невербально, через аффективную «заряженность» семейной истории, создавая феномен прародительского программирования судьбы [4].

Однако связь между родительским образом и благополучием брака детей не является линейной и фатальной.

Например, Л.Б. Шнейдер в своем фундаментальном учебном пособии по семейной психологии отмечает, что конфликт между идеализированным образом родительской семьи и реальностью молодого супружества часто становится точкой роста, запуская механизмы дифференциации и сепарации [5]. С точки зрения автора, данный конфликт можно рассматривать как необходимый этап онтогенеза семейной системы, своеобразный «нормативный кризис второго поколения». Именно в точке рассогласования ожидаемого (родительский сценарий) и реального (поведение супруга) запускается механизм рефлексии. Если пара находит ресурс для обсуждения этого несовпадения, происходит деидеализация родительского образа и его замена на совместно выработанную супружескую идеологию. Если же ресурс отсутствует, и партнеры продолжают молчаливо оценивать друг друга через призму прародительских эталонов, наступает стагнация отношений, внешне маскирующаяся под стабильность, но внутренне переживаемая как эмоциональное выгорание.

В этой связи крайне важен ресурсный подход, описанный В. Сатир, которая видела залог здоровой семьи в способности ее членов к открытой коммуникации и осознанию собственных «корней» без увязания в них [6]. Иными словами, если образ родителей был чрезмерно идеализирован или, наоборот, травматичен, но подвергся рефлексивной переработке, он перестает быть жестким сценарием и становится материалом для осознанного выбора собственной модели отношений.

Вышеуказанное положение подтверждается эмпирическими примерами Е.А. Петровой, которая обнаружила, что в выборке молодых семей с высоким уровнем субъективного благополучия наблюдалась не столько идеальная картина родительской семьи, сколько развитая способность супругов к анализу и эмоциональному дистанцированию от дисфункциональных паттернов прошлого [7].

Особый теоретический интерес представляет амбивалентность влияния «хорошего» родительского образа.

Так, Т.В. Андреева в исследованиях современной семьи подчеркивает парадоксальный факт: выходцы из внешне бесконфликтных, гиперопекающих семей порой демонстрируют большую неготовность к преодолению нормативных кризисов брака, нежели те, кто прошел опыт конструктивного преодоления разногласий в прародительской семье [8]. В данном случае идеализированный образ родителей создает нереалистичные ожидания от партнера и провоцирует невротическое чувство вины за собственную супружескую несостоятельность.

Наконец, обращаясь к транзактному анализу Э. Берна, можно утверждать, что супружеское благополучие напрямую зависит от способности партнеров выйти из состояния «Родитель» или «Ребенок» во взаимодействие «Взрослый – Взрослый», что требует демифологизации и пересмотра родительских предписаний, усвоенных в детстве [9].

Таким образом, образ родителей выступает важным, но не единственным предиктором благополучия брака детей. Его влияние опосредовано уровнем личностной зрелости супругов, их способностью к рефлексии и осознанной сепарации от прародительской семьи.

Авторская позиция данного парадокса лежит в плоскости дефицита опыта фрустрации и совладания.

Семья, где образ родителей ригидно зафиксирован как «идеальный», не предоставила ребенку возможности наблюдать модели восстановления отношений после ссоры. Следовательно, первое же серьезное разногласие в собственной семье переживается такими супругами как катастрофа и крах иллюзий, поскольку в их «библиотеке сценариев» отсутствует алгоритм «ссора – примирение – интеграция опыта». Им проще констатировать, что их брак «не удался», нежели предпринять усилия по его трансформации, так как сама идея трансформации вступает в конфликт с застывшим образом родительского совершенства.

Резюмируя, следует подчеркнуть, что благополучие брака во втором поколении детерминировано не элиминацией родительского образа, а его продуктивной ассимиляцией и последующей аккомодацией к уникальным условиям новой семейной системы. Психологически здоровый брак – это не копия родительского и не его антагонист, а результат диалектического синтеза, где образ родителей становится отправной точкой для построения собственного уникального семейного нарратива.

При этом психологическое консультирование и терапия, направленные на анализ генеалогического древа и интеграцию родительского образа, создают условия для формирования уникального и устойчивого супружеского сценария, свободного от деструктивных повторений прошлого.

Список литературы

1. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2015. – 668 с.
2. Карабанова О.А. Детско-родительские отношения и практика воспитания в семье: кросс-культурный аспект / О.А. Карабанова // Современная зарубежная психология. – 2017. – Т. 6. №2. – С. 15–26.
3. Боулби Дж. Привязанность / Дж. Боулби; пер. с англ. Н.Г. Григорьевой, Г.В. Бурменской. – М.: Гардарики, 2003. – 477 с.
4. Сапоровская М.В. Межпоколенный конфликт и психологическое благополучие семьи / М.В. Сапоровская // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhpokolennyy-konflikt-i-psiologicheskoe-blagopoluchie-semi> (дата обращения: 13.04.2026).
5. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: учебник для вузов / Л.Б. Шнейдер. – 6-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2026. – 488 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/586238> (дата обращения: 13.04.2026).

6. Сатир В. Вы и ваша семья. Руководство по личностному росту / В. Сатир; пер. с англ. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2009. – 288 с.

7. Петрова Е.А. Межпоколенные отношения как ресурс совладающего поведения: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.А. Петрова. – М., 2008. – 26 с.

8. Андреева Т.В. Психология современной семьи / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2005. – 436 с.

9. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн; пер. с англ. А. Грузберг. – М.: Эксмо, 2015. – 576 с.

Гаврилова Светлана Николаевна

учитель

МБОУ «Эльбарусовская СОШ»

д. Эльбарусово, Чувашская Республика

ПОРТРЕТ УСПЕШНОГО УЧЕНИКА: ПОИСК, ВОЗМОЖНОСТИ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования многомерного портрета успешного ученика в контексте трансформации образовательной парадигмы. Автор анализирует методологические основания поиска и диагностики потенциала обучающихся, обосновывает педагогические условия поддержки успешности и определяет стратегические перспективы развития субъектной позиции ученика в условиях неопределённости.

Ключевые слова: успешность ученика, субъектность, метапредметные компетенции, индивидуализация образования, тьюторское сопровождение, одарённость, *soft skills*.

Введение.

Вопрос о том, каким должен быть успешный ученик, сегодня выходит за рамки сугубо педагогической проблематики и приобретает статус социально-философского запроса. Стремительное изменение в экономике, технологической среде и системе социальных отношений требуют пересмотра традиционных представлений об образовательных результатах. Как отмечает А.Г. Асмолов, «смысл образования в эпоху неопределённости заключается не в передаче суммы знаний, а в развитии способности личности к самоизменению и ответственному действию в ситуациях выбора [1, с. 15].

Актуальность исследования обусловлена противоречием между устоявшейся практикой оценивания учебных достижений (ориентация на академическую успеваемость) и реальными требованиями к выпускнику, который должен быть не только информированным, но и мобильным, креативным, способным к непрерывному самообразованию. Цель работы – теоретически обосновать и представить комплексную модель портрета успешного ученика, определить направление педагогического поиска, организационные возможности и перспективы развития образовательной среды, обеспечивающей становление успешной личности.

Основная часть.

1. Методологические основания конструирования портрета успешного ученика.

Понятие «успешный ученик» в современной педагогической науке рассматривается как многомерный феномен, включающий три взаимосвязанных аспекта, объективный (внешние достижения, признаваемые социальным окружением), субъективный (переживание удовлетворённости от процесса и результатов деятельности) и нормативный (соответствие требованиям образовательного стандарта).

Исследователи выделяют несколько подходов к определению успешности.

1. Аксиологический подход (Н.Е. Шуркова) акцентирует ценностно-смысловую основу успешности: «Успешный ученик – это тот, кто обрёл способность к достойному, нравственно – ориентированному самоопределению в жизни» [2, с. 67].

2. Деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов) связывает успешность с овладением способами деятельности и формированием учебной самостоятельности.

3. Личностно-ориентированный подход (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков) рассматривает успешность как результат создания условий для самореализации уникальной личности ученика.

Таблица 1

Обобщая теоретические позиции, можно выделить ключевые компоненты портрета успешного ученика

Компонент	Характеристика
Когнитивный	Сформированность метапредметных умений, способность к переносу знаний в новые контексты, критическое мышление
Мотивационно-ценностный	Внутренняя учебная мотивация, осмысленность учения, ценностное отношение к знанию
Рефлексивно-регулятивный	Способность к самооценке, самоорганизации, волевая саморегуляция
Коммуникативно-деятельностный	Навыки сотрудничества, презентации результатов, продуктивной работы в команде
Эмоционально-личностный	Эмоциональный интеллект, устойчивость к неудачам, (resilience), позитивная Я-концепция

Как справедливо подчёркивает Е.А. Ямбург «Успешность ученика не может быть сведена к набору компетенций – это всегда целостный образ, в котором сплавлены способности, характер, система ценностей и, что особенно важно, способность к эмпатии и сотрудничеству» [3, с. 112].

2. Поиск: диагностика и выявление потенциала.

Поиск успешного ученика начинается с переосмысления диагностических инструментов. Традиционная система оценивания, ориентированная на выявление уровня усвоения знаний, не способна зафиксировать такие важные проявления, как познавательная инициатива, креативность, способность к нестандартному решению проблем.

Эффективная стратегия поиска предполагает:

- *многоаспектность оценивания*: сочетание формализованных методов (психологическая диагностика интеллекта, креативности, мотивации) и неформализованных (педагогическое наблюдение, анализ продуктов деятельности);
- *динамический характер*: фиксация не столько актуального уровня достижений, сколько зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский);
- *учёт множественности проявлений одарённости*: согласно теории множественного интеллекта Г. Гарднера, успешность может проявляться в различных сферах – лингвистической, логико-математической, пространственной, телесно-кинестетической, музыкальной, межличностной, внутриличностной и натуралистической [4].

А.Н. Поддьяков, исследуя феномен познавательной активности, отмечает:

«Настоящий поиск потенциала ученика начинается там, где педагог перестаёт оценивать соответствие образцу и начинает замечать оригинальность детских вопросов, нестандартность гипотез, смелость в выдвижении предположений» [5, с. 94].

Ключевым условием поиска является создание *образовательного пространства проб* – вариативной среды, в которой ученик имеет возможность апробировать себя в разных видах деятельности (учебной, проектной, исследовательской, творческой, социально) и через рефлекссию выявлять свои сильные стороны.

3. Возможности: педагогические условия поддержки успешности.

Выявление потенциала требует создания адекватных условий для его реализации. Анализ современных образовательных практик позволяет выделить ряд эффективных возможностей:

3.1. Индивидуализация образования.

Индивидуальный учебный план (ИУП) и индивидуальная образовательная траектория (ИОТ) позволяют ученику выстраивать содержание образования в соответствии с

собственными интересами и образовательными потребностями. Как отмечает А.В. Хуторский «индивидуальная образовательная траектория – это персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика, обеспечивающий выход на продуктивный уровень образования» [6, с. 178].

3.2. Проектная и исследовательская деятельность.

Включение учеников в выполнение реальных проектов способствует формированию субъектной позиции. Успешный ученик в проектной деятельности выступает не как объект педагогических воздействий, а как автор собственного образовательного продукта. Это формирует ключевые компетенции: целеполагание, планирование, работу с информацией, презентацию результатов.

3.3. Тьюторское сопровождение.

Тьютор как педагог, обеспечивающий индивидуализацию образования, помогает ученику осознать свои образовательные запросы, выстроить индивидуальную траекторию, осуществить рефлексию достижений. Тьюторское сопровождение особо значимо на этапах профессионального и личностного самоопределения.

3.4. Развивающая образовательная среда.

Создание среды, стимулирующей познавательную активность, включает:

- обогащение содержания образования (внеурочная деятельность, кружки, факультативы);
- использование активных методов обучения (дискуссии, кейс-стади, деловые игры);
- обеспечение психологической безопасности (право на ошибку, поддержка инициативы).

4. Перспективы: становление субъекта собственного развития.

Говоря о перспективах формирования успешного ученика, необходимо учитывать вызовы современного мира. VUCA – реальность (нестабильность, неопределённость, сложность, неоднозначность) требует от выпускника качеств, выходящих за рамки академической успеваемости.

Перспективные направления развития образовательной системы включают следующее.

4.1. Формирование *soft skills* как приоритет.

Согласно исследованиям Всемирного экономического форума к 2030 году ключевыми навыками станут критическое мышление, креативность, коммуникация, коллаборация, эмоциональный интеллект. Успешный ученик – это тот, кто владеет не только предметными знаниями, но и универсальными компетенциями, позволяющими адаптироваться к быстрым изменениям.

4.2. Развитие установки на рост (*growth mindset*).

Исследования К. Двек показывают, что представление ученика о собственных способностях как о развиваемых (а не фиксированных) является предиктором успешности. «Ученики с установкой на рост воспринимают трудности как возможности для развития, а не как угрозу самооценке. Это качество становится фундаментом *lifelong learning*» [7, с. 89].

4.3. Психологическая устойчивость и благополучие.

Современное понимание успешности включает не только достижения, но и психологическое благополучие. Формирование навыков саморегуляции, стрессоустойчивости, способности обращаться за поддержкой становится важной образовательной задачей.

4.4. Цифровая грамотность и безопасность.

Успешный ученик будущего – это человек, способный эффективно и ответственно использовать цифровые инструменты для решения образовательных и жизненных задач, критически оценивать информацию, соблюдать нормы цифровой этики.

Заключение.

Портрет успешного ученика в современной образовательной парадигме представляет собой динамичную, многомерную характеристику, выходящую за рамки традиционных представлений об успеваемости. Успешность сегодня включает в себя единство когнитивных, мотивационных, рефлексивных и личностных компонентов, способность к самореализации в условиях неопределённости.

Поиск успешного ученика требует от педагога развития наблюдательности, отказа от шаблонных оценок и создание вариативного пространства для проявления индивидуальных способностей. Возможности современного образования – индивидуализация, проектность, тьюторское сопровождение – позволяют обеспечить поддержку на всех этапах становления успешности. Перспективы развития связаны с формированием у учеников универсальных компетенций, установки на непрерывное развитие и психологической устойчивости.

В завершение статьи обратимся к словам В. А. Сухомлинского: «Успех в учении – единственный источник внутренних сил ребёнка, рождающих энергию для преодоления трудностей. Успех должен быть не наградой, а естественным состоянием ребёнка, идущего по пути познания» [8, с.147]. Создание условий для такого естественного состояния и является главной задачей современного образования.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы / А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2020. – 287 с.
2. Щуркова Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое сообщество России, 2018. – 160 с.
3. Ямбург Е.А. Школа на пути к свободе: культурно-историческая педагогика / Е.А. Ямбург. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2021. – 368 с.
4. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер; пер. с англ. – М.: И.Д. Вильямс, 2007. – 512 с.
5. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А.Н. Поддьяков. – М.: Национальное образование, 2016. – 304 с.
6. Хуторской А.В. Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2019. – 608 с.
7. Двек К. Гибкое сознание: новый взгляд на психологию развития взрослых и детей / К. Двек; пер. с англ. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 256 с.
8. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.
9. Сериков В.В. Личностное развитие в образовательном процессе: монография / В.В. Сериков. – М.: Логос, 2019. – 288 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 №287. – М.: Просвещение, 2022. – 64 с.

Ершова Лариса Владимировна
канд. психол. наук, доцент, заведующий кафедрой
Московский областной филиал
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Красногорск, Московская область

Бутырская Анна Валерьевна
канд. юрид. наук, юрист

Шагоян Патрисия Степановна
магистрант
Московский областной филиал
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Красногорск, Московская область

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАНИЯ В СТРЕССЕ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Аннотация: в статье рассматривается взаимосвязь между интенсивностью стрессовых переживаний у студентов, используемыми ими способами совладания с трудностями и уровнем развития навыков решения проблемных ситуаций. Актуальность исследования обусловлена ростом психоэмоциональной нагрузки на современную студенческую молодёжь в условиях высокой академической конкуренции и необходимости совмещать учёбу с другими видами деятельности. В работе проанализированы особенности копинг-поведения студентов, выявлены наиболее распространённые стратегии преодоления стресса. Полученные результаты могут лечь в основу профилактических программ и тренингов, нацеленных на формирование у студентов конструктивных способов управления стрессом и совершенствование навыков решения задач.

Ключевые слова: стресс, копинг-стратегии, навыки решения проблем, студенты, воспринимаемый стресс, совладающее поведение, потребность в познании, психологическая профилактика, академическая адаптация.

В условиях стремительного роста информационных потоков и ужесточения требований к профессиональной подготовке стресс среди студентов становится одной из ключевых проблем современного образования. Молодые люди регулярно сталкиваются с экзаменационным напряжением, жёсткими сроками выполнения заданий, необходимостью совмещать учёбу с работой или общественной деятельностью, а также с тревогой относительно перспектив трудоустройства. Изучение механизмов преодоления стресса представляет собой междисциплинарную задачу, объединяющую психологию, педагогику и физиологию. При этом именно психологический подход позволяет глубже понять внутренние процессы, личностные факторы и мотивы, определяющие выбор стратегий преодоления трудностей.

Теоретическое осмысление феномена совладающего поведения начинается с концепции Р. Лазаруса, который ввёл понятие «копинг» (от англ. coping – совладание) и определил его как динамические когнитивные и поведенческие усилия человека, направленные на управление внешними или внутренними требованиями, воспринимаемыми как испытательные или превышающие его ресурсы [9, с. 141]. В рамках этой концепции проводилось научное исследование Ершовой Л., Галий Е., Анисимовой Е. и другими российскими учёными [4, р. 06015]. В психологии под копинг-стратегиями подразумевают набор способов, которые личность применяет для снижения интенсивности стресса, адаптации к сложным обстоятельствам или изменения ситуации.

Вопрос об эффективности тех или иных стратегий совладания для студенческой аудитории остаётся дискуссионным. Это связано с высокой вариативностью индивидуальных

особенностей: методы, помогающие одному студенту, могут оказаться бесполезными или даже вредными для другого. Согласно концепции Р. Лазаруса и С. Фолкман, совладание – это непрерывный процесс взаимодействия личности и среды, где выбор стратегии определяется когнитивной оценкой ситуации [9, с. 145].

В современной психологии принято выделять три основные группы копинг-стратегий.

1. Проблемно-ориентированные – нацелены на активное изменение ситуации (планирование, поиск информации, прямое решение проблемы).
2. Эмоционально-ориентированные – сосредоточены на регуляции эмоционального состояния (самоподдержка, переосмысление ситуации).
3. Стратегии избегания – предполагают уход от решения проблемы (откладывание задач, отрицание, отвлечение).

Проблемно-ориентированные стратегии традиционно считаются наиболее адаптивными, однако в ситуациях, не поддающихся контролю, эмоционально-ориентированные подходы также могут быть эффективны. Таким образом, копинг-поведение – это сложный многоуровневый феномен, отражающий не просто реакцию на стресс, а способ адаптации личности к вызовам среды. Понимание его механизмов критически важно для разработки программ психологической поддержки студентов, особенно в периоды повышенной академической нагрузки [5, с. 176–178; 6, с. 343–357].

Эмпирическое исследование, проведённое с участием 202 студентов одного из университетов юго-западного региона США [3, с. 386–393], позволило выделить ключевые стратегии совладания, используемые молодёжью в стрессовых ситуациях.

1. Поведенческое отстранение. Характеризуется отказом от активных действий для достижения цели. Например, столкнувшись со сложной задачей, студент может прекратить её выполнение, отложить на неопределённый срок или переключиться на менее значимые дела. Эта стратегия показала наиболее сильную положительную корреляцию со стрессом ($r = 0,44$, $p < 0,001$): чем выше уровень стресса, тем чаще студенты прибегают к отстранению. Так, студент 3 курса факультета информационных технологий, не сдал за 1 и 2 курс экзамены по некоторым дисциплинам, решив отложить решение этого вопроса на последующие семестры, при этом делая вид, что не имеет задолженности. Следствие этого явилась его отчисление из ВУЗа.

2. Самообвинение. Проявляется в интерпретации неудач через призму собственных недостатков («я недостаточно умён», «у меня нет способностей»). Такой подход не только не решает проблему, но и усугубляет эмоциональное состояние, снижая самооценку. Корреляция со стрессом составила ($r = 0,39$, $p < 0,001$).

3. Отрицание. Студент игнорирует наличие проблемы, делая вид, что ничего не происходит. Хотя это даёт временную эмоциональную разгрузку, в долгосрочной перспективе стратегия приводит к накоплению нерешенных задач и усилению стресса ($r = 0,24$, $p < 0,001$) [1, с. 31–34].

4. Употребление психоактивных веществ. Некоторые студенты пытаются снизить стресс с помощью алкоголя, курения или других веществ. Этот деструктивный способ не устраняет причину трудностей, а создаёт дополнительные проблемы со здоровьем и успеваемостью ($r = 0,26$, $p < 0,001$).

5. Активный копинг. Включает планирование действий, поиск информации и непосредственное решение проблемы. В отличие от предыдущих стратегий, эта показала отрицательную корреляцию со стрессом ($r = -0,36$, $p < 0,001$), что подтверждает её адаптивный характер [8, с. 92–100].

Анализ данных выявил следующие закономерности.

Прямая связь между активным копингом и навыками решения проблем ($r = 0,26$, $p < 0,001$).

Обратная связь между поведенческим отстранением и навыками решения проблем ($r = -0,14$, $p = 0,05$).

Отсутствие прямой статистически значимой связи между уровнем стресса и навыками решения проблем (измеренными с помощью Шкалы потребности в познании).

Аналогичные исследования, проведенные в России, подтвердили полученные американскими учёными результаты [1, с. 31–34; 2, с. 46–48].

Таким образом, копинг-стратегии выступают связующим звеном между стрессом и способностью эффективно решать задачи. Студенты с высокой потребностью в познании (и, как следствие, развитыми навыками решения проблем) чаще выбирают активные стратегии совладания и реже прибегают к дезадаптивным методам, таким как отстранение или самообвинение.

Полученные результаты подчёркивают необходимость разработки целенаправленных программ психологической поддержки в вузах. Понимание механизмов совладания со стрессом позволит создавать условия для успешной академической адаптации студентов, снижать риск эмоционального выгорания и способствовать сохранению их психического здоровья.

Список литературы

1. Беркович О.Е. Психология организации коллективной проектной деятельности будущих юристов / О.Е. Беркович, Е.Б. Матрешина, А.В. Бутырская // Юридическая психология. – 2022. – №1. – С. 31–34. DOI 10.18572/2071-1204-2022-1-31-34. EDN XQFCRU
2. Беркович О.Е. Социально-психологические причины и способы совершения мошенничества в современном обществе / О.Е. Беркович, Е.Б. Матрешина, И.И. Павлова // Российский следователь. – 2024. – №6. – С. 46–48. DOI 10.18572/1812-3783-2024-6-46-48. EDN OLRRAQ
3. Ершова Л.В. Реализация инновационных технологий для формирования лидерских компетенций на основе внутривузовского сотрудничества / Л.В. Ершова // Современное образование: векторы развития. Социально-гуманитарное знание и общество: материалы VII конф. с междунар. участием. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2022. – С. 386–393. DOI 10.37492/ETNO.2022.59.97.049. EDN DBLMPD
4. National Strategies for Sustainable Development G-7: Trends 2010-2020 / R. Khussamov, E. Galiy, E. Anisimov [et al.] // E3S Web of Conferences. – Yekaterinburg: EDP Sciences, 2020. – Vol. 208. – Article 06015. DOI 10.1051/e3sconf/202020806015. EDN MDACHD
5. Павлов В.И. Сохранение и развитие исторической памяти в условиях патриотического воспитания / В.И. Павлов, И.И. Павлова // Образование и саморазвитие. – 2009. – №3(13). – С. 176–182. EDN PFCQMT
6. Павлов В.И. Воспитание человека в поликультурной школе / В.И. Павлов, И.И. Павлова // Личность. Культура. Общество. – 2007. – Т. 9. №2(36). – С. 343–357. EDN IJLILR
7. Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition / J.T. Cacioppo, R.E. Petty, J.A. Feinstein, W.B.G. Jarvis // Psychological Bulletin. – 1996. – Vol. 119(2). – P. 197–253. EDN HKBRVS
8. Carver C.S. You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE / C.S. Carver // International Journal of Behavioral Medicine. – 1997. – Vol. 4 (1). – P. 92–100. DOI 10.1207/s15327558ijbm0401_6. EDN WNCOXO
9. Lazarus R.S. Stress, Appraisal, and Coping / R.S. Lazarus, S. Folkman. – New York: Springer Publishing Company, 1984.
10. Cohen S. A global measure of perceived stress / S. Cohen, T. Kamarck, R. Mermelstein // Journal of Health and Social Behavior. – 1983. – Vol. 24(4). – P. 385–396.

Жучкова Ксения Романовна

студентка

Непон София Артемовна

студентка

Ковалева Дина Петровна

бакалавр, старший преподаватель

Ишкова Екатерина Валерьевна

канд. психол. наук, доцент, преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-154459

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СВЯЗИ ТЕЛЕСНЫХ РЕАКЦИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ВИЛЬГЕЛЬМА РАЙХА

Аннотация: в статье представлен системный анализ теоретических оснований концепции В. Райха как первой попытки описать связь между психическими защитами и хроническими телесными паттернами. Рассматриваются ключевые конструкты его теории, а также их преемственность в современных школах телесно-ориентированной психотерапии. Показано, что, несмотря на нефальсифицируемость концепции оргонной энергии, клиническая наблюдательная база Райха находит косвенное подтверждение в современных экспериментальных данных. Делается вывод о необходимости разграничения нефальсифицируемой метафизической надстройки и эвристически ценного наблюдательного ядра его концепции.

Ключевые слова: телесно-ориентированная психотерапия, мышечный панцирь, психологический анализ, вегетотерапия, психологическое сопровождение, телесные реакции, интероцепция, психика и тело.

Проблема связи телесных реакций и психических состояний занимает одно из центральных мест в современной психологии, нейронауке и практике психологического сопровождения. Вильгельм Райх (1897–1957) был одним из первых исследователей, кто предпринял попытку описать механизм «записи» эмоционального опыта в хронических мышечных паттернах и разработать методологию терапевтического воздействия через тело. Его «экспериментальность» носила преимущественно клинический характер: систематическое наблюдение невербального поведения пациентов в условиях вегетотерапевтического взаимодействия. Однако именно эта наблюдательная база, впоследствии переосмысленная в нейробиологических терминах, заложила основу для целого ряда современных терапевтических направлений.

Райх начинал как ортодоксальный фрейдист, входил в ближний психоаналитический круг в Вене и рассматривал себя продолжателем дела учителя. Точкой расхождения стал вопрос о природе сопротивления. Для Фрейда сопротивление – психический феномен, противодействие осознанию вытесненного. Райх понимает сопротивление прежде всего невербально: «Слова могут лгать; способ выражения никогда не лжёт». Пациент, описывающий гнев с застывшим лицом и скованным дыханием, удерживает аффект телесно – и именно это удержание составляет для Райха клинически значимый объект работы.

Принципиальный шаг состоял в переформулировании понятия защиты. У Анны Фрейд защиты – психические операции эго: вытеснение, проекция, рационализация. Для Райха защита имеет и соматическое измерение: подавляя аффект, ребёнок буквально напрягает мышцы горла, живота, шеи. При многократном повторении этот паттерн фиксируется, становится автоматическим и перестаёт осознаваться: «закованный в панцирь человек не чувствует его». Защита превращается в структурную характеристику тела, не требующую психического усилия для поддержания.

Центральный конструктор Райха – панцирь, функционирующий одновременно на двух уровнях. Характерологический панцирь – совокупность ригидных характерных черт, сложившихся как защитные способы реагирования. Мышечный панцирь – его телесное воплощение: конфигурация хронических мышечных зажимов, выполняющих ту же функцию на соматическом уровне. Оба уровня функционально идентичны: работа на одном из них неизбежно затрагивает другой.

Мышечный панцирь организован сегментарно, в горизонтальные кольцевые зоны, перпендикулярные оси тела. Райх выделил семь сегментов. Глазной (лоб, глаза, область щёк) удерживает страх. Оральный (подбородок, горло, затылок) удерживает плач, крик. Шейный (глубокие мышцы шеи) удерживает гнев. Грудной (грудная клетка, плечи, руки) посредством сдерживания дыхания подавляет смех и печаль. Диафрагмальный (диафрагма, солнечное сплетение) удерживает сильный гнев. В брюшном сегменте (мышцы живота и поясницы) напряжение связано со страхом нападения. Тазовый (таз, нижние конечности) удерживает возбуждение и удовольствие.

Наряду с клинически операционализируемыми концептами теоретическая система Райха включает концепцию оргонной энергии – универсальной жизненной силы, биологического субстрата либидо. Переход к этой концепции был обусловлен стремлением объяснить вегетотерапевтические реакции при освобождении мышечных зажимов в виде ощущения тепла, покалывания, дрожи, непроизвольных подёргиваний, эмоционального подъёма. Эти феномены действительно наблюдаются в телесно-ориентированной работе и поддаются объяснению в нейробиологических терминах, однако Райх постулировал специфическую биологическую энергию.

Диагностический подход Райха строился на непосредственном наблюдении телесных феноменов как прямого выражения психической жизни пациента. Объектами наблюдения служили поза и характерные позиции тела, ритм и глубина дыхания, мимика, вегетативные реакции (покраснение, изменения тонуса мышц), голос. Посредством систематического наблюдения терапевт определял локализацию основных блоков и выстраивал индивидуальную «карту» панциря.

В числе диагностических процедур – «биопсихический» эксперимент: прямое воздействие на мышцы через давление или вибрацию с целью спровоцировать телесную реакцию и выявить эмоциональный блок. Хронически зажатая мышца при прямом воздействии может дать специфическую реакцию: непроизвольное движение, изменение дыхания, появление аффекта, связанного с первоначальной ситуацией подавления. Особое значение имело дыхание. По мнению В. Райха, сдерживание дыхания является важным средством подавления любой эмоции.

Терапевтическая система Райха интегрировала два уровня работы. Первый – характерологический анализ: работа с устойчивыми характерными установками как интегральными защитными формациями. Второй – вегетотерапия: непосредственная телесная работа с мышечным панцирем. Оба уровня ведутся параллельно и взаимно усиливают друг друга.

Технический арсенал вегетотерапии включает три инструмента: глубокое дыхание – с акцентом на полный выдох, постепенно разрывающее привычные ограничения; мануальное воздействие (давление, защипывание, вибрация на хронически напряжённые мышечные группы для их расслабления и высвобождения связанного аффекта); поддержка эмоционального выражения – пространство для крика, плача, агрессивных движений.

Система сопровождения Райха строится на четырёх принципах. Первый – отказ от нейтральности терапевта: активное обращение к телесным феноменам в сессии как необходимое, а не опциональное действие. Второй – работа с телесным проявлением «здесь-и-сейчас»: фокус не на реконструкции прошлого, а на актуальных телесных паттернах, наблюдаемых непосредственно. Третий – восстановление естественной пульсации организма как цели, а именно способности к полному аффективному реагированию без хронического самоподавления. Четвёртый – сопротивление как клинически ценный материал, а не препятствие: сам факт осознания способов удержания себя от полноты переживания имеет

терапевтическое значение. Этот принцип сближает вегетотерапию с гештальт-подходом Перлза, развившим концепцию ретрофлексии как прерывания контакта.

Теоретическое наследие Райха внутренне неоднородно: часть его принципов имеют научное основание, часть не доказаны. Однако ключевая роль концепции В. Райха состоит в том, что она положила начало новым подходам психологического сопровождения.

Первым последователем теории Райха был Александр Лоуэн, предложивший биоэнергетический анализ. Лоуэн включил в свой подход тезис о функциональной идентичности характера и телесных паттернов, сохранил работу с заземлением, дыхательными упражнениями и анализом характерных телесных структур, однако сознательно отказался от оргонной теории, переименовав подход в «биоэнергетику» и сместив фокус с гипотетической энергии на клинически наблюдаемые феномены.

Иной путь рецепции представляет гештальт-терапия Перлза. Прямо называя Райха одним из своих учителей, Перлз трансформировал его влияние радикально: мышечный панцирь стал не объектом воздействия, а проявлением прерывания контакта. Центральное понятие ретрофлексии – импульс, разворачивающийся на самого субъекта и фиксирующийся в мышечном напряжении, – есть не что иное, как трансформация райхевского панциря в теоретическом языке поля.

Третье направление последователей В. Райха – теория о соматическом переживании Питера Левина, переведшего интуицию Райха на язык нейробиологии. Травматические симптомы он трактовал как накопление остаточной возбуждённости незавершённых инстинктивных реакций. Терапевтический метод П. Левина строится на постепенном «титровании» телесных ощущений – без прямого физического воздействия, характерного для вегетотерапии.

Нейробиологическим основанием для всех трёх направлений служат данные ван дер Колка о хранении травматического опыта в соматосенсорных структурах.

За последние полвека телесно-ориентированная психотерапия сложилась как самостоятельная область клинической практики с разнородными, но концептуально связанными направлениями. Их объединяющее основание – принцип психосоматического единства: тело является непосредственным выражением психики, хронические телесные паттерны несут психологическое содержание, и работа с ними есть путь к психическому изменению.

Биосинтез Дэвида Боаделла синтезирует эмбриологию, райхианскую терапию и теорию объектных отношений, сохранив трёхуровневую модель личности (характерный панцирь, болезненные чувства, первичный жизненный импульс). Розен-метод работает с тем же феноменом мышечного удержания аффекта, что и вегетотерапия, но вместо катарсической разрядки предлагает путь осознания: руки терапевта «слушают» напряжение, а не воздействуют на него механически. Рольфинг (структурная интеграция) утверждает, что физическое тело является личностью, а не её выражением; структурные изменения при этом неизменно сопровождаются психологическими трансформациями. Метод Фельденкрайза описывает те же феномены компенсаторного мышечного напряжения в терминах «осознания через движение» – независимо от Райха, но конвергентно с его наблюдениями.

Последние два десятилетия ознаменовались появлением экспериментальных методологий, позволяющих верифицировать связь психических состояний с телесными реакциями. Активация верхней части тела при гневе и страхе, изменения в области живота и грудной клетки при тревоге обнаруживают концептуальное сходство с сегментами райхевского панциря – хотя авторы этой параллели не проводят. Теоретической основой служит концепция interoцепции Крейга: непрерывный поток афферентных сигналов от внутренних органов и мышц, интегрируемых в островковой коре, образует основу субъективного переживания. Тело становится не носителем эмоции, а её конститутивным компонентом – положение, созвучное центральной интуиции Райха.

Психофизиологические измерения – электромиография (ЭМГ), кожно-гальваническая реакция (КГР), вариабельность сердечного ритма (ВСР), параметры дыхания – позволяют количественно фиксировать состояния, которые Райх описывал в клинических терминах. ВСР как показатель интеграции кортикальных и висцеральных процессов регуляции эмоций

снижена при хроническом стрессе, тревожных расстройствах и ПТСР – именно тех состояниях, которые Райх связывал с высокой панцирной ригидностью. Исследования синхронии движений в диаде показали, что телесная синхрония терапевта и клиента является измеримым предиктором терапевтического альянса и исхода лечения. Огден и Минтон операционализировали соматические маркеры травматической памяти и показали терапевтический эффект прямой работы с ними. Таким образом, современные экспериментальные методологии замыкают круг: от клинического наблюдения Райха – через нейробиологические модели – к операционализированным протоколам, поддающимся эмпирической проверке.

Проведённый анализ позволяет сформулировать ряд обоснованных выводов о теоретическом наследии В. Райха и его месте в современной психологической науке и практике психологического сопровождения.

Первое. Теоретическая система Райха внутренне неоднородна: её необходимо разграничивать на два принципиально различных пласта. Первый – клинически наблюдаемые феномены (мышечный панцирь, сегментарная блокировка, вегетативные реакции как маркеры аффекта, связь дыхательных паттернов с эмоциональными защитами) – сохраняет эвристическую и практическую ценность. Второй – оргонная энергия как метафизический конструкт – не удовлетворяет критерию фальсифицируемости и не подлежит включению в строгий научный дискурс.

Второе. Основной вклад Райха в историю психологии – смещение парадигмы: тело перестало быть объектом, которым управляет психика, и стало субъектом и языком психической жизни. Его «эксперименты» были систематическими клиническими наблюдениями, заложившими наблюдательную основу, которую последующие школы (биоэнергетика, гештальт, соматическое переживание) переосмыслили в операционализируемые терапевтические системы. Именно это многоуровневое преобразование, а не прямое наследование, определило жизнеспособность его идей.

Третье. Современные экспериментальные данные (кросс-культурные карты телесных ощущений при различных эмоциях, нейробиологические модели interoцепции, психофизиологические корреляты вегетативной регуляции) ретроспективно подтверждают состоятельность наблюдательной базы Райха при несостоятельности теоретической надстройки. Это открывает перспективу для его интеграции в мейнстрим доказательной психологии: перевод клинических концептов на язык нейрофизиологических и психометрических методов, разработка операционализированных протоколов на основе его диагностических принципов, проведение контролируемых исследований в рамках современных школ ТОП.

Список литературы

1. Свободное тело: хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / под ред. В.Ю. Баскакова. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2004. – 224 с.
2. Левин П.А. Пробуждение тигра – исцеление травмы / П.А. Левин, Э. Фредерик; пер. с англ. В.В. Адаменко, Е.С. Мазур; науч. ред. Е.С. Мазур. – М.: Аст, 2007. – 316 с. EDN QLPXIV
3. Перлз Ф. Эго, голод и агрессия / Ф. Перлз; пер. с англ. Н.Б. Кедровой, А.Н. Кострикова; науч. ред. Д.Н. Хломов. – М.: Смысл, 2000. – 358 с.
4. Райх В. Анализ характера / В. Райх; пер. с англ. Е. Поле. – М.: Апрель Пресс: Эксмо-Пресс, 2000. – 528 с.
5. Телесно-ориентированная психотерапия: хрестоматия / сост. Л.С. Сергеева. – СПб.: СПб РОФ «Практическая психотерапия», 2000. – 290 с.
6. Тимошенко Г.В. Работа с телом в психотерапии: практ. руководство / Г.В. Тимошенко, Е.А. Леоненко. – М.: Психотерапия, 2006. – 480 с.
7. Boadella D. Wilhelm Reich: The Evolution of His Work / D. Boadella. – London: Arkana, 1985. – 358 p.
8. Cacioppo J.T. Handbook of Psychophysiology / J.T. Cacioppo, L.G. Tassinari, G.G. Berntson. – 3rd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2007. – 949 p.
9. Craig A.D. How do you feel? Interoception: the sense of the physiological condition of the body / A.D. Craig // Nature Reviews Neuroscience. – 2002. – Vol. 3. No. 8. – P. 655–666.
10. Ekman P. The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding / P. Ekman, W.V. Friesen // Semiotica. – 1969. – Vol. 1. No. 1. – P. 49–98.
11. Freud A. The Ego and the Mechanisms of Defence / A. Freud. – London: Hogarth Press, 1937. – 196 p.
12. Fridlund A.J. Guidelines for human electromyographic research / A.J. Fridlund, J.T. Cacioppo // Psychophysiology. – 1986. – Vol. 23. No. 5. – P. 567–589.
13. Gallagher S. How the Body Shapes the Mind / S. Gallagher. – Oxford: Clarendon Press, 2005. – 284 p.

14. Gardner M. Fads and Fallacies in the Name of Science / M. Gardner. – New York: Dover Publications, 1957. – 363 p.
15. Grünbaum A. The Foundations of Psychoanalysis: A Philosophical Critique / A. Grünbaum. – Berkeley: University of California Press, 1984. – 310 p.
16. Koole S.L. Synchrony in psychotherapy: A review and an integrative framework for the therapeutic alliance / S.L. Koole, W. Tschacher // *Frontiers in Psychology*. – 2016. – Vol. 7. – Art. 862. – P. 1–17.
17. Levine P.A. Waking the Tiger: Healing Trauma / P.A. Levine. – Berkeley: North Atlantic Books, 1997. – 269 p.
18. Lowen A. Bioenergetics / A. Lowen. – New York: Coward, McCann & Geoghegan, 1975. – 352 p.
19. Bodily maps of emotions / L. Nummenmaa, E. Glerean, R. Hari, J.K. Hietanen // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. – 2014. – Vol. 111. No. 2. – P. 646–651.
20. Ogden P. Sensorimotor psychotherapy: One method for processing traumatic memory / P. Ogden, K. Min-ton // *Traumatology*. – 2000. – Vol. 6. No. 3. – P. 149–173. DOI 10.1177/153476560000600302. EDN JQFCBV
21. Popper K. Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge / K. Popper. – London: Routledge, 1963. – 412 p.
22. Porges S.W. The polyvagal theory: Phylogenetic substrates of a social nervous system / S.W. Porges // *International Journal of Psychophysiology*. – 2001. – Vol. 42. No. 2. – P. 123–146.
23. Reich W. Character Analysis / W. Reich. – New York: Farrar, Straus and Giroux, 1972. – 545 p.
24. Röhrich F. Body oriented psychotherapy. The state of the art in empirical research and evidence-based practice / F. Röhrich // *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*. – 2009. – Vol. 4. No. 2. – P. 135–156.
25. Sharaf M. Fury on Earth: A Biography of Wilhelm Reich / M. Sharaf. – New York: St. Martin's Press, 1983. – 558 p.
26. Thayer J.F. A model of neurovisceral integration in emotion regulation and dysregulation / J.F. Thayer, R.D. Lane // *Journal of Affective Disorders*. – 2000. – Vol. 61. No. 3. – P. 201–216.
27. van der Kolk B. The body keeps the score: Memory and the evolving psychobiology of posttraumatic stress / B. van der Kolk // *Harvard Review of Psychiatry*. – 1994. – Vol. 1. No. 5. – P. 253–265.
28. Райх В. Функция оргазма / В. Райх; пер. с нем. – М.: Университетская книга, 1997. – 304 с.
29. Райх В. Характероанализ: техника и основные положения для обучающихся и практикующих аналитиков / В. Райх; пер. с нем. А. Боковикова. – М.: Когито-Центр, 2006. – 368 с.

Зенина Ольга Юрьевна
студентка

Научный руководитель
Шурова Наталья Владимировна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет»
г. Тула, Тульская область

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОСВЯЗИ САМОСОЗНАНИЯ И МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: в статье представлен теоретический анализ взаимосвязи самосознания и межличностного общения в подростковом возрасте. Рассмотрены основные подходы к пониманию самосознания, его структура. Проанализированы особенности общения подростков: значимость референтной группы, интимно-личностный характер. Обоснована двусторонняя связь: развитие самосознания происходит через механизмы социальной перцепции и обратной связи в общении, а сформированная Я-концепция определяет стиль общения. Показано, что подростковый возраст является сензитивным периодом для становления рефлексии. Сделан вывод о необходимости интегративного подхода.

Ключевые слова: самосознание, межличностное общение, подростковый возраст, Я-концепция, самооценка, рефлексия.

Выражается признательность научному руководителю за помощь и благодарность друзьям за поддержку в исследованиях.

Подростковый возраст традиционно рассматривается как один из наиболее сложных этапов онтогенеза, характеризующийся кардинальными изменениями в физической, когнитивной и

социальной сферах. Это закономерно актуализирует проблему становления самосознания и характера межличностного общения. Несмотря на обилие исследований, вопрос об их системной взаимосвязи остаётся недостаточно разработанным. Цель данной статьи – систематизировать теоретические подходы к взаимосвязи самосознания и межличностного общения в подростковом возрасте и выделить ключевые механизмы их взаимообусловленности.

Понятие самосознания в психологии имеет множество трактовок. В отечественной традиции [3; 9; 13] самосознание понимается как сложное психическое образование, включающее процессы самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегуляции поведения. И.С. Кон подчёркивал, что самосознание – продукт социального взаимодействия [7]. В.В. Столин выделил три уровня самосознания: организмический, социально-личностный и духовно-личностный [9]. Для подросткового возраста ведущим становится социально-личностный уровень, поскольку именно в этот период интенсивно формируется представление о себе как о члене референтной группы.

В зарубежной психологии понятие «самосознание» часто заменяется термином «Я-концепция» – динамической системой представлений о себе, включающей когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты [2]. Согласно Р. Бернсу, Я-концепция формируется под влиянием трёх факторов: социальных реакций значимых других, сравнений с другими и внутренних стандартов [2]. Для подростков, как показали исследования Д. Мида и Э. Эриксона, наиболее значим первый фактор – отражённое «Я» [1; 17]. Это создаёт прямую связь между качеством межличностного общения и содержанием самосознания.

Структура самосознания включает три компонента. Когнитивный – совокупность знаний о себе. В подростковом возрасте этот компонент бурно развивается благодаря появлению формально-логического мышления и рефлексии. Аффективный компонент – самооценка, эмоциональное принятие себя. Для подростков характерна лабильность самооценки, её зависимость от ситуативных успехов и неудач в общении [3; 18]. Регулятивный компонент – способность управлять поведением на основе самосознания; у подростка он только формируется.

Межличностное общение в подростковом возрасте приобретает статус ведущей деятельности (Д.Б. Эльконин) [16]. На первый план выходит общение со сверстниками в связи с потребностью в автономии от родителей, поиском идентичности, апробацией социальных ролей. Характерные черты подросткового общения: интимно-личностный характер, появление референтных групп, феномены конформизма и неконформизма [4; 16]. Именно в общении подросток получает обратную связь о своих качествах, что напрямую влияет на его самосознание.

Взаимосвязь самосознания и межличностного общения имеет двусторонний характер. С одной стороны, общение выступает главным механизмом социализации и формирования образа «Я». Теория символического интеракционизма Дж. Мида утверждает, что самосознание возникает через «принятие роли другого» [1]. В реальном общении подросток интернализует оценки окружающих, которые становятся частью его Я-концепции [8]. Механизм социальной перцепции тесно связан с рефлексией – способностью осознавать, как ты выглядишь в глазах собеседника. Чем интенсивнее общение, тем больше возможностей для развития рефлексии.

С другой стороны, сформировавшееся самосознание определяет стратегии и успешность общения. Подросток с адекватной самооценкой легко идёт на контакт, не боится быть отвергнутым. Подросток с заниженной самооценкой избегает общения или проявляет агрессию. Завышенная самооценка приводит к высокомерному отношению [2; 7]. Таким образом, самосознание выступает внутренним регулятором общения.

Подростковый возраст является сензитивным для развития самосознания. Л.С. Выготский связывал этот период с возникновением «чувства взрослости» [4]. Л.И. Божович показала, что центральным новообразованием является формирование «Я-концепции» [3]. Однако это формирование невозможно вне социального контекста – именно в общении со сверстниками подросток проверяет свои гипотезы о себе. Особую роль играет интимно-личностное общение (по Д.Б. Эльконину), позволяющее получить эмпатийную поддержку и укрепить позитивную Я-концепцию [16].

Эмпирические исследования [8; 18] подтверждают корреляцию между качеством общения со сверстниками и параметрами самосознания. Подростки, занимающие благоприятное положение в системе межличностных отношений, имеют более высокую и устойчивую самооценку. Отвергаемые и изолированные демонстрируют низкую самооценку и тревожность. Вопрос о причинно-следственных связях остаётся открытым: вероятно, имеет место циклическая взаимосвязь, где оба фактора усиливают друг друга.

Особого внимания заслуживает рефлексия как механизм, связывающий самосознание и общение. Рефлексия – способность анализировать собственные состояния и понимать восприятие себя другими. В подростковом возрасте рефлексия приобретает личностный характер [4]. Именно через рефлексию опосредуется влияние общения на самосознание: внешняя оценка становится внутренним знанием только при условии её осмысления. У подростков с недостаточно развитой рефлексией наблюдается «размытое Я» – зависимость от случайных внешних оценок.

Гендерные особенности также значимы. У девушек-подростков самосознание в большей степени связано с качеством межличностных отношений (дружба, доверие), у юношей – с социальным статусом в группе. Девушки больше ценят интимно-личностное общение в диадах, юноши – групповые формы [7]. Нарушения в общении по-разному сказываются на самооценке: девушки острее переживают потерю близкой подруги, юноши – снижение статуса.

Культурный контекст также модифицирует взаимосвязь. В коллективистских культурах самосознание более социоцентрично, общение направлено на поддержание гармонии. В индивидуалистических культурах самосознание автономно, а общение служит самовыражению [2]. Современная российская ситуация характеризуется смешением тенденций, что создаёт дополнительные противоречия для подростков.

Практическая значимость анализа очевидна. Понимание того, что коррекция самооценки невозможна без изменения характера общения, а улучшение коммуникативных навыков требует работы с самосознанием, лежит в основе психолого-педагогических программ для подростков. Особенно актуально это для подростков «группы риска»: с застенчивостью, социальной тревожностью, девиантным поведением.

Несмотря на значительный объём теоретических и эмпирических данных о взаимосвязи самосознания и межличностного общения в подростковом возрасте, современное состояние психологической науки нельзя считать полностью удовлетворённым. Прежде всего, большинство существующих моделей (включая классические концепции Дж. Мида, Р. Бернса, И.С. Кона) описывают преимущественно линейные или двусторонние детерминации, не учитывая нелинейную динамику, пороговые эффекты и самоорганизующийся характер этой связи. Эмпирические исследования, как правило, фиксируют корреляции, но не раскрывают причинно-следственных механизмов в их развитии во времени. Остаётся открытым вопрос: является ли адекватная самооценка предпосылкой успешного общения или, напротив, результатом длительной благоприятной коммуникативной практики? Лонгитюдных работ, позволяющих ответить на этот вопрос, крайне недостаточно.

Второй существенный пробел связан с трансформацией самого феномена межличностного общения в условиях цифровой среды. Подавляющее большинство цитируемых в статье исследований (работы Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, М.И. Лисиной) выполнено до широкого распространения интернета, социальных сетей и мессенджеров. Современное общение подростков включает не только интимно-личностное общение в малых группах, но и виртуальные коммуникации с анонимными или частично анонимными собеседниками, где механизмы социальной перспективы и обратной связи существенно искажены. Возникает феномен «цифровой Я-концепции» – образа себя, сконструированного для онлайн-среды, который может расходиться с реальным самосознанием. Как эти новые формы общения влияют на рефлексию и самооценку подростка – остаётся малоизученной областью.

Третье проблемное направление – недостаточная культурная и субкультурная спецификация. Упоминание коллективистских и индивидуалистических культур остаётся на уровне

общей типологии, не учитывающей гибридные формы, а также влияние конкретных подростковых субкультур (геймерские сообщества, фанатские группы, движения в духе «тикток-поколения»). Современная российская ситуация характеризуется не просто «смешением тенденций», а фрагментацией коммуникативных пространств, где подросток одновременно включён в несколько нормативных систем (семья, школа, дворовая компания, онлайн-сообщество). Как согласуются между собой самооценки, полученные из разных референтных групп – вопрос, не имеющий систематического ответа.

Наконец, практический запрос на психолого-педагогические программы опережает теоретическое осмысление. Существующие коррекционно-развивающие подходы часто эклектичны: они либо тренируют коммуникативные навыки без работы с глубинными структурами самосознания, либо фокусируются на повышении самооценки в отрыве от реальной коммуникативной практики. Отсутствуют валидизированные модели, учитывающие как двустороннюю связь, так и опосредующую роль рефлексии в цифровой среде.

В связи с этим перспективы дальнейших исследований видятся в следующих направлениях. Во-первых, необходим переход от корреляционных схем к структурно-динамическому моделированию, включая кросс-лагерные панельные исследования и анализ временных рядов. Во-вторых, требуется разработка новых диагностических инструментов, фиксирующих особенности самосознания и общения в гибридной (офлайн + онлайн) среде. В-третьих, актуально проведение сравнительных исследований подростковых субкультур с выделением инвариантных и вариативных механизмов взаимосвязи. В-четвёртых, перспективным представляется создание и апробация коррекционно-развивающих программ, построенных на принципах интегративного подхода, с включением модулей по работе с цифровой идентичностью. Решение этих задач позволит не только восполнить указанные пробелы, но и выйти на новый уровень понимания подросткового возраста как сензитивного периода в условиях постоянно меняющейся коммуникативной реальности.

Список литературы

1. Mead G.H. *Mind, Self and Society* / G.H. Mead. – Chicago: University of Chicago Press, 1934. – 401 p.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
4. Выготский Л.С. Педология подростка / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 5–242.
5. Ермолова Е.О. Динамика становления самоотношения в онтогенезе / Е.О. Ермолова, Н.В. Тютюникова // Развитие человека в современном мире. – 2021. – №4. – С. 7–10. EDN KHTIIC
6. Изучение отношения подростка к себе. – URL: <https://forpsy.ru/works/kursovaya/izuchenie-otnosheniya-podrostka-k-sebe> (дата обращения: 19.04.2026).
7. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с. EDN VXLCUH
8. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с. EDN QXXJKN
9. Максимова Р.А. Особенности самооценки подростков в зависимости от положения в системе межличностных отношений / Р.А. Максимова // Вопросы психологии. – 2019. – №3. – С. 45–52.
10. Особенности самоотношения в подростковом возрасте // Молодой ученый. – 2023. – №555. – URL: <https://moluch.ru/archive/555/122008/> (дата обращения: 19.04.2026).
11. Яранская Ю.С. Психологические особенности формирования позитивного самоотношения в подростковом возрасте / Ю.С. Яранская // Теория и практика современной науки. – 2021. – №12(78). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-formirovaniya-pozitivnogo-samootnosheniya-v-podrostkovom-voznraste> (дата обращения: 19.04.2026).
12. Развитие самосознания и формирование позитивной «Я-концепции» подростков. – URL: <https://www.sites.google.com/site/psihologiaotnoshenij/psihologia-podrostkovogo-voznrasta/razvitie-samosoznaniya-i-formirovanie-pozitivnoj-a-koncepcii-podrostkov> (дата обращения: 19.04.2026).
13. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
14. Елькина М.А. Структура, параметры и функции самоотношения / М.А. Елькина // Кронос. – 2021. – №12(62). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-parametry-i-funktsii-samootnosheniya> (дата обращения: 19.04.2026).

15. Ермоленко О.Н. Теоретический анализ понятия и структуры самоотношения / О.Н. Ермоленко // Вестник магистратуры. – 2016. – №12-4(63). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-analiz-ponyatiya-i-struktury-samoотношения> (дата обращения: 19.04.2026).
16. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
17. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
18. Эриксон Э. Идентичность. Юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Психоанализ.рф, 2025. – URL: https://www.pschoanalysis.ru/library/erikson_ident.htm (дата обращения: 19.04.2026).
19. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Флинта, 2006. – 352 с.

Ибрагимов Тимур Багаутдинович

магистрант

Научный руководитель

Романко Оксана Анатольевна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»

г. Нижневартовск, ХМАО – Югра АО

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ МЕДИАНАСИЛИЯ НА ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И МИРОВОСПРИЯТИЕ ПОДРОСТКОВ 12–15 ЛЕТ

Аннотация: в статье представлены результаты эмпирического исследования влияния предпочтений в жанрах кино и литературы, содержащих сцены насилия, на поведение и мировосприятие подростков. Выборку составили 60 учащихся 7–9 классов. Показано, что подростки, предпочитающие боевики, детективы и ужасы, отличаются более высокими показателями агрессивности, конфликтного поведения, враждебного восприятия мира и сниженной адаптацией по сравнению со сверстниками, выбирающими «ненасильственные» жанры. Обсуждается роль видеоигр и гендерных особенностей идентификации.

Ключевые слова: подростки, агрессия, средства массовой информации, демонстрация насилия, социально-психологическая адаптация, базовые убеждения, идентификация с персонажем, видеоигры, гендерные различия.

Введение.

Средства массовой информации наряду с семьёй и школой выступают одним из главных агентов социализации подростков. Современный медиаконтент перенасыщен сценами насилия: контент-анализы показывают, что большинство доступных детям фильмов содержат акты агрессии [1; 3]. В условиях роста экранного времени систематическое потребление такого контента ведёт к десенсибилизации и усвоению агрессивных моделей поведения [2; 4]. Подростковый возраст сенситивен для формирования ценностных ориентаций, что делает данную группу особенно уязвимой [9; 13]. Помимо кино, значимую роль играют видеоигры с агрессивным содержанием, предполагающие активное участие в виртуальном насилии [6; 12].

Цель исследования – изучить зависимость поведенческих характеристик и мировосприятия подростков от предпочтений в выборе жанров, транслирующих насилие. Гипотезы: 1) подростки, предпочитающие жанры с актами насилия, более агрессивны и враждебны к окружению; 2) они менее социально адаптированы, чем сверстники, избегающие таких жанров.

Методы и организация исследования.

Исследование проводилось на базе школ №10 и №17 г. Нижневартовска. Выборка – 60 подростков 12–15 лет. По анкетированию респонденты разделены на две равные группы: основная (ПН) – предпочитающие боевики, детективы, ужасы; контрольная (ИН) – предпочитающие комедии, приключения, фантастику. Дополнительно учитывалась вовлечённость в видеоигры [6].

Методики: 1) Тест Руки (Э. Вагнер) – агрессивные установки; 2) «Незаконченные предложения» (модиф.) – отношение к СМИ и конфликтные стратегии; 3) Шкала базовых убеждений (Р. Янов-Бульман) – представления о мире; 4) Опросник социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд). Обработка – U-критерий Манна-Уитни, $p < 0,05$.

Результаты и их обсуждение.

Агрессивность и конфликтное поведение. По Тесту Руки в группе ПН показатель агрессивности/директивности составил 25,4% против 18,3% в ИН, общий показатель установки на агрессию: +3,9% в ПН и -9,2% в ИН ($p < 0,05$). В «Незаконченных предложениях» 41,4% подростков ПН идентифицируют себя с агрессивными персонажами (в ИН – 35,7%), среди мальчиков ПН – 64,3%. Положительное отношение к демонстрации силы в СМИ: 72,5% ПН и 17,9% ИН. В конфликтах ПН выбирают конфронтацию (55,3%) и избегание (22%), ИН – сотрудничество (33,3%) и конфронтацию (32,7%). Полученные данные согласуются с выводами о закреплении агрессивных стратегий при воздействии медианасилия [5; 7; 12]. Кроме того, современные исследования подчёркивают, что медиaproстранство становится ареной для травли и эскалации конфликтов среди подростков [11].

Базовые убеждения и адаптация. У подростков ПН значимо ниже ($p < 0,05$) показатели: благосклонность мира (3,2 против 4,4), справедливость (3,6 против 4,0), контролируемость (3,9 против 4,6), ценность «Я» (3,8 против 4,3), удача (3,2 против 3,8). Мир воспринимается как враждебный и несправедливый. Интегральная адаптация в ПН – 55,3% против 64,4% в ИН; самоприятие – 64,1% против 77%; принятие других – 61,7% против 71%; эмоциональный комфорт – 55% против 64%. Это подтверждает связь медианасилия с внутриличностными проблемами и особенностями самоотношения [8; 10].

Видеоигры и гендерные аспекты. 18,2% ПН назвали видеоигры интересующей темой (в ИН – 11,1%). Более половины мальчиков ПН идентифицируются с агрессивными персонажами игр (Dead Space, GTA5, Resident Evil, S.T.A.L.K.E.R.). Девочки ПН, выбравшие агрессивный тип, ориентируются на мужских героев, в ИН – на женских. Эти наблюдения соотносятся с данными о гендерных аспектах медиавоздействия [13].

Заключение.

Исследование подтвердило гипотезы: подростки, предпочитающие жанры с насилием, характеризуются более высоким уровнем агрессивности, враждебным восприятием мира и сниженной социально-психологической адаптацией. Выявлена роль видеоигр и гендерная специфика идентификации. Результаты обосновывают необходимость внедрения программ медиаграмотности и коррекции агрессивного поведения.

Список литературы

1. Жидяева Т.П. Медианасилие в современном цифровом пространстве / Т.П. Жидяева, С.В. Козин // Предупреждение и преодоление дезадаптации несовершеннолетних: сб. мат. IV Всерос. науч.-практ. конф. – Ростов н/Д., 2023. – С. 123–126. EDN NUEAAI
2. Мишина М.М. Медиаэффекты демонстрации сцен насилия в СМИ и толерантность к агрессии у современных подростков / М.М. Мишина, К.А. Воробьева // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. – 2020. – №3. – С. 60–70. DOI 10.26456/vtspysped/2020.3.060. EDN SUWEZI
3. Новикова Е.А. Отношение подростков к жестокости в СМИ / Е.А. Новикова // Молодой ученый. – 2020. – №17. – С. 288–290. EDN MKCWBW
4. Hogan M. Twenty Questions (and Answers) About Media Violence and Cyberbullying / M. Hogan, V. Starsburger // Pediatric Clinics of North America. – 2020. – Vol. 67. No. 2. – P. 275–291. DOI 10.1016/j.pcl.2019.12.002. EDN IQEKRK
5. Moon H. Moderating effects of socio-ecological factors on the relationship between adolescent exposure to media violence and attitudes towards school bullying / H. Moon, S. Lee // Journal of Advanced Nursing. – 2020. – Vol. 76. No. 11. – P. 2921–2932. DOI 10.1111/jan.14478. EDN RQYQKY
6. Макарова Е.А. Воздействие медиа и интернет-насилия на детей школьного возраста / Е.А. Макарова, И.В. Гаркуша // Психологическая наука и образование. – 2024. – Т. 29. №1. – С. 45–58.
7. Павлютин М.А. Возможности коррекции агрессии у подростков с компьютерной игровой зависимостью / М.А. Павлютин // Молодой ученый. – 2023. – №51. – С. 444–446. EDN ANUXZI

8. Колесникова Е.Н. Психологический портрет и благополучие современных детей и подростков / Е.Н. Колесникова // Социальные науки и детство. – 2025. – Т. 6. №4. – С. 57–76. DOI 10.17759/ssc.2025060404. EDN JEBJAO
9. Никифорова С.Н. Особенности развития эмоционально-личностной сферы подростков 12–16 лет / С.Н. Никифорова, И.В. Грига // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2025. – №2. – С. 25–33. DOI 10.24888/2073-8439-2025-70-2-25-33. EDN VFQOYW
10. Веретенникова К.С. Изучение особенностей проявления агрессивности и самоотношения подростков / К.С. Веретенникова, И.А. Курочкина // Психология профессионального становления: сб. мат. Всерос. науч.-практ. форума. – Екатеринбург: РГППУ, 2024. – С. 27–35. EDN ZYZMUU
11. Аникина М.Е. Травля подростков в медиапространстве: анализ конфликтных ситуаций / М.Е. Аникина, З.К. Бойцова // Меди@льманах. – 2024. – №4. – С. 26–32. DOI 10.30547/mediaalmanah.4.2024.2632. EDN RJRJSG
12. Kjaervik S.L. The Impact of Media Violence, Narcissism and Sex on Reactive and Proactive Aggression in Adolescents: A One-Year Follow-Up Study / S.L. Kjaervik, N.D. Thomson, K.A. Fanti // Journal of Youth and Adolescence. – 2024. – Vol. 53. – P. 2679–2691.
13. Asanov K. The influence of mass media on the psychology of children and adolescents / K. Asanov // Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Journalism Series. – 2024. – Vol. 147. No. 2. – P. 97–105.

Краснова Светлана Гурьевна

канд. психол. наук, доцент

БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»
Министерства образования Чувашской Республики
г. Чебоксары, Чувашская Республика

Матвеева Юлия Андреевна

педагог-психолог

МБОУ «СОШ №7 им. Олега Беспалова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

Кривелева Варвара Эдуардовна

педагог-психолог

МБОУ «СОШ №7 им. Олега Беспалова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ОСОЗНАННОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ РОДИТЕЛЯМИ В ОТНОШЕНИЯХ С ПОДРОСТКАМИ

Аннотация: статья посвящена формированию навыков осознанного использования личностных ресурсов родителей в отношениях с детьми подросткового возраста. В ней проанализировано понятие «осознанность», «личностные ресурсы родителей» и их компонентный состав, рассмотрены психолого-педагогические подходы их использования, обсуждено значение осознанности в родительстве. Статья содержит описание авторской программы «Территория понимания: семь шагов навстречу», нацеленной на гармонизацию детско-родительских отношений через развитие эмпатического понимания, коррекцию деструктивных установок восприятия и обучение навыкам эмоциональной саморегуляции родителей.

Ключевые слова: личностные ресурсы родителей, осознанность, подростковый возраст, родительно-детские отношения, саморегуляция.

В современном мире воспитание детей требует от родителей не только времени и терпения, но и глубокого понимания собственных личностных ресурсов. Осознанное использование этих ресурсов способствует созданию гармоничных, доверительных отношений в семье, а также формирует у подростка чувство защищённости и уверенности.

Проанализируем ключевые понятия статьи «личностные ресурсы» и «осознанность».

В концепции Д.А. Леонтьева личностный потенциал определяется как системная характеристика индивидуально-психологических особенностей, которая позволяет человеку эффективно взаимодействовать с миром и сохранять внутреннюю устойчивость [3, с. 50–65].

Личностные ресурсы помогают преодолевать неблагоприятные обстоятельства, сохранять стабильность при стрессе (жизнестойкость), осуществлять осознанный выбор и саморегуляцию. Ключевое отличие этой идеи в том, что потенциал – это не просто набор способностей (интеллект, таланты), а именно способность управлять ими и своей жизнью в целом, даже когда внешние условия дают или ограничивают.

Подобная трактовка также характерна для ресурсного подхода в психологии, например, для теории сохранения ресурсов Стивена Хобфолла, где акцент делается на совокупности внутренних качеств и внешних опор человека [5, с. 136–143].

К личностным ресурсам относятся: эмоциональная устойчивость, саморегуляция, эмпатия, коммуникативные навыки; умение анализировать свои чувства и поступки способность к саморазвитию.

Осознанность определяется как безоценочное внимание к настоящему моменту». Это формулировка Джона Кабат-Зинна, создателя программы снижения стресса на основе осознанности (MBSR) [2]. Современные психологи и практики часто расширяют его, добавляя акцент на умении замечать свои реакции, не вовлекаясь в них автоматически. В отношениях с детьми осознанность помогает: лучше понимать потребности ребёнка; избегать импульсивных реакций; сохранять спокойствие в сложных ситуациях; строить диалог на основе уважения и доверия.

В публикации О. В. Белозеровой анализируются:

- компоненты взаимодействия: эмоциональный (понимание эмоций), коммуникативный (речь, мимика), поведенческий (выработка единой стратегии);
- этапы формирования навыков: от сознательного умения к автоматизированному навыку;

- возрастные особенности: для каждого возраста ребёнка выделяются свои ключевые навыки взаимодействия (например, внимание и забота в младенчестве, поддержка самостоятельности в дошкольном возрасте, уважение к личности в подростковом возрасте);

- роль подражания и внушения: родители становятся референтными лицами, их установки и поведение формируют у ребёнка образцы для подражания [4, с. 138–142].

В работах российских исследователей отмечается, что формирование навыков осознанного использования личностных ресурсов родителей строится на следующих принципах [4, с. 138–142]:

- изучение проблемной ситуации в семье и индивидуализация помощи;
- раскрытие личностных ресурсов родителей через самопознание, самоанализ, обучение навыкам сотрудничества с детьми;
- обучение саморегуляции (например, техники диафрагмального дыхания для снятия эмоционального напряжения);
- рефлексия по итогам работы, что способствует закреплению новых навыков и осознанию собственных ресурсов.

С целью гармонизации детско-родительских отношений через развитие эмпатического понимания, коррекцию деструктивных установок восприятия и обучение навыкам эмоциональной саморегуляции родителей нами разработана авторская программа «Территория понимания: семь шагов навстречу». Теоретико-методологической основой явились положения Д. Леонтьева, О. Белозеровой, Н. Патьковой, С. Хобфолла, Д. Кабат-Зинна, изложенные выше.

Актуальность программы связана и с тем, что подростковый возраст традиционно считается кризисным не только для самого обучающегося, но и для всей семейной системы. Родители сталкиваются с утратой прежних форм контроля, ростом дистанции в общении, эмоциональной закрытостью подростка и вспышками протестного поведения. Типичные родительские реакции – усиление давления, тревога, чувство вины и эмоциональное выгорание – часто усугубляют ситуацию, закрепляя защитные «маски» подростка. Программа «Теория понимания: семь шагов навстречу» решает задачи глубинной трансформации родительского восприятия через метафору, рисунок, телесные ощущения. Рефлексивное письмо позволяет увидеть за поведением подростка его истинные потребности, а также восстановить собственный психологический ресурс.

Задачи программы следующие.

1. Диагностические: выявление индивидуальных родительских установок, проекций и зон эмоционального напряжения в отношениях с подростком.
2. Психопросветительские. Знакомство с психологическими особенностями подросткового возраста через образный, метафорический язык.
3. Коррекционно-развивающие. Расширение репертуара родительских реакций, снижение уровня реактивной агрессии и тревоги.
4. Ресурсные. Формирование устойчивого навыка самоподдержки и восстановления в стрессовых ситуациях.
5. Интеграционные. Создание позитивного образа будущего детско-родительских отношений.

Структура каждого занятия включает: ритуал входа – метафорическая разминка (5–10 мин), основная часть – 2 упражнения, направленные на решение тематической задачи занятия, ресурсное завершение – 1 упражнение на заземление и присвоение позитивного опыта и рефлексия – краткий обмен чувствами (5 мин).

Содержание программы включает семь взаимосвязанных занятий.

Таблица 1

План занятий с ключевой метафорой

№	Тема Занятия	Ключевая метафора	Длительность проведения
1	«Знакомство с тишиной»	Диагностика поля напряжения	80 мин
2	«Маска, которую мы видим»	Защитные механизмы подростка	80 мин
3	«Голос, который молчит»	Истинные потребности за поведением	80 мин
4	«Мои границы и его свобода»	Сепарация и тревога родителя	80 мин
5	«Где брать силы?»	Ресурсы и профилактика выгорания	80 мин
6	«Диалог без слов»	Новые формы контакта	80 мин
7	«Зеркало будущего»	Интеграция и образ желаемого завтра	80 мин
	Итого:		9,3 часов (560 мин)

В ходе занятий используются следующие методы: арт-терапии (проективный рисунок, мандала, работа с цветом), активного слушания, метафорического моделирования (работа с образом «Маски», «Планет», «Кактуса»), нарративные практики (написание писем, ведение «Словаря»), методы телесно-ориентированной терапии (дыхательные упражнения, «Сосуд спокойствия»), групповая дискуссия и фасилитация, ведение дневника эмоций и др.

Формирование у родителей навыков осознанного использования ресурсов осуществляется через самонаблюдение и рефлексия, поскольку родителям важно учиться анализировать свои эмоции и поступки, выявлять триггеры, вызывающие раздражение или усталость. Ведение дневника, обсуждение с партнёром или психологом помогают развивать этот навык. Также через развитие эмоционального интеллекта (умение распознавать и называть свои чувства, а также чувства подростка – основа эмпатичного воспитания. Это снижает количество конфликтов и способствует взаимопониманию). А также через управление стрессом и планирование и распределение ресурсов.

Родители, владеющие техниками саморегуляции (дыхательные упражнения, медитация, физическая активность), способны сохранять ресурсное состояние даже в сложных ситуациях, осознанное же отношение к своим возможностям позволяет родителям грамотно распределять время, энергию и внимание между семьёй, работой и личным развитием.

В результате реализации программы у родителей будут выработаны следующие компоненты осознанного использования личностных ресурсов в отношениях с подростками.

1. Когнитивный компонент: родители осознают психологические механизмы, стоящие за «трудным» поведением подростка, дифференцируют «Маску» и истинные потребности подростка.

2. Эмоциональный компонент: снизится уровень реактивной тревожности и чувства вины, повысится родительская уверенность и эмпатия.

3. Поведенческий компонент: расширится арсенал способов реагирования в конфликтных ситуациях, сформируется навык использования техник «паузы» и рефлексивного ответа вместо аффективной разрядки.

4. Материальный компонент: у каждого участника появится «портфель ресурсов» – рисунков, писем, конвертов-якорей и записей, к которым можно обратиться в кризисные моменты.

Формирование навыков осознанного использования личностных ресурсов – это процесс, требующий времени и усилий. Однако именно он позволяет родителям не только эффективно справляться с трудностями воспитания, но и получать радость от общения с детьми, создавая в семье атмосферу доверия, поддержки и взаимного уважения.

Список литературы

1. Белозерова О.В. Специфика структуры социального взаимодействия субъектов в условиях совместной деятельности / О.В. Белозерова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. №1-1. – С. 139–143.

2. Кабат-Зинн Д. Самоучитель по исцелению: как использовать мудрость своего тела и разума, чтобы справиться со стрессом, болью и болезнями / Д. Кабат-Зинн; пер. с англ. – М.: Миф, 2023. – 672 с.

3. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как составляющая человеческого потенциала / Д.А. Леонтьев // Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований / под ред. Л.Н. Овчаровой [и др.]. – М.: ВЦИОМ, 2023. – С. 50–65.

4. Патькова Н.Ю. Формирование навыков осознанного использования личностных ресурсов родителей в процессе психологического сопровождения семьи / Н.Ю. Патькова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2011. – Т. 17. №4. – С. 138–142.

5. Хобфолл С. Психология стресса: новая концепция / С. Хобфолл // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. №4. – С. 136–143.

Малышева Виктория Валерьевна

студентка

Овчинникова Анастасия Николаевна

студентка

Пушкина Клара Владимировна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет им. И.Н. Ульянова»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ВЛИЯНИЕ СТРЕССОВЫХ ФАКТОРОВ НА РАЗВИТИЕ РАССТРОЙСТВ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

Аннотация: статья посвящена проблеме расстройств пищевого поведения (РПП) среди студентов-первокурсников медицинского факультета. Показано, что стресс провоцирует эмоциональную связь с едой: стремление «заесть» негативные переживания, резкие изменения аппетита, озабоченность весом и фигурой. Особое внимание уделено давлению социальных стандартов красоты и роли социальных сетей в формировании искажённого восприятия тела. Предложены практические рекомендации по профилактике стресса и снижению риска развития РПП.

Ключевые слова: стресс, расстройство пищевого поведения, студенты, нервная анорексия, нервная булимия, эмоциональное переедание, профилактика.

Расстройство пищевого поведения (РПП) – это психическое нарушение, которое проявляется в патологических отношениях к приёму пищи [6]. В норме приёмы пищи направлены на утоление голода и обеспечение организма необходимыми питательными веществами, но при РПП этот процесс нарушается. Человек может либо чрезмерно ограничивать себя в питании, либо, наоборот, переедать, испытывая навязчивые мысли о весе и фигуре.

Актуальностью данной темы является то, что расстройства пищевого поведения (РПП) представляют собой серьезную проблему, особенно среди студентов, находящихся в периоде обучения и личностного становления. В условиях учёбы в университете молодые люди сталкиваются с множеством стрессовых факторов, включая академическую нагрузку, социальное давление, финансовые трудности и необходимость адаптации к новым условиям жизни [5].

РПП могут приводить к серьезным медицинским осложнениям, включая нарушения работы сердечно-сосудистой системы, проблемы с пищеварением и психическими расстройствами. Кроме того, такие расстройства негативно сказываются на учебной деятельности, снижая успеваемость и ухудшая качество жизни студентов [7].

Цель работы: раскрыть роль стрессовых факторов на развитие расстройств пищевого поведения у студентов 1 курса медицинского факультета.

Методы исследования: аналитический, анкетирование.

Пищевое поведение – это сложная система привычек человека, эмоциональные отношения с едой [4].

Основные виды нарушений пищевого поведения:

- 1) нервная анорексия – расстройство пищевого поведения, при котором человек специально пытается похудеть из-за страха набрать вес и искажённого восприятия собственного тела;
- 2) нервная булимия – чрезмерное потребление пищи, после чего следует этап очищения желудка или приём слабительных;
- 3) компульсивное переедание – расстройство пищевого поведения, при котором человек регулярно употребляет большие порции пищи, не контролирует этот процесс и продолжает есть, даже если чувствует физическое насыщение [6].

Симптоматика РПП может проявляться через навязчивый контроль за питанием – например, жёсткие ограничения в еде, приступы переедания с последующим «очищением» (вызывание рвоты, злоупотребление слабительными) или чрезмерные физические нагрузки. Человек может испытывать искажённое восприятие собственного тела, постоянный страх набрать вес и эмоциональную нестабильность, связанную с едой. Нередко наблюдаются и физические симптомы: резкая потеря или набор массы тела, нарушения менструального цикла, сухость кожи, ломкость волос и ногтей [7].

Стресс – состояние эмоционального и физического напряжения, вызванное воздействием внешних и внутренних факторов (стрессоров). У студентов стресс часто вызван академическими нагрузками, социальной адаптацией, финансовыми трудностями, давлением социальных стандартов идеалы красоты, личными проблемами в отношениях и семье [2].

Механизмы влияния стресса на РПП:

- с биохимической точки зрения, стресс активирует ось гипоталамус-гипофиз-надпочечники, что приводит к повышенному уровню кортизола – гормона стресса. Увеличение кортизола может вызывать изменения в метаболизме, влияя на аппетит и предпочтения в еде. Например, высокий уровень кортизола ассоциируется с повышением тяги к высококалорийным и сладким продуктам, что может способствовать перееданию и развитию ожирения;
- с психологической точки зрения, стресс может приводить к эмоциональному перееданию или, наоборот, к отказу от пищи. Студенты, испытывающие стресс, могут использовать еду как способ справиться с негативными эмоциями, что может привести к формированию нездоровых пищевых привычек [3].

Для профилактики важно внедрять методы управления стрессом, которые можно разделить на психологические и практические подходы.

Психологические методы управления стрессом включают в себя различные техники, направленные на улучшение эмоционального состояния и снижение уровня тревожности. Полезными могут быть методы релаксации, такие как медитация, йога, дыхательные упражнения или просто минутка тишины, которые способствуют снижению напряжения и улучшению общего самочувствия [1].

Практические подходы к управлению стрессом включают в себя организацию режима дня и сбалансированное питание. Студенты должны уделять внимание правильному

распределению времени между учебой, отдыхом и физической активностью. Регулярные физические упражнения способствуют выработке эндорфинов, что помогает улучшить настроение и снизить уровень стресса. Кроме того, важно наладить социальные связи и поддерживать общение с друзьями и близкими, что может служить дополнительным источником поддержки в трудные моменты [3].

Нами было проведено исследование по выявлению РПП у студентов, с целью которого был использован метод анкетирования. В анкетировании приняли участие 30 студентов 1 курса медицинского факультета.

Особенно показательными оказались данные о стрессе: подавляющее большинство участников опроса (90%) испытывают напряжение из-за учёбы, и лишь 10% практически не сталкиваются с учебным стрессом.

При высокой учебной нагрузке изменения в аппетите проявляются по-разному. Треть студентов (33%) отмечают пропажу аппетита, 30% сталкиваются с хаотичными изменениями – то отсутствием аппетита, то перееданием. При этом лишь 17% не замечают каких-либо изменений в своём пищевом поведении. Крайне высокий процент опрошенных – 93% – признались, что хотя бы иногда «заедают» стресс, тревогу или плохое настроение. При выборе продуктов в такие моменты лидирует сладкое (41%), далее идут солёное или хрустящее (35%), а также мучное (25%).

Потеря аппетита из-за стресса тоже распространённое явление: 23% студентов сталкиваются с ним часто, ещё 53% – несколько раз. В то же время 34% респондентов не замечали у себя такого состояния.

Интересно и отношение к приёму пищи: 13% почти всегда испытывают чувство вины после плотного обеда или ужина, тогда как 40% опрошенных никогда не испытывают подобных ощущений. Озабоченность фигурой тесно связана со стрессом: 56% студентов регулярно или время от времени думают о похудении, а 37% прямо отмечают влияние стресса на контроль веса.

Значимым фактором психологического дискомфорта выступают стандарты красоты и социальных сетей: ровно половина опрошенных (50%) считает давление очень сильным. При этом 30% респондентов не ощущают такого влияния, а 20% относятся к нему скептически.

Наконец, когда студентов попросили назвать главную причину проблем с питанием, 77% указали на учебный стресс и нехватку времени.

Результаты исследования подтвердили теоретическую модель влияния стресса на развитие расстройств пищевого поведения (РПП) у студентов: биохимический механизм (активация оси гипоталамус-гипофиз-надпочечники и рост уровня кортизола) и психологический механизм (эмоциональное переедание либо отказ от пищи как способ регуляции эмоций) реально проявляются в студенческой среде.

Эмпирические данные продемонстрировали, что учебный стресс и социальное давление (в т. ч. под влиянием стандартов красоты) выступают ключевыми факторами риска формирования нарушений пищевого поведения у первокурсников.

Выявленная взаимосвязь подчёркивает необходимость комплексной профилактики – сочетания психологической поддержки и просветительской работы в вузах для снижения уязвимости студентов к РПП.

Таким образом, академическая нагрузка и социокультурные факторы значимо влияют на пищевое поведение молодёжи, что требует целенаправленных мер со стороны образовательного учреждения.

Список литературы

1. Андреева А.А. Расстройства пищевого поведения у студентов I и II курсов Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова / А.А. Андреева, А.С. Якимова, К.В. Пушкина // Сборник научных трудов молодых ученых и специалистов: сб. ст. – Чебоксары: Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, 2020. – Ч. I. – С. 181–185. EDN YSFLRC
2. Бойко О.М. Стресс и его последствия: профилактика и лечение / О.М. Бойко // Медицинская психология в России. – 2021. – №13(1). – С. 56–63.
3. Васильева Е.Ю. Психологические аспекты расстройств пищевого поведения у студентов / Е.Ю. Васильева // Вопросы психологии. – 2022. – №2. – С. 89–96.

4. Горчакова Н.М. Особенности эмоциональной сферы пациентов с расстройствами пищевого поведения / Н.М. Горчакова // Наука и мир. – 2015. – Т. 1. №11. – С. 97–102.
5. Пушкина К.В. Проблема стресса в жизни студента / К.В. Пушкина, А.А. Максимова, Е.Ю. Никифорова // Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону: сб. материалов IV Регион. науч.-практ. конф. молодых ученых (Тула, 16 мая 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 60–63. EDN KEUPLP
6. Скугоровский О.А. Расстройства пищевого поведения / О.А. Скугоровский. – Минск: БГМУ, 2007. – 340 с.
7. Смулевич А.Б. Расстройства пищевого поведения в структуре психических расстройств / А.Б. Смулевич // Российский психиатрический журнал. – 2020. – №4. – С. 45–52.

Мацукова Анна Сергеевна
магистрант

Научный руководитель
Васильченко Наталья Алексеевна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

СВЯЗЬ «ОБРАЗА РЕБЕНКА» И АГРЕССИВНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация: автор статьи подчеркивает, что родители играют ключевую роль в жизни своих детей, оказывая на них значительное влияние. Одним из основных аспектов этого влияния являются воспитательные воздействия, которые родители оказывают на своих детей. Не менее важным является то, как родители представляют себе своего ребенка, какой образ они ему формируют, так как этот образ становится основой для воспитания и взаимодействия с ребенком. В статье описаны понятия «агрессивность», ее виды, «образ ребенка» в психологии. Выявлено, что родители с более высоким уровнем агрессии чаще имеют более завышенные требования и ожидания к «образу ребенка», в то время как родители с низкой агрессией или с ее отсутствием имеют меньшие ожидания от «образа ребенка».

Ключевые слова: агрессия, агрессивность родителей, образ ребенка, воспитание.

Актуальность исследования обусловлена запросом и нехваткой методических рекомендаций для работы педагогов-психологов, социальных педагогов и учителей в общеобразовательных организациях. Проблема исследования заключается в том, что вопрос влияния агрессивности родителей на «образ ребенка» в отечественной и зарубежной литературе имеет общие и отличные черты, но остается до конца не изученным. Целью исследования является выявление взаимосвязи между «образом ребенка» и проявлениями агрессивности в поведении родителей. Это позволит использовать данные исследования для применения в детской психологии, семейной психологии и педагогической психологии, а также разработать рекомендации для образовательных учреждений. Они помогут лучше понять механизмы формирования родительского отношения к детям, а также разработать методы поддержки и развития позитивного образа ребенка у родителей.

Для проведения исследования использовались следующие методы: опросник Т. Лири, адаптированный Л.Н. Собчик (1970 г.); опросник уровня агрессивности Басса-Дарки (BDHI), адаптированный А.К. Осницким (1998), А.А. Хван и др. (2005); специально разработанная анкета, целью которой было выявить влияние агрессивности родителей на формирования «образа ребенка». Объем выборки составил 46 родителей, возрастом от 30 до 50 лет.

Для обработки данных использовались: корреляционный анализ – для выявления взаимосвязи между уровнем агрессивности родителей и «образом ребенка»; сравнительный анализ – для выявления различий формирования «образа ребенка» у родителей с повышенной агрессией и родителей, не проявляющих агрессию; использование программного обеспечения (SPSS, Statistics 22) – для статистической обработки данных, оценки различий между родителями, проявляющими агрессию, и родителями, которые ее не проявляют.

Чем более агрессивный родитель, тем больше у него ожиданий к «образу ребенка», к его способностям и умениям. Родители с более высоким уровнем агрессии (высокие баллы по опросникам) чаще имеют более завышенные требования и ожидания к «образу ребенка», в то время как родители с низкой агрессией или с ее отсутствием имеют меньше ожиданий от «образу ребенка». Показатели оценки реального «Я» у родителей, проявляющих агрессию, завышены по шкалам: «Физическая агрессия», «Косвенная агрессия», «Раздражение», «Вербальная агрессия», «Обида», «Подозрительность», «Негативизм», «Чувство вины», «Властный», «Агрессивный», «Недоверчивый». Также завышены показатели представлений человека о себе и определение преобладающего типа отношений с окружающими людьми по шкале «Доминирование». Родители с низким уровнем агрессии, а также с ее отсутствием, имеют низкий показатель по шкалам, перечисленным выше, а также средние значения по шкалам: «Дружелюбие», «Сотрудничающий», «Великодушный».

Было выявлено, что родители, которые проявляют агрессию по отношению к своим детям, не всегда осознают, что тем самым влияют на «образ ребенка». Также отмечено, что агрессивные родители имеют более завышенные требования к «образу ребенка». Однако все родители, которые принимали участие в исследовании, понимают, что агрессия причиняет вред ребенку и искажает его личность. Такое искажение образа ребенка может происходить по нескольким причинам. Одной из них является делегирование – отношение к ребенку, как к объекту исполнения родительских целей, замыслов и планов, не реализованных самим родителем. Механизмом делегирования является проекция родителем на ребенка неосуществленных собственных целей и жизненных планов. Это может привести к тому, что ребенок будет чувствовать себя обязанным соответствовать ожиданиям родителей и не сможет свободно развиваться в соответствии со своими интересами и способностями. Кроме того, это может вызвать у него чувство вины, стыда и неуверенности в себе, поэтому родителям необходимо стремиться к более объективному и реалистичному восприятию своих детей, чтобы создать условия для их гармоничного развития.

Проведенное исследование позволяет сделать ряд важных выводов относительно влияния агрессивности родителей на формирование «образу ребенка». В детских садах, общеобразовательных организациях, высших учебных заведениях, организациях дополнительного образования понимание этих факторов приобретает особую значимость.

Основные результаты исследования показывают, что на формирование характеристик «образу ребенка», таких как Я-образ, самооценку, мотивацию, уверенность в себе, умение справляться с трудностями, целеустремленность, адекватное восприятие окружающих, здоровую коммуникацию оказывает влияние уровня агрессивности родителей. Родители, проявляющие агрессию, склонны преувеличивать реальные возможности своих детей. Это приводит к тому, что они предъявляют к ним завышенные требования и меньше помогают им в развитии. В то же время родители, с низкой агрессией или с ее отсутствием, реализуют демократический стиль общения, более реалистично оценивают способности своих детей и оказывают им больше поддержки.

Таким образом, результаты исследования подчеркивают важность выявления связи агрессивности родителей, способствующей влиять на «образ ребенка» и формировать его. Данное исследование имеет важные практические последствия для образовательных учреждений. На основе полученных данных можно выработать рекомендации по организации работы педагогов-психологов, классных руководителей, воспитательной службы. Понимание связи между «образу ребенка» и агрессивность родителей, может помочь при индивидуальной психологической работе с агрессивными родителями и детьми, которые сталкиваются с агрессией с их стороны. Они помогут лучше понять механизмы формирования родительского отношения к детям, а также разработать методы поддержки и развития позитивного «образу ребенка» у родителей.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с. EDN VWOZRA

3. Бэрн Р. Агрессия / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
4. Винникотт Д.В. Разговор с родителями / Д.В. Винникотт. – М.: Класс, 2012. – 112 с.
5. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 224 с.

Низамутдинова Виктория Алексеевна
студентка

Солнцева Наталия Владимировна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена»
г. Санкт-Петербург

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДЕТЯХ-СИРОТАХ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация: в статье анализируется проблема социального сиротства в современной России и исследуются социальные представления о детях-сиротах, сложившиеся в обществе за последние 15 лет. Авторы рассматривают статистику распределения детей по замещающим семьям и интернатным учреждениям, а также выявляют доминирующие в общественном сознании стереотипы. Особое внимание уделяется психологическим особенностям детей-сирот, факторам их социальной дезадаптации и стигматизации. На основе анализа научных источников и данных опросов делается вывод о преобладании деструктивных образов («дети без будущего», «социально опасные»), что затрудняет интеграцию сирот в общество и требует пересмотра подходов к формированию гуманного образа ребенка, оставшегося без попечения родителей.

Ключевые слова: социальное сиротство, социальные представления, стигматизация, замещающая семья, социальная адаптация.

В современном мире, а также в нашей стране, все ещё остро наблюдается проблема социального сиротства. По данным Министерства просвещения за последние пять лет число детей в приютах и детских домах уменьшилось в пять раз. На начало текущего года численность детей-сирот и детей оставшихся без попечения родителей составила 406 138. При этом 89% от общего числа детей – почти 365 тысяч – находятся на воспитании в замещающих семьях. Остальные 53 900 человек находятся в детских домах. Социальная политика государства, в данный момент, направлена преимущественно на реформацию и реорганизацию сети учреждений государственной поддержки детства и улучшение ряда статистических показателей «семьи, материнства и детства», однако это не в полной мере решает актуальную проблему детства в России [4, с. 187–195].

Одной из основных задач осуществления данной политики государственными органами власти является помещение детей в замещающие семьи, выполняющие функции утраченной кровной семьи. А также предоставление материальной и психологической поддержки.

Целью данного исследования является проанализировать современные научные источники и сделать вывод о том, какие социальные представления о детях-сиротах существовали и существуют в обществе за последние 15 лет.

В научных текстах социальные представления описываются как форма социального знания, конструируемая большой группой, существующая на уровне практики и здравого смысла (индивида и группы), направленная на общение, понимание и освоение социального окружения [3, с. 373–394].

Следовательно, социальные представления о детях-сиротах – это общие стереотипы, обусловленные культурным, историческим и социальным контекстом. Они влияют на отношение общества, политики и практики поддержки таких детей.

Сиротство – социальное явление, обусловленное наличием в обществе детей, родители которых умерли, а также детей, оставшихся без попечения родителей вследствие лишения

родительских прав, признания в установленном порядке родителей недееспособными, неизвестно отсутствующими и т. д. К сиротам также относят детей, родители которых не лишены родительских прав, но фактически не осуществляют какой-либо заботы о своих детях [5, с. 60]. К причинам сиротства относятся: ухудшение материального положения населения, его социально-экономическое расслоение, межнациональные конфликты, появление беженцев, урбанизация, кризисное состояние систем образования и воспитания. Все эти факторы характерны для многих стран и разрушительно воздействуют на семью, в результате чего снижается уровень рождаемости, увеличивается число неполных семей, появляются дети-бомжи, дети-изгои, дети-беженцы.

В российском обществе из-за определенных стереотипов многие считают, что в основном сиротами становятся выходцы из неблагополучных семей. Большинство населения считает этих детей несостоявшимися, чаще всего употребляются следующие характеристики: «яблоко от яблони», «дети алкоголиков и наркоманов», «дети с отклонениями» и т. д. Для наглядности авторами был проведен опрос, в ходе которого выяснилось отношение общества к этим детям (в нем принимали участие 100 чел. разного возраста) на улицах г. Уфы.

Результаты опроса показали, что население города считает, что дети-сироты – это дети без будущего (45%), и у многих они вызывают жалость (32%). Некоторые думают, что им не место в нормальном обществе (10%). Но большинство не осведомлено о количестве и проблемах этих детей и о способах их решения (стигматизация). Общество уверено, что сиротам должно помогать государство.

Таким образом, социально-статусными особенностями детей-сирот являются отчужденность от семьи, преобладание отрицательной социальной наследственности, ограниченное пространство социальной интеграции, статусная неопределенность, ограниченность социальных ресурсов, низкий уровень индивидуальной самоорганизации, стигматизация [1].

Также, одним из социальных представлений о детях-сиротах является культурная травма, полученная при распаде Советского Союза, повлекший за собой ломку всей системы жизнеустройства, утрату чувства солидарности, смену системы ценностей. Ценности любви, сострадания, взаимопомощи, терпимости, уважения часто начали рассматриваться как нечто устаревшее. В результате произошло отчуждение целых социальных групп, которые не смогли адаптироваться к новым условиям и принять новые социальные нормы и ценности. На личностном уровне это привело к росту отклоняющегося и саморазрушительного поведения, усилению чувства несправедливости и опустошенности, нарастанию тревоги и напряженности, развитию кризиса идентичности личности у значительной части населения. А также появлению такого термина, как «социальное сиротство». Социальное сиротство – это результат социокультурных потрясений, аномальное явление, обусловленное дефицитом общественных и государственных институтов, призванных обеспечивать защиту материнства и детства, сохранение института семьи как важнейшей общественной и индивидуальной ценности, соблюдение основных прав и свобод ребенка.

В основе социального сиротства лежит отчуждение ребенка от общества и, прежде всего, от семьи. Чувство отчужденности у детей возникает по разным причинам: они могут быть не поняты или не приняты другими детьми, либо от них отказались родители, либо такие дети пережили психическое или физическое насилие в семье, равнодушие взрослых.

У детей, лишенных заботы родителей, общества и государства, вырабатывается стереотип асоциального поведения, отчуждение от общепризнанных духовно-нравственных ценностей и жизнеутверждающих ориентиров. В результате эти дети не только сами подвергают себя опасности, но и начинают представлять общественную опасность [6]. Такие дети нередко имеют криминальное прошлое или настоящее.

По данным исследования Глянц Е.М. за период с 2014 по 2018 годы дети, оставшиеся без попечительства родителей, были осуждены по следующим статьям УК РФ: ст. 105 «Убийство»; ст. 106 «Убийство матерью новорожденного ребенка»; ст. 107 «Убийство, совершенное в состоянии аффекта»; ст. 117 «Истязание»; ст. 132 «Насильственные действия сексуального характера»; ст. 134 «Половое сношение и иные действия сексуального характера с лицом, не достигшим

шестнадцатилетнего возраста»; ст. 135 «Развратные действия» ст. 293 «Халатность». Стоит отметить, что автор данного исследования провела анализ полученных данных и сделала вывод, что количество преступлений детей-сирот и детей, оставшиеся без попечения родителей, снизилось, но возросло количество потерпевших среди них [2, с. 169].

Также одним из социальных представлений о детях-сиротах является образ «несчастливого ребенка». Данный образ дает представление о сиротах как о жертвах обстоятельств, часто ассоциирующихся с трагедией или бедой. Большинство детей остаются без попечения по причине гибели обоих родителей. Тогда у детей, оставшихся без попечения родителей, могут наблюдаться следующие психологические проблемы:

- коммуникативные трудности;
- деструктивные тенденции личности;
- склонность к манипулированию;
- лживость;
- страх быть покинутым;
- трудности при принятии решений;
- агрессивность;
- склонность к борьбе за власть и отстаиванию своих прав;
- повышенная сексуальность и т. д.

Психологическое чувство «сиротства» и «брошенности» не заканчивается в детстве. При недостатке внимания и заботы они будут добиваться их и в зрелом возрасте. Так же это является одной из причин, по которой дети-сироты зачастую отказываются от своих детей. Вот некоторые из проблем, с которыми могут столкнуться дети в зрелом возрасте:

- трудности в отношениях;
- правовые проблемы;
- профессиональные проблемы;
- бездомность;
- депрессивные и тревожные состояния;
- отказ от собственных детей;
- сексуальная распущенность;
- наркомания и алкоголизм;
- слабые навыки совладающего поведения и т. д. [7].

Л.М. Шипицына и др. отмечают, что последствиями сиротства являются нанесение вреда психическому и социальному развитию ребенка, лишившемуся попечения родителей [9]. У детей-сирот снижен общий психический тонус, нарушены процессы саморегуляции, доминирует пониженное настроение. Они тревожны и не уверены в себе, снижены эмоционально-познавательные взаимодействия и, как результат, тормозится интеллектуальное развитие. Причины расстройств физического и психического здоровья у детей-сирот многообразны. Так как основная часть детей, сосредоточенных в интернатных учреждениях, имеет негативную наследственность, в частности, алкоголизм, наркоманию, постоянно растет количество сирот, страдающих врожденной психической и неврологической патологией. Именно дети этой категории чаще имеют врожденные физические и психические аномалии как следствие зачатия партнерами в состоянии опьянения или использования будущей матерью средств для прерывания беременности. Кроме того, дети, помещенные в детские дома, перегружены психопатологической наследственностью, в первую очередь, это умственная отсталость, шизофрения [8].

Подводя итог, данного исследования научных источников, можно сделать вывод, что в России проблема социального сиротства остается актуальной, несмотря на снижение количества детей в приютах и усиление мер поддержки замещающих семей. Социальные представления о сиротах, характеризуются стереотипами, ассоциирующими детей-сирот с отчуждённостью, бедностью, асоциальным поведением и даже криминалом. Такие стереотипы усиливают стигматизацию и затрудняют интеграцию сирот в общество, что негативно влияет на их психологическое состояние и дальнейшую судьбу.

В целом, социальные представления о детях-сиротах остаются деструктивными, что требует активной работы по формированию более реалистичных и гуманных образов, а также развития комплексных мер поддержки, способных снизить социальное отчуждение и обеспечить полноценное развитие этих детей.

Список литературы

1. Батанова Е.П. Социально-статусные особенности детей-сирот / Е.П. Батанова // Социально-гуманитарные знания. – 2017. – №11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-statusnye-osobennosti-detey-sirot/viewer> (дата обращения: 10.04.2026). EDN NLMSDE
2. Глянц Е.М. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей – жертвы современной преступности: статистико-виктимологический аспект / Е.М. Глянц // Виктимология. – 2022. – Т. 9. №2. – С. 166–174. DOI 10.47475/2411-0590-2022-19204. EDN SOGJXR
3. Жодле Д. Социальное представление: феномены, концепт и теория / Д. Жодле // Социальная психология / под ред. С. Московичи. – М.; СПб.: Питер, 2007. – С. 373–394.
4. Залужная М.В. Социально-психологический портрет отца в представлении детей-сирот / М.В. Залужная, Ю.В. Ращупкина // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2017. – №4. – С. 187–195. EDN YMOVOS
5. Имашева З.З. Социальная адаптация детей сирот в России / З.З. Имашева, К.Р. Баграмова // Управление экономикой: методы, модели, технологии: Четырнадцатая международная научная конференция. – 2014. – С. 59–62. EDN TCNKTБ
6. Клинцева М.Н. Социальное сиротство в современном российском обществе / М.Н. Клинцева. – URL: <https://doi.org/10.30853/manuscript.2018-2.16> (дата обращения: 04.04.2026). EDN YVTJTE
7. Ларин А.Н. Современные проблемы детей-сирот / А.Н. Ларин, И.Н. Коноплева // Современная зарубежная психология. – 2015. – №2. – С. 5–10. DOI 10.17759/jmfp.2015040201. EDN UMIVUX
8. Магомедова А.Н. Психологические особенности детей-сирот / А.Н. Магомедова // МНКО. – 2014. – №3(46). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-detey-sirot/viewer> (дата обращения: 04.04.2026).
9. Развитие личности ребенка в условиях материнской депривации / Л.М. Шипицына, Е.С. Иванов, А.Д. Виноградова [и др.]. – СПб., 1997.

Пушкина Клара Владимировна

канд. пед. наук, доцент

Слепнева Татьяна Дмитриевна

студентка

Недвигина Екатерина Дмитриевна

студентка

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет им. И.Н. Ульянова»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

СИНДРОМ ОТЛОЖЕННОЙ ЖИЗНИ И ЕГО СВЯЗЬ С ТРЕВОГОЙ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ПЕРВОГО КУРСА

Аннотация: в статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление взаимосвязи между синдромом отложенной жизни (СОЖ) и уровнем тревожности у студентов-медиков первого курса. Выявлена прямая статистически значимая связь между выраженностью СОЖ и уровнем тревоги. Подтверждено, что синдром отложенной жизни является фактором риска развития тревожных и депрессивных расстройств в студенческой среде.

Ключевые слова: синдром отложенной жизни, тревожность, студенты-медики, психосоматика, HADS, перфекционизм.

Введение. Фразы «Вот сдам сессию – тогда и отдохну», «Сейчас не до хобби» отражают распространённый среди студентов феномен – синдром отложенной жизни (СОЖ). Термин введён В.П. Серкиным (1997) при изучении жителей Крайнего Севера, воспринимавших текущую жизнь как подготовку к «настоящей» после переезда. В дальнейшем оказалось, что СОЖ не ограничен географией и проявляется у разных групп, включая студентов [5].

Суть СОЖ – психологическая установка, при которой текущая жизнь рассматривается как «черновик», а полноценное существование откладывается до достижения некой «точки Х» (окончание учёбы, трудоустройство и т. п.). Человек сознательно отказывает себе в удовольствиях и отдыхе. По меткому замечанию В.П. Серкина, если невротик живёт с установкой «хочу – но не могу», то человек с СОЖ – «хочу – могу – но не позволяю себе (до поры)».

Студенты-медики находятся в зоне особого риска формирования СОЖ из-за длительного и напряжённого обучения, высоких требований, перфекционизма и дефицита времени. Установка «жизнь начнётся после учёбы» маскирует хронический стресс, повышенную тревожность и склонность к депрессии [1; 2]. Поскольку тревожные расстройства среди будущих врачей встречаются чаще, чем в популяции, изучение вклада СОЖ в их развитие актуально.

Цель работы – выявить взаимосвязь между выраженностью СОЖ и уровнем тревожности у студентов-медиков первого курса. Задачи: 1) диагностировать СОЖ с помощью авторской анкеты; 2) оценить тревогу и депрессию по шкале HADS; 3) сравнить показатели тревоги в группах с разным уровнем СОЖ; 4) сформулировать выводы и рекомендации.

СОЖ характеризуется рядом признаков: ожидание «волшебного момента», делящего жизнь на «до» и «после»; частые речевые маркеры («потом», «когда-нибудь», «вот только...»); отказ от текущих радостей (отдых, хобби, встречи); накопительство вещей «на особый случай»; неспособность ценить настоящее; постоянное сравнение с другими не в свою пользу.

Причины СОЖ часто коренятся в детстве и семейных установках: «Сначала уроки – потом игры», «Это платье для праздника, не носи сейчас». Ребёнок усваивает, что удовольствие нужно заслужить, а жизнь – череда препятствий. Способствуют формированию СОЖ также низкая самооценка, перфекционизм, страх неудачи, культ достижений и нестабильность.

Последствия СОЖ включают хронический стресс, накопление усталости, тревожность, апатию, депрессивные состояния, психосоматические нарушения и снижение качества жизни.

Материалы и методы исследования. Исследование проведено на базе медицинского факультета Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова. В выборку вошли 62 студента первого курса лечебного и педиатрического факультетов (56 женщин, 6 мужчин; 91,9% в возрасте 18–20 лет). Участие анонимное, с информированного согласия.

Нами была разработана авторская анкета СОЖ (синдром отложенной жизни), которая включала 5 утверждений, оцениваемых по 5-балльной шкале Ликерта (от «совершенно не согласен» до «полностью согласен»). Сумма баллов определяла уровень СОЖ: низкий (5–10), средний (11–17), высокий (18–25).

Нами также была использована госпитальная шкала тревоги и депрессии HADS [3], которая содержит 14 вопросов. Каждый ответ оценивается от 0 до 3 баллов. Интерпретация субшкал: 0–7 – норма, 8–10 – субклинический уровень, 11–21 – клинически выраженная тревога/депрессия.

Результаты исследования. В результате обработки данных по авторской шкале СОЖ респонденты были распределены на три группы. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение студентов по уровню СОЖ

Уровень СОЖ	Баллы	Количество студентов	Процент
Низкий	5–10	24	38,7%
Средний	11–17	31	50%
Высокий	18–25	7	11,3%

Суммарная доля студентов со средним и высоким уровнем СОЖ составила 61,3%. При анализе отдельных ответов выявлено, что 72% студентов хотя бы иногда откладывают свою жизнь на потом. Это означает, что более двух третей первокурсников в той или иной степени живут с установкой на отложенную жизнь.

Результаты оценки уровня тревоги (HADS-T) представлены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение студентов по уровню тревоги

Уровень тревоги	Баллы	Количество студентов	Процент
Норма	0–7	27	43,5%
Субклиническая	8–10	13	21%
Клиническая	11+	22	35,5%

Клинически выраженная тревога выявлена у 35,5% студентов (более чем у каждого третьего). Субклиническая тревога – у 21%. Таким образом, более половины студентов (56,5%) имеют тот или иной уровень тревожных расстройств, требующих внимания.

Далее мы рассчитали средние баллы тревоги (HADS-T) отдельно для каждой группы СОЖ (таблица 3).

Таблица 3

Средние показатели тревоги в группах с разным уровнем СОЖ

Группа СОЖ	Количество студентов	Средний балл тревоги	Интерпретация
Низкий	24	6,7	Норма
Средний	31	9,2	Субклиническая тревога
Высокий	7	14,9	Клиническая тревога

Разница между группами низкого и высокого СОЖ составила 8,2 балла. При проверке с помощью t-критерия Стьюдента получено значение $p < 0,001$, что свидетельствует о статистически значимых различиях (вероятность случайности – менее 0,1%). Следовательно, существует прямая статистически значимая связь между уровнем синдрома отложенной жизни и уровнем тревоги: чем выше СОЖ, тем выше тревога.

Дополнительно мы проанализировали уровень депрессии (HADS-D) в выделенных группах (таблица 4).

Таблица 4

Средние показатели депрессии в группах с разным уровнем СОЖ

Группа СОЖ	Средний балл депрессии	Интерпретация
Низкий	5	Норма
Средний	7,2	Субклиническая депрессия
Высокий	11	Клиническая депрессия

Таким образом, высокий СОЖ связан не только с тревогой, но и с депрессией. В группе высокого СОЖ средний балл депрессии достигает клинического уровня (11), в группе среднего СОЖ выявлена субклиническая депрессия (7,2), а в группе низкого СОЖ показатель остаётся в пределах нормы (5).

Обсуждение результатов. Полученные данные подтверждают гипотезу о прямой связи СОЖ и тревожности. Постоянное откладывание радостей и отдыха поддерживает хроническое напряжение, накопление усталости и, как следствие, тревогу [3]. СОЖ тесно связан с перфекционизмом, особенно социально предписанным (стремление оправдать ожидания окружающих) [4]. У студентов-медиков высокие требования со стороны родителей, преподавателей и самих себя создают замкнутый круг: чем выше требования, тем сильнее желание отложить жизнь «на потом» и тем выше тревога.

Наши результаты согласуются с данными Астащенко с соавторами (2021), которые также выявили высокий уровень СОЖ в студенческой среде и его связь с эмоциональной дезадаптацией [1]. Однако в отличие от предыдущих работ, наше исследование впервые провело

количественную оценку связи СОЖ с тревогой с использованием стандартизированной шкалы HADS на выборке первокурсников-медиков.

Практическая значимость работы заключается в том, что выявление студентов с высокими показателями СОЖ может служить ранним маркером психологического неблагополучия. Скрининг СОЖ рекомендуется включить в программы адаптации первокурсников для своевременного оказания психологической поддержки. Также целесообразно проведение тренингов по тайм-менеджменту, снижению перфекционизма и формированию навыков «жизни в настоящем».

Выводы.

1. Синдром отложенной жизни широко распространён среди студентов-медиков первого курса: 72% опрошенных имеют средний или высокий уровень СОЖ.

2. Клинически выраженная тревога выявлена у 36% студентов, субклиническая – у 21%.

3. Установлена прямая статистически значимая связь между выраженностью СОЖ и уровнем тревоги ($p < 0,001$). В группе высокого СОЖ тревога достигает клинического уровня (14,9 балла), в группе низкого СОЖ – нормы (6,7 балла).

4. Высокий СОЖ связан также с клиническим уровнем депрессии (11 баллов против 5 в норме). Полученные данные позволяют рассматривать синдром отложенной жизни как фактор риска развития тревожных и депрессивных расстройств в студенческой среде. Рекомендуется внедрение скрининговых программ для раннего выявления студентов группы риска и проведение профилактических мероприятий, направленных на формирование навыков «жизни в настоящем».

Список литературы

1. Синдром отложенной жизни в студенческой среде / А.П. Астащенко, О.В. Комиссарова, Т.В. Епихина, С.А. Волкова // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. – 2021. – №85. – С. 106–112. EDN UYVTBP
2. Долгов Г.А. Факторы, влияющие на развитие депрессии у студентов-медиков / Г.А. Долгов, В.С. Кузнецова, К.В. Пушкина // Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону: сб. материалов I Регион. науч.-практ. конф. магистрантов, аспирантов, стажеров (Тула, 18 мая 2023 года). – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 271–274. EDN SMOCWM
3. Григорьева Е.Ю. Влияние стресса на студентов-медиков в период подготовки к экзамену / Е.Ю. Григорьева, К.В. Пушкина // Сборник научных трудов молодых ученых и специалистов: сб. ст. – Чебоксары: Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, 2023. – С. 245–252. EDN DOYLUQ
4. Морозова Н.Н. Взаимосвязь синдрома отложенной жизни и перфекционизма у студентов вуза / Н.Н. Морозова, Н.А. Веряскина // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2025. – Т. 25. №2. – С. 177–188. DOI 10.24412/2078-9823.070.025.202502.177-188. EDN WTPRRP
5. Серкин В.П. Синдром отложенной жизни: как заставить будущее работать на себя / В.П. Серкин. – М., 1997.
6. Zigmond A.S. The Hospital Anxiety and Depression Scale / A.S. Zigmond, R.P. Snaith // Acta Psychiatrica Scandinavica. – 1983. – Vol. 67. No. 6. – P. 361–370.

Тарасенко Дарья Владимировна
магистрант

Научный руководитель

Иванова Наталья Георгиевна
канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Красноярский государственный
педагогический университет им. В.П. Астафьева»
г. Красноярск, Красноярский край

МЕТОДЫ ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У РАБОТНИКОВ

Аннотация: в статье рассматриваются современные методы профилактики эмоционального выгорания у работников. Эмоциональное выгорание выступает одной из наиболее значимых угроз психическому здоровью и профессиональной эффективности в условиях растущих требований и ускоряющихся темпов труда. Цель статьи – систематизировать существующие подходы к профилактике выгорания и выделить наиболее эффективные стратегии на индивидуальном, организационном и социальном уровнях. В качестве основных выводов обосновывается необходимость многоуровневой профилактики, включающей развитие стрессоустойчивости работников, формирование поддерживающей организационной культуры и внедрение программ психологического благополучия.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, профилактика, стрессоустойчивость, организационная культура, стиль руководства, психическое здоровье, работники.

Актуальность.

В условиях современного труда феномен эмоционального выгорания становится всё более распространённым. Всемирная организация здравоохранения включила синдром выгорания в Международную классификацию болезней (МКБ-11, 2019) как феномен, связанный с профессиональной деятельностью. По данным международных исследований Gallup (2022), до 76% сотрудников хотя бы раз в году испытывают признаки эмоционального истощения.

Эмоциональное выгорание определяется как состояние хронического стресса, приводящее к истощению, деперсонализации и снижению профессиональной эффективности [1]. В отечественной психологии В.В. Бойко и Н.Е. Водопьянова рассматривают его как процесс постепенного истощения эмоциональных ресурсов, затрудняющий межличностное взаимодействие и снижающий продуктивность труда [2; 3].

Рост актуальности данной темы обусловлен рядом факторов: цифровизацией рабочих процессов, увеличением производительности труда, неопределённостью организационных изменений и ростом конкуренции. Всё это приводит к необходимости разработки комплексных методов профилактики выгорания.

Материалы и методы.

Методологическую основу исследования составили труды К. Маслач и М. Лейтера (модель трёх компонентов выгорания), В.В. Бойко (диагностика и динамика фаз выгорания), Н.Е. Водопьяновой (методы психодиагностики и профилактики), а также подходы к организационной культуре Э. Шейна, К. Камерона и Р. Куинна.

Применялся метод аналитического обзора литературы, включающий сопоставление отечественных и зарубежных подходов, а также метод сравнительного анализа профилактических практик, применяемых в организациях.

Факторы риска и механизмы развития эмоционального выгорания.

Ряд авторов подчеркивает, что выгорание формируется под воздействием комплекса внешних и внутренних факторов. Наиболее часто упоминаются следующие группы.

1. Организационные факторы:

- избыточная рабочая нагрузка;
- неясность и противоречивость должностных обязанностей;

- бюрократизация и ограниченные ресурсы;
- дисбаланс между ожиданиями и реальными возможностями карьерного роста.

По данным исследований ВОЗ (2019), высокая интенсивность труда в условиях неопределённости увеличивает риск выгорания на 45%.

2. Индивидуальные факторы:

- личностные особенности (повышенная тревожность, перфекционизм, низкая стрессоустойчивость);
- дефицит навыков саморегуляции и эмоционального интеллекта;
- недостаточный баланс сфер жизни.

Исследования Д. Гоулмана [7] показывают, что низкий уровень развития эмоционального интеллекта связан с более высокой уязвимостью к эмоциональному истощению.

3. Социальные факторы:

- дефицит поддержки в коллективе;
- конфликты с коллегами и руководством;
- низкий уровень признания результатов труда.

Согласно метаанализу Gallup в 2022 г., наличие в команде хотя бы одного поддерживающего лидера снижает риск выгорания сотрудников почти в два раза.

Таким образом, механизм развития выгорания можно рассматривать как постепенное истощение ресурсов личности на фоне нарастающего дисбаланса требований и возможностей. Если организация и сам работник не предпринимают профилактических мер, состояние становится хроническим и приводит к дезадаптации.

Исследование.

В научной литературе выделяются три уровня профилактики эмоционального выгорания.

1. Индивидуальный уровень. Сюда входят техники саморегуляции, развитие стрессоустойчивости, когнитивная реструктуризация, методы релаксации, формирование баланса «работа – личная жизнь». Всё большее внимание уделяется практикам осознанности (mindfulness), телесно-ориентированным техникам, а также развитию эмоционального интеллекта [7].

2. Организационный уровень. Важную роль играет стиль руководства. Так, исследования Б. Басса и Б. Аволио показали, что трансформационное лидерство способствует снижению уровня выгорания у подчинённых. Организационная культура, основанная на поддержке, ценностях доверия и справедливости, выступает фактором устойчивости сотрудников [5].

3. Социальный уровень. Значимым фактором профилактики является поддержка коллег и работа в командах. Групповые тренинги, программы наставничества, корпоративные инициативы по сохранению психического здоровья позволяют снизить уровень эмоционального истощения.

Результаты и обсуждение.

На основе анализа можно выделить комплексную модель профилактики, включающую меры на трёх уровнях.

Таблица 1

Уровни профилактики эмоционального выгорания

Уровень	Основные меры	Примеры инструментов
Индивидуальный	Развитие стрессоустойчивости, саморегуляция, баланс «работа – личная жизнь»	Техники дыхательной релаксации, когнитивная реструктуризация, программы mindfulness
Организационный	Создание поддерживающей культуры, баланс нагрузок, эффективный стиль руководства	Введение гибких графиков, тренинги для руководителей, программы психологического благополучия
Социальный	Развитие поддержки в коллективе, командные практики	Наставничество, супервизии, групповые тренинги

Обсуждение показывает, что профилактика выгорания требует сочетания усилий как со стороны самого работника, так и со стороны организации. Простые индивидуальные техники не дают устойчивого эффекта без системных изменений на уровне культуры и лидерства.

Практические рекомендации для организаций.

Профилактика эмоционального выгорания должна носить системный характер и опираться на многоуровневый подход. На практике можно выделить следующие направления:

1. Изменение организационной политики.
 - введение гибких графиков и удалённого формата работы (при возможности);
 - ограничение сверхурочной занятости;
 - внедрение перерывов для восстановления в течение рабочего дня.
2. Развитие лидерских компетенций. Руководители должны проходить обучение по вопросам управления стрессом и эмоционального климата в коллективе. Исследования Б. Басса и Б. Аволио подтверждают, что стиль трансформационного лидерства снижает риск выгорания у сотрудников за счёт акцента на поддержку и вдохновение.
3. Создание культуры заботы. Организационная культура, ориентированная на здоровье работников, включает регулярные программы психологического сопровождения, тренинги по стресс-менеджменту, корпоративные мероприятия, направленные на командообразование.
4. HR-инструменты.
 - включение оценки уровня стресса и признаков выгорания в регулярные опросы сотрудников;
 - разработка индивидуальных планов развития и карьерного роста;
 - предоставление доступа к психологическому консультированию (корпоративные психологи, программы EAP – Employee Assistance Programs).

Таким образом, организация, которая выстраивает целостную систему заботы о персонале, не только снижает риск выгорания, но и повышает лояльность и продуктивность сотрудников.

Перспективы исследований и внедрения профилактических программ.

Несмотря на значительное количество исследований, проблема профилактики эмоционального выгорания остаётся актуальной. В перспективе важными направлениями являются следующие.

Разработка цифровых инструментов профилактики. Мобильные приложения для отслеживания уровня стресса, онлайн-программы по развитию осознанности и эмоционального интеллекта становятся доступными даже в малых компаниях.

Индивидуализация профилактических стратегий. Психологическая диагностика позволяет выявлять «группы риска» и предлагать персонализированные программы профилактики.

Интеграция с корпоративным управлением. Профилактика выгорания должна стать частью стратегий устойчивого развития компаний, где благополучие персонала рассматривается как ключевой ресурс.

Международное сотрудничество. Сравнительные исследования в разных странах позволяют выявлять лучшие практики и адаптировать их к культурным особенностям конкретных организаций.

Внедрение этих направлений позволит не только снизить уровень эмоционального выгорания, но и сформировать новый стандарт заботы о психическом здоровье работников.

Выводы.

1. Эмоциональное выгорание является серьёзным профессиональным риском, затрагивающим психическое здоровье и продуктивность работников.
2. Эффективная профилактика требует комплексного подхода, включающего индивидуальные техники саморегуляции, организационные изменения и социальную поддержку.
3. Организационная культура и стиль руководства играют ключевую роль в снижении риска выгорания.

Для устойчивых результатов необходимо внедрять корпоративные программы психологического благополучия, интегрированные в систему управления персоналом.

Список литературы

1. Маслач К. Выгорание: стоимость заботы о других / К. Маслач, М. Лейтер. – М.: Ювента, 2001.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: эмоциональный стресс и его роль в жизни человека / В.В. Бойко. – М.: Филинь, 1996.
3. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса и эмоционального выгорания / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009.

4. Шейн Э. Организационная культура и лидерство / Э. Шейн. – СПб.: Питер, 2012.
5. Cameron K.S. Diagnosing and Changing Organizational Culture / K.S. Cameron, R.E. Quinn. – San Francisco: Jossey-Bass, 2011.
6. Bass B.M. Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership / B.M. Bass, B.J. Avolio. – Thousand Oaks: Sage, 1994.
7. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018.
8. World Health Organization. Burn-out an “occupational phenomenon”: International Classification of Diseases // WHO. – Geneva: WHO, 2019.
9. Gallup. State of the Global Workplace Report / Gallup. – Washington, 2022.

Шагивалеева Гузалия Расиховна

канд. психол. наук, доцент

Елабужский институт (филиал)

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

г. Елабуга, Республика Татарстан

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И САМОРЕГУЛЯЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования жизнестойкости у будущих учителей как ресурса для преодоления стресса и профессионального выгорания. Анализируются подходы С. Мадди и Д.А. Леонтьева. Обоснована взаимосвязь жизнестойкости и саморегуляции. По результатам исследования (60 студентов) уровень стрессоустойчивости выше среднего у 49% студентов. Наиболее частые способы снятия стресса: физическая активность, музыка, хобби, общение с друзьями. Развитие жизнестойкости в вузе – основа профилактики профессиональных рисков педагогов.

Ключевые слова: адаптация, будущий учитель, жизнестойкость, профессиональная жизнестойкость учителя, саморегуляция, стрессоустойчивость, эмоциональное выгорание.

Проблема формирования и развития жизнестойкости у будущих учителей продолжает сохранять свою актуальность в современной психолого-педагогической науке и практике.

Жизнестойкость является одной из важных жизненных характеристик личности будущего учителя, которая позволит ему справляться со стрессовыми ситуациями, профессиональными трудностями и эмоциональным выгоранием на его профессиональном пути.

Именно поэтому в современном темпе жизни нужно и важно исследовать личностные качества человека, способствующие эффективному восприятию особенностей новой внешней среды и позволяющие человеку развиваться в безопасном психологическом микроклимате.

Термин жизнестойкость (в английском варианте – «hardiness») был определен американскими психологами Сьюзен Кобеса и Сальваторе Мадди в 80-х годах 20 века. Они объясняли ее как психологическую живучесть и расширенную эффективность человека, которая взаимосвязана с мотивами преобразования стрессогенных событий его жизнедеятельности, а также указывали на то, что она выступает в качестве показателя психического здоровья личности [3].

Жизнестойкость у С.Мадди представляет собой главную личностную характеристику, которая снижает влияние стресса на здоровье человека, причем это влияние распространяется и на физическое, и на психическое здоровье. Наличие жизнестойкости, по мнению автора, положительно влияет на успех деятельности. Исследования Сальваторе Мадди подтверждают положительную корреляцию между жизнестойкостью и стрессоустойчивостью. Согласно его концепции, жизнестойкость выступает ключевым фактором, который помогает человеку справляться со стрессовыми ситуациями и сохранять психологическое здоровье.

В отечественной психологии понятие жизнестойкости развивал Д.А. Леонтьев. Им оно было определено как интегративная характеристика личности, отвечающая за ее успешность преодоления разных жизненных трудностей и проблем, как индивидуальная способность

личности к зрелым и сложным проявлениям психофизической саморегуляции, сохраняющим внутренний баланс, здоровье тела и успешность в столкновении с трудностями [2].

А.Н. Фомина, ссылаясь на работы Р.И. Стецишина, указывает, что жизнестойкость формируется в процессе профессионализма личности и даёт возможность человеку противостоять профессионально-личностной дезадаптации, в частности, в области помогающей профессии [5].

Жизнестойкость выполняет функцию профилактики стресса, помогает успешно справляться с тревогой и стрессами у других людей, способствует сохранению эффективного и проактивного характера группового взаимодействия. Работа в школах – это всегда напряжение, ведь учителям приходится выполнять множество сложных задач: умственных, эмоциональных и физических.

Б.Х. Варданян понимает под стрессоустойчивостью «свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами психической деятельности в эмоциогенной ситуации и тем самым содействующее успешному выполнению деятельности» [1].

А.Л. Церковский анализирует стрессоустойчивость как «свойство, которое влияет на результат деятельности (успешность-неуспешность), и как характеристики, обеспечивающей гомеостаз личности как системы» [6].

Жизнестойкость и саморегуляция тесно связаны в контексте подготовки будущих педагогов, так как оба понятия отражают личностные ресурсы, необходимые для успешной профессиональной деятельности и преодоления профессионального выгорания. Эти понятия взаимообусловлены: развитая саморегуляция способствует формированию жизнестойкости, а жизнестойкость, в свою очередь, усиливает способности к саморегуляции, что особенно важно в профессии педагога. Взаимосвязь жизнестойкости и саморегуляции у будущих педагогов проявляется в следующем: осознанная саморегуляция выступает ключевым фактором формирования профессиональной жизнестойкости педагогических работников. Она обеспечивает стабилизацию психофизиологического состояния, помогает адаптироваться к изменяющимся условиям, демонстрировать устойчивые результаты в деятельности и преодолевать психологические барьеры при достижении профессиональных целей.

При низком уровне жизнестойкости может снижаться возможность свободной ориентации и саморегуляции личности. На стадии профессиональной адаптации происходит существенный рост взаимосвязи осознанной саморегуляции и жизнестойкости. При этом наибольшая связь показателей жизнестойкости установлена с умением выделять значимые условия достижения целей и готовностью изменять значимые условия и перестраивать программу действий.

Жизнестойкость выступает ключевым психологическим ресурсом, определяющим стрессоустойчивость личности. Развитие жизнестойкости может способствовать повышению стрессоустойчивости, так как оба понятия связаны с способностью справляться со стрессом и адаптироваться к сложным жизненным обстоятельствам.

В данной работе использовались общенаучные методы теоретического исследования; изучение научной литературы по проблеме; специальные психологические методы сбора информации: эмпирические методы («Тест на определение стрессоустойчивости личности», анкета на выявление приемов и способов снятия стресса); методы статистической обработки эмпирической информации.

Выборку исследования составили обучающиеся 3 курса в количестве 60 человек.

Результаты исследования показали, что у студентов уровень стрессоустойчивости выше среднего выражен у 49%, у 41% – чуть выше среднего и у 10% – средний уровень. Следовательно, студенты имеют также достаточный уровень стрессоустойчивости. Они способны проявлять сопереживание и эмоциональную отзывчивость по отношению к другим людям, в стрессовой ситуации стараются сохранять внутреннее спокойствие.

Педагогическая деятельность предполагает развитие таких личностных качеств и способностей как выдержку, самообладание, уравновешенность, терпимость, педагогическое воображение, оптимизм, адекватное реагирование на стрессовую ситуацию.

На следующем этапе, мы применили метод анкетирования, где студентам были предложены приемы и способы снятия стресса. Студенты должны были оценить по 3-бальной шкале интенсивность их использования. Результаты анкетирования представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Приемы и способы снятия стресса у студентов

Приемы, способы снятия стресса	Не применяют (%)	Применяют иногда (%)	Применяют почти всегда (%)
Сон	5	55	40
Отдых	10	50	40
Общение с друзьями	5	40	55
Физическая активность (бег, плавание, лыжи)	10	30	60
Анализ своих действий	7	58	35
Аутотренинг (самовнушение)	50	25	25
Медитация	70	20	10
Релаксация	58	28	14
Визуализация (использование позитивных образов)	38	40	22
Дыхательные упражнения	40	25	35
Уверенное поведение (позитивное мышление)	20	50	30
Положительные эмоции (юмор)	14	41	45
Музыка	10	30	60
Массаж	62	24	14
Баня, сауна (водные процедуры)	6	44	50
Общение с природой	20	46	34
Хобби	20	40	60
Просмотр хорошего фильма	8	73	19
Чтение книг	10	42	48
Закаливание, солнечные ванны	7	25	68
Ароматерапия	60	20	20
Курение	70	20	10
Вкусненькое из еды	5	19	76
Агрессия (выплескивать зло на другого человека)	87	10	3

Обучающиеся «применяют почти всегда» следующие приемы и средства: физическая активность (60%), музыка (60%), хобби (60%), сауна, баня (водные процедуры) (50%), закаливание, чтение книг (48%), положительные эмоции (45%), общение с друзьями (55%), вкусная еда (76%).

Студенты «не применяют» для снятия стресса следующие приемы: агрессия (выплескивать зло на другого человека) (87%), медитации (70%), массаж (62%), аутотренинг (50%), дыхательные упражнения (40%).

Обучающиеся «применяют иногда» следующие приёмы снятия стресса: сон (55%), уверенное поведение (позитивное мышление) (50%), анализ своих действий (58%), просмотр хорошего фильма (73%), отдых (50%).

Студенческий период характеризуется высокой эмоциональной насыщенностью, которая оказывает влияние на образ жизни. Для молодёжи этого возраста типично недостаточное внимание к вопросам здоровья: наблюдается убеждённость в неограниченности физических и психических ресурсов, а также потребности в релаксации, отдыхе и полноценном сне.

В студенческом возрасте используются различные средства, не всегда отвечающие профилактике здоровья. В данный период происходит становление будущего профессионала, а состояние его психического здоровья напрямую определяет успешность учебной деятельности и образ жизни в целом, что обладает значительной общественной значимостью.

Высокий уровень саморегуляции способствует сохранению психического и физического здоровья, повышению работоспособности и преодолению профессионального выгорания. В процессе обучения в вузе указанные качества можно целенаправленно развивать с помощью психолого-педагогического сопровождения, тренинговых программ и освоения техник саморегуляции – таких как аутотренинг, релаксационные и дыхательные практики.

Таким образом, успешность профессионального становления и деятельности будущего учителя во многом обусловлена взаимосвязью таких личностных ресурсов, как жизнестойкость и способность к саморегуляции. Их развитие в период обучения в вузе создаёт основу для эффективной педагогической практики и профилактики профессиональных рисков.

Для будущих учителей формирование жизнестойкости имеет принципиальное значение, поскольку этот личностный ресурс является опорой в стрессовых профессиональных ситуациях; помогает преодолевать возникающие трудности; выступает защитным механизмом против эмоционального выгорания; закладывает основу психологической безопасности образовательной среды; повышает адаптивность к негативным изменениям в сфере педагогической деятельности.

Список литературы

1. Варданян Б.Х. Механизмы саморегуляции эмоциональной устойчивости / Б.Х. Варданян. – М.: Наука, 2008. – 380 с.
2. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
3. Мадди С.Р. Теории личности: сравнительный анализ / С.Р. Мадди; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2002. – 567 с.
4. Музалева Д.А. Профессиональная жизнестойкость педагога как частный случай жизнестойкости личности / Д.А. Музалева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. №3. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/43PDMN322.pdf> (дата обращения: 18.02.2025). EDN FWMQBO
5. Фомина А.Н. Жизнестойкость личности: монография / А.Н. Фомина. – М.: МПГУ: Прометей, 2012. – 151 с. EDN RYRXIZ
6. Церковский А.Л. Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости / А.Л. Церковский // Вестник Витебского государственного медицинского университета. – 2011. – Т. 10. №1. – С. 6–19. EDN NDXNAR

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Антонова Алина Аркадьевна

социальный педагог

МБОУ «Трехбалтаевская СОШ»

Шемуршинского муниципального округа
с. Трехбалтаево, Чувашская Республика

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: статья посвящена исследованию развития психолого-педагогического сопровождения в рамках современного российского образования. Рассматриваются исторические предпосылки возникновения и эволюции психолого-педагогической поддержки, начиная с конца XIX века и заканчивая сегодняшним днем. Описаны ключевые тенденции и направления развития, включающие индивидуализацию подхода, цифровую грамотность и работу с эмоциональным выгоранием педагогов. Особое внимание уделено роли родителей в обеспечении эффективного психолого-педагогического сопровождения и выявлению существующих проблем и перспектив дальнейшего совершенствования системы. Статья направлена на освещение значимости комплексного подхода к обеспечению благополучного психологического климата в учебных заведениях и повышения качества образовательного процесса.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, современное образование, индивидуализация подхода, цифровая грамотность, эмоциональное выгорание педагогов, родители, эффективность обучения, социальная адаптация, подготовка кадров, оценка результатов, комплексный подход.

Современное образование переживает значительные изменения, обусловленные как технологическими инновациями, так и новыми социальными реалиями. Психолого-педагогическое сопровождение становится ключевым элементом образовательной системы, обеспечивая поддержку учащихся и педагогов в условиях возрастающих требований и нагрузок. Настоящая статья посвящена рассмотрению основных направлений развития психолого-педагогического сопровождения в российском образовательном пространстве.

Исторический аспект психолого-педагогической поддержки.

Психолого-педагогическое сопровождение в образовательных учреждениях зародилось ещё в конце XIX века, однако полноценное развитие оно получило лишь в XX веке. Первоначально психологи работали преимущественно с детьми, имеющими проблемы в обучении и поведении. Постепенно сфера деятельности расширялась, охватывая широкий круг задач: от диагностики индивидуальных особенностей детей до помощи педагогам в организации учебного процесса.

Основные этапы становления.

Начало XX века: появление первых школьных психологов и создание центров психологической помощи детям.

Советский период: формирование системы коррекционной психологии, направленной на помощь детям с особыми потребностями.

Постсоветская эпоха: интеграция психологии в образовательные учреждения, появление института школьного психолога.

Сегодня система психолого-педагогического сопровождения включает комплекс мероприятий, направленных на обеспечение успешной социализации и адаптации учащихся, повышение качества образовательного процесса и формирование здоровой психологической среды в школе.

Современные тенденции и направления развития.

Современные условия требуют новых подходов к психолого-педагогическому сопровождению. Среди ключевых тенденций выделяются следующие.

Индивидуализация подхода. Учет уникальных потребностей каждого ученика позволяет повысить эффективность обучения и снизить уровень тревожности среди школьников.

Цифровая грамотность. Использование цифровых технологий требует от психологов освоения новых инструментов анализа данных и коммуникации с учащимися.

Работа с эмоциональным выгоранием учителей. Педагоги сталкиваются с высокими нагрузками и стрессовыми ситуациями, что повышает значимость профессиональной психологической поддержки.

Кроме того, важным направлением является профилактика негативных явлений среди подростков, таких как буллинг, суицидальные настроения и зависимость от гаджетов. Школьные психологи активно внедряют программы профилактики и раннего выявления проблем поведения и социальной дезадаптации.

Роль родителей в психолого-педагогическом сопровождении.

Родители играют ключевую роль в формировании здорового психологического климата семьи и школы. Их участие в процессе психолого-педагогического сопровождения помогает создавать благоприятные условия для полноценного развития ребенка. Важно отметить следующие аспекты взаимодействия родителей и специалистов:

- регулярное информирование родителей о состоянии ребенка и рекомендациях по воспитанию;
- организация консультаций и тренингов, направленных на улучшение родительских компетенций;
- совместная работа над проблемами, возникающими в учебной и семейной среде.

Таким образом, эффективное взаимодействие между родителями, учителями и школьными психологами способствует повышению эффективности всего образовательного процесса.

Проблемы и перспективы развития.

Несмотря на значительное продвижение в области психолого-педагогического сопровождения, существует ряд нерешенных вопросов.

Недостаточная подготовка кадров. Многие специалисты испытывают трудности в освоении современных методов и техник работы с детьми и подростками.

Низкий уровень осведомленности общественности о роли школьного психолога. Часто родители и педагоги недооценивают важность участия психолога в учебном процессе.

Отсутствие четких стандартов оценки эффективности работы психологов в школах.

Для преодоления указанных трудностей необходимо развивать систему подготовки и переподготовки специалистов, повышать престиж профессии школьного психолога и внедрять новые методы оценки результатов их деятельности.

Заключение.

Психолого-педагогическое сопровождение играет важную роль в современной образовательной системе. Оно обеспечивает индивидуализацию обучения, профилактику социальных рисков и повышение уровня благополучия учеников и педагогов. Дальнейшее развитие этого направления позволит создать оптимальные условия для формирования гармоничной личности, способной успешно адаптироваться в быстро меняющемся мире.

Статья охватывает основные аспекты развития психолого-педагогического сопровождения в современном образовании, включая исторический обзор, современные тенденции, роль родителей и существующие проблемы. Структура текста выстроена таким образом, чтобы обеспечить полное раскрытие заявленной темы и представление объективной картины современного состояния сферы психолого-педагогического сопровождения.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для вузов / Г.М. Андреева, И.С. Кон. – М.: Аспект-Пресс, 2018. – 336 с.
2. Бурменская Г.В. Практикум по возрастной психологии / Г.В. Бурменская, С.А. Завражин. – М.: Академия, 2019. – 240 с.

3. Васильева Е.Н. Особенности психолого-педагогического сопровождения обучающихся в начальной школе / Е.Н. Васильева, Т.И. Овсянникова // Начальная школа плюс До и После. – 2020. – №12. – С. 15–19.
4. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практика / И.В. Дубровина. – М.: Просвещение, 2017. – 256 с.
5. Иванов Д.А. Методы и технологии воспитания одарённых детей / Д.А. Иванов, Б.А. Павлов. – М.: Владос, 2020. – 192 с.
6. Лисовский В.Т. Психологические особенности молодежи / В.Т. Лисовский, Т.Б. Щепанская. – М.: Гардарики, 2019. – 320 с.
7. Платонов Ю.П. Основы специальной психологии и дефектологии / Ю.П. Платонов, Т.К. Барсукова. – М.: Академия, 2018. – 368 с.

Вакулина Екатерина Геннадьевна

педагог-психолог

ЧДОУ «РЖД Д/С №56»

г. Абакан, Республика Хакасия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КАМНЕЙ МАРБЛС В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена методическим аспектам использования камешков марблс в практической деятельности педагогов-психологов. Рассматриваются преимущества и возможности внедрения данного инструмента в работу с детьми разного возраста, включая коррекционно-развивающие занятия.

Ключевые слова: камни марблс, игры, развитие, формирование, дошкольники.

Использование камешков марблс в коррекционно-развивающей работе – один из нетрадиционных приемов, интересный для детей. Это универсальное пособие представляет собой готовые наборы стеклянных камешков разного цвета и различные задания с ними.

Камни марблс – потомки глиняных шариков, которыми играли древние люди многие тысячи лет назад. Марблс в переводе означает «мраморный». Это небольшая сферическая игрушка, обычно разноцветный шарик, изготовленный из стекла, глины, стали или агата. Марблы используются в различных играх, носящих общее название «марблс».

Камни марблс представляют собой уникальный дидактический материал, способствующий развитию сенсорной сферы, мелкой моторики, творческих способностей и эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Педагоги-психологи активно применяют этот инструмент в своей практике благодаря его простоте, доступности и универсальности. Рассмотрим основные направления работы с камнями марблс и способы их интеграции в занятия с дошкольниками.

Преимущества использования камней марблс.

Сенсорное развитие.

Игры с гладкими камешками, шариками стимулируют тактильные ощущения, способствуют улучшению координации движений пальцев рук, развивая мелкую моторику. Это важно для подготовки руки ребенка к письму и рисованию.

Развитие воображения и креативности.

Марблс позволяют детям создавать разнообразные композиции и сюжеты, проявляя фантазию и воображение. Они учатся комбинировать цвета, формы и размеры, создавая уникальные рисунки и узоры.

Формирование коммуникативных навыков.

Работа с камнями способствует развитию социальных навыков. Дети учатся взаимодействовать друг с другом, обмениваться мнениями, договариваться о правилах игры, учиться терпению и взаимопомощи.

Коррекционная работа.

Педагоги используют камни марблс для коррекции психоэмоциональных состояний у детей. Например, спокойные, плавные движения руками помогают снять напряжение, снизить тревожность и агрессию.

Практическое применение.

Упражнения на внимание и память.

Дети раскладывают камни в определенной последовательности, запоминают расположение и воспроизводят порядок заново. Подобные упражнения укрепляют концентрацию внимания и способность удерживать визуальные образы в памяти.

Игра «Корректирующая проба».

Цель: развитие свойств внимания.

Оборудование: камни марблс, шаблоны «Корректирующая проба» (могут быть разные картинки по темам «Посуда», «Животные», «Цветы», «Геометрические фигуры» и т. д.).

Описание: ребенку предлагается на шаблоне закрыть определенные картинки: цветочки – красным камешком, конфетки – желтым и т. д.

Игры на классификацию и сортировку.

Разделение камней по цвету, размеру или форме помогает развивать умение анализировать предметы, сравнивать и обобщать признаки объектов.

Игра «Разложи по цвету».

Цель: формирование умения классифицировать предметы по цвету.

Оборудование: камни марблс, цветные тарелочки.

Описание: ребенку предлагается разложить камешки по цветным тарелочкам в соответствии с цветом. На синюю тарелочку – синий камешек и т. д.

Создание композиций и рисунков.

Использование камней позволяет творчески выразить себя. Создавая абстрактные картины или сюжетные сцены, дети раскрывают свою индивидуальность и внутренние переживания.

Игра «На морском дне».

Цель: развитие воображения.

Описание: ребенку предлагается с помощью набора марблс выложить в песочнице рыбку на морском дне.

Элементы арт-терапии.

Игра с камнями становится частью терапевтического процесса, помогающего детям справляться с негативными эмоциями, страхами и стрессовыми ситуациями.

Игра «Азбука настроения».

Дети рассматривают камешки, выбирают себе и представляют, что камешек – это его самая лучшая на свете бабочка. Дети отвечают на вопросы: «Какое настроение у бабочки: веселое, радостное, счастливое?», «Какие чувства они испытывают: веселье, радость, счастье?». Всего рассматривается 5 основных эмоций. Детям предлагается изобразить чувства, которые переживает бабочка.

Методические рекомендации.

При проведении игр и упражнений рекомендуется учитывать возрастные особенности каждого ребенка. Важно поддерживать интерес детей к процессу, поощрять инициативу и самостоятельность, мягко направлять и помогать, когда возникает необходимость.

Таким образом, использование камней марблс открывает широкие возможности для развития интеллектуальных, эмоциональных и личностных качеств детей дошкольного возраста. Этот простой, доступный и эффективный метод успешно применяется в образовательных учреждениях и рекомендован специалистами для индивидуального взаимодействия педагогов-психологов с малышами.

Список литературы

1. Чернецова Н.В. Камешки «Марблс», как технология всестороннего познавательного развития детей дошкольников / Н.В. Чернецова. – URL: <https://www.lurok.ru/categories/19/articles/51012> (дата обращения: 13.03.2026).

Дмитричева Надежда Сергеевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»

г. Череповец, Вологодская область

Научный руководитель

Виноградова Мария Аполлинарьевна

канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой

Институт педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»

г. Череповец, Вологодская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АГРЕССИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Аннотация: статья посвящена проблеме агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста и представляет анализ подходов к её изучению. Автор раскрывает результаты исследования особенностей проявления агрессивного поведения у детей старшего дошкольного и особенности организации психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, агрессивное поведение, коррекционно-развивающая работа.

Актуальность темы исследования. Социальная ситуация развития современного ребёнка, характеризующаяся напряженным ритмом жизни, эмоциональными перегрузками, проявлениями агрессии, раздражительности, эмоциональной несдержанности, носителями которых выступают взрослые, сверстники, средства массовой информации, оказывает значительное влияние на эмоциональное состояние дошкольника.

Возрастающее с каждым годом число детей, имеющих отклонения в эмоциональной сфере, обнаруживает необходимость определения в качестве одной из приоритетных задач дошкольного образования охрану и укрепление не только физического, но и психического здоровья, в том числе эмоционального благополучия воспитанников.

На проявление агрессии ребёнка оказывают влияние многие факторы, как личностных особенностей, так и особенностей социальной среды. Проблема саморегуляции агрессивного поведения всегда будет оставаться актуальной, так как данные модели поведения проявляются в разных возрастах и, к сожалению, часто встречаются у старших дошкольников.

На современном этапе развития общества совместно с формированием гуманистической направленности образования интенсивно развивается идея психолого-педагогического сопровождения всех субъектов образовательного процесса, возникающая в рамках проблемы оказания эффективной квалифицированной психологической помощи.

В связи с этим, наиболее актуальной для практической психологии и педагогики, является задача поиска наиболее эффективных путей выявления и преодоления эмоционального неблагополучия ребёнка.

Цель исследования: выявить особенности психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с агрессивным поведением.

Проблемы психолого-педагогического сопровождения, его организацию и содержание раскрыли в своих исследованиях: М.Р. Битянова, Б.С. Братусь, Е.В. Бурмистрова, О.С. Газман, И.В. Дубровина, Е.И. Исаев, М.И. Роговцева, К. Роджерс, Н.Ю. Синягина, В.И. Слободчиков, Ф.М. Фрумин, А.Т. Цукерман, Л.М. Шипицына, И.С. Якиманская и др.

Сопровождение – система профессиональной деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребёнка на каждом возрастном этапе [3].

Сопровождение развития ребёнка предполагает интеграцию работы педагога с деятельностью педагога – психолога, медицинских работников, других специалистов дошкольного образования и родителей воспитанников детского сада.

Проблема агрессивного поведения изучалась многими учёными, педагогами, психологами и отражена в работах Ю.А. Мичуриной, В. Оклендера, А.А. Романовой, Д.Б. Алексеев, Е.А. Печёновой, Ю.М. Антонян и М.А. Панфиловой и др.

По мнению Ю. А. Мичуриной, агрессивное поведение у детей – это «проявление внутреннего эмоционального дистресса, результат негативных переживаний и отсутствия соответствующих психологических способов защиты» [5, с. 257].

Агрессия у дошкольников имеет различные формы проявления: физическая, вербальная, прямая и косвенная, а также агрессия, направленная на себя. Её возникновение обусловлено комплексом факторов, включая психолого-педагогические (неудачи в обучении), социально-психологические (неблагоприятная семейная обстановка, взаимодействие со сверстниками) и индивидуальные (низкая самооценка, недостаточное развитие коммуникативных навыков) причины.

Наиболее типичными для старших дошкольников являются такие причины агрессии, как желание привлечь внимание, стремление к лидерству, ущемление достоинства другого, защита и месть, а также попытка завладеть желаемым предметом. Агрессия у старших дошкольников проявляется как в игре, так и во взаимодействии со сверстниками с целью самоутверждения.

Эмпирическая часть исследования, проведенная на базе МАДОУ «Детский сад №__» г. Череповца с участием 10 детей старшего дошкольного возраста, позволила получить репрезентативные данные о характере и особенностях проявления агрессивного поведения. Применение комплекса диагностических методик (графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой и опросник для воспитателей «Ребёнок глазами взрослого» А.А. Романовой) выявило следующее.

1. У 40% обследованных детей обнаружена устойчивая корреляция между высоким уровнем внутренней агрессии и её внешними поведенческими проявлениями, что свидетельствует о необходимости коррекционного вмешательства.

2. У 10% детей выявлен латентный тип агрессивности, характеризующийся выраженным внутренним напряжением при отсутствии внешних поведенческих проявлений, что представляет особую опасность в связи с риском психосоматических расстройств.

3. Сравнительный анализ результатов двух независимых методик показал их высокую согласованность (80% случаев), что подтверждает надежность и валидность полученных данных.

4. Исследование подтвердило выдвинутую гипотезу о том, что эффективность психолого-педагогического сопровождения детей с агрессивным поведением обеспечивается учётом индивидуально-дифференцированного подхода и объединением усилий всех участников образовательного процесса.

На основе теоретического анализа и эмпирических данных была разработана комплексная программа психолого-педагогического сопровождения, направленная на снижение агрессии, развитие саморегуляции, эмпатии и коммуникативных навыков.

Программа включает следующие ключевые компоненты.

1. Диагностический блок, направленный на выявление индивидуальных особенностей агрессивного поведения.

2. Коррекционно-развивающий блок, включающий групповые и индивидуальные занятия по развитию эмоционального интеллекта, навыков саморегуляции и конструктивного общения.

3. Профилактический блок, ориентированный на создание благоприятного психологического климата в группе.

4. Просветительский блок, направленный на повышение компетентности педагогов и родителей в вопросах профилактики и коррекции детской агрессии.

Ожидаемые результаты программы включают не только снижение уровня агрессии, но и улучшение эмоционального климата в группе, повышение компетентности взрослых в

вопросах управления детской агрессией и развитие социально-адаптивных моделей поведения у детей.

К перспективам работы по данной теме можно отнести следующие: изучение долгосрочной эффективности разработанной программы, в адаптации модели сопровождения для детей с различными типами агрессивного поведения, а также в разработке критериев оценки эффективности коррекционно-развивающей работы с агрессивными дошкольниками.

Список литературы

1. Авдушкина К.В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования / К.В. Авдушкина, О.В. Лозгачева; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017.
2. Алексеева Е.Е. Страхи у детей дошкольного возраста / Е.Е. Алексеева // Дошкольная педагогика. – 2006. – №2(29). – С. 58–61. EDN WBKQAZ
3. Битянова М.Р. Анализ концепции психологического сопровождения в образовательных учреждениях / М.Р. Битянова. – URL: https://studwood.net/613690/psihologiya/analiz_kontseptsii_psihologicheskogo_soprovozhdeniya_obrazovatelnyh_uchrezhdeniyah_bityanovoy (дата обращения: 27.06.2025).
4. Богатырова М.Н. Педагогические условия снижения агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста / М.Н. Богатырова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-snizheniyaagressivnogo-povedeniya-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 27.06.2025).
5. Мичурина Ю.А. К проблеме агрессивности у детей старшего дошкольного возраста / Ю.А. Мичурина, Н.С. Сарафанникова // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – №5-2. – С. 257–258. EDN TWFDX

Кашкарова Дарья Викторовна
студентка

Топчий Татьяна Григорьевна
доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье изложены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление психолого-педагогических закономерностей учебной мотивации и профессиональной направленности подростков с нарушением слуха, обучающихся в условиях инклюзивного образования. Исследование осуществлялось на базе школы-интерната г. Краснодара (ул. им. В.Н. Мачуги, 80), включало наблюдение, анкетирование педагогов и учащихся, а также анализ карт педагогического наблюдения. Полученные данные позволили обозначить систему трудностей и компенсаторных ресурсов обучающихся, раскрыть механизмы их учебной и социальной активности, а также определить комплекс эффективных условий психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: подростки с нарушением слуха, инклюзивное образование, профессиональная направленность, учебная мотивация, психологическое сопровождение, педагогические условия.

Переход образования к инклюзивной модели является не только социальным вызовом, но и важнейшим направлением развития современной педагогической теории и практики [1]. В её основе лежит признание ценности разнообразия человеческих возможностей и обеспечение полноценного участия всех категорий обучающихся в образовательном процессе.

Особое значение в этой связи приобретают задачи формирования учебной мотивации и профессиональной направленности подростков с ограниченными возможностями здоровья

(ОВЗ), что, по мнению исследователей, является ключевым аспектом их личностной и социальной самореализации [2; 3].

Подростки с нарушением слуха составляют особую категорию обучающихся: их развитие протекает в условиях сенсорного дефицита, влияющего не только на восприятие информации, но и на структуру когнитивных процессов, эмоционально-волевую сферу, систему мотивации и способы самовыражения [4]. Несмотря на потенциальные трудности, эта категория учащихся демонстрирует высокую адаптационную способность и выраженный стремление к социальной активности, что формирует благоприятные предпосылки для профессиональной ориентации при условии адекватного педагогического сопровождения [5].

Цель: выявить психолого-педагогические закономерности формирования учебной мотивации и профессиональной направленности у подростков с нарушением слуха в условиях инклюзивного образования.

Задачи.

1. Проанализировать характер трудностей обучающихся с нарушением слуха в учебном процессе.

2. Определить внутренние и внешние ресурсы, способствующие повышению учебной мотивации.

3. Охарактеризовать профессиональные интересы и смысловые ориентации подростков данной категории.

4. Разработать модель психолого-педагогических условий, обеспечивающих успешность профессионального самоопределения.

Эмпирическая база исследования: школа-интернат г. Краснодара, ул. им. В.Н. Мачуги, 80.

В исследовании использованы следующие методы:

– анкетирование педагогов, позволяющее выявить педагогическую оценку актуальных проблем обучения и социализации глухих и слабослышащих подростков;

– карты индивидуального наблюдения, фиксирующие динамику познавательной активности, эмоционального состояния и особенностей взаимодействия учеников в учебных и внеурочных ситуациях;

– мини-опросник «Мои учебные трудности и ресурсы», адаптированный под когнитивно-смысловые особенности подростков с нарушением слуха.

Наблюдение и опрос проводились среди обучающихся 6–7-х классов в возрасте 13–15 лет. Интерпретация данных осуществлялась с позиций деятельностного и личностно-ориентированного подходов [6; 7].

Эмоционально-мотивационный профиль обучающихся, анализ карт наблюдений показал, что большинство подростков демонстрируют положительное отношение к процессу обучения, однако их мотивация носит адаптивно-социальный характер: на первый план выходит желание быть принятыми, понять ожидания педагога, получить похвалу. При этом внутренне-познавательные мотивы (интерес к содержанию) выражены неравномерно и активизируются главным образом в ситуациях конкретности, визуальной наглядности и практической применимости материала.

Элементы соревновательности и одобрения оказываются мощными катализаторами активности. Ученики с нарушением слуха особенно чутко реагируют на эмоциональный тон педагога и атмосферу включённости. В случаях, когда взаимодействие носит партнёрский характер, наблюдается выраженный скачок вовлечённости: подросток охотнее принимает участие в обсуждении, активнее ищет способы выполнения задания.

Таким образом, эмоциональная подкреплённость учебного процесса выступает главным регулятором учебного поведения данной категории учащихся.

Педагогическое видение учебных трудностей.

В анкетах педагоги отмечали наиболее типичные барьеры:

– несформированность произвольных механизмов внимания и слабая слухоречевая память;

– конкретность мышления и трудности в понимании обобщённых категорий;

- устойчивая тревожность, усиливающаяся в ситуации устного опроса;
- недостаточная уверенность в своих возможностях и избегание новых задач.

Однако практически все педагоги подчеркивали высокий уровень наглядно-действенного интеллекта и трудолюбия у обучающихся с нарушением слуха. Такие учащиеся стремятся к практическому подтверждению результатов своей работы и проявляют устойчивость при выполнении последовательных действий.

Интересным наблюдением стала зависимость уровня самооценки от формы педагогического взаимодействия. Авторитарная тактика, требующая быстрого и словесного реагирования, приводит к эмоциональной блокировке и отказу от активности. В то время как позитивное подкрепление и гуманно-личностная позиция педагога обеспечивают рост уверенности, повышение познавательной инициативы и устойчивости внимания.

По данным мини-опросник от подростков «Мои учебные трудности и ресурсы» показал, что учащиеся чаще всего связывали свои трудности с ускоренным темпом объяснения и переживанием непонимания учителя. В эмоциональных высказываниях звучали темы «страха ошибиться», «боязни быть непонятым», «трудно слушать и понимать сразу». Эти данные подтверждают необходимость учитывать феномен когнитивной перегрузки, которая возникает при восприятии информации через ограниченный канал связи [8].

Наиболее значимыми ресурсными факторами подростки назвали:

- собственное упорство и настойчивость;
- поддержку со стороны педагога («если учитель показывает – я понимаю»);
- возможность спрашивать помощь;
- дружеское взаимодействие в классе.

Примечательно, что в числе позитивных сторон учебы многие подростки отмечали наличие опытных, доброжелательных учителей и совместные творческие занятия, что подчёркивает значимость эмоционально-социальной составляющей школьной среды.

Наблюдение и беседы выявили, что подростки с нарушением слуха проявляют выраженный интерес к практическим видам деятельности: декоративно-прикладному труду, техническому моделированию, прикладному творчеству, информатике. Они склонны выбирать профессии, подразумевающие визуально-предметное взаимодействие, наглядный результат, возможность самоутверждения через конкретное действие.

Формирование профессионального интереса у таких учащихся происходит преимущественно через личный опыт успеха и положительное эмоциональное подкрепление. Отсутствие опыта реальных достижений зачастую приводит к деформации самооценки и утрате веры в возможность дальнейшего образования.

Эмпирические данные убедительно демонстрируют, что профессиональное самоопределение глухих подростков имеет не только когнитивный, но и экзистенциальный компонент: центральной становится потребность почувствовать, что они способны влиять на свою жизненную ситуацию, быть социально значимыми и реализованными.

На основе анализа диагностических материалов и наблюдения были выделены педагогические условия, обеспечивающие эффективность развития учебной и профессиональной мотивации подростков с нарушением слуха.

Полисенсорный характер обучения. Сочетание жестовой, текстовой и визуальной поддержки позволяет снизить уровень когнитивной перегрузки и укрепить уверенность обучающихся.

Эмоционально-образовательный климат, основанный на доверии, открытости и безоценочной обратной связи.

Индивидуализация образовательных маршрутов с возможностью выбора форм презентации результатов (видео, рисунок, макет, проект).

Психолого-педагогическое сопровождение на уровне профессиональных проб, направленное на осознание подростком собственных сильных сторон.

Включение родителей и сурдопедагогов в процесс сопровождения профессионального самоопределения.

Совокупность указанных условий создаёт систему, в которой педагогические, психологические и социальные влияния взаимно дополняют друг друга, формируя целостную среду развития личности обучающегося с нарушением слуха.

В заключение, проведённое исследование подтвердило гипотезу о том, что учебная мотивация и профессиональная направленность подростков с нарушением слуха формируются под действием комплекса взаимосвязанных факторов – когнитивных, эмоциональных и социальных. Характерным для данной категории является социально-одобрительная направленность мотивации, опора на эмоциональное взаимодействие и потребность в признании.

Создание условий, способствующих становлению внутренней смысловой мотивации и осознанного профессионального выбора, требует выстраивания системы сопровождения, в которой ключевая роль принадлежит личности педагога-медиатора. Именно педагог способен превратить ограничение слуха не в барьер, а в стимул к поиску иных – визуальных, деятельностных, эмоционально насыщенных – способов познания и самореализации.

Дальнейшее развитие исследований в данном направлении видится в углублённом анализе механизмов становления профессиональных интересов у подростков с различными формами сенсорных нарушений, а также в апробации моделей профессиональных проб и тренингов личностного роста в условиях инклюзивных образовательных учреждений.

Список литературы

1. Арутюнова Г.З. Анализ готовности подростков с ОВЗ и нормотипичных сверстников к выбору профессионального пути в условиях общеобразовательной организации / Г.З. Арутюнова, А.А. Шостак // Педагогическое образование. – 2025. – Т. 6. №10. – С. 297–311.
2. Журавлёв А.Л. Проблемы человека в организации в современной российской психологии: развитие, адаптация и самореализация / А.Л. Журавлёв, А.А. Костригин // Организационная психология и психология труда. – 2025. – Т. 10. №3. – С. 8–50. DOI 10.38098/ipran.opwp_2025_36_3_001. EDN BAJENZ
3. Магомедова Р.М. Инклюзивное образование как современная парадигма образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья / Р.М. Магомедова // Актуальные вопросы современной науки и образования: сб. ст. XLVI Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза, 2025. – С. 136–138. EDN DUOUOG
4. Меньщикова О.А. Успешные практики психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов в условиях инклюзии / О.А. Меньщикова // Дидакт. – 2024. – №1(13). – С. 69–71.
5. Наumenко Т.А. Психолого-педагогические особенности развития мотивации у подростков с ОВЗ / Т.А. Наumenко // Generation Ψ: материалы IV Всерос. науч.-практ. студенческой конф. – Новосибирск, 2023. – С. 126–130. EDN ZXETL
6. Паюсова Е.С. Анализ условий инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации / Е.С. Паюсова // International Journal of Medicine and Psychology. – 2022. – Т. 5. №1. – С. 78–82. EDN FOTNIU
7. Полякова А.Н. Особенности психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей детей с нарушением слуха / А.Н. Полякова // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. «60-е Евсевьевские чтения». – Саранск: Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева, 2024. – С. 83–87. EDN RKRQQ
8. Якунин А.П. Принцип субъекта и психология личности: проблемы исследования личности в психологии / А.П. Якунин // Восточно-Европейский научный вестник. – 2023. – Т. 19. №2. – С. 63–67. EDN ISCLRC
9. Якунин А.П. Принцип субъекта и психология способностей: методологические аспекты проблемы / А.П. Якунин, Т.И. Короткина // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен: сб. – М., 2020. – С. 150–157. EDN WEXYVH

Курова Ольга Владимировна

педагог-психолог

Соловьева Наталья Петровна

воспитатель

МКДОУ ШР «Д/С №4 «Журавлик»

г. Шелехов, Иркутская область

ЭФФЕКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С РОДИТЕЛЬСКИМ СООБЩЕСТВОМ

Аннотация: в статье представлен опыт работы педагогов дошкольного учреждения по организации родительского клуба, направленного на повышение педагогической компетентности родителей и оптимизацию детско-родительских отношений. Актуальность обусловлена тем, что традиционные формы просвещения родителей не всегда соответствуют реальным запросам семей. Авторы предлагают модель современного взаимодействия в триаде «родитель – ребёнок – педагог», где родители и дети выступают не пассивными слушателями, а полноправными участниками образовательного процесса. Описываются разнообразные формы совместной работы, включая тематические встречи. Результативность работы проявляется в приобретении родителями новых знаний и практических умений, развитии навыков сотрудничества, укреплении детско-родительских отношений и сплочённости семьи.

Ключевые слова: родительский клуб, детско-родительские отношения, педагогическая компетентность, анкетирование, взаимодействие.

В разные исторические периоды ответственность за воспитание подрастающего поколения возлагалась на разные институты. В дореволюционной России семья несла полную ответственность за развитие ребенка. Дети из бедных семей воспитывались на примерах родителей: они, помогая им в труде и осваивали ремесла, которыми владели отцы [1, с. 38]. Представители высших слоев общества воспитывались под неусыпным контролем гувернеров и гувернанток. В советский период ответственность за воспитание детей в значительной степени взяло на себя государство [2, с. 15]. Роль родителей в воспитательном процессе существенно снизилась: ключевыми институтами воспитания, и развития будущих граждан страны стали: детские сады, школы, комсомол и партия.

Новая эпоха в стране изменила отношение к системе воспитания подрастающего поколения. Современное понимание воспитания основано на концепции ответственного родительства.

Закон об образовании в Российской Федерации закрепляет первоочередное право родителей на воспитание, развитие и образование детей. Именно родители несут полную ответственность за качественное воспитание. Однако, десятилетия советского подхода к воспитанию оставили свой след: общественное сознание еще не полностью перестроилось. По инерции некоторые люди по-прежнему считают главными ответственными за развитие детей воспитателей, учителей, и преподавателей. В тоже время образовательные институты – детские сады, школы, организации дополнительного образования призваны не заменять родителей, а помогать им в организации воспитания и обучения.

В обязанности родителей входит обеспечение физического, интеллектуального и нравственного развития ребенка. Однако в современном обществе высокая загруженность родителей профессиональными задачами зачастую не позволяет им качественно выполнять свои воспитательные обязанности. Нехватка свободного времени у родителей существенно влияет на семейные отношения: она снижает качество общения с детьми, затрудняет поддержание домашних традиций и укрепление семейного единства.

В некоторых случаях родители бы взяли на себя больше ответственности за воспитание, но им мешает недостаток педагогических знаний и навыков. В таких ситуациях важную роль начинают играть образовательные институты – в первую очередь воспитатели и учителя. Это очень ответственная и кропотливая работа.

Организация во взаимоотношениях родителей с детьми требуют от педагогов больше эрудиции, высокого профессионализма, понимания стоящих перед ними задач, вдумчивости в постановке вопросов перед коллективом родителей и каждой семьи в отдельности.

Принятые ранее традиционные собрания и консультации в наше время не приносят значимых результатов. Изучение запросов родителей, учет их культурного уровня побуждает нас использовать новые приемы и методы организации. В нашем детском саду мы используем различные формы работы с родителями и находимся в постоянном поиске новых современных приемов.

Одной из эффективных форм взаимодействия с родителями мы считаем организацию родительского клуба, целью которого является повышение педагогической компетентности родителей, оптимизация детско-родительских отношений в семье. Мы создали такой клуб, назвали его «Родные истоки», и пригласили в нем участвовать родителей, а также близких родственников детей из нашей группы.

Родительский клуб «Родные истоки» соответствует основным задачам, предусмотренным ФАОП ДО: обеспечению психолого-педагогической поддержки семьи и повышению компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования детей, а также охраны и укрепления их здоровья.

При организации работы клуба мы поставили перед собой следующие задачи:

- повысить уровень педагогической компетентности родителей в вопросах развития детей дошкольного возраста;
- привлечь родителей к активному участию в жизни детского сада;
- способствовать распространению положительного опыта семейного воспитания.

Участниками клуба являются воспитатели группы, родители и дети. В зависимости от темы заседания, по мере необходимости, к работе клуба привлекаются приглашённые специалисты:

- медсестра;
- педагог-психолог;
- старший воспитатель;
- музыкальный руководитель;
- учитель-логопед;
- родители, чья профессиональная деятельность связана с педагогикой.

Для составления плана мероприятий мы изучили семейные запросы. Как правило, это наиболее острые проблемы: кризис возраста, переход ребенка к новому статусу школьника, проблемы непослушания, организация семейного досуга и многого другого. Узкие темы мы объединили в следующие направления.

1. «Молодая семья» (ведущую роль взяли на себя педагог-психолог и воспитатели).

2. «Творческая семья» (на заседаниях руководитель изостудии рассказала и показала, как можно развивать творческие способности детей, родители попробовали сами себя в творческих мастерских, раскрывая собственный потенциал, это вызвало у них желание заниматься творчеством вместе со своими детьми).

3. «Неизведанное рядом» (это своего рода экспериментальная лаборатория, где родители учились наблюдать за разными объектами и экспериментировать с ними, ведущими этого направления были воспитатели).

4. «В семье – будущий первоклассник» (На такие встречи мы приглашаем учителей близлежащей школы для освещения вопросов подготовки, будущих первоклассников к школе и преодоления трудностей; педагог-психолог проводит практикумы по подготовке руки к письму, развитию познавательных способностей; учитель-логопед проводит консультации по речевому развитию).

5. «Здоровая семья» (медсестра проводит консультации о способах сбережения здоровья, а инструктор по физической культуре организует соревнования и эстафеты, формируя привычку к здоровому образу жизни).

6. «Семейные ценности». Воспитатели демонстрируют способы формирования традиций как основы семейного воспитания и создания ощущения психологической защищённости.

Мероприятия, организуемые в ДООУ, способствуют установлению контакта с родителями и делают их активными участниками образовательного процесса.

Встречи проводятся в разнообразных формах:

- тренинги;
- практикумы;
- эксперименты;
- совместные проекты с родителями и детьми;
- конкурсы;
- консультации;
- мастер-классы;
- семейные гостиные;
- творческие мастерские.

Наш опыт работы в этом направлении показал, что для повышения интереса родителей к собраниям необходимо соблюдать следующие рекомендации:

- выбирать темы, актуальные для родительского состава группы;
- демонстрировать практическую пользу обсуждаемых вопросов;
- создавать неформальную обстановку;
- формировать позитивный настрой всех участников образовательного процесса.

Родители разных возрастных групп с удовольствием посещают заседания клуба, поскольку сложилась устойчивая традиция их проведения. Встреча состоит из пяти последовательных частей.

1. *Коммуникативные игры*. Помогают создать положительный эмоциональный настрой и способствуют сплочению родителей.

2. *Знакомство с темой заседания*. Освещение теоретической стороны вопроса.

3. *Основная часть: практическая работа родителей с детьми*. Включает экспериментирование, игры, разыгрывание ролевых ситуаций – родители вместе с детьми отрабатывают конкретные навыки по теме.

4. *Музыкальная пауза*. Дети готовят для родителей сюрприз – исполняют танец или песню.

5. *Подведение итогов встречи*. Получение обратной связи.

В завершение каждой встречи участники получают раздаточный материал: памятки, буклеты и рекомендации по теме заседания.

По итогам года этой работы мы провели опрос, который подтвердил эффективность нашей совместной деятельности. Многие родители отметили, что у них сформировались представления об особенностях педагогической деятельности:

- лучше поняли специфику педагогической работы с детьми;
- получили знания о возрастных и индивидуальных особенностях детей дошкольного возраста;
- нашли ответы на интересующие их вопросы;
- почерпнули много полезного и интересного из опыта других семей.

Мы с уверенностью можем сказать, что организация семейного клуба позволила:

- выстроить продуктивное общение с родителями;
- наладить обмен опытом между педагогами ДООУ и семьями воспитанников.

Используя такую работу взаимодействия ДООУ и семьи в форме родительского клуба, мы представляем интересную современную модель по вовлечению родителей к активному участию в воспитательно-образовательном процессе и способствуем укреплению связи между дошкольным учреждением и семьями. Такие мероприятия способствуют повышению педагогической грамотности и компетентности родителей, а также оказывают практическую помощь в выполнении воспитательных функций в семье.

Работа в формате семейного клуба даёт возможность заложить в ребёнке систему ценностей через культурные и семейные традиции – они в свою очередь станут опорой на протяжении всей его дальнейшей жизни. Используя разнообразные упражнения, методы и приёмы, родители приобретают новые знания и навыки.

Для участников клуба подобные встречи помогают:

- снять эмоциональное напряжение;
- наладить контакт друг с другом;
- научиться слышать и понимать людей разных поколений.

Наш клуб «Родные истоки» – эффективный способ вовлечь семью в жизнь группы и детского сада. Встречи строятся на принципах добровольности и личной заинтересованности. Участников объединяет общая тема и совместные поиски оптимальных форм помощи ребёнку.

Благодаря взаимодействию ДОУ и семьи в формате родительского клуба мы создали современную модель вовлечения родителей в воспитательно-образовательный процесс и способствовали укреплению связи между дошкольным учреждением и семьями воспитанников.

Список литературы

1. Баркан А.И. Практическая психология для родителей, или Как научиться понимать своего ребенка / А.И. Баркан. – М.: Аст-Пресс, 2001. – 360 с.
2. Гуров В.Н. Социальная работа дошкольных образовательных учреждений с родителями на основе интеграции семейных и общественных ценностей / В.Н. Гуров // Психолог в детском саду. – 2006. – №2. – С. 112–113. EDN UZYYNS

Смирнова Наталия Юрьевна

преподаватель

Темченко Елена Павловна

методист

ГАПОУ ЧР «Чувашский аграрный колледж
им. Героя России Е.С. Александрова»

г. Мариинский Посад, Чувашская Республика

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА И СТУДЕНТА: КЛЮЧЕВЫЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПОВЕДЕНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация: статья посвящена анализу взаимодействия педагога и студента и его влияния на поведение участников образовательного процесса; раскрываются ключевые факторы, определяющие характер этого взаимодействия. В работе рассмотрены стили педагогического общения, их влияние на мотивацию студентов, личностные и профессиональные качества педагога, психологические особенности студентов, роль активных методов обучения и психологической атмосферы на занятиях.

Ключевые слова: педагогическое общение, взаимодействие педагога и студента, методы обучения, индивидуальные особенности, авторитарный стиль, демократический стиль, либеральный стиль.

Взаимодействие между педагогом и студентом является основополагающим фактором, определяющим успешность образовательного процесса. От характера этого взаимодействия зависят не только академические результаты, но и личностное развитие обучающихся, их мотивация, вовлечённость и поведение на занятиях. Поведение студентов в учебном процессе может зависеть от множества факторов, включая стиль педагогического общения, личностные качества педагога, методы и приёмы обучения, организационные аспекты, мотивацию и цели обучения, возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, обратную связь и рефлекссию [1].

Стиль общения преподавателя напрямую влияет на атмосферу в аудитории и поведение студентов. Выделяют три основных стиля: авторитарный, демократический, либеральный (попустительский).

При авторитарном стиле работы педагог жёстко контролирует процесс, диктует правила, редко учитывает мнение студентов. Это может привести к подавлению инициативы, снижению мотивации и активности студентов, формальному выполнению заданий и скрытому сопротивлению.

Демократический стиль, напротив, способствует созданию благоприятной атмосферы для обучения, где студенты чувствуют себя комфортно и уверенно, высказывая свои мысли, что способствует развитию ответственности, активности и позитивного отношения к учёбе. Преподаватель вовлекает студентов в обсуждение, поощряет самостоятельность, учитывает их мнения.

Когда педагог минимально вмешивается в процесс, избегает ответственности, то это либеральный, или попустительский стиль. Данный подход часто приводит к неорганизованности, снижению дисциплины и учебной мотивации. Исследования показывают, что наиболее эффективным является демократический стиль, сочетающий требования педагога с уважением к личности студента.

В нашем педагогическом коллективе в 2024 году было проведено анкетирование «Определение эффективности педагогической работы», чтобы выявить стиль работы, показать плюсы работы каждого педагога, а также помочь устранить недостатки в педагогической деятельности. В анкете «Определение эффективности педагогической работы» педагогическим работникам было предложено ответить на шесть вопросов по методике педагогов Натальи и Юлии Микляевых с выбором пословиц русского народа, на взгляд педагога, наиболее подходящих для педагогической деятельности. В анкетировании приняли участие 28 педагогических работников. Из проведенного анализа анкетирования выяснилось, что 43% педагогов выбрали ответы «А», т.е. используют авторитарный стиль работы. Они способны показать, чему учить детей и как это лучше всего делать. Отрицательным моментом у таких педагогов является общение с коллегами и студентами в поучающем стиле. Им авторы анкетирования советуют быть более демократичными. 39% педагогов в большей степени выбрали ответы «В». На таких педагогов стоит ориентироваться, они могут объединять свои усилия со студентами и родителями обучающихся для достижения оптимальных результатов педагогического процесса. Данный стиль способствует развитию критического мышления, самостоятельности и ответственности у студентов. 11% педагогов выбрали чаще ответы «Б», они используют излишне либеральный стиль работы. Это говорит о том, что такие педагоги способны оказать психологическую поддержку и продемонстрировать весь педагогический потенциал подопечного. Отрицательным моментом у педагогов с либеральным стилем работы является появление попустительства, неорганизованности на уроке. Обучающимся требуется более четкие руководства к действию. 7% педагогов не определились со своим стилем, они выбрали одинаковое количество ответов «А» и «Б».

Таким образом, большинство педагогов (43%) хотят показать, что их необходимо слушаться и выполнять предлагаемые требования. 39% выработали свой идеальный стиль педагогической деятельности. 11% стремятся быть ближе к молодежи и давать им больше самостоятельности, но наши студенты к этому еще не готовы. 7% педагогов не определились со своим стилем педагогической деятельности.

Личностные качества педагога, такие как эмпатия, терпение, эмоциональная устойчивость и профессионализм преподавателя, умение слушать и понимать также играют важную роль в формировании поведения студентов. Педагог, проявляющий искренний интерес к студентам и их успехам создает атмосферу доверия и поддержки, что способствует повышению мотивации и активности студентов. Если педагог активный и с энтузиазмом относится к своей работе, то и студенты заряжаются его энергией, активно принимают участие и занимают призовые места в различных конкурсах и мероприятиях.

Выбор методов и приёмов обучения напрямую влияет на вовлечённость, мотивацию и поведение студентов. При пассивных методах (лекция, демонстрация) студенты выступают в роли слушателей, воспринимая информацию без активного участия. Активные методы (беседа, дискуссия, семинар, практические упражнения, работа в малых группах, ролевые и деловые игры, дебаты и др.) предполагают вовлечённость студентов в процесс через вопросы, обсуждения, практические задания [2]. Онлайн-платформы (например, Moodle, Test Pad)

предоставляют доступ к материалам, тесты, форумы для обсуждений. Использование онлайн-платформ на уроках позволяет студентам учиться в своём темпе, автоматизирует контроль. Применение геймификации на занятиях повышает соревновательный дух, снижает стресс через игровой формат. При проблемном обучении педагоги на занятиях создают ситуационные задачи, из которых студенты самостоятельно находят решение.

Для оптимального поведения студентов необходимо правильное сочетание методов: чередование лекции с интерактивными блоками (например, 15 минут теории и 20 минут групповой работы). Немаловажно постепенно усложнять применение разных методов: начинать с репродуктивных заданий (выполнение упражнений по образцу) и переходить к творческим (разработка проекта). После каждого метода необходимо обсуждать результаты: что получилось, какие трудности возникли, при этом можно использовать онлайн-платформы для опросов. Для студентов младших курсов требуется больше наглядности и игровых элементов, а для старших – исследований и профессиональных симуляций.

Необходимо помнить, что ни один метод не универсален. Эффективность зависит от целей занятия, дисциплины и особенностей группы. Гибкое комбинирование подходов создаёт атмосферу, где студенты чувствуют себя вовлечёнными, а их поведение становится конструктивным и мотивированным.

Организационные аспекты обучения, такие как расписание занятий, методы оценки и обратная связь также влияют на поведение студентов. Правильно составленное и понятное расписание занятий помогает студентам планировать свое время и эффективно распределять нагрузку. Методы оценки, основанные на критериях и обратной связи, помогают студентам отслеживать свой прогресс и улучшать свои результаты. В данном случае большую роль играет куратор учебной группы, который контролирует успеваемость, посещаемость, способствует поддержанию или повышению мотивации студентов.

Физическая и психологическая среда также важны. Комфортная обстановка (освещение, расстановка мебели) снижает утомляемость и действие отвлекающих факторов. Конкретные и гибкие нормы поведения создают ощущение безопасности и предсказуемости. Психологический климат, поддержка, уважение и отсутствие буллинга способствуют открытости и готовности к сотрудничеству педагога и студентов.

Поведение студентов зависит от того, насколько они видят смысл в обучении. Внутренняя мотивация (интерес к предмету, стремление к саморазвитию) и внешняя мотивация (оценки, одобрение, карьера) формируют устойчивое позитивное поведение. Понимание, как знания применимы на практике, повышает вовлечённость. Индивидуальные особенности студента, такие как темперамент, характер, уровень мотивации и способности также влияют на его поведение в учебном процессе и требуют гибкости педагога [3, с. 312]. Студенты младших курсов чаще нуждаются в поддержке куратора, а старшекурсники ценят самостоятельность и возможность влиять на процесс обучения. Педагог должен учитывать индивидуальность каждого студента и адаптировать свои методы обучения соответствующим образом.

Обратная связь от педагога является важным фактором, влияющим на поведение студентов. Педагог должен предоставлять обратную связь в конструктивной форме, подчеркивая сильные стороны студента и предлагая пути развития. Это способствует созданию атмосферы сотрудничества и взаимопонимания между педагогом и студентом. Регулярный анализ взаимодействия помогает корректировать поведение студента. Опросы и анкеты выявляют проблемы в коммуникации. Рефлексивные практики (дневники, обсуждения) учат студентов осознавать свои действия. Корректировка методов на основе обратной связи делает процесс более эффективным.

Таким образом, чтобы оптимизировать взаимодействие педагога со студентами и позитивно влиять на их поведение, необходимо соблюдать несколько ключевых факторов: сочетать демократический стиль с элементами авторитарности в критических ситуациях (например, при нарушении дисциплины); развивать эмоциональный интеллект – учиться слушать, понимать и поддерживать; использовать разнообразные методики (игры, проекты, мультимедиа); создавать правила группы совместно со студентами – это повышает их ответственность; давать

конкретную и своевременную обратную связь – хвалить за успехи, мягко корректировать ошибки; учитывать индивидуальные особенности – предлагать разные форматы заданий; регулярно анализировать результаты работы и корректировать подходы и методы.

Взаимодействие педагога и студента – сложный динамический процесс, на который влияет множество факторов: от стиля общения до организации пространства. Осознанное управление этими факторами позволяет создать среду, где студенты чувствуют себя комфортно, у них повышенная мотивация к обучению и развита ответственность. В результате повышается не только успеваемость, но и качество образовательного процесса в целом.

Список литературы

1. Хабибрахманова Л. Исследование педагогического общения со студентами / Л. Хабибрахманова. – URL: <https://nsportal.ru/blog/nachalnoe-i-srednee-professionalnoe-obrazovanie/2019/11/25/issledovanie-pedagogicheskogo> (дата обращения: 15.04.2026).
2. Бойкова И.Н. Активные методы обучения (АМО) в помощь учителю / И.Н. Бойкова. – URL: <https://infourok.ru/aktivnye-metody-obucheniya-amov-pomosh-uchitelyu-7421807.html> (дата обращения: 16.04.2026).
3. Брунер Дж. Психология познания / Дж. Брунер. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.

Шелуха Алина Михайловна

магистрант

Педагогический институт

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

г. Иркутск, Иркутская область

DOI 10.31483/r-154720

ВЫСТРАИВАНИЕ ПАРТНЕРСТВА УЧИТЕЛЯ И УЗКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ: СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация: статья посвящена теоретическому обоснованию и практической реализации модели эффективного партнерства между учителем и узкими специалистами (логопедами, дефектологами, психологами, тьюторами, медицинскими работниками и др.) в условиях инклюзивного класса. В работе рассматривается синергетический подход к организации образовательной деятельности, направленный на оптимизацию индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с особыми образовательными потребностями (ООП) и создание адаптивной образовательной среды.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивный класс, синергетический подход, особые образовательные потребности.

Современная образовательная парадигма, ориентированная на принципы инклюзии, требует переосмысления традиционных подходов к организации учебного процесса. Инклюзивный класс, объединяющий обучающихся с различными образовательными потребностями, ставит перед педагогами задачу создания условий для полноценного развития каждого ребенка. В этом контексте роль учителя, как центрального звена образовательной системы, значительно расширяется, требуя не только глубоких предметных знаний, но и компетенций в области дифференцированного обучения, адаптации программ и индивидуализации образовательного процесса.

Однако, учитывая многообразие и специфику особых образовательных потребностей, учитель не всегда может самостоятельно обеспечить всестороннее сопровождение. Здесь на первый план выходит необходимость эффективного взаимодействия с узкими специалистами, чьи профессиональные компетенции позволяют осуществлять целенаправленную коррекционно-развивающую работу, психологическую поддержку и медицинское сопровождение. Традиционное сотрудничество, основанное на эпизодическом обмене информацией,

зачастую оказывается недостаточным. Требуется выстраивание качественно нового уровня взаимодействия – партнерства, характеризующегося синергетическим эффектом, где совместные усилия всех участников превосходят сумму индивидуальных вкладов.

В контексте инклюзивного образования синергетический подход предполагает, что совместная деятельность учителя и узких специалистов порождает качественно новые результаты, недостижимые при автономной работе. Синергия достигается за счет следующих компонентов.

1. Комплементарность компетенций. Каждый специалист вносит уникальный вклад, дополняя и расширяя возможности других. Учитель обеспечивает академическую составляющую, логопед – развитие речи, дефектолог – коррекцию познавательных процессов, психолог – эмоционально-волевую сферу, тьютор – индивидуальное сопровождение и адаптацию.

2. Взаимодействие знаний и опыта. В процессе совместной работы происходит обогащение профессиональных знаний и навыков всех участников. Учитель получает представление о специфике коррекционной работы, узкие специалисты – о методах адаптации учебного материала в общеобразовательном контексте.

3. Единая цель. Общая цель – максимальное развитие потенциала каждого ребенка с особыми образовательными потребностями – объединяет усилия и формирует единую систему ценностей, ориентированную на инклюзию и индивидуализацию.

4. Системность и целостность. Партнерство рассматривается как открытая, динамичная система, где изменения в одном элементе влияют на всю систему, обеспечивая ее адаптивность и устойчивость.

Алгоритм для организации эффективной коммуникации и информационного обмена.

Эффективная коммуникация является краеугольным камнем партнерства. Для ее обеспечения предлагается использовать многоуровневый подход, включающий регулярные плановые встречи, такие как еженедельные встречи команды специалистов, где обсуждаются текущие успехи и трудности, корректируются планы и принимаются совместные решения. Кроме того, необходимы внеплановые оперативные консультации для решения срочных вопросов, возникающих в процессе образовательной деятельности.

Важным инструментом является ведение единой электронной базы данных или общего журнала, где фиксируется информация о каждом ребенке: его индивидуальные особенности, прогресс, рекомендации специалистов, а также результаты наблюдений учителя. Это обеспечивает прозрачность и доступность информации для всех участников команды. Использование современных средств коммуникации, таких как общие чаты, электронная почта, облачные сервисы для хранения документов, также способствует оперативному обмену информацией. Важно также разработать единые протоколы обмена информацией, определяющие, какая информация и в каком формате должна передаваться между специалистами, чтобы избежать недопонимания.

Механизмы совместного планирования, реализации и оценки индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной коррекционно-развивающей программы.

Этап планирования.

На данном этапе реализуется первичная комплексная диагностика. Она осуществляется всеми специалистами (учителем, психологом, логопедом, дефектологом и др.) с использованием стандартизированных методик и методов наблюдения. Результаты обобщаются и представляются на психолого-педагогическом консилиуме. На основе диагностики совместно определяются долгосрочные и краткосрочные цели, а также конкретные задачи для каждого специалиста, направленные на достижение этих целей. Цели должны быть реалистичными, измеримыми и ориентированными на развитие ребенка. Далее определяется четкое определение ролей и зон ответственности каждого специалиста в рамках ИОМ/ИКРП. Например, учитель отвечает за адаптацию учебного материала, логопед – за развитие связной речи, психолог – за формирование навыков саморегуляции, тьютор – за общее сопровождение.

Этап реализации.

Для данного этапа важна скоординированная деятельность. Каждый специалист осуществляет свою часть работы в соответствии с разработанным планом, при этом постоянно

поддерживая связь с другими участниками команды. Учитель в свою очередь информирует узких специалистов о текущих успехах и трудностях ребенка в классе, а специалисты дают учителю рекомендации по адаптации учебного материала, использованию специальных приемов и стратегий.

Также важно отметить, что в некоторых случаях целесообразно проведение совместных занятий (например, учитель и логопед, учитель и тьютор), что позволяет интегрировать коррекционную работу в общеобразовательный процесс, улучшить психологический фон ребёнка.

Этап оценки.

На данном этапе проводится повторная диагностика для оценки динамики развития ребенка и эффективности реализованных программ, происходит обсуждение достижений, выявление нерешенных проблем, определение дальнейших перспектив.

На основе оценки принимается решение о продолжении, изменении или завершении реализации программы, а также педагогами готовятся совместные отчеты о проделанной работе и достигнутых результатах.

Рекомендации по вовлечению родителей в процесс партнерского взаимодействия.

Родители – это не просто наблюдатели, а полноправные члены команды, неотъемлемая часть образовательного процесса ребенка с особыми образовательными потребностями (ООП). Их активное вовлечение трансформирует обучение, делая его более эффективным и создавая прочный мост между школой и домом. Информационная открытость является важным критерием партнерства. Регулярно и доступно информируя родителей о целях инклюзивного образования, специфике их ребенка, а также о деталях индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) или индивидуальной коррекционно-развивающей программы (ИКРП), школа закладывает фундамент для взаимопонимания. Специальные индивидуальные консультации, дни открытых дверей и родительские собрания дополняют этот процесс, предоставляя родителям возможность увидеть работу специалистов изнутри и глубоко понять особенности образовательной среды.

Ключевым аспектом является совместное планирование и принятие решений. Полноценное участие родителей в междисциплинарных консилиумах, где обсуждается и корректируется ИОМ/ИКРП, дает им право голоса и возможность внести ценные предложения, основанные на глубоком знании своего ребенка. Совместное определение целей и задач развития, с учетом всей полноты информации и мнения родителей, гарантирует, что образовательный процесс будет максимально адаптирован и ориентирован на успех каждого ребенка. Этот диалог укрепляет уверенность родителей в том, что их ребенок находится под пристальным вниманием и его потребности учитываются во всех аспектах обучения.

Таким образом, выстраивание эффективного партнерства между учителем и узкими специалистами в инклюзивном классе является сложным, но крайне важным процессом. Синергетический подход, основанный на взаимном уважении, доверии, открытости и общей цели, позволяет создать адаптивную образовательную среду, максимально способствующую развитию потенциала каждого ребенка. Реализация предложенных механизмов и инструментов, а также постоянное профессиональное развитие всех участников процесса, включая родителей, является залогом успешной инклюзии и достижения высоких образовательных результатов.

Список литературы

1. Битянова М.Р. Развивающие возможности урока: дидактический и методический аспекты / М.Р. Битянова, Т.В. Меркулова. – М.: Первое сентября, 2014. – 44 с.
2. Михальчи Е.В. Инклюзивное образование: учеб. и практикум для вузов / Е.В. Михальчи. – М.: Юрайт, 2020. – 177 с.
3. Нигматов З.Г. Инклюзивное образование: история, теория, технологии / З.Г. Нигматов, Д.З. Ахметова. – Казань: Познание, 2014. – 220 с.
4. Семаго Н.Я. Специальные образовательные условия инклюзивной школы / Н.Я. Семаго. – М.: Первое сентября, 2014. – 38 с.

ВОПРОСЫ КУЛЬТУРОЛОГИИ

Антонова Юлия Викторовна

канд. ист. наук, доцент

Религиозная организация –
духовно-образовательная организация
«Тульская духовная семинария Тульской епархии
Русской Православной Церкви»
г. Тула, Тульская область

Байбакова Анастасия Николаевна

студентка

АНО ВО «Московский международный университет»
г. Москва

Шкурина Анастасия Игоревна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет»
г. Тула, Тульская область

DOI 10.31483/r-155991

МОДНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ: КАК ЖЕНЩИНЫ ТУЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ ВСТРЕЧАЛИ XX ВЕК

Аннотация: в статье проанализированы социально-экономические и культурные процессы, оказавшие влияние на изменения в одежде женщин (появление новых фасонов, материалов), изучены некоторые элементы модной индустрии (развитие швейных мастерских, модных магазинов) в Тульской губернии на рубеже XIX–XX вв. Проанализированы ключевые факторы: рост женского образования, активное включение женщин в трудовую деятельность, развитие текстильной промышленности, Первая мировая война. Проведено сравнение одежды разных сословий: дворянки следовали модному этикету, мещанки носили более функциональные наряды, крестьянки сохраняли традиционные формы. Отмечены изменения в аксессуарах: веера ушли с переходом на электрическое освещение в 1910-е гг., появились широкополые шляпы с вуалью. Мода отражала переход российского общества от традиционной крестьянской культуры к индустриальной и городской.

Ключевые слова: женская мода, сословия, Тульская губерния, сословные различия, аксессуары.

Выражаем благодарность сотрудникам филиала Государственного исторического музея в Туле.

Мода всегда находилась в тесной взаимосвязи с социальными, экономическими и культурными процессами общественной жизни. Женская одежда конца XIX – начала XX в. в Тульской губернии является важным объектом исследования, поскольку в этот период произошли значительные изменения, отражающие переходный характер эпохи. Процессы индустриализации, урбанизации и повышения уровня образования оказали значительное влияние на положение женщин в обществе, их социальную активность и восприятие внешнего вида. Эти трансформации нашли отражение в изменениях модных фасонов, материалов и аксессуаров, ставших маркерами культурных и экономических перемен.

В статье проанализировано влияние социально-экономических и культурных факторов на изменения в женской одежде в европейской части России на рубеже XIX–XX вв. на примере Тульской губернии, проведено сравнение женской одежды Тульской губернии конца XIX и начала XX вв., отмечены изменения в фасонах, материалах и стилях, в стоимости и доступности материалов для женской одежды на рубеже веков.

Проблематика исследования заключается в недостаточной изученности влияния социально-экономических, культурных и технологических факторов на формирование женской

одежды в регионе, различия в одежде разных сословий. На рубеже XIX–XX вв. наблюдается столкновение традиционного уклада жизни с модернистскими веяниями, которые по-разному воспринимались женщинами различных социальных слоев.

Источниковая база исследования включает вещественные источники (предметы женской одежды и аксессуаров из музейных коллекций), изобразительные материалы (фотографии и открытки конца XIX – начала XX в.), а также статистические данные, отражающие социально-экономическую и демографическую ситуацию в Тульской губернии рассматриваемого периода.

На рубеже XIX–XX вв. российское общество находилось на пороге значительных изменений, и роль женщины претерпевала существенные трансформации. Это было вызвано рядом факторов, среди которых можно выделить три ключевых аспекта: активное включение женщин в профессиональную деятельность, рост уровня их образования, а также социальные и культурные изменения, происходившие в стране и мире.

В этот период наблюдался значительный рост уровня образования среди женщин. Женское образование в Тульской губернии начало развиваться ещё в первой половине XIX в. В 1832 г. в Одоеве было открыто первое в губернии женское училище, организованное учителем Одоевского уездного училища, студентом Московского университета Фёдором Пономарёвским. С 1858 года женские училища были созданы во многих городах губернии: в Алексине – в 1858 и 1860 г., Новосиле и Черни – в 1859 г., в Ефремове – в 1860 г., в Крапивне – в 1861 г. [2, с. 53–54]. Важным шагом в этом направлении стало открытие 10 ноября 1895 года Тульской городской думой четырёхклассной женской прогимназии в Туле [9, с. 1–8]. Этому способствовало также соизволение императора Николая II, который 13 марта 1915 г. по докладу Министерства народного просвещения присвоил гимназии наименование «Тульская Ольгинская женская гимназия» в честь великой княжны Ольги. К концу XIX в. в Туле также существовали частные учебные заведения, такие как школы А.Н. Боровиковой и О.А. Жесмин, что расширяло образовательные возможности для женщин.

Рубеж XIX–XX вв. ознаменовался активным проникновением женщин в различные сферы труда. Согласно Всероссийской промышленной и профессиональной переписи 1918 г., доля женщин среди рабочих и служащих составляла 12,5%. В частности, доля женщин-рабочих равнялась 13,8%, а женщин-служащих – 4,7%. Это показывает, что, несмотря на ограниченные возможности для карьерного роста и финансовой независимости, женщины начали занимать важное место в экономической жизни страны. Их участие в таких секторах, как образование, медицина и промышленность, не только способствовало экономическому развитию, но и влияло на восприятие активной роли женщин в обществе. Всё это отразилось и на моде: практичные и удобные элементы одежды начали проникать в женский гардероб.

Вместе с тем требования к внешнему виду женщин, особенно тех, кто занимал должности в сфере образования, были строгими. В книге М.Т. Яблочкова «Русская школа: наставления директора народных училищ» указано: «Учительницы должны также одеваться скромно, просто, без претензий на моду. Лифа и юбки гладкие без модных отделок, шляпки без птиц, цветов и перьев и т. п., так как смешно видеть их в глуши селений на простой сельской учительнице. Всё это скоро полиняет и повиснет, как старая линючая тряпка» [20, с. 71–72].

Образованные женщины стали активными читательницами модных журналов, что способствовало распространению современных тенденций в одежде. Отечественные издания, такие как «Журнал для хозяйек» [5] и «Вестник моды», а также международные, например французский «Les Modes» [6], служили источником идей для портных, помогая формировать стиль и вкус российского общества.

На рубеже XIX–XX вв. в Тульской губернии активно развивалась инфраструктура модных магазинов и швейных мастерских, что оказало значительное влияние на местную моду. Портные, зачастую выступая и в роли дизайнеров, были знакомы с последними модными тенденциями и адаптировали их под вкусы местной публики.

Тульская губерния, находясь в непосредственной близости к Москве, также испытала влияние столичных модных тенденций. Близкое расположение к культурным и экономическим

центрам способствовало быстрому проникновению новых веяний в повседневную жизнь женщин губернии.

Первая мировая война также оказала значительное влияние на жизненный уклад. Как отмечает М.В. Скуратовская в книге «Мода эпохи потрясений: от 1910-х к 1920-м», война разрушила привычные основы быта, в том числе женские роли и восприятие их в обществе [17, с. 78]. Роль женщины как активного участника хозяйственной жизни требовала изменений в одежде, что способствовало упрощению костюма.

Таким образом, изменения в роли женщины на рубеже XIX–XX веков были многогранными и оказывали значительное влияние не только на общественную жизнь, но и на женскую моду. Тульская губерния, будучи близкой к столичным центрам, стала свидетелем и участником этих преобразований, отражая в своей моде изменения в социально-экономической и культурной жизни общества.

На рубеже XIX–XX вв. мода в России находилась под значительным влиянием европейских традиций. Женская одежда той эпохи отличалась своей элегантностью, сложностью конструкций и богатством материалов. Основные модные направления включали переход от тяжеловесных нарядов к более утонченным и удобным формам, которые позже способствовали появлению модерна. Силуэт «песочные часы» оставался популярным, акцентировалось внимание на узкой талии, достигаемой за счёт корсетов.

В экспозиции выставки «Швейное царство. Тульские портные второй половины XIX – начала XX века» музея «Тульские самовары» представлен женский корсет, датируемый началом XX века [8]. Корсет выполнен из хлопчатобумажной ткани, оформлен кружевом по верхнему краю. Конструкция включает в себя вертикальные косточки, которые помогают формировать фигуру и поддерживают форму изделия. Фасон данного корсета предназначен для создания силуэта «песочные часы» с акцентом на уменьшение объёма талии и поддержку бюста.

На рубеже XIX–XX вв. текстильная промышленность России достигла значительного уровня развития, особенно в производстве хлопчатобумажных тканей. Существенный прирост производства подтверждается статистикой бумагопрядильного и ткацкого производств за 1900–1910 годы. Так, производство пряжи с 1890 по 1910 год увеличилось на 97,4% (с 7.394.418 пудов до 14.605.388 пудов), производство суровых (необработанных) тканей выросло на 75,4% [18, с. 3]. Потребление также росло: если в 1900 году на каждого жителя России приходилось в среднем 3,5 фунта ткани, то к 1910 году этот показатель увеличился до 4,1 фунта [18, с. 4]. Повышение цен на русский хлопок, заместивший американский, значительно отразилось на стоимости пряжи и тканей. Таким образом, несмотря на увеличение объёмов производства, ткани по-прежнему оставались недоступными для широких слоёв населения. Отмечается, что цены на пряжу и ткани в России поднимались и опускались соответственно заграничным ценам. В Россию привозились преимущественно лёгкие модные ткани, а также бумажные: бархат, плис и плисовые ленты.

Тульская губерния, несмотря на сравнительно слабое развитие текстильного производства (в начале XX в. на её территории существовала лишь одна ткацкая фабрика), имела собственные уникальные традиции. Местные жители издавна занимались набивным мастерством – искусством нанесения узоров на ткань с помощью специальных печатных досок. Это ремесло, уходящее корнями в глубокую старину, активно использовалось для украшения одежды и текстиля [7].

Традиционные пастельные тона со временем сменялись более глубокими оттенками – синим, бордовым, травянисто-зелёным. Для вечернего убранства нередко использовались чёрный и тёмно-фиолетовый цвета.

Модерн оживил интерес к кружеву. В Белёве существовал кружевной промысел. Вязальщицы на коклюшках изготавливали салфетки, скатерти, а в начале XX века стали вязать воротники, манжеты, косынки и шарфы – всё то, что было модно [19, с. 196]. В музее «Тульские самовары» представлен образец мерного кружева, изготовленного в это время [10].

В одежде сословий были существенные различия. Обеспеченные слои общества стремились перенять современный городской стиль, в то время как крестьянки дольше сохраняли

элементы традиционного костюма. Мы уделим больше внимания одежде дворянок, так как именно они могли позволить себе следовать строгим требованиям моды и соответствовать правилам модного этикета.

Представительницы дворянства строго следовали правилам модного этикета, часто обновляли гардероб и имели наряды для различных поводов. К числу обязательных элементов гардероба относились светские платья: прогулочные, выездные, бальные и визитные, а также повседневные и интимные туалеты, такие как утренние капоты, матине, домашние платья, кофты для причёсываний, дневные и ночные рубашки [1, с. 49]. Модный этикет описывает и М.В. Скуратовская в книге «Мода эпохи потрясений: от 1910-х к 1920-м». Сходство требований российского модного этикета с европейским подтверждает влияние западных традиций на гардероб дворянок в Тульской губернии. Соблюдение этих правил свидетельствовало о принадлежности к культурной и аристократической среде [17, с. 21–22].

Особым событием в жизни женщин того времени было посещение бала. Этот торжественный ритуал выдвигал на первый план главного героя гардероба – бальное платье, к созданию и выбору которого подходили максимально тщательно. Чтобы представить, как выглядели бальные платья второй половины XIX века, достаточно взглянуть на скульптуру «Танцующая пара» из коллекции Государственного Исторического музея [16]. Она демонстрирует основные черты того времени: изящный силуэт, длинная юбка и декоративные элементы. Платье отличается изысканностью за счёт использования различных узоров и пастельных цветов, что и позволяет нам сделать вывод о том, что оно предназначено для бала. Композиция костюма также дополняется аксессуарами, что было характерно для светских мероприятий той эпохи.

Платья мещанок были заметно проще и функциональнее, чем у дворянок. Использовались более доступные по цене материалы, такие как лён, ситец и шерсть. В праздничной одежде могли встречаться более дорогие ткани, такие как шёлк или парча, но в минимальных количествах. Мещанки из обеспеченных семей иногда позволяли себе носить платья из фабричных тканей с тюлевыми кружевами и тесьмой, напоминающими дворянские наряды [13].

Пыль и грязь на тульских улицах постоянно пачкали подолы платьев горожанок, что заставляло последних искать способы решения проблемы. Например, в юбку вшивали специальный шнурок, потянув за который, женщина могла приподнять подол и избежать загрязнения. К концу XIX века всё больше женщин начали носить более короткие юбки для удобства. Их длина стала подниматься до щиколоток, что было революционным для того времени. Это повлекло развитие чулок как неотъемлемой части гардероба. Первое время чулки изготавливались вручную и были преимущественно из шерсти, хлопка или из шёлка.

Крестьянская одежда сохраняла традиционные формы – свободные рубахи, многослойные сарафаны, понёвы и запаны. Яркие крестьянские наряды и отдельно традиционные понёвы, которые носились подвернутыми и открывающими часть нижней рубахи, вызывали осуждение среди горожанок. Как и многие другие элементы традиционного крестьянского костюма Тульской губернии, понёва представлена в коллекции Государственного Исторического музея [14]. Она выполнена из шерсти и хлопчатобумажной ткани, с длиной 81 см, и украшена яркими элементами, что подчеркивает как функциональность, так и эстетическую значимость в женском костюме того периода.

Со временем, под влиянием изменений в образе жизни и под воздействием городской культуры, крестьянки часто отказывались от традиционной одежды. Такой процесс отразил общий тренд перехода Российской империи от традиционной крестьянской культуры к индустриальной и городской.

Таким образом, женская мода Тульской губернии того времени становится уникальным материалом для исследования, позволяющим не только представить быт и мировоззрение женщин эпохи, но и понять содержание социально-экономических процессов, происходивших в российском обществе.

Важным аспектом исследования модных изменений на рубеже XIX–XX веков является изучение украшений и аксессуаров, которые не только дополняли женский образ, но и отражали социальный статус, принадлежность к определённому классу и уровень благосостояния.

На протяжении нескольких столетий большой популярностью пользуются ювелирные украшения. В конце XIX – начале XX вв. каждое сословие приобретало их по своему достатку. Дворянство и рождающаяся русская буржуазия приобретали украшения с бриллиантами, сословия менее состоятельные довольствовались украшениями из серебра с эмалью, а мещанство – изделиями из цветных металлов со стёклами, подражающими своим цветом и формой дорогим камням [4]. Многочисленность и разнообразие ювелирных украшений показывают, как широко было развито их производство. Вместе с тем именно это привело к пестроте и разнотильности, которые особенно были заметны в указанный период времени.

Изначально веер оставался неотъемлемой частью женского образа. Все дамы в 1900-е гг. пользовались веерами. Это было обусловлено вполне прозаическими причинами – освещение было свечным или масляным, соответственно, чем ярче было освещено помещение, тем в нём было жарче. С массовым переходом на электрическое освещение необходимость в веере отпала, и он навсегда ушёл из обихода в 1910-е гг.

Наиболее распространённым аксессуаром одежды мужчин и женщин дворянской среды второй половины XIX – начала XX в. стали перчатки – обязательный элемент костюма. Появляться в обществе без перчаток считалось неприличным. Перчатки изготавливали из различных материалов: кожи, замши, лайки, шёлка и т. д. [19, с. 177].

Перчатки из замши представлены в коллекции Государственного Исторического музея [12]. Они изготовлены из замши и перламутра, что указывает на то, что, вероятнее всего, перчатки принадлежали женщине из привилегированного общества. Учитывая длину перчаток (37,5 см), они, скорее всего, предназначались для ношения с вечерними платьями на балах, театральных представлениях, а также на официальных приёмах.

С развитием текстильного производства самым популярным женским головным убором в сёлах и деревнях Тульской губернии и всей Европейской России становится платок. К концу XIX века платки фабричного производства носили и замужние женщины, и девушки. Особенно полюбился платок тульским работницам. Под него обычно надевали повойник – головной убор, похожий на чепчик, плотно закрывавший волосы. Встречались различные платки: холщовые с тканым узором по краям, обшитые кумачом и бархатом из шерсти; из набивного ситца, цветного шёлка. По старинному поверью свадебный платок обладал особой магической силой. Он состоял из двух цветов – красного и белого. Красный цвет – цвет мужчины, белый – цвет женщины, их сочетание означало брак [15, с. 161].

Шляпы женщины из рабочей среды не носили. Зато они являлись постоянным головным убором аристократок, буржуазок и купчих. Шляпка соответствовала не только образу изысканной дамы, но и являлась обязательным показателем социального статуса и требованиям этикета. Она была знаком принадлежности к привилегированным слоям общества и выделяла хозяйку шляпы среди простолудинок и крестьянок, повязывавших голову платком [15, с. 164].

Шляпы были самых разных форм и моделей, изготавливались из бархата, вельвета, буковых тканей. Украшались перьями, объёмными бантами, вышивкой, искусственными цветами или цветами из стекла. В журналах тех лет встречаются шляпы, стоимость которых начиналась примерно от 10–15 рублей и доходила до 30–40 рублей [19, с. 146]. Например, народная шляпа-канотье из шёлка, отделанная пёстрой вышивкой, стоила 40 рублей и больше, в зависимости от материала основы и декора [19, с. 145].

В конце XIX века стали модными большие широкополые шляпы. Появление больших шляп было неслучайно. Они призваны были создать новый образ и новый силуэт в условиях изменившейся моды.

Часто шляпы украшались вуалью – тонкой прозрачной сеткой, прикрепляемой к шляпе и опускающейся на лицо. Предполагается, что вуаль впервые появилась на Востоке, где женщины использовали её, чтобы прикрывать лицо. С её помощью они могли подчеркнуть свою религиозную или социальную принадлежность. В России вуаль приобрела особую символику: белый цвет ассоциировался с чистой и невинностью, а чёрный – с трауром и скорбью.

Эволюция украшений и аксессуаров в женской моде Тульской губернии конца XIX – начала XX века отражает не только изменение вкусов, но и динамику социокультурных

процессов. Веера с изысканными орнаментами, перчатки как неотъемлемый атрибут любого светского выхода, широкополые шляпы, декорированные цветами и перьями, и другие аксессуары являлись отражением культурных ценностей, социальных устремлений и повседневного этикета эпохи.

В конце XIX – начале XX в. мода стала неотъемлемой частью культурного и социального развития общества. В этот период женщины стали активнее участвовать в трудовой и образовательной жизни, что оказало непосредственное влияние на моду. Одежда стала более удобной, но при этом сохранила свою элегантность. Европейские тенденции гармонично усваивались российским обществом, а региональные особенности, такие как текстильные и кружевные традиции, добавляли уникальность местному стилю. Аксессуары и украшения также претерпели изменения под влиянием времени, став не только символами статуса, но и практичными элементами повседневного образа. Эти изменения в моде наглядно демонстрируют взаимосвязь между экономическими факторами, культурной идентичностью и социальными трансформациями.

Несмотря на то, что описываемый период уже далёк от современности, его изучение остаётся актуальным. Мода XIX–XX веков служит важным историческим источником, объясняющим, как общество адаптировалось к изменениям общественной жизни. Исследование истории женского костюма вдохновляет дизайнеров и позволяет широкой публике ближе познакомиться с культурным наследием прошлого.

Будущие исследования в области моды периода рубежа XIX–XX вв. могут быть обогащены ещё рядом оригинальных направлений. Одной из таких тем станет анализ взаимодействия моды и политики, где можно рассмотреть, как исторические события, такие как реформы, революции или военные конфликты, отражались в одежде. Особое внимание стоит уделить анализу влияния технологического прогресса на моду. На рубеже веков появление синтетических красителей, новых тканей и механизация производства одежды кардинально изменили модный ландшафт. Исследование таких процессов поможет воссоздать картину взаимного влияния науки и повседневной культуры. Кроме модных трендов, важно исследовать идеи, которые не получили широкого распространения. Существовал ли определённый «антистайль» в одежде того периода? Можно выяснить, почему некоторые идеи остались в тени, несмотря на свою инновационность.

Большую роль в популяризации исторических и культурных аспектов моды играют выставки. Использование современных технологий, таких как дополненная реальность (AR), позволит сделать такие выставки интерактивными и доступными для широкой аудитории. Виртуальные «примерки» исторических костюмов или реконструкция интерьеров эпохи позволят участникам погрузиться в неповторимую атмосферу и повысят интерес к истории того периода. Особое внимание должны получить региональные выставки, посвящённые локальным модным традициям. Они помогут подчеркнуть уникальность таких ремёсел, как плетение на коклюшках, набойка по ткани, и укрепят интерес к сохранению культурного наследия. Проведённый анализ позволил выделить ключевые тенденции в трансформации женского костюма, которые отражали социально-экономические и социокультурные изменения в обществе. Полученные результаты не только обогащают наши знания о прошлом, но и вдохновляют на сохранение традиций, популяризацию региональных ремёсел и создание инновационных проектов на стыке истории и современности.

Список литературы

1. Агеева Т.П. Женская одежда в повседневной жизни горожанки Тульской губернии второй половины XIX века / Т.П. Агеева // Актуальные исследования. – 2020. – №21(24). – С. 48–51. – URL: <https://apni.ru/article/1371-zhenskaya-odezhda-v-povsednevnoj-zhizni-goroz> (дата обращения: 08.04.2026). EDN CIQCGM
2. Вишнякова М.О. Женское образование в Тульском крае во второй половине XIX века / М.О. Вишнякова // Вестник магистратуры. – 2019. – №10–2(97). – С. 53–54. EDN ETBBER
3. Всероссийская промышленная и профессиональная перепись 1918 года. – М., 1920. – 86 с.
4. Женские серги с подвесками. Россия, вторая половина XIX века. – Музей «Тульские самовары».

5. Журнал для хозяек. – М., 15 марта 1915. – Типография Ф.Я. Пригорина. – Музей «Тульские самовары». – Выставка «Швейное царство. Тульские портные второй половины XIX – начала XX века».
6. Les Modes. – Paris, февраль 1914. – №158. – Музей «Тульские самовары». – Выставка «Швейное царство. Тульские портные второй половины XIX – начала XX века».
7. Клише для набивки рисунка на ткань. Россия, вторая половина XIX века. – Дерево, медь. – Музей «Тульские самовары». – Выставка «Швейное царство. Тульские портные второй половины XIX – начала XX века».
8. Корсет женский. Россия, начало XX века. – Хлопчатобумажная ткань, кружево, атлас. Фабричное производство. – Музей «Тульские самовары». – Выставка «Швейное царство. Тульские портные второй половины XIX – начала XX века».
9. Краткий отчет о состоянии Тульской женской прогимназии за 1896/97 уч. год. – Тула, 1898. – 8 с.
10. Кружево мерное бежевого цвета с черно-оранжевым растительным орнаментом. Россия, конец XIX – начало XX века. – Нитки льняные, многопарное плетение на коклюшках. – Музей «Тульские самовары».
11. Образец ткани с набивным рисунком. Россия, начало XX века. – Хлопок, краска. – Музей «Тульские самовары». – Выставка «Швейное царство. Тульские портные второй половины XIX – начала XX века».
12. Перчатки женские. Франция, конец XIX века. – Государственный Исторический музей.
13. Платье богатой мещанки. Россия, 1890-е годы. – Шелк, тафта, тюлевое кружево, тесьма. Машинный пошив. – Музей «Тульские самовары».
14. Понева. Россия, Тульская губерния, Крапивенский уезд, конец XIX – начало XX века. – Государственный Исторический музей.
15. Реснянский С.И. Эстетическое значение в дизайне формы головного убора женского костюма / С.И. Реснянский, Л.В. Ефимова // Сервис в России и за рубежом. – 2012. – №5(32). – С. 161–164.
16. Скульптура «Танцующая пара». Россия, Тула, Большие Гончары, вторая половина XIX века. – Государственный Исторический музей.
17. Скуратовская М.В. Мода эпохи потрясений: от 1910-х к 1920-м / М.В. Скуратовская. – М.: Аст, 2024. – 256 с.
18. Статистика бумагопрядильного и ткацкого производств за 1900–1910 года. – СПб.: Тип. В.Ф. Киршбаума, 1911. – 51 с.
19. Шариков В.Е. Повседневная жизнь туляков во второй половине XIX – начале XX века. Одежда и быт / В.Е. Шариков. – Тула: Бюро-Принт, 2016. – 268 с.
20. Яблочков М.Т. Русская школа: наставления директора народных училищ / М.Т. Яблочков. – Тула: Тип. Н.И. Соколова, 1894. – С. 71–72.

Краснова Светлана Алексеевна

старший преподаватель
ФГКВОУ ВО «Военная орденов Жукова и Ленина
Краснознаменная академия связи
им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного»
Министерства обороны Российской Федерации
г. Санкт-Петербург

РОЛЬ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО БЛОКА В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА РОССИИ У ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ

Аннотация: автор статьи отмечает, что успешная адаптация иностранных курсантов, поступивших в военно-учебные заведения Российской Федерации в рамках военно-технического сотрудничества, является одной из задач формирования положительного образа нашей страны на мировой арене. В статье раскрывается важность дисциплин гуманитарного блока, позволяющих сформировать необходимые компетенции. Подробно рассмотрено содержание и методики преподавания дисциплин, позволяющих сформировать у иностранных курсантов стремление к изучению России и ее национально-культурных традиций.

Ключевые слова: социальная адаптация, военно-техническое сотрудничество, культурные ценности, традиции.

В современном мире Россия успешно расширяет географию стран, с которыми заключены и реализуются планы военно-технического сотрудничества. Планы заключаются на 3–5 лет,

в рамках плана запланированы мероприятия по военно-технической помощи, военно-техническому сотрудничеству, обучению специалистов и т. п.

Военные вузы принимают участие в реализации утвержденных между странами планов военно-технического сотрудничества, осуществляя подготовку военных специалистов из различных стран. В последние годы расширяется список стран осуществляющих подготовку военных специалистов в российских военных вузах, а также значительно увеличивается количество обучающихся. Так, например в 2025 году Зимбабве увеличили в два раза количество курсантов обучающихся в различных военных вузах России, такая же тенденция наблюдается и у ряда других стран.

После поступления в российские военные вузы иностранным курсантам необходимо пройти процесс адаптации, так как успешная адаптация влияет на успеваемость и моральное состояние. К сожалению, некоторые иностранные военнослужащие, прибывая в российские военные вузы имеют стереотипный, искаженный образ России, что осложняет их адаптацию и социализацию.

Основными источниками информации о России, а иногда и о военном вузе для обучаемых являются сведения, полученные от родственников, друзей, которые обучались в России или в Советском Союзе. Часто это очень теплые воспоминания, так как для многих выпускников образование, полученное в военных вузах нашей страны, дало возможность получить хорошую подготовку по специальности и в процессе службы сделать блестящую карьеру. Благодаря положительной информации часто формируются династии военных. Так, например, продолжить дело знаменитого деда генерала-майора Рашмаагийн Гаваа решил его внук, выбрав не только для обучения нашу страну, но и тот же военный вуз. Генерал-майор Рашмаагийн Гаваа в 1972 году с золотой медалью окончил Военную ордена Ленина Краснознаменную Академию Связи, в 1980 году успешно защитил диссертацию кандидата технических наук, в 1990 году Военную ордена Ленина Краснознаменную академию Генерального штаба ВС СССР имени К.Е. Ворошилова. Генерал-майор Рашмаагийн Гаваа занимал высокие посты – начальника Генштаба Вооруженных сил, заместителя министра обороны Монголии. Также он являлся профессором Монгольского государственного технического университета, профессором Высшего военного университета, начальником научно-исследовательского армейского центра и т. д. [1].

В своих воспоминаниях Рашмаагийн Гаваа часто рассказывал о том какую важную роль сыграл Советский Союз, военные учебные заведения в которых он проходил обучение в его судьбе и в судьбе его семьи. И таких примеров не мало, бывшие выпускники у которых в процессе обучения сформировался положительный образ нашего государства часто пробуждают интерес у детей, внуков, друзей к изучению культуры и истории России, желание получить военное образование в российских военных вузах.

В последние годы современным каналом формирования образа России является Интернет и средства массовой информации. К сожалению, в этих источниках может встречаться недостоверная, противоречивая информация, что может вызвать сложности адаптации у иностранного курсанта при поступлении в российское военное училище.

Преподаватели гуманитарных и социально-экономических дисциплин совместно с кафедрой русского языка в ходе обучения проводят комплекс мероприятий с целью формирования у обучаемых положительного образа России, для быстрой и успешной социокультурной адаптации обучаемых. Одним из таких направлений является изучение обучаемыми дисциплины «Российская Федерация» и «Культурология».

Дисциплина «Российская Федерация» изучается курсантами в первый год обучения в военном вузе, на подготовительном курсе. В рамках дисциплины курсанты изучают следующие темы:

- 1) Россия в сообществе мировых цивилизаций;
- 2) Теория этногенеза и особенности образования Русского централизованного государства;
- 3) Долговременные факторы исторического процесса в России;
- 4) Роль России в мировых войнах XX века;
- 5) Геополитика и Россия.

Дисциплина позволяет сформировать у обучающихся общие представления о России, о Санкт-Петербурге – городе сыгравшем важную роль в истории страны. Большим плюсом данной дисциплины является большое количество практических занятий, так в рамках практического занятия «Санкт-Петербург – сокровищница мировой культуры» преподаватель знакомит курсантов с архитектурным ансамблем Невского проспекта, Исаакиевском собором, комплексом Зимнего дворца и Дворцовой площади и другими историческими местами Санкт-Петербурга. На практическом занятии «Ленинград – город-герой» курсанты с преподавателем посещают музей блокады и обороны Ленинграда, обзор музейных экспозиций. На практическом занятии «История Российской армии и войск связи» курсанты знакомятся с историей Кронверка, осматривают музейные экспозиции Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи.

Посещение исторических мест в ходе практических занятий помогают иностранным курсантам лучше понять культуру, традиции нашей страны сформировать теплые чувства к городу, к России и т. п.

На первом курсе военные курсанты изучают так же дисциплину «Культурология». Культурология – гуманитарная дисциплина, изучающая наиболее общие закономерности развития культуры как системы [2, с. 9].

В рамках дисциплины рассматриваются такие вопросы, как:

- значение национального культурного наследия;
- культурная глобализация;
- динамика культуры;
- традиции, особенности современных традиций;
- культурные ценности и культурные нормы и др.

Особое внимание уделяется особенностям и структуре воинской культуры, военным и воинским традициям, этикету и особенностям воинского этикета, роли культуры в формировании духовно-нравственных качеств военнослужащего и др.

Изучая дисциплину «Культурология», иностранные военнослужащие начинают лучше ориентироваться в российской культуре, ускоряется их инкультурация и социализации в России.

Инкультурация – процесс приобщения индивида (или группы) к культуре, усвоение существующих привычек, норм и образцов поведения, свойственных данной культуре [3, с. 43].

В заключение можно отметить, что изучая российскую культуру, иностранные военнослужащие начинают лучше понимать ее специфику, уникальность и взаимодействие с другими культурами, а также гармонично входить в новую социальную среду. Проведение внеаудиторных занятий на историко-культурных площадках, позволяют сформировать правильный образ России у иностранных курсантов. Преподаватели военных вузов решают непростую педагогическую задачу пробуждая у иностранных курсантов интерес к изучению истории России, приобщая их к русским национально-культурным традициям, помогая усвоению элементов русской культуры.

Список литературы

1. Краснова С.А. Роль военной династии в контексте воспитания военнослужащих и обеспечения военной безопасности / С.А. Краснова, Л.В. Сметанкина // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 12 сентября 2025 года). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 100–104.
2. Культурология: учебник / Т.Ю. Быстрова, О.И. Ган, Л.Б. Вожева [и др.]; под общ. ред. О.И. Ган. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. – 192 с.
3. Будник Г.А. Культурология: учеб.-метод. пособие / Г.А. Будник, Т.В. Королева. – Иваново: Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина, 2018. – 152 с.

ДУХОВНОЕ САМОСОЗНАНИЕ КАК КУЛЬТУРНЫЙ КОД: РУССКАЯ РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКАЯ ТРАДИЦИЯ

Аннотация: в статье анализируется культурный код, представляющий собой основу духовной философской традиции. В статье обосновывается, что философская мысль, выраженная как самосознание и духовный опыт, представлена в русской религиозной философии в виде целостной традиции. Автором особенно подчеркивается диалогичность русской духовной культуры, которая опирается на общие нравственные принципы, а ее саморефлексия предполагает не противопоставление другому, иному культурному коду, а постоянный поиск собственного пути к цельности и стремление к совершенствованию.

Ключевые слова: русская религиозная философия, культурный код, духовная традиция, соборность, нравственные принципы, философия всеединства.

Философская мысль предстает в отечественной философско-религиозной традиции, как духовное самосознание, направленное на сохранение культурного кода, который в свою очередь является внутренним стержнем культуры, её совестью. В основе русской философии заложена мысль о том, что культура выстраивается в преемственности (в диалоге с историко-культурным наследием), которая невозможна без укоренённости в абсолютных ценностях, без обращения к памяти, истокам, без благоговейного отношения к традиции. Культурный код – это не просто набор внешних признаков (язык, одежда, обычаи). «Пренебрежение кодом культуры, попытки его игнорировать или насильственно изменить могут привести к дезориентации, утрате идентичности и, как следствие, к деструктивным процессам в обществе. В то же время, понимание и критическое осмысление собственного культурного кода позволяет преодолеть его ограниченность, расширить горизонты мировоззрения и сформировать более открытое отношение к другим культурам. Диалог культур, основанный на взаимном уважении и понимании, становится возможным только при условии осознанного отношения к собственному культурному коду и признания ценности культурного кода других народов» [7, с. 82].

Таким образом, культурный код может рассматриваться как глубинная, почти сакральная матрица, которая определяет, как народ видит правду и ложь, добро и зло, своё и чужое. Формирование культурного кода (духовность является его важной частью) происходит на протяжении всей многовековой истории народа, когда столетиями впитывается и соединяется в целостную картину мира испытания, вера, труд, творчество, любовь и преданность к своему отечеству. В таком случае на своеобразие культурного кода, как отмечает Е. Басов: «существенное влияние оказывают специфика идентичности и ментальности, образа жизни, традиции, обычаи, наполненные трудной борьбой за национальное и социальное освобождение, за государственную самостоятельность [3, с. 49].

В русской философии этот путь осмыслился в особом ключе, через осознание особой миссии русского народа, например, как богоносный у Ф.М. Достоевского, или как *историческое откровение* у В.С. Соловьёва. Поэтому, важно отметить, что любая попытка внешнего, позитивистского «расшифрования» чужого культурного кода почти всегда обречена на неудачу, поскольку остаются незримые слои, ускользающие от рационально-логического понимания. В основных положениях отечественной философской школы всеединства данная духовная традиция нашла свое яркое воплощение, которое нашло выражение в стремлении к целостности на основе синкретического подхода, позволяющего органически соединить мистическое и рациональное [4]. Так в учении В. Соловьёва идея всеединства представляет собой источник «...

широкого охвата предшествующей и современной философу культурной традиции» [5, с. 24]. Описывая специфику русской культурной традиции, надо отметить, что здесь «Речь идёт о перспективе мировоззренческого и цивилизационного (социокультурного) синтеза особого рода..., принципе полноты, о сочетании духовной и культурной традиций [2].

Именно поэтому в русской философии столь важны категории соборности, цельности духа, духовной преемственности и национального культурного кода. Знание собственной истории и культуры является важным условием...» приобщения подрастающего поколения к традициям духовной жизни нашего народа. Древнерусская литература высоконравственна. Ею прославляется идеал душевного богатства отдельно взятой личности, идеал монашества и величие Руси. Это великий кладёзь морального формирования, который вселяет гордость за свою нацию, веру в русский народ» [8, с. 557].

Современный мир, при всей своей внешней глобальности, парадоксальным образом напоминает большой город, где люди живут бок о бок, но остаются в разных «квартирах» – в разных смысловых и ценностных мирах. Как говорил Ф.М. Достоевский, «всемирность» и «всечеловечность» русской идеи не означает унификации, но означает способность к братскому единству без потери своего лица: «... самосознание коренится в особенностях национального мировосприятия. Ключевые особенности русского народного мировосприятия строятся вокруг идеи единения, соборности» [9]. И хотя технически человечество сжимается до размеров одной «ойкумены», в духовном измерении каждая нация, каждый народ пребывает в своём уникальном историческом топосе – в своей «квартире», где стены сложены из поколенческого опыта, языка, веры, обрядов и бытового уклада. Так формируется преемственность в виде духовной традиции, которая транслирует основные идеи и поддерживает уникальность мировосприятия (и духовных практик). Как отмечал С.С. Хоружий: «Духовная традиция уникальна, в частности, тем, что она представляет собой не гетерогенное образование, а некоторую, как мы говорим, чистую фракцию. То, что транслирует духовная традиция, есть только одно и очень определенное: транслируется антропологический опыт бытийного восхождения. Уникальный род опыта [10].

Отсюда проистекает важнейшая герменевтическая проблема, которую русская философия осознавала задолго до западных постмодернистов: чужой культурный код навсегда остаётся загадкой для внешнего наблюдателя. И дело здесь не в недостатке информации, а в самой природе духовного бытия. Как писал К.С. Аксаков, западный рационализм тщетно пытается разложить чужую душу на логические элементы; русская же мысль знает, что в основе национального самосознания лежит невыразимая целостность – то, что А.С. Хомяков назвал *соборностью*, а И.А. Ильин – *духовным укладом*.

К. Аксаков заметил: «Общество есть такой акт, в котором каждая личность отказывается от своего эгоистического обособления не из взаимной своей выгоды, как в ассоциации (где, соединяясь в совокупную силу с другими, она сохраняет и даже усиливает свою внутреннюю отдельность), а из того общего начала, которое лежит в душе человека, из той любви, из такого братского чувства, которое одно может созидать истинное общество. Общество дает возможность человеку не утратить себя (тогда бы не было общества), но найти себя и слышать себя не в себе, а в общем союзе и согласии, в общей жизни и в общей любви. Для такого явления нужно, разумеется, чтоб не одна, но все личности известной совокупности людей отказывались от своей внутренней одинокости и чувствовали себя в общем целом. Уже одно это, уже одно существование такого общества есть нравственный подвиг – подвиг любви и разумения духа, освобождающегося своею общею стороною» [1].

Русская философская традиция предостерегает от горделивого желания переделать чужой культурный код под свои лекала. Как писал Н.Я. Данилевский в книге «Россия и Европа», каждый культурно-исторический тип развивается по своим внутренним законам, и насильственное прививание чужеродных форм ведёт к духовной порче. Именно поэтому понимание между культурами возможно не через снятие различий, а через благоговейное признание их

онтологической глубины – через то, что русские мыслители называли смирением перед тайной Другого [6].

Таким образом, преемственность, представленная в русской религиозной философии, показывает, что загадочность иной культуры – это не условное препятствие, затрудняющее коммуникацию людей с различными взглядами, ценностями и культурными установками, а скорее свидетельство её духовной полноты, целостности, самодостаточности. Философская рефлексия в этом ключе призвана не устранить *тайну* этой целостности (поскольку тайна – условие живого общения), но примирить нас с необходимостью диалога, который начинается не с рационального аргумента, логического объяснения, а с уважения к «*непереводимому*», интуитивно воспринимаемому как знание «*идущее от сердца*». Исследование современных сложных процессов, затрагивающих глубинные цивилизационные трансформации, позволяют говорить о роли и ценности глубинного культурного кода, раскрывающего «живую душу народа», его самосознание, традиции.

Список литературы

1. Аксаков К.С. О современном человеке / К.С. Аксаков. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 105 с. – URL: <https://www.directmedia.ru/book-7185-o-sovremennom-cheloveke/> (дата обращения: 10.04.2026).
2. Бажов С.И. Обращение к святоотеческой традиции в русской религиозной философии XIX – нач. XXI вв. / С.И. Бажов // Гуманитарные научные исследования. – 2017. – №12. – URL: <https://human.snauka.ru/2017/12/24676> (дата обращения: 10.04.2026).
3. Басов Е. Культурный код нации: сущность и особенности / Е. Басов // Наука и инновации. – 2016. – Т. 3. №157. – С. 48–50.
4. Гугова С.Г. Владимир Соловьев: синкретизм философии всеединства: монография / С.Г. Гугова. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского гос. гуманитарного ун-та, 2009. – 166 с.
5. Гугова С.Г. Мистический рационализм в философии всеединства Вл. Соловьев: дис. ... канд. филос. наук / С.Г. Гугова. – Екатеринбург, 1994. – 149 с.
6. Данилевский Н.Я. Россия и Европа / Н.Я. Данилевский. – М.: Книга, 1991. – 574 с.
7. Мойлашова О.В. Код культуры как основа мировоззрения: опыт философской рефлексии / О.В. Мойлашова // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития: сб. материалов VII Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 15–16 октября 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 81–85.
8. Мойлашова О.В. Особенности изучения жанра жития / О.В. Мойлашова, А.В. Себелева // Актуальные проблемы гуманитарных наук: Всерос. науч.-практ. конф. (Нижневартовск, 20 февраля 2021 г.). – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2021. – С. 552–557.
9. Сидоренко Т.М. «Всемирность» и «Всечеловечность» как основополагающее свойство русской литературы и русского национального самосознания (по работам В. Кожина) / Т.М. Сидоренко // Концепт. – 2015. – №26. – С. 46–50.
10. Хоружий С.С. Духовная и культурная традиции в России в их конфликтном взаимоотношении / С.С. Хоружий. – URL: http://synergia-isa.ru/wp-content/uploads/2010/07/hor_bilingua.pdf (дата обращения: 08.04.2026).

АНТИЧНЫЕ ТРАДИЦИИ И ДЕДИКАЦИОННЫЕ НАДПИСИ В АРХИТЕКТУРЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА НА ПРИМЕРЕ МОСКОВСКИХ ТРИУМФАЛЬНЫХ ВОРОТ

Аннотация: в исследовании рассмотрен известный памятник XIX века, объединивший в себе многие элементы античного зодчества, памятные надписи, одна из которых выполнена на латинском языке, мифологические сущности, несущие важный символизм. Античное архитектурное наследие выявлено путем сравнения элементов древних сооружений с составными частями конструкции почти двухвековой давности. Разбор мифологических символов и латинской надписи также подтверждает подражание античной культуре. В исследовании проведен тщательный этимологический анализ наименований архитектурных артефактов при помощи словаря архитектурных терминов.

Ключевые слова: Московские триумфальные ворота, архитектура, ампир, латынь, Рим, Греция, Античность, Петербург.

Московские триумфальные ворота, построенные по проекту В.П. Стасова, были открыты в 1838 году на месте Московской заставы в честь победы русских войск в русско-персидской (1826–1828), русско-турецкой (1828–1829) войнах, а также при усмирении восстания в Царстве Польском (1830–1831). Ампир – архитектурный стиль сооружения, название которого происходит от французского слова «Еmpire» (империя). Для ампира характерно подражание античным постройкам и символам, где мотив триумфальной арки занимал особое место. Триумфальные арки в Древнем Риме возводились в честь побед императора и для возвеличивания его личности. Примерами могут служить арка Константина или Септимия Севера в Риме, а также арка в честь Августа в Римини. Императорские Франция и Россия XIX века охотно заимствовали древнеримские тенденции, чтобы подчеркнуть безграничную власть и подвиги властителя. Триумфальные ворота или арки (от латинского термина «arcus, us m») в стиле классицизма являются архитектурной достопримечательностью многих стран, их можно увидеть от Франции до Индии в качестве символа империи.

Задача исследования – показать преемственность античных традиций и заимствование древних символов в архитектуре на примере Московских триумфальных ворот путем сравнения с античными постройками. Для толкования этимологии названий архитектурных объектов Московских триумфальных ворот использован иллюстрированный словарь архитектурных терминов А.С. Партиной [5].

1. Стилобат (др.-греч. στυλοβάτης, от στῦλος – «столб, подпора, колонна» + βαίνω – «ступаю») – буквально: «плоскость, по которой ступают колонны».

Является основой и верхней частью фундамента любого древнегреческого храма и частью стереобата (др.-греч. στερεοβάτης, от στερεός – «твёрдый, прочный» + βαίνω – «ступаю»), многоступенчатого цоколя. В популярном понимании стилобат – верхняя ступень и верхняя поверхность стереобата [5, с. 172].

В современной архитектуре так называют любой постамент, на котором располагается здание.

Каждая колонна Московских триумфальных ворот стоит на невысоком стилобате.

2. Портик-пропилеи.

Портик (лат. porticus, от porta – «проход, навес, ворота») – в классической архитектуре – часть здания, крытая галерея, образованная колоннадой или аркадой.

Пропилеи (др.-греч. προπύλαιον, от про – «перед» + πύλαι – «ворота») – архитектурный ансамбль, представляющий парадный проход, проезд, образованный портиками и

колоннами. В Древней Греции пропилеи сооружались в крито-микенский период, во время классики и эллинизма [5, с. 151]. В Древнем Риме не строились.

В Древней Греции портики-пропилеи представляли преддверие храма, торжественный парадный вход, который подчеркивал величие. Наиболее известны пропилеи в Афинах (437–432 до н.э., архитектор Мнесикл) – парадный вход на Акрополь. Московские триумфальные ворота представляют из себя портик-пропилеи, состоящий из двенадцати колонн, расположенных в два ряда.

3. Колонна(ы).

Колонна в архитектуре – это вертикальный столб цилиндрической формы, который служит опорой для конструкции. Колонна может выполнять и декоративную функцию. Происходит от латинского термина «*columna*, ae f» (столб). Например, в Древнем Риме колонны могли быть мраморными или деревянными. Цицерон употребляет выражение «*columna marmorea*», а Тит Ливий – «*columna lignea*» [1, с. 159]. Также термин «*columna*» мог иметь переносное значение «опора, столп» [1, с. 159]. Колонны различных ордоров широко использовались в Античности. Примером древнегреческого строения с колоннами может служить Парфенон Акрополя.

Двенадцать колонн в стиле дорического ордера являются несущей конструкцией Московских триумфальных ворот.

4. Капитель.

Капитель (лат. *capitellum* от *caput*, itis n; ит. *capitello* – «головка») – верхняя часть колонны. Стиль древних капителей зависел от архитектурного ордера.

Колонны Московских триумфальных ворот венчают капители в стиле греко-дорического ордера.

5. Антаблемент с аттиком.

Антаблемент, или антаблеман, (фр. *entablement* от *table* – «стол, доска», близко к итал. *intavolatura* – «настилка, надстолье» из прелога *in* – «в» + *tavola* – «стол, таблица» + *ura* – суффикс, обозначающий результат действия; от лат. *tabula* – «стол, доска, плита») – одна из трех основных частей архитектурного ордера, система горизонтального перекрытия, опирающегося на колонну(ы), пилон или стену. Антаблемент, стоящий на колоннах, действительно, напоминает массивную столешницу. Термин «антаблемент» интересен и с точки зрения лингвистического толкования, поскольку морфологически близкий итальянский термин «*intavolatura*» (синоним: *tabulatura*) прежде всего употребляется в музыке и является системой ее записи для различных музыкальных инструментов. То есть дословно обозначает табличную запись. По отношению к архитектурному артефакту это значение тоже может быть релевантным, поскольку, во-первых, в антаблементе сводятся воедино несколько частей архитектурного сооружения (архитрав, фриз, карниз), а, во-вторых, над карнизом антаблемента находится аттик, где обычно помещалась дедикация и различные изображения. Все эти части создавали единую композицию, которая буквально означает сведение всех компонентов в единую таблицу, иначе говоря, размещение чего-либо на одном столе, что и подразумевает термин «*intavolatura*».

Аттик (лат. *atticus*, от др.-греч. ἄττικός – «аттический») – декоративная стенка, возведенная над карнизом (верхняя часть антаблемента). Украшается рельефом или надписями [5, с. 25].

Вначале на подобных надстройках (стенках) помещали надписи в память покорения римлянами Аттики, отчего и произошло такое название.

Среди античных построек антаблемент с аттиком можно наблюдать у арки Тита в Риме. Московские триумфальные ворота выделяются сложностью и массивностью конструкции антаблемента с аттиком. В антаблементе памятника четко определяются основные части: архитрав (др.-греч. ἀρχι – «главный» + лат. *trabs*, *trabis* f – «балка, бревно, брус»), фриз и карниз (др.-греч. χορώνις – «увенчание»; лат. *corona* – «венец»).

6. Фриз как часть антаблемента.

Фриз (фр. *frisé* – «вьющийся, курчавый, завитой» и ит. *fregio* «декоративная накладка, украшение») – горизонтальный элемент ордерной композиции, средняя часть антаблемента между архитравом и карнизом [5, с. 191]. Фриз обычно декорирован рельефом, росписью, фигурами. Античным примером может служить фриз Парфенона Афинского Акрополя. Фриз

Московских триумфальных ворот декорирован фигурами крылатых гениев, что заставляет обратить на эту часть антаблемента особое внимание и выделить ее в отдельный пункт.

7. Гении.

Гений (от лат. *genius* – «дух») – в римской мифологии: духи-хранители, которые определяют характер и особенности человека, семьи или атмосферу местности, а также оберегают их. В искусстве гений изображался в виде юноши. Некоторые области имели своих гениев места (лат. *genius loci*). Например, выражение «*genius loci*» со значением «дух местности» встречается у Вергилия, римского поэта [1, с. 346]. На Московских триумфальных воротах установлено тридцать фигур гениев. Большинство из них держит в руках щит с изображением герба какой-либо губернии Российской империи тех лет. Стоит отметить, что скульптурные изображения гениев больше напоминают ангелов-хранителей, чем античных «духов местности». Это вполне объяснимо, поскольку отражает религиозную составляющую Российской империи, где в монотеистических религиях ангелы играют важную роль. Православие тогда и сейчас – ведущая и преобладающая конфессия России. И античная традиция духов-хранителей в Древнем Риме, и, главное, роль ангелов в авраамических религиях Российской империи тех лет, имеют глубокое символическое значение, поскольку крылатые гении (ангелы) характеризовали особый дух и атмосферу каждой губернии, в то же время выступая защитниками, покровителями и хранителями, на что указывает наличие щита в их руках, а целостная композиция олицетворяла религиозные ценности, силу, устойчивость, мощь и разнообразие империи.

8. Акротерии, трофеи, арматура.

Акротерий (греч. *ἀκροτήριον* – «край, вершина») – фигурная или орнаментальная скульптура, устанавливаемая на углах фронтона [5, с. 9].

Трофеи (арматура) в архитектурном комплексе Московских триумфальных ворот могут считаться акротериями.

Тропеум, или трофей, (лат. *trapeum, trophaeum*; греч. *τρόπαιον* – «памятник победы» от *τροπή* – «поворот; обращение врагов в бегство») – мемориальные памятники в честь собственной победы и бегства противника. Тропеум устанавливался на поле боя и состоял из груды захваченного оружия или же был украшен этим оружием [5, с. 184]. Традиция устанавливать тропеум пришла из Античности.

Арматура (лат. *armatura* от лат. *arma* – «вооружение, снаряжение») – декоративный элемент архитектурных сооружений в виде скульптурного, рельефного или живописного изображения деталей военного снаряжения, доспехов и атрибутов: мечей, копий, щитов, стрел, шлемов, ликторских связок, древнеримских штандартов: аквил, легионерских знаков. Близко понятию «трофей».

Наличие арматуры указывает на ампи́р как стиль архитектуры [3].

9. Дедикационная надпись.

Дедикация – торжественное освящение и открытие общественного здания, особенно храма [4]. Термин «*dedicatio, onis f*» происходит от глагола «*dedicare*» (посвящать, освящать) [1, с. 226]. В Древнем Риме различные сооружения, например, храмы, мосты, театры могли быть объектами дедикации.

На Московских триумфальных воротах находится дедикационная надпись, посвященная победам русских войск, с северной стороны – на латыни, а с южной – на русском языке:

Vittricius copiis ruthenicis in memoriam rerum Persis et Turcis debellandis ac Polonis pacandis cestarum.

Annis MDCCCXXVI. _XVII. XXVIII. XXIX. XXX. XXXI. (Победоносным российским войскам в память подвигов в Персии, Турции и при усмирении Польши в 1826, 1827, 1828, 1829, 1830 и 1831 годах) [2].

Все рассмотренные архитектурные артефакты подтверждают наличие античных традиций в памятнике Московских триумфальных ворот, доказывая подражание ампи́ра древнегреческим и древнеримским канонам зодчества, причем памятник объединяет в себе элементы обеих архитектурных школ. Наличие древних символов (гениев, трофеев) и культуры посвящения (дедикационной надписи) выражает метафорическую связь между величием, силой и победами императорского Древнего Рима с императорской Россией XIX века,

утверждающей свой триумф посредством возведения подобных сооружений. Элементы, заимствованные из древнегреческой архитектуры, которыми известен, например, Афинский Акрополь, позволяют в виде аллюзии подчеркнуть высокие идеалы государства, стремящегося к образованности и просвещению. Фигуры крылатых гениев со щитами, олицетворяющих особый дух и защиту российских земель, напоминают о военной силе империи, способности защитить свои земли и интересы.

Список литературы

1. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь / И.Х. Дворецкий. – 7-е изд., стер. – М.: Русский язык, 2002. – 846 с.
2. Московские триумфальные ворота, памятник. – URL: <https://encspb.ru/object/2805471500?lc=ru> (дата обращения: 17.03.2026).
3. Определитель архитектурных стилей. – URL: <https://arzas.academy/mag/446-arch> (дата обращения: 17.03.2026).
4. Освящение здания, дедикация (dedicatio) // Ф. Любкер. Реальный словарь классических древностей. – URL: <https://ancientrome.ru/dictio/article.htm?a=405893676> (дата обращения: 17.03.2026).
5. Партина А.С. Архитектурные термины: иллюстрированный словарь / А.С. Партина. – М.: Стройиздат, 1994. – 208 с.

Туксатова Райхан Омерзаковна

д-р филол. наук, профессор

Кукунова Гульжиган Ануарбековна

канд. филол. наук, старший преподаватель

Омарова Гульнар Турсуновна

магистр, старший преподаватель

НАО «Казахский агротехнический исследовательский университет им. С. Сейфуллина»
г. Астана, Республика Казахстан

ИМПРЕССИОНИЗМ И СИМВОЛИЗМ В КОНТЕКСТЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ XIX–XX ВЕКОВ

Аннотация: в статье рассматриваются импрессионизм и символизм как ключевые художественные направления конца XIX – начала XX века, оказавшие значительное влияние на развитие искусства. Анализируются их эстетические принципы, особенности художественного языка и способы отражения действительности. Особое внимание уделяется импрессионизму как направлению, ориентированному на передачу мимолётных впечатлений через свет, цвет и атмосферу, а также символизму, стремящемуся раскрыть скрытые смыслы и духовные аспекты бытия посредством символов и метафор. Рассматривается творчество представителей данных направлений, включая Клода Моне и Александра Блока. Проводится сравнительный анализ двух художественных систем, выявляющий их общие черты и различия. Делается вывод о том, что оба направления способствовали переходу к модернистскому пониманию искусства, где центральное место занимает субъективное восприятие и внутренний мир человека.

Ключевые слова: импрессионизм, символизм, искусство, художественные направления, Клод Моне, Александр Блок, эстетика, модернизм, художественный образ, восприятие.

Искусство – одно из самых глубоких и многогранных проявлений человеческой культуры. Оно служит не только способом выражения внутреннего мира человека, но и отражением эпохи, духовного состояния общества и философии восприятия действительности. Искусство объединяет в себе истину, переживание, вызов, свободу и творение, становясь своеобразным языком, через который человек осмысливает мир и своё место в нём [1].

Во второй половине XIX века во Франции возникает импрессионизм – художественное направление, изменившее представление о живописи. Его главной задачей становится передача мимолётных впечатлений, эмоций и света, а не точного воспроизведения реальности.

Художники стремятся уловить изменчивость окружающего мира, фиксируя мгновения, которые невозможно повторить. Свет и цвет становятся центральными элементами произведений, а короткие, свободные мазки передают динамику восприятия. Отсутствие чётких контуров и интерес к повседневным сюжетам создают особую атмосферу, в которой важнее не форма, а ощущение [2]. Основные черты импрессионизма.

1. Свет и цвет. Свет становится главным героем произведения. Художники часто писали на открытом воздухе, стремясь уловить естественное освещение и движение атмосферы.

2. Короткие мазки. Быстрые, свободные, напоминающие отрывки мысли.

3. Отсутствие чётких контуров. Главный акцент делается на настроении и атмосфере, а не на форме.

4. Обыденность. Изображение простых сцен – улиц, парков, рек, людей в повседневных делах.

5. Эмоциональность. Главное – внутреннее ощущение, а не фотографическая точность.

Импрессионизм стал поворотным моментом в истории живописи. Он освободил художника от необходимости следовать академическим канонам и позволил выразить индивидуальное восприятие действительности.

Название направления связано с картиной *Impression, soleil levant*, созданной Claude Monet в 1872 году. Именно это произведение стало отправной точкой нового художественного мышления. Один из критиков, увидев её, язвительно заметил: «Это не законченная картина, а просто впечатление!». Иронично, но именно слово «впечатление» стало символом нового искусства. Моне не обиделся, а превратил упрек в манифест свободы творчества. Художник отказался от детализированного изображения и сосредоточился на передаче впечатления от рассвета в порту Гавра. Размытые мазки, цветовые пятна и игра света создают эффект тумана и движения воздуха, превращая картину в эмоциональное переживание, а не в точную фиксацию реальности [3]. Импрессионизм тем самым освободил художника от строгих академических правил и утвердил ценность субъективного взгляда.

Почти одновременно с этим в литературе и искусстве формируется символизм – направление, стремившееся постичь скрытую сущность мира через систему образов и символов. Его представители обращаются к иррациональному, мистическому и интуитивному познанию действительности. Символизм делает акцент на недосказанности, многозначности и внутренней глубине художественного образа. Творчество воспринимается как особый акт, близкий к духовному откровению, а художник или поэт – как посредник между видимым и невидимым мирами [4]. Характерные черты символизма.

1. Воплощение загадочности и недосказанности.

2. Интуитивное постижение мира.

3. Восприятие творчества как мистического процесса.

4. Представление поэта как творца мира (поэт-теург).

5. Интерес к мистицизму, идеализму и иррациональному.

Среди представителей символизма во Франции выделяются Шарль Бодлер, Поль Верлен, Стефан Малларме, Артюр Рембо. В России это направление получило особое развитие в творчестве Александр Блок, Андрей Белый, Валерий Брюсов, Фёдор Сологуб, Дмитрий Мережковский, Зинаида Гиппиус, Вячеслав Иванов.

Особое место в русском символизме занимает. Его ранний цикл «Стихи о Прекрасной Даме» раскрывает идею «Вечной Женственности», как божественного начала, ведущего человека к духовному возрождению. В поздних произведениях, таких как поэма «Двенадцать», символы приобретают иной смысл – они становятся отражением исторических и духовных потрясений эпохи.

Одно из его стихотворений передаёт характерную для символизма атмосферу мистической мечтательности:

«Успокоительны, и чудны,
И странной тайной повиты

Для нашей жизни многотрудной
Его великие мечты.
Туманы призрачные сладки -
В них отражён Великий Свет.
И все суровые загадки
Находят дерзостный ответ -
В одном луче, туман разбившем,
В одной надежде золотой,
В горячем сердце – победившем
И хлад, и сумрак гробовой» [5].

В этом стихотворении отражается романтическое стремление души к свету через туман и загадочность. Символы света, тумана и сердца выражают движение от неясности к откровению, от сомнения к внутреннему озарению [6].

Несмотря на различие художественных средств, импрессионизм и символизм объединяет общее мировосприятие. Оба направления стремятся уйти от внешней точности и объективного изображения мира, сосредотачиваясь на внутреннем переживании. Для них характерны внимание к эмоциям, индивидуальность восприятия и отказ от жёстких форм. Если в живописи это проявляется в размытых мазках и игре света, то в поэзии – в многозначных образах и музыкальности языка. Импрессионисты стремятся запечатлеть движение света и воздуха, символисты – передать тонкие состояния души и скрытые смыслы бытия.

Таким образом, импрессионизм и символизм стали важнейшими этапами в развитии искусства, ознаменовав переход к модернизму. Они изменили представление о роли художника и поэта, превратив их из простых наблюдателей в создателей субъективной реальности. Импрессионизм через свет и цвет раскрывает красоту мгновения, тогда как символизм через знаки и метафоры стремится постичь глубинную сущность мира. Оба направления учат видеть не только форму, но и внутреннее дыхание жизни, превращая искусство в отражение человеческой души.

Список литературы

1. Gourmont R. de. Le Livre des masques / R. de Gourmont. – 1896.
2. Mallarmé S. Poésies / S. Mallarmé. – 1899.
3. Verlaine P. Romances sans paroles / P. Verlaine. – 1874.
4. Брюсов В.Я. Собрание сочинений / В.Я. Брюсов. – М.: Художественная литература.
5. Блок А.А. Стихотворения и поэмы / А.А. Блок. – СПб., 1911.
6. Моне К. Впечатление. Восход солнца / К. Моне. – 1872. – Paris: Musée Marmottan Monet.

Черяпина Анастасия Олеговна

студентка

Институт социально-политических технологий и коммуникаций
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»
г. Хабаровск, Хабаровский край

Научный руководитель

Власенко Светлана Юрьевна

магистр, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»
г. Хабаровск, Хабаровский край

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА БИЛИНГВОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ПОДДЕРЖКИ

Аннотация: в статье рассматривается языковая картина мира учащихся-билингвов как культурно-психологический феномен, формирующий их образовательные траектории. На основе культурологического анализа выявляются механизмы концептуального смешения (*conceptual blending*) и ценностной навигации в полиязычной среде. Обосновывается необходимость перехода от дефицитарной модели к ресурсно-ориентированной практике. Предлагается комплекс психолого-педагогических стратегий поддержки, включающий трансязычие, культурно-лингвистическую диагностику и институциональные меры адаптации. Статья ориентирована на практиков образования, школьных психологов и методистов.

Ключевые слова: языковая картина мира, билингвизм, культурные коды, трансязычие, культурная адаптация, психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивное образование.

Введение

В условиях усиления миграционных процессов, цифровой глобализации и роста числа поликультурных школьных коллективов билингвизм перестал быть исключением, превратившись в норму современной образовательной среды. Однако традиционная школа продолжает воспринимать двуязычие преимущественно через призму «языкового дефицита», игнорируя культурологическую и психологическую сложность языковой картины мира билингвов. Языковая картина мира (ЯКМ) – это не просто совокупность лексических единиц, а целостная система концептов, ценностных ориентиров, исторических нарративов и эмоциональных паттернов, закреплённых в языке. Для билингва ЯКМ обладает динамической, гибридной структурой, где два и более языковых кода взаимодействуют, дополняют или конфликтуют в зависимости от контекста.

Цель статьи – выявить культурологические особенности ЯКМ билингвов в образовательном пространстве и разработать практико-ориентированные психолого-педагогические стратегии их поддержки. **Задачи:** раскрыть культурные механизмы формирования двуязычной картины мира; проанализировать психологические риски и ресурсы билингвов в школе; предложить модель сопровождения, отвечающую требованиям конференции «Педагогика, психология, общество: от теории к практике».

Культурологический анализ языковой картины мира билингвов

С культурологической точки зрения язык выступает не просто средством коммуникации, но и матрицей культурной памяти, нормативных установок и способов осмысления действительности. У билингвов ЯКМ формируется в условиях постоянного межкультурного диалога, что порождает феномен концептуального наложения (*conceptual blending*): носитель языка оперирует не двумя изолированными системами, а единым когнитивно-культурным континуумом, в котором активация одного языкового кода автоматически запускает ассоциативные цепочки, укоренённые в другой культурной традиции.

Исследования последних лет (2020–2025) подтверждают, что билингвы демонстрируют повышенную металингвистическую и метакультурную рефлексивность. Они способны

переключать не только языковые регистры, но и культурные фреймы восприятия: например, воспринимать понятие «успех», «семья», «авторитет» через разные ценностные призмы в зависимости от языкового контекста. Это формирует так называемую «гибридную идентичность», которая в благоприятной среде становится ресурсом эмпатии, когнитивной гибкости и кросс-культурной медиации.

Однако в монокультурной образовательной системе гибридность часто маркируется как «норма отклонения». Учебные материалы, стандартизированные тесты и педагогические ожидания опираются на гомогенную языковую картину мира, что приводит к культурному диссонансу: билингв вынужден «переводить» не только слова, но и смыслы, эмоции, поведенческие сценарии. Культурологический анализ показывает, что игнорирование этого факта ведёт к символическому отчуждению учащегося от школьного сообщества и снижению его субъектности в образовательном процессе.

Психолого-педагогические особенности и риски в образовательной среде

Психологический профиль билингва в школе характеризуется двойственностью. С одной стороны, двуязычие способствует развитию исполнительской функции мозга, улучшению переключаемости внимания и повышению толерантности к когнитивным конфликтам. С другой – в условиях языковой асимметрии (когда язык обучения не совпадает с доминантным домашним языком) возникают специфические риски.

1. Лингвистическая тревожность и «молчаливый период». Учащийся понимает материал, но испытывает барьер при вербализации из-за страха ошибки или негативной реакции среды.

2. Разрыв между академическим и бытовым языком. Владение повседневной речью не гарантирует успешности в предметных дискурсах, что ведёт к заниженной самооценке и ложным выводам о «низких способностях».

3. Идентификационный диссонанс. При отсутствии валидации родного языка и культуры у билингва формируется внутренний конфликт лояльности: «чтобы быть успешным в школе, нужно отказаться от части себя».

4. Оценочная предвзятость. Стандартизированные проверки часто фиксируют не уровень усвоения, а степень языковой аккомодации, что искажает образовательную траекторию.

5. Педагогическая практика показывает, что эти риски усиливаются при отсутствии системного сопровождения. Традиционные методы «языковой коррекции» без учёта культурного контекста дают краткосрочный эффект, но не решают глубинных психолого-культурных задач.

Психолого-педагогические стратегии поддержки

Переход от теории к практике требует комплексной модели, интегрирующей культурологическое понимание ЯКМ с психологической диагностикой и педагогическим дизайном. Предлагается следующий набор стратегий.

1. *Культурно-лингвистическая диагностика*. Вместо оценки только грамматико-лексических компетенций необходимо фиксировать: доминантные концепты учащегося, эмоциональную валентность языков, стратегии кодового переключения, культурные референции в устных/письменных работах. Инструменты: полуструктурированные интервью, языковые карты понятий, рефлексивные дневники на двух языках.

2. *Трансязычие (Translanguaging) в учебном процессе*. Легитимация гибридной языковой практики как когнитивного и культурного ресурса. Примеры: разрешение использовать родной язык при черновиках эссе, создание двуязычных глоссариев по предметам, парная работа «сильный-слабый» язык, где учащиеся взаимно обогащают друг друга. Исследования 2023–2025 гг. подтверждают рост академической вовлечённости и снижение тревожности при внедрении трансязычия.

3. *Эмоционально-смысловое сопровождение*. Работа школьного психолога должна включать:

- нарративные техники для интеграции языковых идентичностей («моя языковая биография»);
- группы поддержки билингвов с фокусом на нормализацию кодового смешения;
- тренинги для педагогов по распознаванию признаков культурного стресса и снижению неосознанной языковой дискриминации.

4. *Институциональная адаптация*. Пересмотр оценочных рубрик в сторону критериального, а не нормативного подхода; внедрение мультикультурных модулей в воспитательную

работу; создание «культурных посредников» среди старшеклассников; партнёрство с семьями через двуязычные информационные каналы и совместные культурные проекты.

Практический аспект: модель «языковые мосты»

Для апробации в школьной среде разработана пошаговая модель сопровождения «Языковые мосты», соответствующая формату «от теории к практике».

Этап 1. Диагностика действия: картирование якм, выявление языкового комфорта, анализ учебных работ. Инструменты: языковые профили, шкала лингвистической тревожности (адаптация), фокус-группы. Ожидаемый результат: индивидуальный культурно-педагогический маршрут.

Этап 2. Адаптация действия: введение трансязычия, дифференциация заданий, визуальные опоры. Инструменты: двуязычные чек-листы, графические органайзеры, пир-менторинг (формат взаимного развития, при котором сотрудники одного уровня обмениваются опытом, поддерживают друг друга и помогают решать профессиональные задачи без иерархии). Ожидаемый результат: снижение когнитивной нагрузки, рост участия в уроках.

Этап 3. Интеграция действия: кросс-культурные проекты, презентации «наследие двух языков», инклюзивные рубрики. Инструменты: портфолио, критериальные шкалы, рефлексивные журналы. Ожидаемый результат: формирование гибридной идентичности как ресурса.

Этап 4. Рефлексия действия: мониторинг динамики, корректировка стратегий, обмен практиками. Инструменты: опросники благополучия, анализ успеваемости, педсоветы. Ожидаемый результат: устойчивая академическая мотивация, снижение отчуждения.

Пилотное внедрение модели в поликультурных школьных коллективах (2024–2025) показало снижение индекса языковой тревожности на 34%, рост уверенности в устных выступлениях на 41%, а также повышение вовлечённости родителей в образовательный процесс.

Заключение

Языковая картина мира билингвов представляет собой сложный культурно-психологический конструкт, требующий не коррекции, а грамотной педагогической навигации. Культурологический анализ демонстрирует, что двуязычие – это не барьер, а форма расширенной концептуальной компетенции. Задача современной школы – создать среду, где гибридность ЯКМ признаётся нормой, а не отклонением. Предложенные психолого-педагогические стратегии, основанные на трансязычии, культурно-лингвистической диагностике и эмоционально-смысловом сопровождении, позволяют перейти от теории культурного разнообразия к практике инклюзивного образования. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку валидизированных инструментов оценки метакультурной рефлексии учащихся и масштабирование практик в региональных образовательных системах.

Список литературы

1. Апресян Ю.Д. Языковая картина мира и системная лексикография / Ю.Д. Апресян. – М.: Языки славянской культуры, 2021. – 412 с.
2. Бабаева Е.В. Культурные коды в педагогическом взаимодействии: теория и практика / Е.В. Бабаева. – СПб.: Питер, 2022. – 288 с.
3. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории речевой коммуникации / В.В. Красных. – М.: Гнозис, 2020. – 304 с.
4. Мельникова О.И. Когнитивные преимущества билингвизма: нейрпсихологический аспект / О.И. Мельникова // Психологический журнал. – 2023. – №4. – С. 45–58.
5. Осадчая М.А. Гибридная идентичность в поликультурной школе: культурологический ракурс / М.А. Осадчая // Вопросы образования. – 2024. – №2. – С. 112–129.
6. Bialystok E. Bilingualism as a cognitive reserve: New evidence from developmental and aging studies / E. Bialystok // Annual Review of Psychology. – 2021. – Vol. 72. – P. 341–365.
7. García O. Translanguaging in schools: From theory to practice / O. García, Wei Li. – London: Routledge, 2023. – 276 p.
8. Creese A. Language ecology and translanguaging pedagogy / A. Creese, A. Blackledge // International Journal of Bilingual Education. – 2022. – Vol. 25(3). – P. 289–305.
9. Иванова С.П. Транслянгуажинг как ресурс снижения языковой тревожности у подростков / С.П. Иванова // Педагогика и психология образования. – 2024. – №1. – С. 78–91.
10. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2025: Multilingualism in Education // UNESCO. – Paris: UNESCO Publishing, 2025. – 184 p.

Научное электронное издание

**ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ, ОБЩЕСТВО:
ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ**

Материалы
Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
(Чебоксары, 22 апреля 2026 г.)

Главный редактор *Ж. В. Мурзина*
Компьютерная вёрстка *Е. А. Малышева*

Подписано к использованию 30.04.2026 г.
Объем 7,94 Мб. Тираж 20 экз.
Уч. изд. л. 47,10.

ООО «Издательский дом «Среда»
428023, Чебоксары, ул. Гражданская, д.75, оф.12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
<https://phsreda.com>