

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

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

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

Научное электронное издание

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2026

УДК 37.0(082)

ББК 74.0я43

С69

Рекомендовано к публикации на основании приказа Чувашского республиканского института образования Министерства образования Чувашской Республики №280 от 20.05.2026

Рецензенты: **Исаев Юрий Николаевич**, д-р филол. наук, доцент, директор Чувашского государственного института гуманитарных наук, заместитель председателя Регионального отделения Общероссийской общественно-государственной организации «Российское военно-историческое общество»

Павлов Иван Владимирович, д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

Редакционная коллегия: **Мурзина Жанна Владимировна**, главный редактор, канд. биол. наук, ректор Чувашского республиканского института образования Минобрнауки Чувашии

Кузнецов Александр Валерьянович, канд. филол. наук, директор центра регионального развития Чувашского республиканского института образования

С69 **Социально-педагогические вопросы образования и воспитания** : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 22 июля 2026 г.) / гл. ред. Ж. В. Мурзина. – Чебоксары: Среда, 2026. – 428 с. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-908172-17-2

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

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)

ББК 74.0я43

ISBN 978-5-908172-17-2

DOI 10.31483/a-10904

© БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования Чувашской Республики, 2026

© Издательский дом «Среда», 2026

ПРЕДИСЛОВИЕ

БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования Чувашской Республики представляет сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием **«Социально-педагогические вопросы образования и воспитания»**.

В сборнике представлены статьи, посвященные актуальным вопросам педагогики и социологии. В представленных публикациях нашли отражение результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области.

По содержанию публикации разделены на основные направления:

1. Социальные процессы и образование.
2. Тенденции развития цифрового образования.
3. Филология в системе образования.
4. Содержание и технологии профессионального образования.
5. Образовательный процесс в организациях общего и дополнительного образования.
6. Теория и методика обучения и воспитания.
7. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.
8. Коррекционная педагогика.
9. Развитие психолого-педагогического сопровождения в современном образовании.
10. Культурологический подход в образовании.

Авторский коллектив сборника представлен городами (Москва, Санкт-Петербург, Арзамас, Владивосток, Волгоград, Вологда, Воронеж, Геленджик, Домодедово, Екатеринбург, Елабуга, Иркутск, Казань, Козловка, Краснодар, Красноярск, Липецк, Магнитогорск, Майкоп, Махачкала, Нижневартовск, Нижний Новгород, Новозыбков, Новочебоксарск, Орёл, Самара, Саратов, Сланцы, Сочи, Старый Оскол, Сургут, Таганрог, Тверь, Тольятти, Тула, Тында, Уфа, Хабаровск, Ханты-Мансийск, Цивильск, Чебоксары, Шуя, Южно-Сахалинск) и субъектом (Астраханская область) России, Республики Беларусь (Минск) и Республики Кыргызстан (Бишкек).

Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: академические учреждения (Военная орден Жукoвa и Лeнннa Крaснoзнaмeннaя aкaдeмнaя связн им. Мaршaлa Сoветскoгo Сoюзa С.М. Будeннoгo, Вoлoгoдскaя гoсудaрствeннaя мoлoчнoхoзяйнствeннaя aкaдeмнaя имeнн Н.В. Вeрeщaгнa, Мoскoвскaя мeждунaрoднaя aкaдeмнaя, Рoсснйскaя aкaдeмнaя нaрoднoгo хoзяйнствa и гoсудaрствeннoй службн прн Прeзндeнтe РФ, Рoсснйскaя тaмoжeннaя aкaдeмнaя), уннвeрснтeтн и ннстнтутн Рoсснн (Aдыгeйскнй гoсудaрствeнннй уннвeрснтeт, Бaшкнрскнй гoсудaрствeнннй aгрaрннй уннвeрснтeт, Брянскнй гoсудaрствeнннй уннвeрснтeт им. aкaдeмнкa И.Г. Пeтрoвскoгo, Вoлгoгрaдскнй гoсудaрствeнннй сoцнaльнo-пeдaгoгнчeскнй уннвeрснтeт, Вoрoнeжскнй гoсудaрствeнннй пeдaгoгнчeскнй уннвeрснтeт, Дaгeстaнскнй гoсудaрствeнннй пeдaгoгнчeскнй уннвeрснтeт им. Р. Гaмзaтoвa, Дaльнeвoстoчннй гoсудaрствeнннй уннвeрснтeт путeй сoбщeннa, Дaльнeвoстoчннй гoсудaрствeнннй уннвeрснтeт путeй сoбщeннa, Ивaнoвскнй гoсудaрствeнннй уннвeрснтeт, Иркyтскнй гoсудaрствeнннй уннвeрснтeт, Кaзaнскнй (Прнвoлжскнй) фeдeрaльннй уннвeрснтeт, Кaзaнскнй (Прнвoлжскнй) фeдeрaльннй уннвeрснтeт, Кaзaнскнй нннoвaцнoнннй уннвeрснтeт им. В.Г. Тнмнрясoвa (ИЭУП), Крaснoярскнй гoсудaрствeнннй пeдaгoгнчeскнй уннвeрснтeт им. В.П. Aстaфьeвa, Кyбaнскнй гoсудaрствeнннй уннвeрснтeт фнзнчeскoй кyльтyрy, спoртa и тyрнзмa, Кyбaнскнй гoсудaрствeнннй уннвeрснтeт, Лнпeцкнй гoсудaрствeнннй пeдaгoгнчeскнй уннвeрснтeт им. П.П. Сeмeнoвa-Тян-Шaнскoгo, Мaгннтoгoрскнй гoсудaрствeнннй тeхннчeскнй уннвeрснтeт им. Г.И. Нoсoвa, Мoскoвскнй пeдaгoгнчeскнй гoсудaрствeнннй уннвeрснтeт, Мoскoвскнй пeдaгoгнчeскнй гoсудaрствeнннй уннвeрснтeт, Мoскoвскoe высшee oбщeвoйскoвoe кoмaнднoe oрдeнoв Жyкoвa, Лeнннa и Oктябрьскoй Рeвoлюцнн Крaснoзнaмeннoe yчнлншe, Нaцнoнaльннй ннслeдoвaтeльскнй Ннжeгoрoдскнй

государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижневартковский государственный университет, Орловский юридический институт МВД России им. В.В. Лукьянова, Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Российский государственный гуманитарный университет, Российский государственный социальный университет, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Самарский юридический институт ФСИН России, Саратовский государственный университет генетики, биотехнологии и инженерии имени Н.И. Вавилова, Сахалинский государственный университет, Сибирский юридический институт МВД РФ, Сургутский государственный университет, Тверской государственный медицинский университет, Тверской государственный технический университет, Тихоокеанский государственный университет, Тольяттинский государственный университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Уральский государственный архитектурно-художественный университет им. Н.С. Алфёрова, Уральский государственный педагогический университет, Уфимский юридический институт МВД России, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, Югорский государственный университет), Республики Беларусь (Белорусский государственный аграрный технический университет) и Республики Кыргызстан (Кыргызско-Российский Славянский университет имени Б.Н. Ельцина).

Большая группа образовательных организаций представлена научным учреждением, техникумами, школами, детскими садами, учреждениями дополнительного образования.

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки: доктора и кандидаты наук, профессора и доценты, преподаватели, учителя школ, воспитатели и педагоги дополнительного образования, учителя-логопеды, аспиранты, ассистенты, магистры и магистранты, студенты вузов.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в сборнике материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием **«Социально-педагогические вопросы образования и воспитания»**, содержание которого не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Главный редактор
канд. биол. наук, ректор
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский
институт образования»
Министерства образования
Чувашской Республики
Ж. В. Мурзина

ОГЛАВЛЕНИЕ

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Апрелова Т.А.</i> Педагогическое сопровождение процесса усвоения семейных ценностей детьми-сиротами.....	11
<i>Апрелова Т.А.</i> Семейные ценности как основа адаптации детей-сирот в новой семье	18
<i>Аскерова М.Р.</i> Педагогические подходы в развитии социального интеллекта у детей и подростков	23
<i>Карельский А.А.</i> Исследование влияния субкультурной принадлежности на формирование самосознания подростка	26
<i>Кондыба П.А.</i> «Поколение социальных сетей»: исследование влияния инфлюэнсеров на ценностные установки молодых пользователей	31
<i>Тамарская Н.В., Новикова И.С., Кутукова А.А.</i> Исследование особенностей поэтапного становления личности будущего педагога-психолога в процессе практической подготовки	33
<i>Шабанова Н.А.</i> Проблемы и барьеры в организации социальной помощи НКО различным социальным группам по месту жительства.....	36

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Заринова З.А.</i> Цифровая трансформация образовательной среды начальной школы: от теории к повседневной практике	39
<i>Миннегалимов Т.Р.</i> Нейросетевые инструменты как фактор цифровой трансформации языкового образования: теоретический анализ	42
<i>Миннегалимов Т.Р.</i> Цифровая гигиена и академическая честность при работе с нейросетями: методические рекомендации для преподавателей иностранного языка	45
<i>Миннегалимов Т.Р., Дульмухаметова Г.Ф.</i> Проектирование цифровой образовательной среды для формирования лексических навыков: комплекс упражнений с нейросетевыми инструментами	49
<i>Миннегалимов Т.Р., Дульмухаметова Г.Ф.</i> Эффективность цифровых образовательных решений: экспериментальное исследование интеграции нейросетей в процессе обучения лексике.....	53
<i>Озерский С.В.</i> Искусственный интеллект в сфере образования	56
<i>Фиалко А.И., Бачуринская Д.А., Абалакова Ю.А.</i> Теоретические основы повышения учебной мотивации иностранных студентов вуза в условиях цифровизации образования	58

ФИЛОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Осокина Е.Ю., Алексеева О.Ю.</i> Жанровое своеобразие литературы для детей и литературы Young Adult: проблемы восприятия	61
<i>Прокофьева Д.Н.</i> Диалектная лексика, номинирующая названия одежды, головных уборов, обуви и украшений в говорах Брянщины	63
<i>Прокофьева Д.Н.</i> Традиции и новаторство в сатирической поэзии Козьмы Пруткова.....	66
<i>Салахова Д.Р.</i> Современные тенденции цифровой трансформации переводческой деятельности в условиях развития искусственного интеллекта (на материале исследований 2024–2025 гг.)	70
<i>Файзуллина И.И.</i> Особенности преподавания учебной дисциплины «Основы русского жестового языка»: основные методы и приемы	73

СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Гончарова Ю.Ю.</i> Понятие познавательного интереса как предмета научных исследований	76
<i>Дахин Д.В.</i> Проектирование учебно-методического комплекса в условиях сетевого взаимодействия и цифровой трансформации образования	79

<i>Ешкина Н.И.</i> Особенности содержания дисциплины «Технологии воспитательной работы при взаимодействии с общественными объединениями, движениями и организациями»	83
<i>Жукова И.П., Филиппченко С.И.</i> Психологические предикторы профессионального стресса у врачей-офтальмологов	85
<i>Клишкова Н.В., Максимова М.В.</i> Физика Ленинграда: от полупроводников до атомного проекта	89
<i>Максимова М.В., Клишкова Н.В.</i> Особенности проведения консультаций по дисциплине «Физика» для курсантов военной академии	91
<i>Молчанов Н.А.</i> Эргономика архитектурной среды в дисциплине «безопасность жизнедеятельности»	93
<i>Неронова Е.Ю., Новокшанова А.Л.</i> Социально-педагогические аспекты подготовки технолога молочной промышленности в условиях бесшовного образования	101
<i>Омаров О.М., Самохвалова Л.А.</i> Формирование профессиональной готовности будущих учителей физической культуры к осуществлению обучающей деятельности в школе	104
<i>Пыреськина С.С.</i> Реализация компетентностного подхода к преподаванию математики в учебных заведениях среднего профессионального образования	108
<i>Розенко Е.А.</i> Вызовы и угрозы процесса цифровизации в образовательной деятельности: использование искусственного интеллекта, сущность профессиональной мобильности у студентов вуза	111
<i>Ушева Т.Ф.</i> Рефлексия как основа профессионального развития студента будущего педагога	115
<i>Фаизов В.И., Мамалимов Р.Р., Насретдинова З.Т., Матвейчук Н.М.</i> Формирование трудолюбия будущих специалистов в процессе работы с информационными системами	118
<i>Шурупова Е.И.</i> Формирование кадрового резерва руководящего состава вузов: критерии отбора, программы развития, удержание талантов	120

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Ахметжанова Г.В.</i> Педагогический дизайн как средство трансформации мотивационной сферы обучающихся педагогических классов	123
<i>Бирзуль А.Н., Дубов А.П.</i> Демонстрационные опыты по астрономии	126
<i>Гараева Е.Ю.</i> Особенности творческого развития детей младшего школьного возраста на уроках фортепиано (на примере музыкальных зарисовок)	131
<i>Губатенко Н.С.</i> Организация сетевого взаимодействия педагогов профильных классов в целях повышения качества образования	134
<i>Матющенко Н.С., Ибраева И.Г.</i> Биохимия в междисциплинарной учебной среде: интеграция как основа оптимизации преподавания	138
<i>Шатунова О.В., Виноградов В.Л., Бочкарева Т.Н., Панфилов А.Н.</i> Международный и российский опыт формирования резильентных образовательных сред	142

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Амитрова М.В.</i> Фронтальная работа как форма организации учебной деятельности на практических занятиях по иностранному языку в военном вузе	146
<i>Багаутдинова Ч.Н.</i> Технология изучающего чтения: инструментарий формирования универсальных учебных действий в контексте требований ФГОС НОО	149
<i>Водянова М.В.</i> Внедрение казачьего компонента на уроках физики при изучении раздела «термодинамика»	152
<i>Журавлева Е.А., Андреева Т.Н., Андреева Е.Н.</i> Развитие креативности младших школьников	154

Ильина М.Г. Человек-эпоха. Слово о митрополите Варнаве	157
Ильясова Е.Е. Позитивная социализация дошкольников: теоретические лакуны и эмпирические вызовы современной педагогики	160
Карась В.М. Несформированность проектного мышления у старшеклассников как причина затруднений при создании индивидуальных проектов	164
Куцина С.А. Опыт применения веб-квестов на уроках информатики в 7 классе	167
Логунина О.В., Павлова В.В. Духовно-нравственное воспитание младших школьников через реализацию программы «Дорогою добра» (из опыта работы).....	171
Лысиченкова С.А. Совместная работа школ и других образовательных организаций по развитию традиций образования.....	174
Мехдиева И.Д. Готовность студентов к воспитанию семейных ценностей у школьников.....	179
Мизюрова Э.Ю. Развитие духовно-нравственного воспитания через организацию молодежных проектов	182
Молчанов Н.А. Методы адаптации дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» к обучению студентов в архитектурном вузе.....	185
Мостовая К.Е. «Understatement» и его роль в формировании межкультурной компетенции.....	192
Николаева А.В. Применение персонализированного подхода для организации методического сопровождения педагогов ДОО по поддержке детской инициативы.....	194
Реутова А.В., Оковитая Д.П. Особенности развития внимания дошкольников 4–5 лет	197
Реутова А.В., Суханова А.И. Современные мультфильмы как средство развития познавательных интересов детей дошкольного возраста.....	202
Романовская Т.А., Ястребова А.Н., Скурят И.П. Развитие творческих способностей детей младшего дошкольного возраста посредством нетрадиционных техник рисования	205
Румянцева Л.Н., Бирюкова Е.И. Формирование личности младшего школьника посредством театрализованной деятельности.....	207
Рю Д.М. Использование игровых технологий в формировании познавательной активности обучающихся на уроках биологии	211
Своротова Ю.В. Развитие рефлексивных умений младших школьников как средство осмысления учебной деятельности	213
Семенова А.Н., Павлова М.И. Развитие мотивации учения у младших школьников	216
Сметанкина Л.В., Волкова Л.И. Методика проведения семинара по философии в военном вузе.....	219
Тельминова А.В., Сайгушев Н.Я., Веденеева О.А. Воспитание без травли в педагогическом наследии Л.Н. Толстого.....	222
Трифорова Т.М., Майданов Д.А. Инструментальное и дидактическое обеспечение современного тепличного комплекса школы.....	225
Трифорова Т.М., Майданов Д.А. Концептуальные подходы в организации биологического образования во внеурочное время в трудах российских ученых	228
Трифорова Т.М., Майданов Д.А. Роль практико-ориентированных технологий в формировании биологической грамотности школьников.....	231
Трифорова Т.М., Пьяных А.А. Визуализация таксономических категорий в зоологии посредством инфографики	235
Трифорова Т.М., Пьяных А.А. Сервисы для создания инфографики	237

<i>Хачхарджи А.С.</i> Формирование экологического мышления у школьников посредством учебно-исследовательской деятельности	239
<i>Хомякова С.А.</i> Методика проведения урока «Решение тригонометрических уравнений, сводящихся к квадратным уравнениям» в 10 классе.....	242
<i>Хораськина О.А., Чернова Ю.А.</i> К вопросу об использовании искусственного интеллекта в профессиональной деятельности учителя музыки.....	244
<i>Чердакова В.Г.</i> Ситуация успеха на уроках чувашского языка.....	247
<i>Шаповалова Н.Н., Чичурко С.И., Леденева М.А., Кручинина Е.А.</i> Психолого-педагогические особенности развития воображения детей дошкольного возраста в познавательной деятельности.....	249
<i>Шаповалова Н.Н., Чичурко С.И., Леденева М.А., Кручинина Е.А.</i> Теория и методика обучения и воспитания: современные подходы и практические аспекты	253
<i>Яковлева Е.Н.</i> Развитие творческих способностей обучающихся на уроке технологии.....	257
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	
<i>Абумуслимов П.Г., Аксарина И.Ю.</i> Особенности координационной подготовки в боксе на этапе начальной подготовки	260
<i>Алдошин А.В., Носов С.А.</i> Теоретико-методические аспекты физической подготовки курсантов образовательных организаций МВД России в условиях прикладной направленности обучения .	264
<i>Алдошин А.В., Носов С.А.</i> Теория и практика спортивной подготовки курсантов образовательных организаций МВД России.....	266
<i>Андрющенко Ю.В., Сильченко Т.В.</i> Организация двигательной компенсации при вынужденном длительном сидении в студенческой среде	269
<i>Боченкова К.А.</i> Анализ проблем и способы профилактики заболеваний среди молодежи.....	271
<i>Гардабудских Е.А.</i> Развитие координационных способностей у мальчиков 8–10 лет, занимающихся оздоровительным плаванием	274
<i>Дубров А.А.</i> Роль преподавателя физической культуры в пространстве современного вуза....	278
<i>Исмагилова Ю.Д., Сизова Н.Н., Тульчий Л.Г.</i> Реализация Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ВФСК ГТО в МБОУ «Центр образования «Ступени» г. Владивосток»...	280
<i>Мирза М.Ю., Сидоров В.И., Уйхо Ю.Д., Шишхова А.П., Тутаришев А.К.</i> Значение занятий физическим воспитанием для студенток в специальных медицинских группах	283
<i>Мкртчян А.А.</i> Реализация Всероссийского физкультурного-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне (ГТО)» как направление государственной политики в сфере физической культуры	286
<i>Степанский Д.В.</i> Методика оптимизации процесса технической подготовки волейболисток в условиях общеобразовательного учреждения	291
<i>Сушко Н.Г.</i> Профилактика ожирения у студенческой молодёжи средствами физической культуры: педагогический аспект	293
<i>Умнов К.А., Тарасова А.А.</i> Трёхэтапная модифицированная методика адаптивной физической культуры как средство снижения риска падений у лиц пожилого возраста.....	296
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА	
<i>Артемяева О.В., Веретнова К.С.</i> Экспериментальное исследование особенностей понимания литературных текстов младшими школьниками с ЗПР	301
<i>Бажукова О.А., Гаджиева Г.У.</i> Влияние поведенческих расстройств на процесс адаптации детей с интеллектуальной недостаточностью	304

<i>Галкина Н.А., Юсенкова М.В.</i> Специфические ошибки письма у младших школьников с ЗПР	310
<i>Губин И.А.</i> Преподавание курса истории для детей с ограниченными возможностями здоровья, занимающихся по адаптированным образовательным программам	313
<i>Данилова В.С.</i> Методы и приёмы коррекционной работы по развитию активного словаря у детей с нарушением зрения	317
<i>Захарова Ю.В., Кортунова Ф.В., Каптуганова О.В., Артемьева К.В., Степанова Н.А.</i> Сенсорное развитие детей с тяжёлыми нарушениями речи средствами дидактических игр	320
<i>Зверева Е.В.</i> Актуализация антонимического пласта глаголов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)	323
<i>Кузнецова М.О.</i> Роль вуза и студенческого профкома в обеспечении адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшего образования на примере Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского	328
<i>Магомедова Н.М.</i> Роль семьи в обеспечении общего развития детей с расстройствами аутистического спектра	330
<i>Реутова А.В., Оковитая Д.П.</i> Система PECS как инструмент функциональной коммуникации и преодоления поведенческих нарушений у детей с расстройством аутистического спектра	333
<i>Реутова А.В., Шишло В.Е.</i> Раннее выявление речевого недоразвития у детей младшего дошкольного возраста	336
<i>Самохвалова И.Ю., Маряхина О.С.</i> Особенности коррекционной работы по формированию активного словаря у детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи	339
РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	
<i>Агамян М.М., Камнева А.С.</i> Взаимосвязь зеркальных нейронов и эмпатии у студентов разных профессиональных сфер	342
<i>Аиткулова Ф.С.</i> Развитие навыков психологической диагностики и наблюдения в условиях иммерсивного моделирования образовательной среды	344
<i>Безручкина А.А.</i> Особенности учебной мотивации и уровень самооценки студентов	346
<i>Веряскина А.Н.</i> Самореализация личности как проблема социальных и гуманитарных наук	350
<i>Зачиняева О.Е.</i> Стратегические ориентиры развития психолого-педагогического сопровождения в условиях трансформации образования	353
<i>Исакова Н.В., Евдокимова Е.А., Паюл Д.Ю., Арбузова Д.Г., Седых Е.А.</i> Актуальные подходы к выявлению и коррекции синдрома эмоционального выгорания у профессорско-преподавательского состава медицинского университета	358
<i>Искандаров И.Р.</i> Синдром эмоционального выгорания у педагогов-психологов в коррекционно-развивающем учреждении	360
<i>Качалов В.Ю.</i> Психоэмоциональные особенности младших школьников в условиях образовательного процесса: результаты исследования по методу М. Люшера	364
<i>Мирза М.Ю., Сидоров В.И., Чувакин А.Л., Ушхо Ю.Д., Алиева Л.Ф.</i> Влияние социальных сетей на подростковую психику и самовосприятие. Постановка проблемы	367
<i>Мирза М.Ю., Чувакин А.Л., Ельникова О.О., Тутаришев А.К., Кононенко В.В.</i> Социальные сети и подросток. Влияние на самооценку и эмоциональное состояние	370
<i>Мирза М.Ю., Шишхова А.П., Тутаришев А.К., Алиева Л.Ф., Кононенко В.В.</i> Социальная инженерия в онлайн-играх: как подростков вовлекают в мошенничество	374
<i>Новоженкина А.А.</i> Тревожность как предиктор развития перфекционизма у студентов	378

Пысенков Ю.Н. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в общеобразовательной школе: модель скрытой поддержки	382
Савилова Е.А. Взаимосвязь психического развития личности и её основной деятельности... ..	385
Садикова Е.П. Кинотерапия как арт-терапевтический инструмент развития социального интеллекта у несовершеннолетних с девиантным поведением	392
Сенникова Е.А. Возможности внеурочной деятельности для успешной социально-педагогической адаптации первоклассников к обучению в школе	395
Сергунцова Е.В. Деятельность педагога по развитию аналитических способностей у старших дошкольников в совместной деятельности	398
Трункина Е.В. Когнитивные механизмы памяти в обучении китайскому языку на начальном этапе: активное извлечение, интервальное повторение и чередование.....	400
Челебова М.Т. Психологические характеристики базовых компонентов теоретического мышления у детей младшего школьного возраста.....	406
Эйнер Д.А. Психологические барьеры педагога при вхождении в инклюзивную практику: диагностика и пути преодоления	409
Яковлева Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста в адаптационный период: опыт работы в условиях сельского детского сада	412

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

Краснова О.Ю. Речевое творчество дошкольников при ознакомлении с самобытной культурой чувашского народа	415
Сивкина Н.Ю., Ревина Ю.Н. Риторика Демосфена: уроки античного красноречия для современного образования	417
Шайдуллина Ч.К. Освоение народного культурного наследия во внеурочной деятельности младших школьников.....	421
Ян Сяюй О практическом значении свободного исполнительства в современной китайской музыке	425

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ОБРАЗОВАНИЕ

Апрелова Татьяна Анатольевна

магистрант

Научный руководитель

Осин Алексей Константинович

канд. пед. наук, профессор Российской академии
естественных наук (РАЕН), доцент

Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский

государственный университет»

г. Шуя, Ивановская область

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА УСВОЕНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования и усвоения семейных ценностей у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Отмечается специфика социализации данной категории воспитанников: отсутствие опыта проживания в благополучной кровной семье приводит к искаженному восприятию супружеских и родительских ролей, а также к психологической неготовности к созданию собственной семьи в будущем. Обосновывается необходимость организации целенаправленного педагогического сопровождения как системы профессиональной деятельности воспитателей, социальных педагогов и психологов. Раскрываются ключевые задачи сопровождения: психолого-педагогическая коррекция деструктивных установок по отношению к институту брака, трансляция позитивных моделей семейного взаимодействия и формирование навыков ведения домашнего хозяйства. Подчеркивается, что только комплексное педагогическое воздействие позволяет компенсировать депривационный опыт сиротства и подготовить подростков к успешной самостоятельной жизни и созданию собственных гармоничных семей.

Ключевые слова: дети-сироты, педагогическое сопровождение, семейные ценности, социализация, подготовка к семейной жизни, образ семьи, замещающая семья, наставничество.

В рамках опытно-экспериментальной деятельности была проведена апробация методик по формированию семейных ценностей у детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения. Исследование было реализовано на площадке ОГКОУ «Шуйский детский дом» в период с сентября 2024 по май 2026 года.

Реализовать комплексную программу сопровождения удалось благодаря сотрудничеству с Центром подготовки приемных родителей и замещающих семей, а также активной работе клуба «Светлячок», который базируется на его площадке.

Помимо педагогов, с детьми, нуждающимися в особом внимании, в Шуе работает целая команда специалистов. В нее входят представители комиссии по делам несовершеннолетних, органов опеки и служб профилактики. Эти ведомства объединяют усилия, чтобы вовремя заметить проблемы в семье, помочь с устройством ребенка и защитить его имущество.

Матрица SWOT-анализа деятельности областного государственного казенного образовательного учреждения для детей-сирот «Шуйский детский дом»

Категория	Факторы
Сильные стороны	Государственная поддержка и стабильное бюджетное финансирование. Учреждение является областным казенным предприятием, что гарантирует базовое покрытие расходов на питание, одежду и коммунальные услуги Наличие собственной инфраструктуры. Закрепленные здания, земельные участки, пищеблок, прачечная и учебные классы позволяют обеспечивать автономность проживания Квалифицированный персонал. В штате присутствуют педагоги с опытом работы в коррекционной педагогике и психологии сиротства, а также медицинский блок Географическое положение. Город Шуя обладает развитой транспортной доступностью до областного центра (Иваново), что упрощает логистику и взаимодействие с региональными органами опеки Опыт социализации. Наличие отработанных программ по подготовке воспитанников к самостоятельной жизни (навыки ведения быта, профориентация)
Слабые стороны	Износ материально-технической базы. Многие детские дома в регионах сталкиваются с необходимостью капитального ремонта зданий и обновления оборудования, заложенного еще в программы развития прошлых лет Дефицит узкопрофильных специалистов. Сложности с привлечением штатных логопедов-дефектологов, клинических психологов и тьюторов из-за ограниченности региональных зарплатных сеток Высокая текучесть кадров. Эмоциональное выгорание воспитателей и педагогов из-за высокой психологической нагрузки при работе с детьми с травматическим опытом Бюрократическая нагрузка. Большой объем отчетности перед Департаментом соцзащиты отвлекает ресурсы от непосредственной работы с детьми
Возможности	<i>Внешние факторы</i> Развитие института наставничества. Привлечение волонтеров и благотворительных фондов (например, фонда «Старшие Братья Старшие Сестры») для индивидуального сопровождения подростков Партнерство с местным бизнесом. Коллаборации с предприятиями Шуи и Иванова для организации производственной практики и дальнейшего трудоустройства выпускников Грантовая деятельность. Участие в федеральных и президентских конкурсах грантов для НКО и бюджетных учреждений на реализацию инновационных социальных проектов Цифровизация образования. Использование дистанционных технологий для расширения круга репетиторов и доступа воспитанников к дополнительному образованию высокого уровня Реформа системы детских домов. Переход государственной политики от крупных интернатов к малокомплектным формам семейного жизнеустройства (профессиональные приемные семьи)
Угрозы	<i>Внешние факторы</i> Демографический тренд региона. Продолжающееся снижение численности населения в Ивановской области ведет к уменьшению общего числа детей, нуждающихся в государственном попечении, и риску закрытия или слияния учреждения Конкуренция со стороны семейных форм устройства. Государственные приоритеты направлены на возврат детей в кровные семьи или их усыновление/опеку, что сокращает наполняемость детдома Изменения в законодательстве. Ужесточение требований пожарной безопасности, СанПиН или норм кадрового обеспечения может потребовать непредвиденных затрат, не заложенных в текущий бюджет Социально-экономическая нестабильность. Инфляция напрямую влияет на стоимость содержания каждого воспитанника (продукты питания, медикаменты, мягкий инвентарь) Репутационные риски. Любой инцидент внутри учреждения получает широкий резонанс в СМИ, что может привести к проверкам и временному отстранению руководства

Выборку исследования составили 64 респондента, разделенные на четыре категории: 1) дети ($n = 35$), воспитывающиеся в замещающих семьях в течение 1–2 лет; 2) замещающие семьи ($n = 9$); 3) профильные специалисты ($n = 20$), представляющие органы опеки и социально-реабилитационные службы г. Шуи и Шуйского района; 4) волонтеры ($n = 10$) – профессорско-преподавательский состав и студенты факультета педагогики и психологии».

В качестве эмпирической основы работы выступили данные, полученные в ходе анкетирования, тестирования и включенного наблюдения. Диагностический комплекс исследования был сформирован на базе методик Г.И. Плясовой («Изучение уровня сформированности семейных ценностей»), М.С. Константиновой и М.В. Мартыновой («Семейные ценности»), Н.А. Палиева, В.В. Савченко и Г.Н. Соломатина («Мотивация выбора приемного ребенка»), М. Рокича («Ценностные ориентации»), а также специально разработанной авторской анкеты «Я и моя семья».

В рамках реализации исследовательских задач была разработана муниципальная межведомственная целевая программа, направленная на психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей, а также на профилактику и коррекцию конфликтов в системе «родитель-ребенок». Практическая реализация данной программы осуществляется посредством деятельности семейного клуба «Светлячок», ориентированного на работу с замещающими родителями.

В фундаменте предлагаемой концепции лежит авторская модель формирования семейных ценностей у детей, воспитывающихся в замещающих семьях (графически представлена на рисунке 1).

Учитывая многоакторный характер эксперимента, в котором задействованы специалисты служб сопровождения, родители и дети, целевые установки распространяются и на работу с замещающими родителями на базе Шуйского детского дома. Приоритетными направлениями поддержки выступают отбор кандидатов, методическое сопровождение и повышение уровня их педагогической культуры. Развитие родительской компетентности направлено на достижение следующих результатов: обеспечение Поскольку в эксперименте участвуют специалисты, дети и их семьи, задачи проекта охватывают и работу с замещающими родителями на базе Шуйского детского дома. Основное внимание уделяется подбору кандидатов, их методической поддержке и развитию педагогических навыков. Цель такой работы – повысить родительскую компетентность, что позволит обеспечить ребенку эмоциональный комфорт, успешную социализацию и сформировать у него прочные жизненные ориентиры для будущей самореализации.

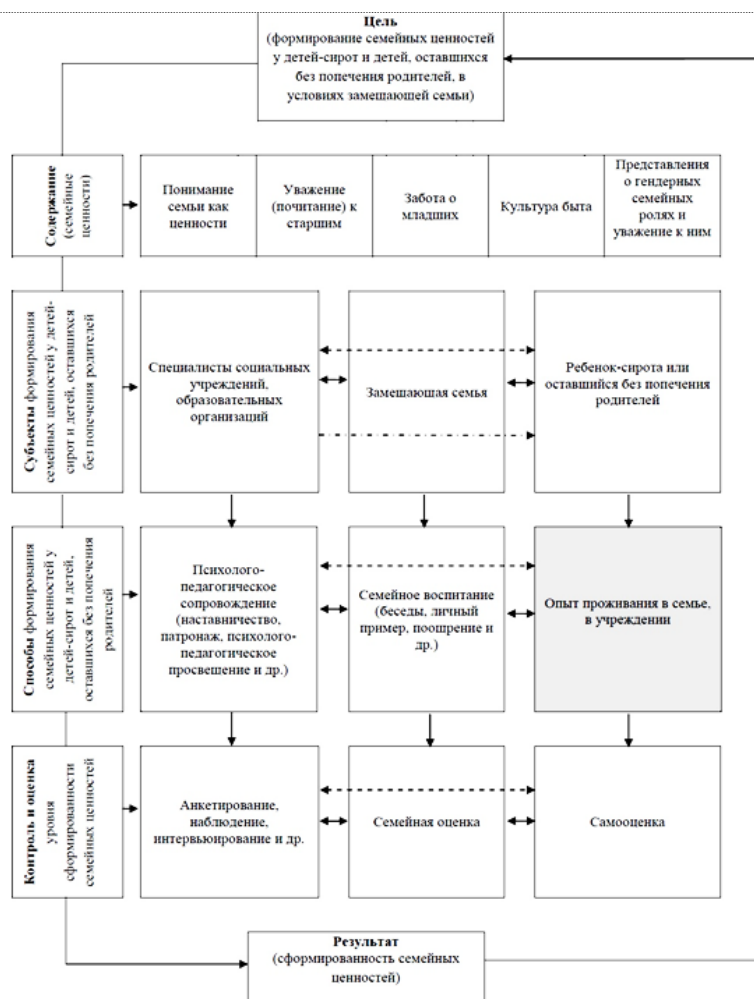


Рис. 1. Теоретическая модель процесса формирования семейных ценностей у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях замещающей семьи

В содержательно-организационном разделе обосновываются концептуальные основы психолого-педагогической поддержки замещающих семей. Структура блока детерминирована ключевыми функциями сопровождения и включает комплекс методического инструментария, адаптированного к этапам развития замещающей семьи. Ключевым вектором деятельности в рамках данного блока является интериоризация семейных ценностей у детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения.

Таблица 2

Комплекс мероприятий с замещающей семьей

№	Название	Форма	Описание	Аудитория	Период
1.	Школа замещающих родителей	Тренинги /программа	- помощь замещающим родителям в воспитании детей и подготовке их к самостоятельной жизни; - нахождение выхода в сложных жизненных ситуациях, - повышение знания родителей о возрастных особенностях детей и подростков; - умение использовать ресурсы социума для социализации детей и создания для них ситуации успеха; - создание сообщества замещающих родителей, благоприятную среду для взаимопомощи и поддержки	замещающие родители, специалисты службы сопровождения, специалисты отделов опеки и попечительства	3 сессии по три дня каждая
2.	Особенности подросткового возраста	Семинар	- знакомство с возрастными и психологическими особенностями подростков, типичными проблемами, возникающими в общении с детьми этого возраста; - развитие навыков самостоятельного решения проблем, предотвращения и преодоления конфликтных ситуаций; - формирование и развитие ценностей, доверительных отношений и принятия в системе «родитель – ребенок»	замещающие родители	4 часа
3.	Основы эффективной коммуникации	Интерактивные занятия	- развитие коммуникативных способностей и навыков общения у родителей; - выработка умения общаться с детьми-сиротами	Замещающие родители, специалисты, работающие в сфере защиты прав детей	6 часов
4.	Особенности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: управление поведением и формы работы	Семинар	- раскрытие особенностей детей, переживших насилие и потери; - знакомство с последствиями депривации и типичных проблем, с приемами и методами работы с детьми-сиротами с особенностями поведения	замещающие родители, специалисты, работающие в сфере защиты семьи и детства, педагоги учреждений общественного воспитания, школ	от 1 до 3-х дней

Окончание таблицы 2

№	Название	Форма	Описание	Аудитория	Период
5.	Подготовка специалистов работающих с замещающей семьей: замещающими родителями и детьми-сиротами (на основе программы «PRIDE»)	Семинар-тренинг	- знакомство с механизмами защиты детей и их воспитанием, формированием семейных ценностей; - удовлетворение потребностей детей в развитии и преодоление отставания в развитии; - поддержание связи между детьми и их семьями; - обеспечение для детей безопасной семейной среды, которая будет поддерживать их на протяжении всей жизни; - взаимодействие с другими специалистами	замещающие родители, специалисты, работающие в сфере защиты семьи и детства, педагоги учреждений общественного воспитания, школ	2 семинара по 3 дня каждый
6.	Социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и их подготовка к самостоятельной жизни	Семинар	- знакомство с понятием и факторами успешной социализации; - развитие социальных навыков у детей-сирот; - изучение направлений и форм обучения ребенка навыкам самостоятельной жизни	замещающие родители, специалисты службы сопровождения, сотрудники	3 часа

Реализация комплексной программы психолого-педагогического сопровождения замещающих семей осуществлялась в три этапа: подготовительный, адаптационный и поддерживающий.

Этап подготовки. На этом этапе была создана и протестирована теоретическая база программы. Работа велась на базе «Клуба замещающих родителей «Светлячок» с привлечением как кандидатов в замещающие родители, так и семей, уже воспитывающих приемных детей. Благодаря универсальности (инвариантности) модуля, программа была адаптирована для участников с разным уровнем подготовки. Итогом реализации этапа стало развитие у родителей социально-психологических и педагогических компетенций, формирование навыков конструктивного общения с ребенком, а также оказание им адресной эмоциональной поддержки.

На этапе адаптации в практику работы был внедрен вариативный модуль, объединивший программы «Мои семейные ценности» и «Психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей: профилактика и коррекция детско-родительских конфликтов». Программы реализовывались с учетом индивидуальных потребностей и специфики каждой семьи. Итогом работы стало улучшение детско-родительских отношений, повышение уровня родительских компетенций в вопросах воспитания, а также укрепление системы семейных ценностей у детей-сирот и их успешная социальная адаптация.

Этап сопровождения. Основная цель – пролонгация достигнутых результатов посредством системы обучающих мероприятий (тренингов, семинаров, курсов). Программа была дополнена модулями, адаптированными под индивидуальные запросы семей, с фокусом на развитие личностных границ, семейных ценностей и углубленное изучение внутрисемейных отношений. *Итоги:* сформировано сообщество замещающих родителей для обмена опытом, оптимизировано межведомственное взаимодействие профильных служб, а также обеспечена устойчивая динамика в формировании ценностных ориентиров у детей.

В ходе адаптационного и поддерживающего этапов формирующего эксперимента был внедрен комплекс психолого-педагогических мероприятий, включающий тренинги, семинары и обучающие курсы. Данная работа была сфокусирована на освоении особенностей воспитания детей-сирот, трансляции социально значимых ценностей и обеспечении междисциплинарного взаимодействия специалистов (табл. 2). Реализация программы способствовала позитивной динамике в структуре семейных ценностей у детей, воспитывающихся в замещающих семьях (рис. 2, 3).

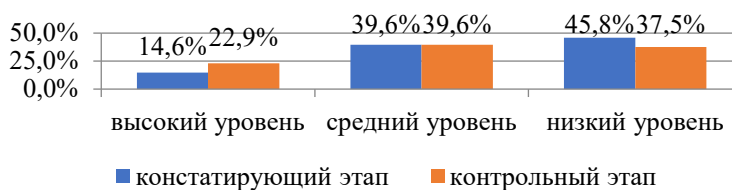


Рис. 2. Результаты сравнительного анализа по методике «Я и моя семья»

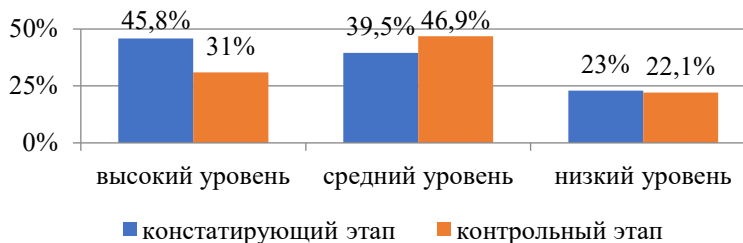


Рис. 3. Развитие ценностно-смысловой сферы в контексте семейных ориентаций у воспитанников интернатных учреждений

Результаты эмпирического исследования (рис. 2) подтверждают позитивные сдвиги в системе ценностных ориентаций у большинства подопечных. У детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения, произошла качественная трансформация представлений о семье и принципах ее функционирования. В частности, выявлена высокая степень интериоризации таких фундаментальных ценностей, как уважение к старшим, вовлеченность в бытовую деятельность и стремление к поддержанию гармоничного микроклимата в семье.

Результаты эмоциональной диагностики (рис. 3) подтверждают эту тенденцию: у детей наблюдается рост привязанности к кровным родственникам и укрепление эмоциональной близости с ними. Положительная динамика по всем ключевым показателям свидетельствует об эффективности внедренной программы психолого-педагогического сопровождения, ориентированной на развитие семейных ценностей у подопечных.

Список литературы

1. Гельмутдинова М.Р. Педагогическая модель по адаптации приемного ребенка в замещающей семье / М.Р. Гельмутдинова // Казанский педагогический журнал. – 2022. – №2 (151). – С. 188–194. DOI 10.51379/KPJ.2022.152.2.027. EDN JSVYMQ
2. Калинина Р.Р. Подготовка к семейной жизни как условие эффективной социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Р.Р. Калинина // Наука и современность. – 2013. – №24. – С. 182–187.
3. Осин А.К. Проектирование внеурочной деятельности в инновационной парадигме новых стандартов / А.К. Осин // Научный поиск. – 2015. – №3.6. – С. 32–38. EDN UMJXCN
4. Пяткина Г.Н. Педагогическая модель социализации детей-сирот в приемной семье / Г.Н. Пяткина // Мир науки, культуры и образования. – 2010. – №6–2. – С. 220–222. EDN NDPDLT
5. Рудычева К.Н. Проблемы организации социальной поддержки замещающих семей и граждан, желающих принять ребенка (детей) в семью на воспитание / К.Н. Рудычева // Научные результаты в социальной работе. – 2025. – №1. – С. 22–29. DOI 10.18413/2949-267X-2025-4-1-0-3. EDN GFMLQQ

Апрелова Татьяна Анатольевна
магистрант

Научный руководитель

Осин Алексей Константинович

канд. пед. наук, профессор

Российской академии естественных наук (РАЕН), доцент

Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский
государственный университет»
г. Шуя, Ивановская область

СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ В НОВОЙ СЕМЬЕ

Аннотация: в статье рассматривается модель процесса формирования семейных ценностей у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в условиях замещающей семьи. В работе анализируются специфические условия замещающего родительства (опека, приемная семья), которые выступают средой для компенсации депривационных нарушений развития личности. Автор выделяет основные компоненты системы семейных ценностей и описывает этапы их становления: от первичного знакомства с укладом жизни новой семьи до глубокой интериоризации (присвоения) этих установок как собственных жизненных ориентиров. Особое внимание уделяется необходимости педагогической поддержки самих замещающих родителей для предотвращения вторичных отказов от воспитания и гармонизации детско-родительских отношений.

Ключевые слова: дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, замещающая семья, приемная семья, опека, попечительство, семейные ценности, формирование личности, социализация, психолого-педагогическое сопровождение, профилактика социального сиротства.

Семья выступает фундаментальным институтом общества, где у ребенка формируется самосознание, реализуется потребность в любви и заботе, а также складывается мотивация поведения. Именно здесь происходит первичная социализация личности: заложенная родителями подсознательная программа «наследие предков» определяет жизненные цели, убеждения и ценности человека на протяжении всего пути.

Несмотря на то что государство предлагает устройство детей-сирот (численность которых превышает 650 тысяч человек, из них свыше 100 тысяч находятся вне семьи) в замещающие семьи, помещение ребенка в новую среду не гарантирует успешной адаптации. Психологическая неготовность приемных родителей часто приводит к вторичным отказам – возвращению воспитанников в учреждения интернатного типа.

Практика свидетельствует о том, что выпускникам детских домов сложнее выстраивать близкие отношения во взрослой жизни. Тотальное недоверие к окружающим провоцирует крайности в поведении: от чрезмерной зависимости до агрессивной нетерпимости. Это нередко ведет к неудачным попыткам создать собственную семью. Ситуация усугубляется спецификой институционального воспитания, которое освобождает ребенка от бытовых обязанностей, провоцируя феномен «репликативного сиротства» – воспроизводство социального сиротства в следующих поколениях.

Анализ теоретических подходов (В.А. Беляева, И.С. Кон, Н.Д. Никандров и др.) позволяет выявить ключевые противоречия современного состояния проблемы формирования семейных ценностей у детей-сирот:

- между общественными потребностями и личной готовностью: социум нуждается в семье как главном институте воспитания, однако сами дети зачастую не готовы к принятию ее ценностей;

- между возможностями и компетенциями: существует разрыв между высоким потенциалом семейного воспитания и недостаточной психолого-педагогической готовностью замещающих родителей реализовать его на практике;

- между теорией и методикой: наблюдается несоответствие между глубокой разработанностью понятий «семейное воспитание» и слабой научно-методической обоснованностью конкретных способов их формирования у приемных детей.

Выделенные противоречия позволили сформулировать проблему исследования: определение содержания и эффективных способов формирования семейных ценностей у детей-сирот в условиях замещающей семьи. В рамках данной работы этот процесс рассматривается через модель структурированного взаимодействия ребенка, родителей и специалистов, предполагающую переход от внешнего педагогического воздействия к внутреннему присвоению (интериоризации) опыта.

Ниже представлена структурная модель данного процесса, состоящая из целевого, субъектного, содержательного, технологического и оценочно-результативного компонентов.

1. Целевой компонент. Цель: Формирование психологически зрелой личности, способной к созданию, сохранению и развитию собственной здоровой семьи на основе гуманистических традиций. Задачи: коррекция искаженных представлений о семье, полученных в кровной семье или детском доме; воспитание уважения к институту брака, материнству и отцовству; формирование навыков конструктивного межличностного общения и эмпатии.

2. Субъектный компонент (участники). Процесс носит полисубъектный характер: дети-сироты – активные участники с особым статусом (часто имеют депривационный опыт, низкую самооценку, страх привязанности); замещающие родители – носители ценностных установок, трансляторы семейного уклада (их личностная зрелость является фундаментом модели); специалисты сопровождения – социальные педагоги, психологи, специалисты органов опеки, обеспечивающие внешнюю поддержку и мониторинг безопасности.

3. Содержательный компонент (что формируется?). У детей-сирот наблюдается низкий уровень сформированности семейных ценностей, ограниченные представления о полорольных отношениях и функциях членов семьи. Модель направлена на освоение следующих

блоков: когнитивный блок – знания о структуре семьи, ролях (муж, жена, ребенок), родственных связях, правах наследования и обязанностях по дому; эмоционально-ценностный блок – способность любить, доверять, сопереживать, чувствовать защищенность (для сирот это критическая зона, так как их базовая потребность в безопасности часто фрустрирована); деятельностно-поведенческий блок – освоение бытовых ритуалов, правил этикета, навыков ведения хозяйства, умения заботиться о младших и старших; духовно-нравственный блок – принятие понятий долга, верности, ответственности за близких, преемственности поколений.

4. *Технологический компонент (этапы и методы)*. Модель реализуется поэтапно через механизмы адаптации, интеграции и социализации.

Таблица

Этап	Содержание деятельности	Ключевые методы
I. Адаптационно-диагностический	Первичное привыкание ребенка к быту. Изучение травматического опыта ребенка специалистами. Выявление «болевых точек» в восприятии семьи	Наблюдение, диагностические беседы, проективные методики («Рисунок семьи»), сказкотерапия
II. Информационно-репродуктивный	Передача знаний об устройстве мира и семьи. Ребенок наблюдает за бытом, копирует простые действия. Преодоление стереотипов детского дома	Личный пример родителей, экскурсии (например, знакомство с профессиями родителей), чтение классической литературы, просмотр тематических фильмов
III. Интеграционно-деятельностный	Переход от наблюдения к соучастию. Ребенок становится частью семейной системы. Совместное преодоление трудностей сближает сильнее, чем праздники	Совместный труд (готовка, ремонт, садоводство), введение обязательных семейных советов, распределение зон ответственности, семейные советы
IV. Рефлексивно-творческий	Присвоение ценностей. Ребенок начинает гордиться своей семьей, защищает ее границы перед сверстниками, планирует собственное будущее	Создание генеалогического древа, ведение семейного альбома, создание новых семейных традиций, инициируемых самим ребенком

5. *Условия реализации (организационно-педагогические факторы)*. Для успешного функционирования модели необходимы специфические условия: стабильность среды – отсутствие частых переездов и смены состава семьи; психологическая безопасность – отказ от физических наказаний и авторитарного давления; государственная поддержка – наличие социальных выплат, льгот при поступлении в учебные заведения и предоставление социального жилья создают материальный фундамент для стабильности семьи; единство требований – согласованность действий между школой, органами опеки и приемными родителями.

6. *Оценочно-результативный компонент (критерии эффективности)*. Результат считается достигнутым не тогда, когда ребенок говорит «я люблю маму», а когда его поведение демонстрирует усвоенные ценности: показатели – наличие чувства принадлежности («это мой дом»); проявление заботы о других членах семьи; бережное отношение к семейным реликвиям и бюджету; отсутствие побегов из дома; готовность брать на себя ответственность за проступки.

Данная модель позволяет перевести абстрактное понятие «семейных ценностей» в плоскость конкретных педагогических задач, учитывающих сложный жизненный анамнез ребенка-сироты. Важнейшую социальную функцию выполняет именно замещающая семья, создавая те уникальные условия, в которых эти ценности могут быть сформированы естественным путем.

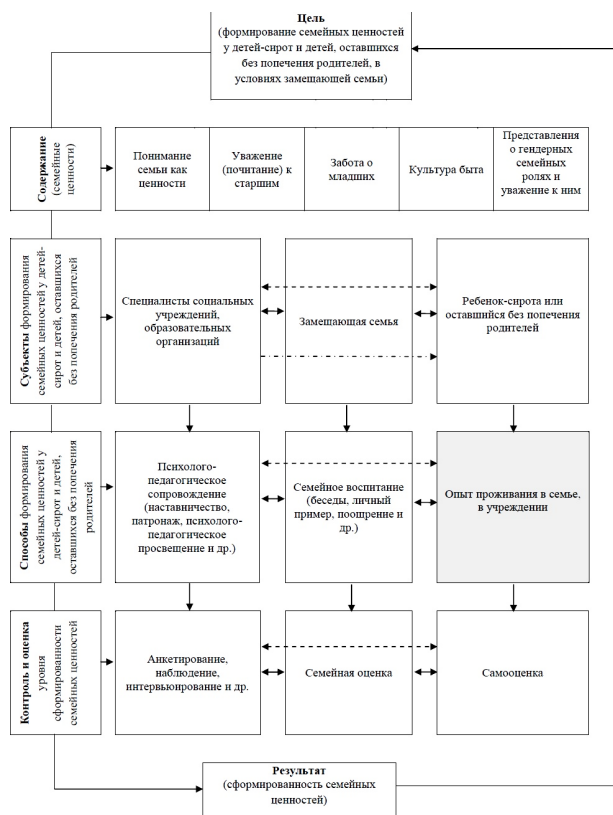


Рис. 1. Модель процесса формирования семейных ценностей у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях замещающей семьи

Характер взаимосвязи между субъектами сопровождения определяется совокупностью их задач: во-первых, профессиональным контролем специалистов за соблюдением прав ребенка и поддержкой замещающей семьи; во-вторых, реализацией воспитательной функции родителями; в-третьих, задачами самого ребенка по адаптации и обустройству собственной жизни. Взаимодействие может носить как прямой, так и опосредованный характер. В качестве примера можно привести психолого-педагогическое сопровождение: специалисты повышают уровень педагогической культуры родителей, а те, ретранслируя полученные знания, внедряют их в практику семейного воспитания.

Отдельного пояснения требуют способы формирования семейных ценностей. В силу специфики процесса их становления у детей-сирот данные методы также обладают спецификой, которая определяется степенью включенности различных субъектов в воспитательный процесс. Индивидуальные особенности принимаемого ребенка диктуют необходимость наличия у замещающих родителей психолого-педагогических компетенций и умения выстраивать воспитательную работу. Эти знания родители получают как самостоятельно (через самообразование), так и от специалистов – социальных педагогов и классных руководителей – посредством родительских собраний, индивидуальных консультаций и других форм работы образовательных учреждений. В практике семейного воспитания используется совокупность методов народной педагогики и общей теории развития личности: личный пример, убеждение, беседа, упражнение, поручение и поощрение. Однако при работе с приемными детьми требуется особая осторожность в применении наказаний (осуждения, порицания или лишения удовольствий). Если для ребенка из биологической семьи наказание является закономерным следствием проступка, то дети-сироты часто воспринимают его как ущемление своих прав и очередное предательство. Поэтому замещающим родителям необходимо проявлять

деликатность при оценке действий ребенка, избегая при этом другой крайности – полного отказа от дисциплинарных мер, что может спровоцировать развитие безнаказанности и безответственности.

Значимую роль в системе сопровождения «специалисты учреждений – замещающая семья – ребенок-сирота» играют сотрудники социальных служб. Их деятельность направлена на повышение педагогической культуры родителей, формирование навыков конструктивного взаимодействия с принятым ребенком и выбор оптимальных методов воспитания. Анализ научной литературы и практического опыта позволил выделить такие формы работы по формированию семейных ценностей, как наставничество, социальный патронаж и психолого-педагогическое просвещение. При этом выборе форм семейного воспитания необходимо учитывать предыдущий опыт ребенка: проживание в кровной семье или социальном учреждении (если он не был оставлен родителями при рождении). Как правило, у таких детей уже имеются определенные, пусть и искаженные, представления о семейных ценностях.

Обязательным компонентом данного процесса выступают мониторинг и оценка результатов. Отслеживание уровня сформированности семейных ценностей у детей-сирот осуществляется всеми субъектами воспитательного взаимодействия. Специалисты применяют диагностический инструментарий – анкетирование, интервьюирование и наблюдение. Полученные данные позволяют своевременно корректировать программу психолого-педагогического сопровождения как самого ребенка, так и замещающей семьи. В свою очередь, семья дает качественную оценку действиям, поступкам, коммуникативным навыкам ребенка в кругу близких и посторонних людей, а также уровню развития его хозяйственно-бытовых умений. Особую значимость на данном этапе приобретает рефлексивная самооценка воспитанников. Анализ детьми собственных качеств, достоинств и недостатков способствует выработке внутреннего плана действий и развитию саморефлексии. Результатом описанной деятельности становится устойчивая сформированность семейных ценностей у детей-сирот в условиях замещающего родительства.

С точки зрения педагогического подхода основной функцией замещающей семьи выступает компенсация дефицитности воспитательных ресурсов кровной семьи. Только в условиях замещающего родительства возможно сохранение системности процесса социализации и интериоризация ребенком базовых ценностных установок. Ключевым условием этого процесса является понимание замещающим родителем необходимости создания бесшовной воспитательной среды, что обеспечивает минимизацию адаптационных барьеров при включении ребенка-сироты в семейную систему.

В воспитании детей-сирот личностные отношения и чувства замещающих родителей имеют большее значение, чем их теоретическая подготовка или используемые методы. Однако ключевым фактором становится то, как сам ребенок воспринимает это отношение к себе: именно его ответная реакция определяет успех адаптации. Правильное формирование личности и усвоение семейных ценностей возможно только при условии абсолютной уверенности ребенка в родительской любви. Высокая степень сформированности этих ценностей закладывает фундамент принципиальности, последовательности в поступках, уважения достоинства окружающих и духовности. Процесс формирования опирается на развитие у ребенка нравственных потребностей, убеждений, чувств, а также моральных знаний о категориях добра и зла.

Будучи сложной структурой, семья обладает закрепленными обычным и позитивным правом традициями и нравственными установками, объединяющими представителей разных поколений в единую систему межличностных связей. На основе данного определения под формированием семейных ценностей у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в замещающих семьях, понимается педагогически организованный процесс интериоризации. Он предполагает последовательную трансляцию, осмысление и принятие ребенком положительного семейного опыта, уклада жизни, традиций и ценностно-нормативных оснований.

Основой формирования семейных ценностей служит семья, которая является первичной моделью и формой жизненного тренинга личности. При этом специфика воспитания детей-сирот в условиях замещающей семьи диктует необходимость организации целенаправленного психолого-педагогического сопровождения. Оно необходимо для успешного усвоения детьми базовых семейных ценностей. Процесс их становления в замещающих семьях станет предметом детального анализа во второй главе данной работы.

Список литературы

1. Аксенов А.М. Организационно-педагогические условия социализации воспитанников школы-интерната: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.М. Аксенов. – Тула, 2023. – 30 с.
2. Алексеева Л.С. Социальный патронат: историко-культурный генезис и реконструкция / Л.С. Алексеева // Семья в России. – 2008. – №3. – С. 80–92. EDN JVQFDP
3. Дубровина И.В. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи / И.В. Дубровина // Возрастные особенности психического развития детей: сб. науч. трудов / отв. ред. И.В. Дубровина, М.И. Лисина. – М.: Изд. АПН ССР, 1982. – С. 3–18.

Аскерова Милана Руслановна

педагог-психолог

Центр развития детей и подростков «Школа жизни»

г. Ставрополь, Ставропольский край

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Аннотация: статья посвящена изучению феномена «социальный интеллект», включая определение и сущностные признаки. Обоснован вывод о необходимости целенаправленного развития социального интеллекта у детей и подростков. Акцентируется внимание на методах и приемах, которые могут использовать педагоги школы в процессе развития социального интеллекта обучающихся. Представлены конкретные примеры заданий и упражнений по развитию социального интеллекта у детей и подростков.

Ключевые слова: социальный интеллект, дети и подростки, педагогические подходы, методы и приемы.

В современных условиях, характеризующихся высокой степенью сложности социальных отношений, интенсивностью межличностных связей, успешность личности определяется ее способностью эффективно взаимодействовать в обществе, понимать мотивы поведения, эмоции, намерения. Указанные способности интегрируются в понятие «социальный интеллект», введенное в научный оборот Э. Торндайком.

В настоящее время отмечается повышенный интерес исследователей к проблеме развития социального интеллекта (диссертации Е.А. Зайцевой (2015), Н.А. Филиной (2016), Т.Д. Савенковой (2019), И.Р. Левиной (2021), И.А. Тавед (2023), Э.Д. Арсанукаевой (2024) и др.). В работах Т.Д. Савенковой [3], Е.А. Зайцевой [2], Н.А. Филиной [6] отмечается связь между развитием социального интеллекта и личностными качествами, такими как эмпатия, социальная гибкость, рефлексивность, толерантность, дипломатичность.

Анализ указанных работ позволяет сделать вывод, что социальный интеллект – это способность личности к пониманию и эффективному взаимодействию в социуме (межличностное, групповое).

Ранее в наших исследованиях [1; 4] выделены основные компоненты в структуре понятия «социальный интеллект»: когнитивный, эмоциональный, поведенческий. Когнитивный компонент отражает знания о нормах, правилах поведения в обществе, способность распознавания социальных ролей и функций. Эмоциональный компонент связан со способностью эмоциональной саморегуляции, распознаванию эмоций других людей. Поведенческий компонент проявляется в умении выстраивать конструктивную коммуникацию, адаптироваться к различным социальным ситуациям.

Среди методологических подходов в развитии социального интеллекта личности выделены следующие: личностно-ориентированный, системно-деятельностный, аксиологический.

Личностно-ориентированный подход предполагает организацию образовательной среды таким образом, чтобы учитывались индивидуальные особенности обучающихся, их интересы, потребности и ценностные ориентации. Проявляется данный подход в создании условий для эмоционального переживания учащимися учебного/воспитывающего материала, перехода «внешней» информации в «глубокий личностный смысл».

В основе системно-деятельностного подхода реализуется идея о том, что развитие личности происходит через активную, осмысленную деятельность. В аспекте развития социального интеллекта это могут быть: моделирование конфликтных ситуаций, ролевые игры, работа в группе над социальным проектом, обсуждение социальных вопросов и ситуаций.

Аксиологический подход ориентирует организацию педагогического процесса на освоение базовых социальных ценностей: уважение к правам и свободам личности, гуманизация среды и т. д.

Общеобразовательное учреждение, как часть социокультурной системы, выполняет функцию первичной социализации личности, развивая социально-когнитивные навыки детей и подростков. Образовательная среда школы характеризуется частыми и многоаспектными межличностными взаимодействиями как между учащимися класса/школы, так и между учащимися и педагогами. Отсутствие целенаправленной воспитательной работы по развитию социального интеллекта в период школьного обучения может в дальнейшем привести к социальной изоляции и дезадаптации детей и подростков.

Учитывая специфику образовательной среды, где дети и подростки (начальная и средняя школа) проводят значительную часть своего времени, необходимо целенаправленно проводить работу по развитию у учащихся социального интеллекта. Данную задачу призван решать весь педагогический коллектив (учителя-предметники, классные руководители, учителя начальных классов).

Таблица 1 детализирует методологические и дидактические инструменты, применяемые педагогами школы в целях развития социального интеллекта у детей и подростков.

Таблица 1

**Методы и приёмы реализации педагогических подходов
в развитии социального интеллекта**

Методологический подход	Методы и приёмы	Примеры применения в деятельности педагога
Личностно-ориентированный	Консультирование (индивидуальное, групповое), наставничество, тренинги личностного роста, рефлексивные практики, построение индивидуальных образовательных маршрутов	Предоставление возможности для выбора темы для индивидуальной (проектной) работы. Индивидуальная беседа после групповой дискуссии (по обсуждению актуальных социальных проблем). Применение техник майнд-карт для планирования личных целей развития коммуникативных навыков
Системно-деятельностный	Проектная деятельность, мозговой штурм, дискуссии, дебаты, ролевые игры, кейс-технологии (анализ ситуаций), тренинги развития коммуникативных навыков	Групповая работа над проектом социальный направленности (волонтерские акции). Групповая работа над созданием школьного/вузовского медиа (медиа-журнал, газета, и т. д.). Проведение дебатов на актуальную социальную тему, например, «Образование как социальный лифт». Обсуждение кейсов, в которых предложены типичные конфликтные ситуации (в школе, колледже, вузе) среди обучающихся

Методологический подход	Методы и приёмы	Примеры применения в деятельности педагога
Аксиологический	Обсуждение этических ситуаций, дискуссии о правах человека, разработка социально значимых проектов	Обсуждение киносюжетов, показывающих различные социальные группы (документальные и игровые фильмы). Организация участия обучающихся в различных волонтерских акциях. Изучение и дальнейшее обсуждение «Декларации о правах человека» (как эти права реализуются в современном обществе, какие ценности лежат в их основе)

В работе Л.А. Саенко [5] выделяется особая роль педагога в развитии социального интеллекта у детей и подростков. Автор отмечает, что педагог должен сам демонстрировать высокий уровень социального интеллекта, эмпатии, толерантности. Среди функций педагога при развитии социального интеллекта должны реализоваться следующие: наставническая (индивидуальная поддержка); организаторская (создание условий для получения разнообразного положительного социального опыта в рамках учебной работы и внеучебной деятельности); фасилитаторская (создание благоприятной атмосферы в группе сверстников).

Таким образом, можно заключить, что социальный интеллект является важной способностью личности, отражающей специфику взаимодействия в обществе. В связи с чем, развитие социального интеллекта у детей и подростков является основной задачей современного образования. Среди компонентов социального интеллекта выделены – когнитивный, эмоциональный, поведенческий. Интеграция различных подходов в развитии социального интеллекта способствует получению наиболее положительного результата и синергетического эффекта.

Список литературы

1. Аскерова М.Р. Психолого-педагогические факторы развития социального интеллекта у обучающихся / М.Р. Аскерова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – №6 (103). – С. 141–143. DOI 10.24412/1991-5497-2023-6103-141-143. EDN CRLVLB
2. Зайцева Е.А. Учебный диалог на уроках русского языка как средство развития социального интеллекта младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.А. Зайцева. – Екатеринбург, 2016. – 21 с. EDN BGWVJH
3. Савенкова Т.Д. Развитие социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.Д. Савенкова. – М., 2019. – 233 с. EDN PQQVFF
4. Саенко Л.А. Педагогические средства формирования социального интеллекта у младших подростков в общеобразовательной школе / Л.А. Саенко, М.Р. Аскерова // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. – 2026. – №1 (29). – С. 45–52. EDN DGJHXO
5. Саенко Л.А. Технологии и воспитательные практики в работе классного руководителя общеобразовательной организации / Л.А. Саенко. – Ставрополь: Тимченко О.Г., 2025. – 112 с. EDN RRAMUR
6. Филина Н.А. Социальный интеллект как фактор эффективности коммуникативного процесса между социальным педагогом и детьми группы риска: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Н.А. Филина. – М., 2016. – 192 с. EDN CLYIVE

Карельский Артем Алексеевич

студент

Научный руководитель

Осин Алексей Константинович

канд. пед. наук, профессор

Российской академии естественных наук (РАЕН), доцент

Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский

государственный университет»

г. Шуя, Ивановская область

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ СУБКУЛЬТУРНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКА

Аннотация: исследование, представленное в статье, фокусируется на изучении влияния молодежных субкультур на конструирование идентичности подростков в условиях современного социума. Автор проводит деконструкцию понятия и структуры молодежных субкультур, а также анализирует их импликации для социальных и культурных сфер жизни подростков. В рамках работы рассматриваются как позитивные, так и негативные эффекты членства в субкультуре, а также механизмы формирования идентичности в данном контексте. По итогам исследования автор делает выводы о двойственной роли молодежных субкультур: они могут выступать катализаторами развития личной идентичности, но при этом несут в себе потенциальные риски социальной стигматизации и возникновения конфликтов.

Ключевые слова: молодежные субкультуры, идентичность подростков, социальная адаптация, самоопределение, влияние субкультур.

Важность данного исследования продиктована тем, что молодежные субкультуры играют определяющую роль в формировании личности и успешной интеграции подростков в современное общество. В эпоху глобализации и стремительного развития цифровых технологий они выступают как мощные социальные силы, оказывающие влияние на становление как индивидуальной, так и групповой идентичности молодого поколения.

Следует отметить, что юношеский возраст является критическим периодом для конструирования личной идентичности, в течение которого индивиды активно исследуют свою нишу в социуме и стремятся к самопрезентации. Субкультуры предоставляют молодым людям платформу для экспериментов с различными аспектами своего самоопределения, включая эстетические предпочтения, систему ценностей и социальные связи. Во-вторых, в последние десятилетия зафиксирован рост исследовательского и общественного интереса к молодежным субкультурам. Это обусловлено их потенциальным влиянием, как позитивным, так и негативным, на формирование мировоззрения, поведенческих паттернов и социальных установок подростков. Анализ данной проблематики позволит идентифицировать как конструктивные, так и деструктивные векторы воздействия субкультур на становление подростковой идентичности. В-третьих, подростки, принадлежащие к определенным субкультурам, нередко сталкиваются с комплексом проблем, включая социальную стигматизацию, давление со стороны сверстников и межпоколенческие конфликты. Таким образом, представляется целесообразным исследовать механизмы, посредством которых молодежные субкультуры влияют на формирование идентичности и их роль в процессе социализации.

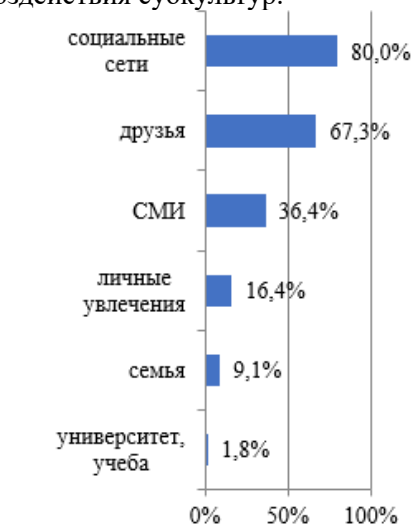
С целью изучения воздействия субкультур на становление подростковой идентичности было организовано анкетирование. В исследовании приняли участие 55 человек в возрасте от 14 лет и старше, включая учащихся школ и вузов, а также работающую и неработающую молодежь. Респонденты кратко изложили свои взгляды, что позволило получить представление о позиции молодых людей, не ассоциирующих себя с какими-либо субкультурными группами.

Большинство опрошенных (80%) узнают о существующих и зарождающихся субкультурах через социальные сети. Значительная часть (67,3%) получает эту информацию от друзей. Средства массовой информации являются источником для 36,4% респондентов, а личные интересы и хобби – для 16,4%. Семья упоминается как источник в 9,1% случаев, а университет и учеба – лишь в 1,8%.

Почти половина респондентов (52,7%) считает, что взгляды на субкультуры существенно трансформировались со временем. Около четверти (21,8%) отмечают незначительные перемены. Затруднились с ответом 12,7%, а 7,3% полагают, что существенных изменений не произошло.

Значительные изменения под влиянием субкультур заметили 40% опрошенных, а незначительные – 30,9%. Около четверти (23,6%) не наблюдали подобных трансформаций у своих друзей или знакомых подростков.

Практически все респонденты согласны с тем, что принадлежность к субкультуре может влиять на уровень самооценки подростка. Большинство опрошенных полагают, что субкультуры помогают подросткам находить людей со схожими интересами. Многие участники опроса выразили обеспокоенность тем, что подростки могут стать жертвами негативного воздействия субкультур.



а) Как Вы узнали о существующих/появляющихся субкультурах?



б) Какие субкультуры, на Ваш взгляд, наиболее популярны среди молодежи сейчас?

Рис. 1. Распределение ответов респондентов по источникам и степени популярности субкультур среди подростков

Мнения о влиянии субкультур на подростков разделились примерно поровну между четырьмя основными категориями: 1) положительное влияние: способствуют самовыражению; 2) негативное влияние: вызывают конфликты и проблемы; 3) нейтральное влияние: не приводят к значительным изменениям; 4) затруднение с ответом. Наглядно результаты представлены на рисунках 1 и 2.

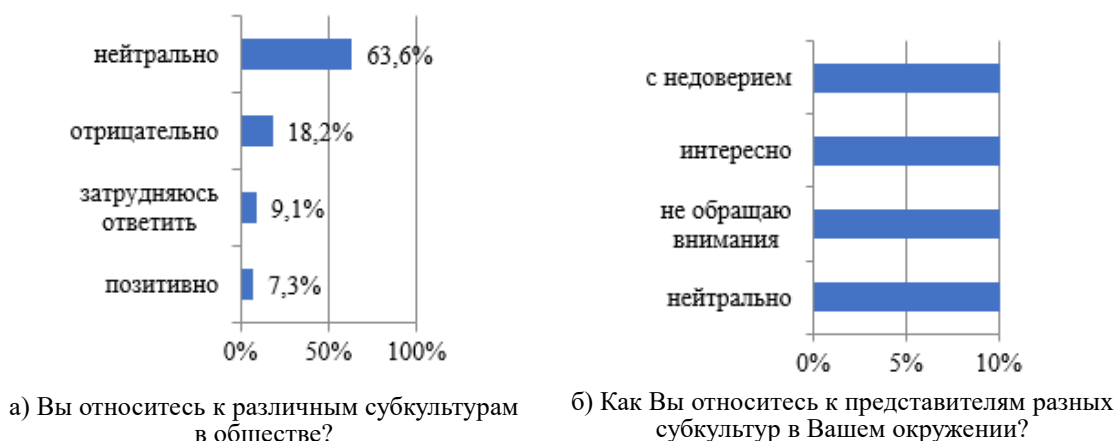


Рис. 2. Распределение ответов респондентов по отношению к субкультуре и ее представителям в личном окружении

Среди молодежи, по мнению опрошенных, наибольшей популярностью пользуются неформы, альтушки, квадроберы и гопники.

Большинство участников опроса (63,6%) занимают нейтральную позицию по отношению к различным субкультурам. Отрицательное отношение выразили 18,2%, а позитивное – 7,3%. Затруднились дать оценку 9,1% респондентов.

Подавляющее большинство опрошенных уверены, что субкультуры оказывают сильное влияние на модные тенденции и стиль молодежи.

Почти половина респондентов (46,3%) относятся к представителям различных субкультур в своем окружении нейтрально. Около пятой части (20,4%) не обращают на них особого внимания. Недоверие или интерес проявляют 16,7% опрошенных. Иными словами, мнения разделились: большинство считает, что субкультуры могут как способствовать объединению людей, так и приводить к возникновению конфликтов. Оба аспекта получили одинаковое количество голосов. Наглядно результаты представлены на рисунках 3 и 4.

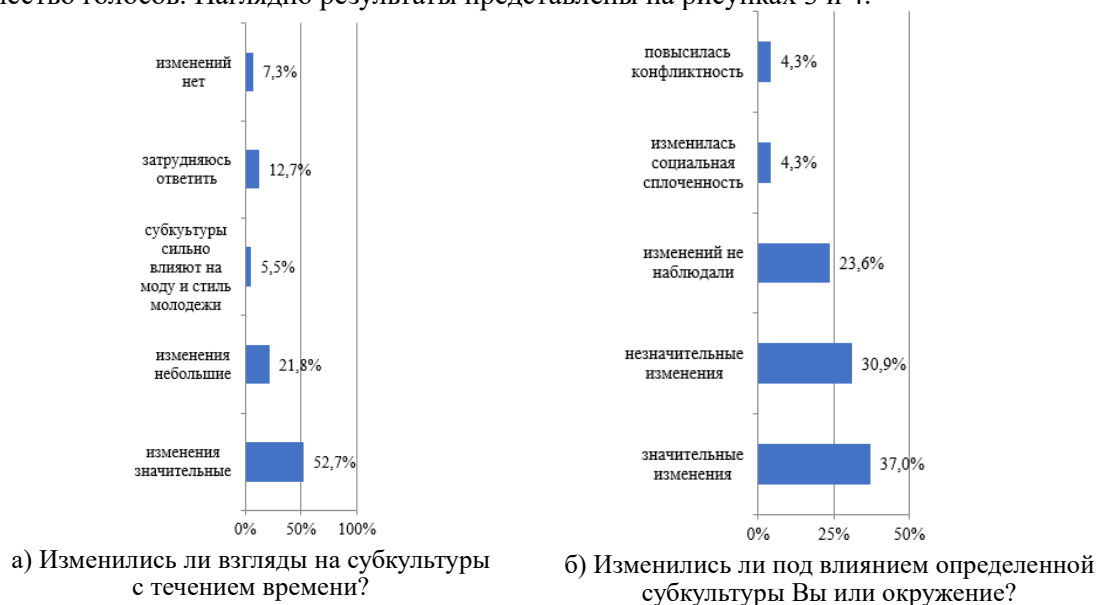


Рис. 3. Распределение ответов респондентов о личных представлениях об отношении к субкультуре и под воздействием субкультуры

Исходя из представленной информации, можно сделать следующие выводы.

1. Пути формирования представлений о субкультурах: современные подростки черпают информацию о субкультурах преимущественно из онлайн-пространства (соцсети) и личного общения; важно отметить, что эти представления не статичны, а эволюционируют, демонстрируя гибкость молодежной культуры.

2. Спектр молодежных субкультур и их роль: наличие таких групп, как нефоры, альтушки, квадроберы и гопники, свидетельствует о разнообразии молодежных интересов; эти субкультуры не только влияют на моду и стиль, но и активно участвуют в процессе становления личности подростка.



Рис. 4. Распределение ответов респондентов о влиянии субкультуры на самооценку личности

3. Общественный взгляд на субкультуры: преобладает нейтральное отношение к субкультурам, однако оно сопровождается определенной долей настороженности и интереса, что создает сложную социальную динамику.

4. Двойственная природа влияния субкультур: субкультуры могут выступать как фактор, укрепляющий социальные связи внутри групп, так и как источник разногласий и конфликтов в более широком социуме.

5. Воздействие на самооценку и идентичность: участие в субкультуре может позитивно сказаться на самооценке и процессе самоидентификации, но также существует обеспокоенность относительно возможных негативных последствий, что подчеркивает комплексность данного явления.

Исходя из вышеизложенного, становится очевидным, что субкультуры являются мощным фактором в процессе формирования подростковой идентичности. Молодежь активно осваивает информацию о них через цифровые платформы и межличностное общение, что подчеркивает роль современных коммуникаций. Динамичность молодежной культуры проявляется в постоянно меняющемся восприятии субкультур. Такие группы, как нефоры, альтушки, квадроберы и гопники, являются яркими примерами, оказывая воздействие на стиль, моду, а также на поведенческие установки и самооценку подростков. Реакция общества на

субкультуры колеблется от нейтральной до настороженной, что создает определенные сложности в социальном взаимодействии. Влияние субкультур на подростков неоднозначно: они могут служить катализатором для интеграции и личностного роста, но также порождать конфликты и негативные последствия. Понимание как положительных, так и отрицательных сторон этого явления необходимо для построения гармоничной молодежной среды.

Список литературы

1. Беглова Е.И. Современные молодежные субкультуры «квадроберы», «стрейтэйджеры», «паркуры» в номинативном, этимологическом и аксиологическом аспектах / Е.И. Беглова // Вестник УЮИ. – 2025. – №1 (107). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-molodezhnye-subkultury-kvadrobbery-streyteydzhery-parkury-v-nominativnom-etimologicheskom-i-aksiologicheskom-aspektah> (дата обращения: 08.05.2025).
2. Буншафт Е.М. Влияние современных молодежных субкультур на подростков / Е.М. Буншафт // Вестник науки. – 2024. – № 11 (80). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-sovremennyh-molodezhnyh-subkultur-na-podrostkov> (дата обращения: 08.05.2025).
3. Глебова Е.А. Интернетизация современной молодежной субкультуры / Е.А. Глебова, И.В. Бганцева, И.А. Тисленкова, В.В. Тихаева // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. – 2020. – №3 (47). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internetizatsiya-sovremennoy-molodezhnoy-subkultury> (дата обращения: 08.05.2025).
4. Логвинова М.И. Социально-психологический анализ критериев привлекательности молодежных субкультур просоциальной направленности для учащейся молодежи / М.И. Логвинова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2023. – №1 (65). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskii-analiz-kriteriev-privlekatelnosti-molodezhnyh-subkultur-prosotsialnoy-napravlennosti-dlya-uchascheysya> (дата обращения: 08.05.2025).
5. Мансурова З.Р. Субкультуры в молодежной среде / З.Р. Мансурова // Общество, право, государственность: ретроспектива и перспектива. – 2021. – №1 (5). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subkultury-v-molodezhnoy-srede> (дата обращения: 08.05.2025).
6. Пименова А.А. Социологическое исследование «современные молодежные субкультуры» / А.А. Пименова // Обзор.НЦПТИ. – 2024. – №1 (36). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologicheskoe-issledovanie-sovremennye-molodezhnye-subkultury> (дата обращения: 08.05.2025).
7. Поломошнов Л.А. Молодежная субкультура: проблема типологии / Л.А. Поломошнов, М.С. Колышкина // Культура и цивилизация. – 2023. – Т. 13, №3А-4А.
8. Саградова Т.Г. Влияние современной сетевой субкультуры «аниме» на сознание несовершеннолетних / Т.Г. Саградова // Российский девиантологический журнал. – 2023. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-sovremennoy-setevoj-subkultury-anime-na-soznanie-nesovershennoletnih> (дата обращения: 08.05.2025). DOI 10.35750/2713-0622-2023-4-394-402. EDN QIBRBV

Кондыба Полина Александровна
студентка

Научный руководитель

Целищева Зухра Абдурашидовна
канд. культурологии, доцент

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

«ПОКОЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ»: ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ИНФЛЮЭНСЕРОВ НА ЦЕННОСТНЫЕ УСТАНОВКИ МОЛОДЫХ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ

Аннотация: цель статьи – выявить и проанализировать характер и степень влияния лидеров общественного мнения (инфлюэнсеров) в социальных сетях на формирование ценностных установок молодёжи (14–25 лет) на основе аналитических данных ВЦИОМ и региональных опросов в ХМАО– Югре (2022–2023 гг.).

В статье анализируется влияние лидеров общественного мнения (инфлюэнсеров) в социальных сетях на формирование ценностных установок молодёжи. На основе данных ВЦИОМ и региональных опросов в ХМАО – Югре (2020–2023 гг.) проведён анализ вовлечённости молодых пользователей (14–25 лет) в цифровые медиа и их отношения к контенту инфлюэнсеров. Выявлены ключевые ценностные ориентиры, транслируемые через социальные сети, и степень их принятия молодёжной аудиторией.

Ключевые слова: молодёжь, социальные сети, инфлюэнсеры, ценностные установки, цифровая социализация, ВЦИОМ, ХМАО – Югра, социальное влияние, медиавоздействие.

В эпоху тотальной цифровизации социальные сети перестали быть просто инструментом коммуникации, превратившись в мощную среду формирования идентичности. Для современного поколения инфлюэнсеры выступают не только источниками развлекательного контента, но и ключевыми агентами социализации, чьи мнения и образ жизни транслируют новые этические и эстетические стандарты. Данное исследование посвящено анализу механизмов влияния лидеров мнений на трансформацию ценностных установок молодых пользователей.

По данным ВЦИОМ:

1) 92% молодых людей в возрасте 14–25 лет ежедневно используют социальные сети: – это свидетельствует о глубокой интеграции цифровых платформ в повседневную жизнь молодёжи [4];

2) среднее время в сети – 4,5 часа в день что превышает время, затрачиваемое на многие традиционные формы социализации (общение с семьёй, кружки, секции) [4];

3) основные платформы: TikTok (45%), ВКонтакте (30%) [4]. Преобладание TikTok отражает тренд на визуальный и короткий контент, который легче усваивается и вызывает эмоциональную вовлечённость.

В ХМАО – Югре показатели схожи: 90% молодёжи активны в соцсетях, среднее время – 3,2 часа в день. Это подтверждает теорию цифровой социализации: сеть стала неотъемлемой частью повседневной жизни, формируя новые модели поведения и ценностные ориентиры.

Рассмотрим влияние инфлюэнсеров – «лидеров мнений» цифровой эпохи, обладающих лояльной аудиторией и способных оказывать прямое или косвенное влияние на мнение и установки своей аудитории, том числе на молодёжь.

1. По данным ВЦИОМ, 68% молодёжи признаёт, что инфлюэнсеры влияют на их взгляды и решения [3] Это говорит о высокой степени доверия к лидерам мнений в цифровой среде.

2. В ХМАО-Югре этот показатель составляет 65%, с заметной разницей по возрастным группам:

1) 14–17 лет: 72% – подростки наиболее восприимчивы к влиянию инфлюэнсеров из-за активного поиска идентичности и потребности в социальной принадлежности; [2]

2) 18–21 год: 63% – в этот период усиливается критичность мышления, но влияние всё ещё остаётся высоким; [2]

3) 22–25 лет: 58% – молодые люди становятся более самостоятельными в принятии решений, меньше ориентируются на внешние образцы [2]

Это соотносится с теорией референтных групп: подростки сильнее идентифицируют себя с инфлюэнсерами как с образцами для подражания.

Например, исследование российского психологического сообщества выявило, что значительная доля опрошенных подростков ориентируется на рекомендации блогеров при выборе товаров, развлечений и даже жизненных ориентиров. Такой феномен обусловлен специфическими механизмами восприятия цифровой информации, включающими визуальные стимулы, интерактивность и немедленную обратную связь [1]

Эти механизмы усиливают вовлечённость и доверие к инфлюэнсерам, особенно среди младших возрастных групп, для которых цифровые каналы коммуникации являются основными источниками социального опыта.

Топ-3 ценности, на которые, по мнению молодёжи, влияют инфлюэнсеры:

1) успех и карьера (58%) – инфлюэнсеры транслируют образы успешных людей, мотивируя молодёжь к профессиональному росту [3];

2) внешний вид и стиль (47%) – визуальный контент (фото, видео) усиливает внимание к имиджу и моде [3];

3) путешествия и досуг (42%) – демонстрация роскошного образа жизни формирует стремление к активному отдыху и новым впечатлениям [3].

В ХМАО – Югре акценты смещены:

1) материальное благополучие (60%); – в нефтедобывающем регионе высокий приоритет имеет финансовая стабильность [2];

2) образование и навыки (45%) – молодёжь осознаёт необходимость профессионального развития для успешной карьеры в местной экономике [2]. Поскольку профориентация – это не просто выбор профессии, а постоянный процесс с меняющимися целями и задачами на разных возрастных этапах развития человека [5];

3) здоровый образ жизни (38%) – тренд, поддерживаемый как федеральными, так и региональными инфлюэнсерами [2].

Различия отражают региональную специфику: в ХМАО-Югре выше ценность стабильности и профессионального роста, что связано с экономическими особенностями региона.

Результаты подтверждают значительное влияние инфлюэнсеров на ценностные установки молодёжи, что согласуется с теоретическими моделями социального влияния и медиавоздействия. Одним из ключевых факторов формирования сознания молодежи является медиасреда, где важную роль занимает культура мемов, иронии и визуальных кодов [6] Наибольшая восприимчивость наблюдается у подростков 14–17 лет, что объясняется их высокой потребностью в социальной идентификации. Региональные особенности (ХМАО-Югра) отражают специфику социально-экономического контекста: акцент на материальном благополучии и образовании.

Список литературы

1. Кондыба П.А. Влияние лидеров общественного мнения в социальных сетях на формирование ценностных установок молодежи / П.А. Кондыба // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Чебоксары: Среда, 2026. – С. 124–126. EDN VKPBYG

2. О положении молодежи и реализации государственной молодежной политики в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре. – URL: https://www.dumahmao.ru/povest/povest_4106_4/14/3.pdf?ysclid=mqqj025ijq260498917 (дата обращения: 20.06.2026).

3. От блогеров – к инфлюенсерам: борьба за внимание и влияние на аудиторию. Новые тренды. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/ot-bloggerov-k-inflyuenseram-borba-zavnimanie-i-vliyanie-na-auditoriyu-novye-trendy?ysclid=mqqij4jc3l23939222> (дата обращения: 20.06.2026).
4. Социальные сети и мессенджеры: вовлеченность и предпочтения. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/socialnye-seti-i-messendzhery-vovlechennost-i-predpochtenija?ysclid=mqqgot9lqm293028831> (дата обращения: 20.06.2026).
5. Усович Е.В. Программно-целевой подход в организации профессиональной ориентации молодежи: проблемы и перспективы / Е.В. Усович, З.А. Целищева // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 26 июня 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 100–102. EDN PDEUHI
6. Целищева З.А. Медиаграмотность молодёжи как инструмент противодействия радикализации в условиях специальной военной операции / З.А. Целищева, А.П. Сорокина, А.С. Ступина // Государственная молодёжная политика: духовно-нравственные ценности, решения, наставничество: сб. науч. ст. Междунар. молодёжной науч.-исслед. конф. (Екатеринбург, 19 нояб. 2025 г.). – М.: Знание-М, 2025. – С. 114–122. EDN YSUWMR

Тамарская Нина Васильевна

д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»
г. Москва

Новикова Ирина Сергеевна

старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»

Кутукова Анна Андреевна

студентка
Институт педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»
г. Москва

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЭТАПНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕССЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация: статья посвящена вопросу изучения особенностей поэтапного становления личности будущего педагога-психолога в процессе практической подготовки. Актуальность исследования связана с тем, что практическая подготовка выступает ключевым механизмом перевода теоретических знаний в реальные профессиональные действия, а личностные изменения студентов на разных этапах обучения остаются недостаточно изученными. В ходе эмпирического исследования была выявлена закономерная трансформация социально-психологических установок: у студентов младших курсов доминируют ориентация на процесс и альтруизм, а у старших курсов ориентация на результат и здоровый эгоизм, что подтверждает поэтапный характер профессионального становления.

Ключевые слова: становление личности, педагог-психолог, практическая подготовка, социально-психологические установки, профессиональная идентичность.

Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (тема № 126030518402-8 («Научно-методическое обеспечение деятельности участников детско-молодежного движения»)).

Введение. Образование сегодня меняется очень быстро. Пересматривают не только то, как учат, но и как готовят специалистов. И главное теперь – это не просто набор знаний, а то, каким человеком студент выходит из вуза, какой личностью он становится за годы учёбы. Это особенно важно для будущих педагогов-психологов, поскольку их личные качества напрямую влияют на уровень будущей профессиональной деятельности. Именно в процессе практической работы с детьми, родителями и коллегами формируются не только профессиональный опыт, но и уверенность в себе, эмпатия, ответственность, способность к саморегуляции и рефлексии. Несмотря на актуальность проблемы, наблюдается дефицит комплексных статистически-обоснованных исследований динамики личностных установок в процессе практической подготовки.

Обзор литературы. Э.Ф. Зеер [1] определяет профессиональное становление так: это развитие человека в процессе учёбы и работы, когда у него формируются устойчивые мотивы, нужные для профессии качества и готовность расти дальше. Ключевыми факторами становления выступают: среда вуза, практический опыт, субъективный опыт, профессиональная рефлексия и профессиональное общение [3]. Модели профессионального становления (Д. Сьюпер, Э.Ф. Зеер, В.А. Сластенин) описывают этот процесс, как поэтапный и закономерный: от выбора профессии через профессиональную подготовку и адаптацию к устойчивой профессиональной идентичности [1]. При этом практическая подготовка выступает ключевым механизмом перевода теоретических знаний в реальные профессиональные действия. Как отмечают М.Р. Арпентьева и соавторы [6], в процессе становления специалиста происходит постоянное освоение навыков решения проблем как во внутреннем, так и во внешнем плане, причём стрессоустойчивость является нормальной реакцией для успешной адаптации.

Материалы и методы. Исследование проводилось на базе Института педагогики и психологии (МППУ) (январь–февраль 2026 года, дистанционная форма, сервис Google Формы). Выборка: 31 студент 1–4 курсов (20 девушек, 11 юношей).

Для данного эмпирического исследования была выбрана методика «Диагностика социально-психологических установок личности» (О.Ф. Потемкина, 1993), включающая 8 установок: процесс – результат, альтруизм – эгоизм, труд – свобода, власть – деньги (по 10 вопросов, ответы «да»/«нет»).

Статистическая обработка выполнена в программе jamovi.

Результаты.

На первом этапе были рассчитаны описательные статистики по каждой шкале в разбивке по курсам. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

*Дескриптивные статистики (среднее, стандартное отклонение)
по методике О.Ф. Потемкиной*

Установка	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	Общий результат
Ориентация на процесс	7,4	6,9	6,3	5,7	6,8
Ориентация на результат	5,1	6,3	7,4	8,0	6,9
Ориентация на альтруизм	7,2	6,8	6,1	5,5	6,4
Ориентация на эгоизм	4,3	5,2	6,1	7,0	5,6
Ориентация на труд	5,8	7,0	7,5	7,3	7,0
Ориентация на свободу	6,8	5,6	5,1	5,3	5,7
Ориентация на власть	4,2	4,5	5,0	5,2	4,7
Ориентация на деньги	4,0	4,8	5,3	5,6	4,9

Анализ динамики установок «процесс – результат».

У студентов 1 курса заметно преобладает ориентация на процесс (7,00 балла) при довольно низком интересе к результату (5,75 балла). По Зееру, это этап оптации, когда человек только входит в профессию и ему интересно само погружение, а не конкретные достижения.

У 2 курса картина выравнивается: ориентация на процесс – 7.50, на результат – 6.75. Здесь сказывается первая активная практика, столкновение с реальной работой. На этом этапе часто появляются сомнения, но одновременно приходит и более чёткое понимание того, что от них требуется.

Анализ динамики установок «альтруизм – эгоизм»

Альтруизм сильнее всего выражен у 1 курса (6,56 балла) и постепенно снижается к 4 курсу (5,50 балла). С эгоизмом обратная ситуация: он растёт с 5.00 на 1 курсе до 5.33 на 4 курсе.

Рост здорового эгоизма к концу обучения говорит о формировании более зрелой позиции. Студенты начинают лучше заботиться о собственном психологическом состоянии и выстраивать личные границы. Без этого ресурса помогать другим эффективно не получится.

Анализ динамики установок «труд – свобода»

Ценность труда меняется неравномерно: 4.94 на 1 курсе, затем 5.50 на 2 курсе, 4.20 на 3 курсе и 4.33 на 4 курсе. Ориентация на свободу, напротив, постепенно снижается с 4.00 до 3.50. Это отражает принятие ответственности и понимание тех ограничений, которые неизбежны в педагогической деятельности.

Анализ динамики установок «власть – деньги»

Эти установки выражены у студентов заметно слабее остальных. Это хороший знак для данной профессии – доминирование таких ценностей противоречило бы самой сути работы педагога-психолога.

Заключение.

В ходе исследования мы выяснили, что по мере учёбы и практики установки студентов меняются не случайно. У 1 курса – процесс и альтруизм. У 4 курса – результат и здоровый эгоизм. То есть идет переход от интереса к профессии к более понятной и сбалансированной позиции.

Самые заметные сдвиги мы увидели у студентов 3-го и 4-го курсов, так как они уже прошли производственную и преддипломную практику. Значит, именно практика, а не просто лекции, действительно помогает студенту почувствовать себя профессионалом и быть морально и психологически готовым к работе.

Эти результаты помогут преподавателям вовремя заметить изменения у студентов и при необходимости поддержать их. В будущем стоит опросить больше студентов и использовать другое тестирование, чтобы глубже понять, как именно студент вырастает в настоящего педагога-психолога.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности: кризисы и их преодоление / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: УГППУ, 1994. – С. 39–44.
2. Потемкина О.Ф. Методика диагностики социально-психологических установок личности / О.Ф. Потемкина. – М., 1993.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с. EDN MBNCMQ
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2007. – 512 с.
5. Усольцева В.В. Анализ психологической готовности студентов-психологов факультета психологии и педагогики ОмГПУ к осуществлению профессиональной деятельности (2016–2020 гг.) / В.В. Усольцева // Научная статья. – 2022. – С. 118–122.
6. Арпентьева М.Р. Устойчивость к стрессам и профессиональное становление будущих педагогов-психологов / М.Р. Арпентьева, Г.Б. Валеева, Р.И. Хотеева, Л.А. Кунаковская // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2024. – Т. 29, №2. – С. 159–167. DOI 10.24412/1999-6241-2024-297-159-167. EDN VOJLSB
7. Милорадова Н.Г. Психология и педагогика: учебник и практикум для вузов / Н.Г. Милорадова. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2022. – 307 с.

Шабанова Наталья Андреевна

магистрант

Научный руководитель

Салаватова Асиль Магомедовна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Нижневартровский государственный университет»

г. Нижневартовск, ХМАО – Югра

ПРОБЛЕМЫ И БАРЬЕРЫ В ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ НКО РАЗЛИЧНЫМ СОЦИАЛЬНЫМ ГРУППАМ ПО МЕСТУ ЖИТЕЛЬСТВА

Аннотация: *опираясь на российские исследования 2022–2025 гг., автор разбирает, что мешает негосударственным некоммерческим организациям (НКО) по-настоящему приблизить социальную помощь к месту жительства человека, а не просто декларировать такую близость. Среди разобранных препятствий – несовершенство реестрового учёта НКО, неравномерность региональной и муниципальной поддержки третьего сектора, дефицит посреднических компетенций и эмоциональная истощённость персонала, а также территориальные различия между городом, селом и удалёнными северными поселениями.*

Ключевые слова: *некоммерческие организации, СО НКО, третий сектор, социальная помощь по месту жительства, межсекторное партнёрство, территориальные барьеры, социальное обслуживание сельского населения.*

Курс на передачу социального обслуживания негосударственным организациям заметно изменил расстановку сил в этой сфере, однако формула «помощь по месту жительства» не всегда становится его автоматическим следствием. Работы 2022–2025 гг. о деятельности НКО показывают, что препятствия на пути к человеку – в городском дворе, селе или удалённом северном посёлке – складываются сразу на нескольких уровнях: институциональном, региональном, муниципальном и кадровом, обостряясь там, где территориальные и социальные различия совпадают.

Общественные объединения могут создаваться в одной из следующих организационно-правовых форм: общественная организация; общественное движение; общественный фонд; общественное учреждение; орган общественной самодеятельности [10, с. 42].

Одно из таких препятствий заложено в самой системе учёта организаций. А.В. Ларионов, изучив историю двух реестров СО НКО – антикризисного 2020 г. и нового 2022 г., – отмечает, что их параллельное существование возникло из-за отсутствия у регуляторов системных данных, а итогом стало дублирование сведений об одних и тех же организациях [5]. Новый реестр сместил акцент с государственной поддержки на поддержку бизнесом, но его структура не позволяет считать его полноценным инструментом мониторинга [5]. Для НКО на местах это оборачивается практической проблемой: присутствие в реестре не гарантирует ни финансирования, ни видимости для нуждающихся жителей.

Региональная картина выглядит не менее неровной. Е.Б. Архипова, А.В. Старшинова и О.И. Бородкина, сравнивая субъекты РФ, показывают, что развитие негосударственного сектора зависит от уникального для каждого региона набора факторов, а не от единой логики федеральной политики [1]. Похожий вывод следует из работы А.С. Артамоновой и Е.В. Базуевой на материалах Пермского края: барьеры, ограничивающие потенциал СО НКО, связаны с неравномерным охватом территории ресурсными центрами и зависимостью от единичных источников финансирования – в частности, от фонда губернаторских грантов [2]. Даже благополучная на бумаге инфраструктура поддержки на практике может обходить стороной те муниципалитеты, где НКО предстоит работать с жителями по месту их проживания.

Ещё нагляднее ограниченность межсекторного взаимодействия проявляется на уровне муниципалитетов – там, где НКО непосредственно встречаются с человеком. К.Е. Косыгина и Ю.В. Уханова, опираясь на интервью с руководителями НКО, отмечают, что потенциал

муниципальной публичной политики в части партнёрства с третьим сектором реализуется крайне неравномерно: сопоставление Вологды и Петрозаводска выявило заметные различия в отношении власти и бизнеса к НКО [4]. По словам самих руководителей, развитие инструментов партнёрства происходит «крайне медленно» [4] и зависит не столько от формальных норм, сколько от управленческих привычек конкретных чиновников.

Свою долю барьеров создают особенности целевых групп и состояние персонала НКО. Н. Чернышёва, изучая работу организации-посредника между работодателями и людьми с ментальной и интеллектуальной инвалидностью, фиксирует несовпадение смысловых моделей восприятия труда у участников процесса – экономической, функциональной и прогрессивной, – из-за чего инклюзия такой группы требует от НКО постоянной разъяснительной работы [10]. Эта способность напрямую зависит от устойчивости сотрудников: М. Десятова и И. Зангиева показывают, что специалисты НКО регулярно сталкиваются с личными неудачами на фоне эмоциональной перегрузки и нехватки ресурсов, а механизмы поддержки персонала остаются практически неразработанными [3].

Едва ли не самый осязаемый барьер связан с типом территории, на которой оказывается помощь. Ю.А. Петровская и Ю.А. Славашевич, сравнивая практику социальной работы в городах и сёлах Карелии, обнаруживают, что критерии профессионализма заметно различаются в зависимости от местности: в сельской и удалённой среде один человек обычно совмещает функции, распределённые в городе между разными службами, – а унифицированные стандарты эту специфику почти не учитывают [8].

На Крайнем Севере та же проблема обостряется до предела. Совместное исследование Ю.А. Петровской и Т.А. Павликовой показывает, что транспортная недоступность, сезонная изоляция посёлков и нехватка специалистов, готовых там работать, одинаково ограничивают и государственные, и негосударственные службы [7]. В таких условиях декларация «помощи по месту жительства» без логистической и кадровой поддержки извне остаётся фактически невыполнимой. Региональные кейсы той же исследовательской группы подтверждают системность проблемы: изучая работу НКО в Заонежье – обособленной территории Карелии, – Ю. А. Петровская и О. В. Федосеева отмечают, что местные организации фактически замещают, а не дополняют государственные и муниципальные службы там, где территориальная удалённость и низкая плотность населения делают официальную инфраструктуру малодоступной [6].

Региональный уровень анализа представлен также в более позднем исследовании тех же авторов, посвящённом региону в целом: барьеры развития третьего сектора Петровская и Федосеева связывают с сочетанием демографических (отток и старение населения удалённых территорий), экономических (ограниченность местных бюджетов) и инфраструктурных факторов [9]. Складывается единая картина: чем дальше территория от административного центра, тем выше риск того, что устойчивость помощи конкретным жителям будет держаться на одной-двух локальных НКО, а не на системе.

Если собрать эти наблюдения вместе, барьеры в организации социальной помощи НКО по месту жительства выглядят не разрозненным перечнем, а взаимоувязанным комплексом: несовершенство реестровых механизмов [5], неравномерность регионального распределения ресурсов [1; 2], вязкость муниципального партнёрства [4], нехватка посреднических компетенций при работе с конкретными группами [11], отсутствие поддержки персонала [3] и территориальные различия между городом, селом и Севером, пронизывающие все уровни [6–9]. Меры по их преодолению вряд ли могут быть универсальными: речь о донстройке реестров с прицелом на реальный мониторинг [5]; о дифференцированной региональной поддержке, учитывающей неравенство муниципалитетов [1; 2]; о механизмах партнёрства, не зависящих от личных предпочтений чиновников [4]; о развитии посреднических функций НКО при работе с уязвимыми группами [11]; о заботе об эмоциональном состоянии сотрудников [3]; и об адаптации стандартов и логистики к специфике сельских и северных территорий [7; 8].

Без этого «помощь по месту жительства» рискует оставаться формулировкой в документах, а не ощутимой практикой.

Таким образом, приближение социальной помощи к месту проживания граждан остаётся заложником переплетённых институциональных, ресурсных и географических ограничений, которые усиливают друг друга по мере удаления от крупных административных центров. Преодоление этого барьерного комплекса требует не унифицированных решений, а гибкой настройки инструментов поддержки третьего сектора под конкретные территориальные и кадровые условия каждого муниципалитета.

Список литературы

1. Артамонова А.С. Сбалансированное развитие региона на основе активации деятельности социально ориентированных некоммерческих организаций / А.С. Артамонова, Е.В. Базуева // *Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз*. – 2024. – Т. 17, №6. – С. 152–166. DOI: 10.15838/esc.2024.6.96.8. EDN VMMZKM
2. Архипова Е.Б. Факторы развития негосударственного сектора социальных услуг в российских регионах / Е.Б. Архипова, А.В. Старшинова, О.И. Бородкина // *Мир России. Социология. Этнология*. – 2023. – Т. 32, №4. – С. 96–118. DOI 10.17323/1811-038X-2023-32-4-96-118. EDN GANMJF
3. Десятова М. Успешность преодоления личных неудач участниками НКО: адаптация модели Шеперда / М. Десятова, И. Зангиева // *The Journal of Social Policy Studies*. – 2025. – Т. 23, №4. – С. 709–724. DOI: 10.17323/727-0634-2025-23-4-709-724. EDN BQMFSV
4. Косыгина К.Е. Межсекторное социальное партнерство как основа муниципальной публичной политики / К.Е. Косыгина, Ю.В. Уханова // *Журнал социологии и социальной антропологии*. – 2024. – Т. 27, №1. – С. 192–215. DOI: 10.31119/jssa.2024.27.1.9. EDN DDFPVW
5. Ларионов А.В. Реестр социально ориентированных НКО как инструмент их поддержки и мониторинга / А.В. Ларионов // *The Journal of Social Policy Studies*. – 2023. – Т. 21, №4. – С. 693–708. DOI: 10.17323/727-0634-2023-21-4-693-708. EDN KQVABN
6. Петровская Ю.А. Деятельность некоммерческих организаций по решению социальных проблем жителей Заонежья: результаты разведывательного исследования / Ю.А. Петровская, О.В. Федосеева // *Society and Security Insights*. – 2025. – Т. 8, №1. – С. 71–85. DOI 10.14258/SSI(2025)1-05. EDN GEYTWZ
7. Петровская Ю.А. Организация социальной работы в отдалённых и труднодоступных населённых пунктах Крайнего Севера и приравненных к ним территориях / Ю.А. Петровская, Т.А. Павликова // *Корпоративное управление и инновационное развитие экономики Севера*. – 2022. – Т. 2, №4. – С. 409–419. DOI 10.34130/2070-4992-2022-2-4-409. EDN PMSXGM
8. Петровская Ю.А. Профессионализм социальных работников в городской и сельской местности (на материалах исследований в Республике Карелия) / Ю.А. Петровская, Ю.А. Славашевич // *The Journal of Social Policy Studies*. – 2024. – Т. 22, №1. – С. 135–152. DOI 10.17323/727-0634-2024-22-1-135-152. EDN TPNECZ
9. Петровская Ю.А. Социально ориентированные НКО в условиях региональных вызовов: кейс Республики Карелия / Ю.А. Петровская, О.В. Федосеева // *The Journal of Social Policy Studies*. – 2025. – Т. 23, №2. – С. 329–346. DOI 10.17323/727-0634-2025-23-2-329-346. EDN TIEETU
10. Салаватова А.М. Деятельность общественных организаций в сфере образования // *Социальное и педагогическое образование: векторы развития: материалы Международной научно-практической конференции* / отв. ред. Л.А.Ибрагимова, Е.А. Бауэр. 2019. С. 42–44. EDN: EHZSTT
11. Чернышёва Н. Работать сложно отказать: смыслы работы в нарративах потенциальных работодателей, представителей организаций-посредников и людей с инвалидностью / Н. Чернышёва // *The Journal of Social Policy Studies*. – 2023. – Т. 21, №4. – С. 583–598. DOI: 10.17323/727-0634-2023-21-4-583-598. EDN ORKEMQ

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Заринова Зухра Аглемовна

учитель

МАОУ «Токаевская СОШ»

с. Токаево, Чувашская Республика

DOI 10.31483/r-168491

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ОТ ТЕОРИИ К ПОВСЕДНЕВНОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме цифровизации начального общего образования. Объект исследования – образовательный процесс в начальной школе; предмет – процесс внедрения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в педагогическую деятельность учителя. Цель работы – теоретическое обоснование и систематизация практических направлений использования ИКТ на уроках в начальной школе. В работе использованы методы анализа психолого-педагогической литературы, обобщения педагогического опыта и систематизации. Результаты исследования показывают, что грамотное применение мультимедийных ресурсов, электронных тренажеров и интернет-технологий способствует повышению познавательной активности младших школьников и индивидуализации обучения. Область применения результатов – практическая деятельность учителей начальных классов, система повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: информационные технологии, начальная школа, цифровые образовательные ресурсы, ИКТ-компетентность учителя, мультимедиа, индивидуализация обучения.

Современная система образования находится на этапе активного перехода к цифровой эпохе. Информатизация школы уже не воспринимается как инновационный эксперимент – она становится привычной реальностью, определяющей требования к профессиональной компетентности педагога. В концептуальных документах последних лет подчёркивается, что ключевая задача школы – подготовить ребёнка к жизни в мире, где информационные потоки играют доминирующую роль. Особую значимость этот процесс приобретает для начального звена. Именно здесь происходит формирование базовых учебных навыков, становление познавательных интересов и личностных качеств. Применение цифровых инструментов в работе с младшими школьниками – это не дань времени, а педагогическая необходимость, обусловленная особенностями восприятия современных детей, которые с ранних лет взаимодействуют с электронными устройствами.

Психолого-педагогические предпосылки цифровизации обучения.

Переход от игровой деятельности к учебной – ключевой этап развития ребёнка 6–10 лет. Грамотно выстроенное применение компьютерных технологий позволяет сгладить этот переход, сохранив игровую составляющую в обучающих программах. Мышление младших школьников носит наглядно-образный характер, поэтому визуализация учебного материала через анимацию, графику и звук даёт значительно более высокие результаты, чем вербальные методы. Эмоциональная вовлеченность – ещё один важный аспект. Строгие рамки традиционного урока часто ограничивают проявление чувств, тогда как интерактивные формы работы снимают эти ограничения, создавая атмосферу заинтересованности и снижая напряжение. Однако важно понимать: цифровые средства должны оставаться именно инструментом, а не заменой педагогического общения.

Целевые ориентиры и задачи использования ИКТ.

Главная цель применения информационных технологий в начальной школе – повышение результативности образовательного процесса. Для её достижения решаются следующие задачи:

- стимулирование познавательной активности через разнообразие форм подачи материала;
- усиление внутренней мотивации путём включения соревновательных и игровых элементов;
- формирование у детей начальных навыков работы с информацией;
- создание условий для самостоятельного поиска знаний;
- снятие типичных учебных трудностей (например, при освоении абстрактных понятий);
- адаптация темпа и сложности заданий под индивидуальные возможности ученика.

Описание собственного педагогического опыта.

В своей работе мы используем следующие практические направления внедрения цифровых технологий.

1. Презентационное сопровождение уроков.

Наиболее доступный и популярный способ использования ИКТ – создание мультимедийных презентаций. Это позволяет педагогу гибко структурировать материал, выделять ключевые моменты, иллюстрировать сложные процессы. Исследования подтверждают: информация, воспринимаемая одновременно зрительно и на слух, усваивается более чем на 50% эффективнее, чем при моноканальном предъявлении.

2. Электронные учебные и тренинговые ресурсы.

Готовые цифровые пособия решают комплекс дидактических задач: обеспечивают наглядность, дают возможность многократной отработки навыков, позволяют осуществлять самопроверку. К таким ресурсам относятся интерактивные тренажёры, обучающие игры, электронные версии словарей и энциклопедий.

3. Использование интернет-пространства.

Сеть предоставляет педагогу доступ к актуальному контенту, виртуальным экскурсиям, базам данных. В рамках проектной деятельности школьники могут учиться находить, оценивать и использовать информацию из открытых источников. На уроках я использую цифровые разработки: карточки-задания, схемы-опоры, памятки, мониторинговые таблицы для отслеживания динамики успеваемости. Это повышает степень персонализации обучения.

Цифровые инструменты органично вписываются в любую фазу занятия:

- при постановке проблемы – через демонстрацию противоречивых фактов или ярких образов;
- при отработке умений – с помощью тренажёров с мгновенной обратной связью;
- при проверке – через тестовые системы с автоматическим подсчётом результатов;
- во время самостоятельной работы – как источник справочной информации.

Предметная специфика применения цифровых средств.

Математика. Абстрактные математические понятия (число, величина, форма, пространственные отношения) требуют наглядной опоры. Мультимедиа позволяет оживить эти категории, показать их в динамике, визуализировать условия задач и моделировать решения. Одна и та же задача может быть представлена в нескольких вариантах, что развивает вариативность мышления.

Русский язык. Цифровые технологии делают уроки языка более динамичными. Смена заданий происходит быстрее, а значит, снижается утомляемость. Появляется возможность не только объяснить значение слова, но и продемонстрировать соответствующий образ, предмет или ситуацию, что особенно важно для обогащения словарного запаса.

Литературное чтение. Аудиозаписи образцового исполнения произведений помогают детям улавливать интонационные нюансы, чувствовать ритм стиха. Чтение на фоне музыкального сопровождения вызывает эмоциональный резонанс и побуждает к выразительному чтению.

Окружающий мир. ИКТ позволяют выйти за пределы учебника: показать природные явления в развитии, познакомить с картами и схемами, предоставить справочные сведения по

каждой теме. Возможность многовариантных заданий даёт учителю гибкость в закреплении материала.

Современный педагог имеет доступ к широкому спектру цифровых образовательных материалов: интерактивные задания, тренажёры, виртуальные лаборатории, игровые симуляторы. Их сильные стороны – высокая мотивация учащихся, персонализация темпа, мгновенная обратная связь и экономия временных затрат на проверку.

Вместе с тем необходимо учитывать риски: зрительное перенапряжение, возможное рассеивание внимания, зависимость от технического оснащения. Решением становится чёткое регламентирование времени работы с экраном (в соответствии с гигиеническими нормами – до 20 минут) и наличие резервных вариантов заданий на случай технических сбоев. Кроме того, я организовываю парную работу, чтобы дети с разным уровнем доступа к технике могли взаимодействовать.

Информационные технологии успешно применяю не только на уроках, но и во внеурочной деятельности: при подготовке классных праздников, родительских собраний, конкурсов. Использование фото-видеоматериалов и презентаций делает эти события более содержательными и вовлекающими. Кроме того, через цифровые каналы (электронные дневники, чаты) выстраивается более оперативная связь с родителями.

Заключение: Цифровизация начальной школы – это объективная реальность, которая открывает перед педагогом новые горизонты. Грамотное применение ИКТ усиливает образовательный эффект, позволяет учитывать индивидуальные особенности детей, организовывать разноуровневую работу и повышает общую культуру учебного труда.

Однако ключевое правило остаётся неизменным: компьютер – это помощник, а не замена живого общения. Мудрое сочетание традиционных методик и цифровых инноваций, опора на педагогическую интуицию и соблюдение здоровьесберегающих норм – вот что делает процесс обучения по-настоящему эффективным.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 512 с. EDN QXNSSV
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
3. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И.В. Роберт. – 2-е изд., доп. – М.: ИИО РАО, 2008. – 274 с.
4. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Захарова. – М.: Академия, 2003. – 192 с. EDN YFPKAZ

Миннегалимов Тимур Рифович

бакалавр, ассистент кафедры

Научный руководитель

Дульмухаметова Гульнара Фаридовна

канд. пед. наук, доцент

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет

им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

г. Казань, Республика Татарстан

НЕЙРОСЕТЕВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ КАК ФАКТОР ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация: в статье рассматривается эволюция понимания нейросетей в педагогическом дискурсе в контексте цифровой трансформации высшего образования. Анализируются различия между отечественным и зарубежным подходами к осмыслению роли генеративного искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам. Выявляется методологический разрыв между технологическим потенциалом нейросетей и их системным применением в образовательной практике. Обосновывается необходимость пересмотра методических подходов к формированию лексических навыков в цифровой образовательной среде.

Ключевые слова: нейросети, цифровая трансформация образования, генеративный искусственный интеллект, лексическая компетенция, методика преподавания английского языка, цифровая дидактика.

Цифровая трансформация высшего образования становится одним из ведущих трендов развития педагогической науки и практики. Этот процесс охватывает не только техническое оснащение учебных заведений, но и пересмотр содержания, методов и организационных форм обучения. В сфере языкового образования цифровая трансформация проявляется в интеграции новых инструментов, среди которых особое место занимают генеративные нейросетевые модели. Их стремительное развитие и доступность создают как новые возможности для интенсификации учебного процесса, так и серьёзные вызовы для методической науки.

В современной педагогической литературе наблюдается активное осмысление феномена нейросетей в образовании. Однако, как показывает анализ, между признанием дидактического потенциала этих технологий и их системным внедрением в реальную практику обучения иностранным языкам сохраняется существенный разрыв. Данная статья посвящена теоретическому анализу подходов к пониманию нейросетей в отечественной и зарубежной педагогике с целью выявления их дидактических функций и определения путей методически обоснованной интеграции в процесс формирования лексических навыков у студентов-лингвистов.

Отечественная педагогическая мысль рассматривает нейросети в двух взаимосвязанных плоскостях. С одной стороны, они определяются как технологический инструмент – математические или вычислительные модели, созданные по аналогии с работой человеческого мозга и относящиеся к методам искусственного интеллекта [4]. Их функциональная сущность заключается в способности к обучению на больших массивах данных, распознаванию паттернов, классификации и прогнозированию. С другой стороны, в работах А.Н. Дахина, Н.Г. Семёнова, Н.В. Ярославцевой и С.Ю. Ермолаева [2] понятие нейросети используется как метафора для понимания когнитивных процессов обучающегося. Авторы опираются на нейрофизиологические принципы доминанты А.А. Ухтомского и обратной афферентации П.К. Анохина, что позволяет проектировать обучение, сообразное природе восприятия и запоминания.

Практика применения нейросетевых технологий в российском образовании, как отмечают П.В. Канатьев, О.Н. Филатова и С.А. Зиновьева, находится в стадии активного, но неравномерного освоения. Исследователи констатируют, что внедрение нейросетей перестало быть инновацией и превратилось в насущную необходимость цифровой трансформации системы подготовки кадров [4]. Однако эмпирические данные указывают на серьёзный разрыв между знакомством с технологией и её системным образовательным применением. Лишь около десяти процентов студентов используют нейросети непосредственно в учебных целях, несмотря на широкую осведомлённость о них [4]. Это свидетельствует о проблеме методической интеграции, когда мощный инструмент остаётся на периферии формального образовательного процесса.

В отечественной практике уже сформирован перечень ключевых дидактических функций нейросетей и конкретных инструментов для их реализации. К основным функциям относят персонализацию траектории обучения, анализ больших образовательных данных, адаптацию сложности материала, автоматизацию проверки и оценки работ, а также создание интерактивного и генерируемого контента [1]. Важной чертой отечественного дискурса является рефлексия о роли педагога в условиях цифровизации. Единодушно подчёркивается, что нейросети не могут и не должны замещать преподавателя, выполняя лишь роль цифрового помощника или инструмента [4]. Их задача – освободить педагога от рутинных операций, позволив сконцентрироваться на творческих, мотивационных и межличностных аспектах обучения, которые остаются исключительно человеческой компетенцией.

Зарубежный педагогический дискурс демонстрирует иную динамику осмысления роли нейросетей. В современной англоязычной литературе наблюдается переход от утилитарного подхода к глубокой теоретической рефлексии о трансформации образовательной парадигмы под влиянием генеративного искусственного интеллекта (GenAI). Как отмечают E. Creely и K. Carabott, интеграция GenAI интерпретируется как фактор смены педагогической парадигмы, затрагивающей сами основы образовательного взаимодействия [8]. Теоретической основой для этого вывода служит синтез постгуманистической и феноменологической философии. Постгуманистическая перспектива, отказываясь от антропоцентрической картины мира, позволяет присвоить ИИ статус активного субъекта в учебном процессе, обладающего собственным действием. Феноменология, в свою очередь, смещает фокус на непосредственный опыт участников образовательного процесса, работающих в среде, опосредованной ИИ, и ставит в центр внимания эмоциональные, этические и экзистенциальные аспекты этого взаимодействия [8].

На пересечении этих теоретических линий формируется целостная модель осмысления GenAI. Creely и Carabott предлагают интегрированную модель педагогики, ориентированную на ИИ, структурированную вокруг трёх взаимозависимых категорий [8]. Первая категория – позициональность. Происходит переопределение роли педагога: от монопольного носителя знания к модератору и со-исследователю, чья задача заключается в наставничестве и развитии у студентов навыков критической работы с порождаемым ИИ контентом. Вторая категория – реляционность. GenAI трактуется как со-творческий участник образовательной экосистемы. Производство знания понимается как диалогический процесс, разворачивающийся в пространстве взаимодействия человека и машины, что требует пересмотра иерархических педагогических моделей в пользу коллаборативных. Третья категория – функциональность. Практическое внедрение GenAI создаёт новые форматы оценивания, обратной связи и академической продукции, способствуя индивидуализации обучения и созданию адаптивной образовательной среды.

Сопоставление отечественного и зарубежного педагогического дискурса выявляет как общие тенденции, так и существенные различия в осмыслении роли нейросетей в образовании. Отечественная мысль демонстрирует двойственную позицию. В практике преобладает инструментальный подход, где нейросети рассматриваются как эффективный технологический ресурс для решения конкретных дидактических задач – от автоматизации до

персонализации. Однако между признанием этого потенциала и его методической реализацией существует разрыв. Одновременно развивается глубокая теоретическая линия, рассматривающая нейросеть как концептуальную модель, основанную на нейрофизиологических принципах. Ключевым итогом является переосмысление роли педагога: нейросеть утверждается как помощник, цель которого – высвободить время учителя для творческой и межличностной работы.

В зарубежной педагогической мысли эволюция понимания носит характер более радикального парадигмального сдвига: от восприятия нейросетей как сложного инструментария к признанию за генеративным ИИ роли активного катализатора системных изменений. В обновлённом дискурсе GenAI осмысливается как фактор, вынуждающий к фундаментальному пересмотру позиций преподавателя и студента, трансформации традиционных педагогических отношений и поиску новых моделей взаимодействия. Эти модели основываются на идее распределённого агентства, где способность к действию и генерации смыслов распределяется между человеком и технологией, образуя единый когнитивно-технический контур.

Таким образом, если отечественный подход, сохраняя приоритет человеческого фактора, акцентирует интеграцию технологии в существующую педагогическую систему, то современный зарубежный дискурс настаивает на трансформации самой этой системы под влиянием технологии. Первый создаёт основу для методической адаптации инструментов, второй – концептуальный фундамент для проектирования принципиально новых образовательных практик. В контексте цифровой трансформации языкового образования это различие имеет прямое значение для методики преподавания. Нейросеть может использоваться либо как цифровой помощник для генерации упражнений, либо как когнитивный партнёр, изменяющий саму структуру работы над языковым материалом.

В контексте формирования лексической компетенции этот методологический разрыв проявляется наиболее остро. Лексическая компетенция, как подчёркивает А.С. Елмуратова, определяется как знание словарного состава языка и сформированная способность адекватно использовать этот запас в речи [3]. Н.И. Пантыкина отмечает, что лексическая компетенция является фундаментом, на котором строится иноязычная коммуникативная компетенция [6]. Уточнение компонентного состава лексической компетенции основывается на выделении трёх ключевых компонентов: глубинный словарный запас, подразумевающий не только знание денотативного значения, но и коннотаций, частотности и стилистической маркированности; комбинаторный потенциал, включающий знание типичных коллокаций, грамматических шаблонов и синтаксических ограничений; стратегический компонент, отвечающий за умение компенсировать пробелы в лексическом знании с помощью перифразы, синонимии или описания [3; 6; 7; 9; 10].

Именно в работе над этими компонентами нейросетевые инструменты открывают новые дидактические возможности в условиях цифровой образовательной среды. Генерация множественных контекстов употребления лексической единицы, подбор синонимических рядов с дифференциацией по стилистическому регистру, автоматизированная проверка коллокационной сочетаемости – все эти функции могут быть реализованы нейросетью, восполняя дефицит контекстной вариативности, который возникает при использовании традиционных учебных пособий. Однако стихийное, нерегулируемое использование студентами нейросетей без методического сопровождения и рефлексии может нивелировать усилия преподавателя и закрепить стратегии поверхностного заимствования.

Проведённый теоретический анализ позволяет сделать вывод о необходимости преодоления методологического разрыва между технологическими возможностями нейросетей и педагогическими задачами формирования лексических навыков. Решение видится в построении модели обучения, основанной на принципе последовательного разделения этапа технологической генерации языкового материала нейросетью и этапа содержательной когнитивной работы студента: осмысления, критической верификации, контекстуализации и интеграции этого материала. Такой подход позволяет трансформировать нейросеть из источника

рисков поверхностного заимствования в эффективное средство развития лексических навыков, что особенно актуально для студентов-лингвистов, чья профессиональная деятельность требует точности, вариативности и осознанности в использовании языковых средств.

Список литературы

1. Везетиу Е.В. Нейросети и их влияние на современные педагогические методы / Е.В. Везетиу // МедиаВектор. – 2024. – №13. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neyroseti-i-ih-vliyanie-na-sovremennye-pedagogicheskie-metody> (дата обращения: 23.01.2026).
2. Педагогические технологии и нейросети / А.Н. Дахин, Н.Г. Семёнов, Н.В. Ярославцева, С.Ю. Ермолаев // Школьные технологии. – 2020. – №2. – С. 45–52. EDN WQLQYD
3. Елмуратова А.С. Лексическая компетенция как языковая основа обучения иностранному языку / А.С. Елмуратова // Экономика и социум. – 2020. – №4 (71). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskaya-kompetentsiya-kak-yazykovaya-osnova-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 22.01.2026).
4. Канатъев П.В. Применение нейросетей в образовательном процессе среднего и высшего профессионального образования / П.В. Канатъев, О.Н. Филатова, С. А. Зиновьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №84–4. – С. 112–118. EDN BZSDSO
5. Осипова Л.Б. Искусственный интеллект в образовании: реальные возможности и перспективы / Л.Б. Осипова // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. – 2024. – №1. – С. 60–73. DOI 10.15593/2224-9354/2024.1.5. EDN LZBRRD
6. Пантыкина Н.И. Формирование лексической компетенции при обучении иностранному языку / Н.И. Пантыкина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, №1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/16PDMN124.pdf> (дата обращения: 03.01.2026). EDN YNTMUS
7. Храброва В.Е. Формирование лексической компетенции при изучении английского языка посредством интенсивной работы над текстом / В.Е. Храброва // Фундаментальные исследования. – 2013. – №10–13. – С. 3022–3028. EDN RQRYEL
8. Creely E. Teaching and learning with AI: an Integrated AI-Oriented Pedagogical Model / E. Creely, K. Carabott // Journal of Research and Innovation in Education. – 2025. – Published online: 9 October 2025. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13384-025-00913-6> (дата обращения: 22.01.2026).
9. Nation I.S.P. Learning Vocabulary in Another Language / I.S.P. Nation. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 624 с.
10. Schmitt N. Vocabulary in Language Teaching / N. Schmitt. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 236 с.

Миннегалимов Тимур Рифович

бакалавр, ассистент кафедры

Научный руководитель

Дульмухаметова Гульнара Фаридовна

канд. пед. наук, доцент

ЧОУ ВО «Казанский инновационный
университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

г. Казань, Республика Татарстан

ЦИФРОВАЯ ГИГИЕНА И АКАДЕМИЧЕСКАЯ ЧЕСТНОСТЬ ПРИ РАБОТЕ С НЕЙРОСЕТАМИ: МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье обобщаются практические выводы экспериментального исследования и формулируются методические рекомендации для преподавателей по интеграции нейросетевых инструментов в процессе обучения иностранному языку в условиях цифровой трансформации образования. Особое внимание уделяется психолого-физиологическим особенностям студентов как фактору, влияющему на дизайн учебных заданий. Рассматриваются вопросы академической честности, развития критического мышления и формирования навыков промпт-инжиниринга в цифровой образовательной среде.

Ключевые слова: методические рекомендации, нейросети, цифровая образовательная среда, академическая честность, промпт-инжиниринг, цифровая гигиена, студенты-бакалавры.

Цифровая трансформация высшего образования ставит перед преподавателями не только задачи технического освоения новых инструментов, но и переосмысления роли педагога в условиях, когда генеративные нейросетевые модели становятся доступными каждому студенту. В сфере преподавания иностранных языков эта ситуация приобретает особую остроту, поскольку нейросети способны генерировать связные тексты, переводить, подбирать синонимы и даже выполнять учебные задания. Это создаёт как новые возможности для интенсификации обучения, так и серьёзные риски, связанные с подменой самостоятельной когнитивной деятельности пассивным заимствованием готового контента [4; 5; 8].

Проведённое экспериментальное исследование подтвердило эффективность разработанной методики интеграции нейросетевых инструментов в процесс формирования лексических навыков. Однако количественные и качественные результаты эксперимента показали, что успех применения нейросетей в обучении зависит не только от самого инструмента, но и от системы методических решений, сопровождающих его использование. Цель данной статьи – обобщить практические выводы исследования и сформулировать методические рекомендации для преподавателей по организации работы с нейросетевыми инструментами в условиях цифровой трансформации образования.

Первая группа рекомендаций связана с учётом психолого-физиологических особенностей студентов второго курса бакалавриата. Как показывают исследования, возраст 18–20 лет характеризуется пиковыми показателями памяти, внимания и абстрактного мышления, однако процессы саморегуляции, академической адаптации и выработки устойчивых стратегий преодоления учебного стресса находятся в стадии завершения [1; 3; 6; 12]. Это противоречие накладывает особые требования на проектирование учебных заданий с использованием цифровых инструментов.

С одной стороны, студенты обладают достаточным когнитивным потенциалом для выполнения сложных аналитических задач, связанных с критической оценкой сгенерированного нейросетью контента. С другой стороны, незавершённость навыков самоорганизации требует чёткой алгоритмической структуры заданий и наличия внешних опор. Поэтому при разработке упражнений с нейросетями преподавателю рекомендуется, во-первых, предлагать задания, требующие не просто воспроизведения, а преобразования, сравнения и оценки языкового материала. Во-вторых, предоставлять студентам детализированные алгоритмы выполнения (шаблоны промптов, образцы анализа, критерии отбора). В-третьих, включать механизмы рефлексии и самоконтроля, которые компенсируют недостаточно развитые навыки саморегуляции.

Вторая группа рекомендаций касается формирования навыков промпт-инжиниринга. Эффективность работы с нейросетью напрямую зависит от качества запроса. Студенты, не владеющие стратегиями формулирования точных запросов, получают нерелевантные или поверхностные результаты, что снижает дидактическую ценность работы с инструментом. В ходе эксперимента было установлено, что первоначальные сложности с составлением промптов у большинства студентов к концу эксперимента значительно уменьшились, однако систематическое обучение этой компетенции остаётся необходимым условием эффективной интеграции нейросетей в учебный процесс.

Преподавателю рекомендуется обучать студентов структуре промпта, которая включает четыре ключевых элемента. Первый элемент – контекст: определение роли, задачи и ситуации, в которой работает нейросеть. Второй – действие: чёткое описание того, что именно нужно сгенерировать. Третий – формат: указание на способ представления результата (список, таблица, связный текст). Четвёртый – ограничения: требования к стилю, объёму, регистру. Например, промпт может выглядеть следующим образом: «Ты – профессиональный переводчик. Сгенерируй пять синонимов к слову *challenging* в формате списка с указанием стилистического регистра (формальный, нейтральный, разговорный) и примером употребления. Избегай устаревших и узкоспециализированных вариантов».

Третья группа рекомендаций связана с принципом академической честности в условиях доступности генеративных нейросетей. Запрет на использование нейросетей в учебных целях, как показывает практика, малоэффективен и трудноконтролируем. Более продуктивной стратегией является легитимизация использования нейросетей с чётким разграничением функций. Нейросеть предлагается рассматривать как источник языкового материала, а не как исполнителя учебного задания. Задача студента – не скопировать сгенерированный текст, а критически его проанализировать, проверить, отредактировать и интегрировать в собственную речь.

Для реализации этого принципа преподавателю рекомендуется все задания с нейросетью завершать этапом рефлексии. Студент должен письменно или устно ответить на вопросы: «Какие ошибки нейросети я обнаружил?», «Какой из предложенных вариантов я выбрал и почему?», «Какие варианты я отверг и по какой причине?». Такая рефлексия не только развивает критическое мышление, но и превращает нейросеть из «шпаргалки» в «тренажёр» для формирования осознанного отношения к языковому материалу.

Четвёртая группа рекомендаций касается поэтапного внедрения нейросетевых упражнений в структуру тематического модуля. На основе экспериментальной апробации разработанного комплекса упражнений была выявлена оптимальная последовательность этапов.

На начальном этапе работы над модулем рекомендуется использовать упражнение «Тематический мозговой штурм с нейросетью», которое позволяет быстро сформировать базовый вокабуляр, актуализировать имеющиеся знания студентов и выявить лексические лакуны. На этом этапе важно обсудить со студентами, какие слова предложила нейросеть, но отсутствуют в учебнике, и какие из них стоит включить в активный словарь.

На основном этапе работы над модулем рекомендуется систематически выполнять упражнения «Контекстный конструктор», «Синонимический навигатор», «Коллокационный фильтр» и «Стилистический регистратор». Эти упражнения направлены на освоение лексической единицы в нескольких контекстах, дифференциацию синонимов по оттенкам значения и стилистическому регистру, распознавание и исправление коллокационных ошибок, а также развитие умения переключаться между стилистическими регистрами. Важно, чтобы каждое упражнение завершалось проверкой сгенерированного материала по словарям или корпусам, что формирует у студентов привычку не доверять нейросети безоговорочно.

На заключительном этапе работы над модулем рекомендуется выполнять упражнения «Диалог-импровизация с опорой на нейросеть» и «Мини-эссе или устная презентация с самоанализом». Эти упражнения нацелены на активизацию изученной лексики в связной речи. Ключевым требованием является использование на этом этапе нейросети только для подготовки опорных материалов, но не для генерации готового текста высказывания. Студент должен продемонстрировать способность самостоятельно использовать изученную лексику в продуктивной речи.

Пятая группа рекомендаций касается организации рефлексивной работы. В ходе эксперимента было установлено, что ведение рефлексивного глоссария является эффективным средством закрепления лексики. В глоссарий студент включает слово или коллокацию, сгенерированный нейросетью контекст, помету о проверке по словарю и собственный пример, составленный без помощи нейросети. Такой глоссарий не только систематизирует изученную лексику, но и развивает учебную автономию. Преподавателю рекомендуется проверять глоссарий периодически и обсуждать наиболее удачные примеры на занятиях.

Кроме того, анкетирование самооценки, проведённое в экспериментальной группе, показало, что студенты высоко оценивают пользу рефлексивных процедур. Более восьмидесяти процентов студентов отметили, что работа с нейросетью помогла им увидеть слово в разных контекстах и понять принципы коллокационной сочетаемости. Около семидесяти процентов указали, что стали критичнее относиться к готовым переводам и сгенерированным текстам, осознав необходимость проверки по словарям [1; 3; 6; 8; 12]. Это свидетельствует о том, что

разработанная методика способствует не только когнитивному развитию, но и формированию рефлексивных умений, критического мышления и учебной автономии.

Практическая реализация предложенных рекомендаций требует от преподавателя пересмотра традиционных подходов к организации учебного процесса. В условиях цифровой трансформации образования преподаватель перестаёт быть единственным источником знаний и становится модератором, наставником и экспертом по цифровой гигиене. Его задача – не контролировать использование нейросетей, а направлять его в продуктивное русло, обучая студентов критически оценивать информацию, формулировать точные запросы и рефлексировать собственный учебный опыт.

Таким образом, успешная интеграция нейросетевых инструментов в процесс обучения иностранному языку возможна при соблюдении нескольких условий. Необходим учёт психолого-физиологических особенностей студентов при проектировании заданий. Требуется систематическое обучение навыкам промпт-инжиниринга. Важна легитимизация использования нейросетей с чётким разграничением функций и обязательной рефлексией. Необходима поэтапная структура работы над тематическим модулем, включающая подготовительный, основной и заключительный этапы. И наконец, требуется организация систематической рефлексивной работы, включающей ведение глоссария и самооценку.

Предложенные рекомендации не являются исчерпывающими и могут быть адаптированы с учётом конкретных условий обучения, уровня подготовки студентов и доступных цифровых инструментов. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку аналогичных методик для других языковых аспектов, других иностранных языков и других уровней образования. Кроме того, перспективным направлением представляется создание открытого банка промптов для лексических упражнений по различным тематическим модулям, что позволит преподавателям более эффективно использовать нейросетевые инструменты в своей практике.

Список литературы

1. Везетиу Е.В. Нейросети и их влияние на современные педагогические методы / Е.В. Везетиу // МедиаВектор. – 2024. – №13. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neyroseti-i-ih-vliyanie-na-sovremennye-pedagogicheskie-metody> (дата обращения: 23.01.2026).
2. Володько К.А. Организация учебного процесса в вузе с учетом психофизиологических особенностей студенческого возраста / К.А. Володько // Материалы VIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – 2016. – URL: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016018346> (дата обращения: 23.01.2026).
3. Елмуратова А.С. Лексическая компетенция как языковая основа обучения иностранному языку / А.С. Елмуратова // Экономика и социум. – 2020. – №4 (71). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskaya-kompetentsiya-kak-yazykovaya-osnova-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 22.01.2026).
4. Канатьев П.В. Применение нейросетей в образовательном процессе среднего и высшего профессионального образования / П.В. Канатьев, О.Н. Филатова, С. А. Зиновьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №84–4. – С. 112–118. EDN BZSDSO
5. Осипова Л.Б. Искусственный интеллект в образовании: реальные возможности и перспективы / Л.Б. Осипова // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. – 2024. – №1. – С. 60–73. DOI 10.15593/2224-9354/2024.1.5. EDN LZBRRD
6. Пантыкина Н.И. Формирование лексической компетенции при обучении иностранному языку / Н.И. Пантыкина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, №1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/16PDMN124.pdf> (дата обращения: 03.01.2026). EDN YNTMUS
7. Храброва В.Е. Формирование лексической компетенции при изучении английского языка посредством интенсивной работы над текстом / В.Е. Храброва // Фундаментальные исследования. – 2013. – №10–13. – С. 3022–3028. EDN RQRYEL
8. Шобонов Н.А. Искусственный интеллект в образовании / Н.А. Шобонов, М.Н. Булаева, С.А. Зиновьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №79–4. – С. 230–234. EDN IPRJAG
9. Creely E. Teaching and learning with AI: an Integrated AI-Oriented Pedagogical Model / E. Creely, K. Carabott // Journal of Research and Innovation in Education. – 2025. – Published online: 9 October 2025. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13384-025-00913-6> (дата обращения: 22.01.2026).

10. Carter R. Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives / R. Carter. – London: Routledge, 2012. – 320 с.
11. Nation I.S.P. Learning Vocabulary in Another Language / I.S.P. Nation. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 624 с.
12. Schmitt N. Vocabulary in Language Teaching / N. Schmitt. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 236 с.

Миннегалимов Тимур Рифович,

бакалавр, ассистент кафедры

Дульмухаметова Гульнара Фаридовна

канд. пед. наук, доцент

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет

им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

г. Казань, Республика Татарстан

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ: КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ С НЕЙРОСЕТЕВЫМИ ИНСТРУМЕНТАМИ

Аннотация: в статье представлен авторский комплекс упражнений, интегрирующий нейросетевые инструменты в процесс формирования лексических навыков студентов-лингвистов в условиях цифровой трансформации образования. Описывается структурно-функциональная модель, основанная на принципе последовательного разделения этапов технологической генерации языкового материала нейросетью и его когнитивной переработки студентом. Приводятся конкретные типы упражнений с детальными алгоритмами выполнения, а также обосновывается их дидактическая ценность для развития точности словоупотребления, коллокационной грамотности и стилистической адекватности.

Ключевые слова: комплекс упражнений, нейросети, лексические навыки, цифровая образовательная среда, промпт-инжиниринг, когнитивная переработка, студенты-лингвисты.

Цифровая трансформация высшего образования ставит перед преподавателями иностранных языков новые задачи, связанные с пересмотром традиционных методических подходов и поиском эффективных способов интеграции цифровых инструментов в учебный процесс. Среди этих инструментов особое место занимают генеративные нейросетевые модели, способные генерировать языковой материал, адаптировать его под индивидуальные потребности обучающихся и создавать условия для контекстно-вариативной работы над лексикой. Однако, как показывает анализ педагогической практики, использование нейросетей студентами зачастую носит стихийный характер и не сопровождается методическим руководством со стороны преподавателя. Это приводит к рискам поверхностного заимствования готового контента и снижению когнитивной активности обучающихся [1; 4; 5; 8].

В связи с этим особую актуальность приобретает разработка таких методических решений, которые позволяют трансформировать нейросеть из источника готовых ответов в инструмент развития лексических навыков. Цель данной статьи – представить авторский комплекс упражнений, интегрирующий нейросетевые инструменты в процесс обучения лексике студентов-бакалавров направления «Лингвистика» в условиях цифровой образовательной среды.

Теоретической основой разработанного комплекса упражнений выступили несколько взаимодополняющих подходов. Коммуникативно-деятельностный подход, разработанный в трудах Д. Нунена, ориентирует обучение на реальное речевое взаимодействие и решение практических коммуникативных задач [11]. Личностно-ориентированный подход, представленный в работах И.С. Якиманской, предполагает учёт индивидуальных стратегий усвоения материала и потребности студентов в автономии [9]. Концепции лексической компетенции,

развиваемые Н. Шмиттом, Р. Картером и М. Маккарти, трактуют её как многокомпонентное образование, включающее знание значения, формы, сочетаемости и стилистических ограничений лексической единицы [3; 6; 7; 10; 12]. Положения теории генеративного искусственного интеллекта в образовании, обоснованные Е. Creely и К. Carabott, подчёркивают необходимость рефлексивного взаимодействия обучающегося с ИИ [8].

При проектировании комплекса упражнений учитывались классификации лексических упражнений, представленные в методической литературе. В частности, З.Н. Сиразиева и Г.Ф. Дульмухаметова выделяют респонсивные, ситуативные, дискуссионные, композиционные и инициативные упражнения как проверенные средства развития продуктивных лексических навыков в профессионально-ориентированном контексте [2]. Однако в условиях широкой доступности генеративных нейросетевых моделей возникает возможность и необходимость методической трансформации указанных типов упражнений. Традиционная работа с перифразом или подбором синонимов может быть перенесена в плоскость рефлексивного взаимодействия с нейросетью: студент формулирует запрос, получает несколько вариантов, критически анализирует их, проверяет по словарям сочетаемости и отбирает наиболее уместные. Аналогичным образом ситуативные упражнения могут быть дополнены этапом генерации нейросетью множественных вариаций контекстов употребления лексической единицы, что создаёт эффект контекстной избыточности и способствует более глубокому освоению семантических и коллокационных границ слова [2].

Ключевым принципом, положенным в основу комплекса упражнений, стал принцип последовательного разделения этапов технологической генерации языкового материала нейросетью и его когнитивной переработки студентом. Этот принцип реализуется через следующий алгоритм. На первом этапе нейросеть по запросу студента или преподавателя генерирует языковой материал: контексты употребления лексических единиц, синонимические ряды, примеры коллокаций. На втором этапе студент выполняет комплекс аналитических действий: критически оценивает сгенерированный материал, проверяет его по словарям и корпусам, сравнивает альтернативные варианты, отбирает наиболее уместные и создаёт собственные примеры употребления. Такое разделение исключает механическое копирование и переводит акцент на осознанную, преобразующую познавательную деятельность.

Структурно комплекс упражнений включает три этапа работы: подготовительный, основной и заключительный – и объединяет десять типов заданий. Каждое упражнение имеет чётко сформулированную цель, необходимые материалы и детализированный алгоритм выполнения.

Подготовительный этап нацелен на создание мотивационной основы, актуализацию базовой лексики, а также инструктаж по академической честности и основам промпт-инжиниринга. Ключевым упражнением этого этапа является «Тематический мозговой штурм с нейросетью». Его цель – создание исходного тематического вокабуляра, актуализация имеющихся знаний и выявление лексических лакун. Студенты формулируют промпт на генерацию ключевых слов и словосочетаний по теме модуля, затем сравнивают полученный список с вокабуляром учебника, отмечая совпадения и расхождения. Незнакомые единицы фиксируются в отдельном списке – будущем глоссарии. Завершается упражнение фронтальным обсуждением, в ходе которого преподаватель организует рефлекссию о качестве сгенерированного нейросетью материала и его соответствии учебным задачам.

Основной этап представляет собой непосредственно нейросетевое взаимодействие и включает шесть типов упражнений. Упражнение «Контекстный конструктор» направлено на освоение лексической единицы в нескольких типичных контекстах, закрепление коллокационных связей и развитие навыка определения стилистического регистра. Студент запрашивает у нейросети генерацию пяти-семи предложений с заданным словом в различных контекстах, выписывает коллокации из каждого предложения, проверяет их по словарю или корпусу на предмет естественности и частотности, затем отбирает два-три наиболее типичных

варианта и фиксирует их в глоссарии. В случае обнаружения неестественных или ошибочных вариантов студент исправляет их и кратко поясняет причину.

Упражнение «Синонимический навигатор» ориентировано на дифференциацию синонимов по оттенкам значения и стилистическому регистру, что особенно важно для будущих переводчиков. Студент запрашивает у нейросети синонимический ряд для заданного слова, затем для каждого синонима определяет стилистический регистр с помощью словаря, составляет пример, релевантный для переводческой деятельности, и указывает контексты, в которых замена невозможна. Результаты оформляются в виде таблицы: синоним, регистр, пример, ограничения. В группе проводится обсуждение наиболее частотных ошибок при выборе синонима.

Упражнение «Коллокационный фильтр» формирует навык распознавания и исправления типичных коллокационных ошибок. Студенты под контролем преподавателя генерируют с помощью нейросети десять-пятнадцать предложений, содержащих намеренные или случайные коллокационные ошибки. Студенты индивидуально находят ошибки и исправляют их, записывая правильную коллокацию. Каждое исправление обосновывается ссылкой на словарь или корпус. Преподаватель разбирает наиболее частотные ошибки, акцентируя межкультурную интерференцию.

Упражнение «Стилистический регистратор» развивает умение переключаться между стилистическими регистрами и расширяет пассивный словарь маркерами официального и разговорного стилей. Студент просит нейросеть сгенерировать три варианта одного и того же сообщения в разных регистрах: официально-деловом, нейтральном и разговорном. Затем выписывает ключевые лексические маркеры каждого регистра и группирует их в таблицу. В парах студенты обсуждают, в каких реальных коммуникативных ситуациях уместен каждый регистр.

Упражнение «Переводческий паритет» направлено на формирование переводческой компетенции на лексическом уровне, работу с безэквивалентной лексикой и культурно-маркированными единицами. Преподаватель предлагает русскую лексическую единицу, не имеющую прямого соответствия в английском языке. Студент запрашивает у нейросети несколько вариантов перевода с пояснениями контекстов использования, сравнивает их с данными словарей и корпусов, выбирает оптимальный вариант для конкретного контекста и обосновывает свой выбор в письменном виде.

Упражнение «Диалог-импровизация с опорой на нейросеть» развивает навыки неподготовленной диалогической речи и активизирует изученную лексику в условиях, приближенных к реальной коммуникации. Преподаватель определяет тему диалога, студенты в парах формулируют промпт на предоставление речевых интенций и ключевых лексических единиц для заданной темы. Нейросеть генерирует список фраз-клише и вокабуляр, студенты изучают материал, не записывая реплики дословно. Затем разбиваются на пары и строят диалог с использованием полученных опор. Запоминать текст заранее запрещено – разрешена только импровизация. Такой подход исключает механическое воспроизведение и переводит акцент на оперативное использование лексики в условиях, требующих быстрой реакции и адаптации к репликам собеседника [2].

Заключительный этап включает упражнения на активизацию и рефлекссию. Упражнение «Рефлексивный глоссарий» нацелено на закрепление лексики с опорой на контексты и самостоятельную проверку, развитие учебной автономии. Студент заводит глоссарий по каждому тематическому модулю, куда включает слово или коллокацию, сгенерированный нейросетью контекст, помету о проверке по словарю и собственный пример, составленный без помощи нейросети. Глоссарий пополняется после каждого основного этапа, а в конце модуля проводится групповое обсуждение наиболее полезных контекстов и примеров.

Упражнение «Мини-эссе или устная презентация с самоанализом» служит контролем уровня сформированности лексических навыков. Студент получает тему, связанную с содержанием модуля. На этом этапе нейросеть не используется для генерации нового контента. Необходимо употребить не менее десяти лексических единиц из своего рефлексивного

гlossария. После сдачи эссе или выступления студент заполняет анкету самооценки, где отвечает на вопросы о использованных словах, ошибках нейросети, которые помогли избежать ошибочного употребления, и коллокациях, вызвавших затруднения.

Предложенный комплекс упражнений обладает рядом методических преимуществ в контексте цифровой трансформации образования. Во-первых, он формирует у студентов навыки осознанной работы с цифровыми инструментами, включая умение формулировать точные запросы и критически оценивать полученный контент. Во-вторых, он обеспечивает высокую степень контекстной вариативности, что способствует более глубокому освоению семантических и коллокационных границ слова. В-третьих, он включает механизмы рефлексии и самоконтроля, развивающие учебную автономию. В-четвёртых, он учитывает психолого-физиологические особенности студентов второго курса бакалавриата, сочетая интеллектуально насыщенные задачи с чёткой алгоритмической структурой, компенсирующей недостаточно развитые навыки саморегуляции [2; 3; 6; 12].

Результаты проведенного педагогического эксперимента, включающие количественные и качественные показатели, подтверждают эффективность предложенной методики для развития точности словоупотребления, коллокационной грамотности и стилистической адекватности [3; 6; 7; 12].

Таким образом, разработанный комплекс упражнений представляет собой методически обоснованное решение, позволяющее интегрировать нейросетевые инструменты в процесс формирования лексических навыков в условиях цифровой образовательной среды. Его ключевым достоинством является последовательное разделение этапов технологической генерации и когнитивной переработки, что предотвращает пассивное заимствование и способствует осознанному усвоению лексического материала. Предложенная модель может быть адаптирована для других языковых аспектов и уровней обучения, а также для других иностранных языков, что открывает перспективы для дальнейших исследований.

Список литературы

1. Везетиу Е.В. Нейросети и их влияние на современные педагогические методы / Е.В. Везетиу // МедиаВектор. – 2024. – №13. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neyroseti-i-ih-vliyanie-na-sovremennye-pedagogicheskie-metody> (дата обращения: 23.01.2026).
2. Дульмухаметова Г.Ф. Коммуникативные лексические упражнения в преподавании английского языка студентам профиля «Сервис в индустрии моды и красоты» в неязыковом вузе / Г.Ф. Дульмухаметова, З.Н. Сиразиева // Современные исследования социальных проблем. – 2014. – №4–1(20). – С. 67–82. EDN TPTWV
3. Елмуратова А.С. Лексическая компетенция как языковая основа обучения иностранному языку / А.С. Елмуратова // Экономика и социум. – 2020. – №4 (71). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskaya-kompetentsiya-kak-yazykovaya-osnova-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 22.01.2026).
4. Канатьев П.В. Применение нейросетей в образовательном процессе среднего и высшего профессионального образования / П.В. Канатьев, О.Н. Филатова, С.А. Зиновьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №84–4. – С. 112–118. EDN BZSDSO
5. Осипова Л.Б. Искусственный интеллект в образовании: реальные возможности и перспективы / Л.Б. Осипова // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. – 2024. – №1. – С. 60–73. DOI 10.15593/2224-9354/2024.1.5. EDN LZBRRD
6. Пантыкина Н.И. Формирование лексической компетенции при обучении иностранному языку / Н.И. Пантыкина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, №1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/16PDMN124.pdf> (дата обращения: 03.01.2026). EDN YNTMUS
7. Храброва В.Е. Формирование лексической компетенции при изучении английского языка посредством интенсивной работы над текстом / В.Е. Храброва // Фундаментальные исследования. – 2013. – №10–13. – С. 3022–3028. EDN RQRYEL
8. Creely E. Teaching and learning with AI: an Integrated AI-Oriented Pedagogical Model / E. Creely, K. Carabott // Journal of Research and Innovation in Education. – 2025. – Published online: 9 October 2025. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13384-025-00913-6> (дата обращения: 22.01.2026).
9. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
10. Carter R. Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives / R. Carter. – London: Routledge, 2012. – 320 с.

11. Nunan D. Task-Based Language Teaching / D. Nunan. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 232 с.

12. Schmitt N. Vocabulary in Language Teaching / N. Schmitt. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 236 с.

Миннегалимов Тимур Рифович

бакалавр, ассистент кафедры

Дульмухаметова Гульнара Фаридовна

канд. пед. наук, доцент

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет

им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

г. Казань, Республика Татарстан

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕШЕНИЙ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕГРАЦИИ НЕЙРОСЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ

Аннотация: в статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности авторского комплекса упражнений с использованием нейросетевых инструментов в контексте цифровой трансформации языкового образования. Приводятся количественные и качественные данные, подтверждающие статистически значимое превосходство экспериментальной группы над контрольной по показателям точности словоупотребления, коллокационной грамотности и стилистической адекватности. Обосновывается вывод о том, что методически обоснованная интеграция нейросетей в цифровую образовательную среду способствует интенсификации формирования лексических навыков.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, нейросети, лексическая компетенция, цифровая образовательная среда, цифровая дидактика.

Цифровая трансформация образования предполагает не только внедрение новых технологий, но и эмпирическую проверку их эффективности в реальной образовательной практике. В сфере преподавания иностранных языков особый интерес представляет вопрос о том, каким образом генеративные нейросетевые модели могут быть интегрированы в учебный процесс для решения конкретных дидактических задач, в частности для формирования лексических навыков. Несмотря на широкое обсуждение потенциала нейросетей в педагогической литературе, эмпирических исследований, подтверждающих эффективность конкретных методик их применения, до сих пор недостаточно [1; 4; 5; 8]. Существует разрыв между декларируемыми возможностями цифровых инструментов и их реальным дидактическим эффектом.

Цель данной статьи – представить результаты опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности авторского комплекса упражнений с использованием нейросетевых инструментов. Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что формирование лексических навыков у студентов при обучении английскому языку протекает эффективнее при использовании методики, основанной на последовательном разделении этапов генерации языкового материала нейросетью и его когнитивной переработки студентом.

Были сформированы две группы: экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ). Обучение в обеих группах велось по утверждённой рабочей программе, охватывающей одинаковые тематические модули и лексический материал. Различие заключалось в методике работы над лексикой. В контрольной группе применялись традиционные приёмы: семантизация через перевод и дефиниции, выполнение языковых и условно-речевых упражнений (подстановка, перифраз, перевод), чтение и обсуждение учебных текстов, написание эссе по теме. В

экспериментальной группе была реализована разработанная методика с поэтапной интеграцией нейросетевых инструментов.

Для диагностики уровня сформированности лексических навыков использовался комплексный инструментарий. Лексический тест включал 50 заданий трёх типов: выбор правильной лексической единицы для заполнения пропуска, сопоставление коллокаций, выбор стилистически уместного синонима. Максимальный балл за тест составлял 100. Тест был разработан на основе материалов А.С. Елмуратовой, Н.И. Пантыкиной и В.Е. Храбровой [3; 6; 7]. Оценка письменных работ проводилась по трём критериям, разработанным на основе рекомендаций Совета Европы (CEFR): точность словоупотребления, коллокационная грамотность и стилистическая адекватность. Каждый критерий оценивался по шкале от 0 до 10 баллов, максимальный суммарный балл за эссе составлял 30. Для оценки субъективного восприятия студентами работы с нейросетевыми инструментами применялась анкета самооценки и рефлексии [3; 6; 7; 8; 12].

Эксперимент включал три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе была проведена диагностика исходного уровня сформированности лексических навыков в обеих группах. Студенты выполнили лексический тест и написали эссе на тему «The challenges of learning English for future translators». Результаты констатирующего этапа показали, что средний балл лексического теста в экспериментальной группе составил 62,4, в контрольной – 63,1. Средний суммарный балл за эссе в экспериментальной группе составил 18,2, в контрольной – 18,5. Сравнение средних баллов с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок не выявило статистически значимых различий между группами (по лексическому тесту: $t = 0,28$, $p > 0,05$; по эссе: $t = 0,19$, $p > 0,05$). Это подтвердило эквивалентность групп по исходному уровню лексической подготовки и позволило перейти к формирующему этапу.

Формирующий этап охватывал три тематических модуля дисциплины: «Образование и профессия переводчика», «Путешествия и окружающая среда», «Семья и межпоколенческие отношения». В экспериментальной группе обучение строилось в соответствии с разработанным комплексом упражнений, включающим подготовительный, основной и заключительный этапы. На подготовительном этапе проводился инструктаж по формулированию запросов к нейросети и принципам академической честности. Основной этап включал выполнение упражнений «Контекстный конструктор», «Синонимический навигатор», «Коллокационный фильтр», «Стилистический регистратор», «Переводческий паритет», «Диалог-импровизация с опорой на нейросеть». Заключительный этап предполагал ведение рефлексивного глоссария и выполнение итоговых письменных или устных заданий с самоанализом. В контрольной группе работа над лексикой каждого модуля строилась традиционно: преподаватель семантизировал лексику, студенты выполняли упражнения из учебного пособия, читали и обсуждали тексты, писали эссе.

По завершении формирующего этапа в обеих группах был проведён контрольный срез. Задания были аналогичны констатирующему этапу по структуре и уровню сложности, но выполнялись на материале пройденных модулей. Результаты контрольного этапа зафиксировали существенные изменения. Средний балл лексического теста в экспериментальной группе вырос до 84,9 (прирост составил 22,5 балла, или 36,0 процента). В контрольной группе средний балл повысился до 69,3 (прирост – 6,2 балла, или 9,8 процента). Сравнение средних баллов между группами с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок выявило статистически значимые различия ($t = 4,15$, $p < 0,001$).

Средний суммарный балл за эссе в экспериментальной группе увеличился с 18,2 до 25,9 (прирост – 7,7 балла, или 42,4 процента). В контрольной группе этот показатель вырос с 18,5 до 20,3 (прирост – 1,8 балла, или 9,7 процента). Различия между группами на контрольном этапе также статистически значимы ($t = 3,75$, $p < 0,001$). Таким образом, качество письменной речи у студентов, обучавшихся с использованием нейросетей, улучшилось более чем в четыре раза интенсивнее по сравнению с контрольной группой.

Качественный анализ письменных работ и анкетирования дополнил количественные данные. В экспериментальной группе зафиксировано сокращение коллокационных ошибок с 4,2 до 1,2 на сто слов, тогда как в контрольной группе снижение составило с 4,0 до 3,2. Студенты экспериментальной группы стали точнее выбирать синонимы с учётом оттенков значения и стилистического регистра, реже использовать разговорную лексику в академическом контексте. Анкетирование самооценки показало значимый рост по трём блокам. В блоке «восприятие лексического материала» средний балл вырос с 2,8 до 4,3 по пятибалльной шкале. В блоке «критическое взаимодействие с нейросетью» – с 2,2 до 4,0. В блоке «работа с промптами и трудности» – с 2,5 до 3,9. Более восьмидесяти процентов студентов экспериментальной группы отметили, что работа с нейросетью помогла им увидеть слово в разных контекстах и понять принципы коллокационной сочетаемости. Около семидесяти процентов указали, что стали критичнее относиться к готовым переводам и сгенерированным текстам, осознав необходимость проверки по словарям [3; 6; 7; 8].

Полученные результаты позволяют сделать несколько выводов в контексте цифровой трансформации образования. Во-первых, интеграция нейросетевых инструментов в процессе обучения лексике по предложенной методике приводит к статистически значимому улучшению всех компонентов лексической компетенции: точности словоупотребления, коллокационной грамотности и стилистической адекватности. Во-вторых, эффект достигается не только за счёт расширения словаря, но и за счёт качественного изменения подхода к работе со словом: студенты начинают осознанно анализировать сочетаемость, стилистические регистры и оттенки значений. В-третьих, разработанная методика способствует формированию важных цифровых компетенций: умения формулировать точные запросы к нейросети, критически оценивать сгенерированный контент и рефлексировать собственный учебный опыт.

Эти данные подтверждают, что нейросеть при правильной методической организации становится не просто цифровым помощником, а эффективным средством формирования профессиональных навыков переводчика в условиях цифровой образовательной среды. Ключевым условием эффективности является чёткое разделение этапов технологической генерации материала и его когнитивной переработки студентом. Без такого разделения нейросеть рискует остаться инструментом поверхностного заимствования, а не средством развития мышления и языковой компетенции.

Проведённое исследование имеет практическую значимость для преподавателей иностранных языков, работающих в условиях цифровой трансформации образования. Предложенная методика может быть адаптирована для других языковых аспектов (грамматика, фонетика) и для других иностранных языков. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение долгосрочного эффекта применения нейросетевых инструментов, а также на разработку аналогичных методик для студентов неязыковых направлений подготовки.

Список литературы

1. Везетиу Е.В. Нейросети и их влияние на современные педагогические методы / Е.В. Везетиу // МедиаВектор. – 2024. – №13. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neyroseti-i-ih-vliyanie-na-sovremennye-pedagogicheskie-metody> (дата обращения: 23.01.2026).
2. Дульмухаметова Г.Ф. Коммуникативные лексические упражнения в преподавании английского языка студентам профиля «Сервис в индустрии моды и красоты» в неязыковом вузе / Г.Ф. Дульмухаметова, З.Н. Сиразиева // Современные исследования социальных проблем. – 2014. – №4-1 (20). – С. 67–82. EDN TPTWV
3. Елмуратова А.С. Лексическая компетенция как языковая основа обучения иностранному языку / А.С. Елмуратова // Экономика и социум. – 2020. – №4 (71). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskaya-kompetentsiya-kak-yazykovaya-osnova-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 22.01.2026).
4. Канатъев П.В. Применение нейросетей в образовательном процессе среднего и высшего профессионального образования / П.В. Канатъев, О.Н. Филатова, С.А. Зиновьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №84-4. – С. 112–118. EDN BZSDSO

5. Осипова Л.Б. Искусственный интеллект в образовании: реальные возможности и перспективы / Л.Б. Осипова // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. – 2024. – №1. – С. 60–73. DOI 10.15593/2224-9354/2024.1.5. EDN LZBRRD
6. Пантыкина Н. И. Формирование лексической компетенции при обучении иностранному языку / Н. И. Пантыкина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, №1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/16PDMN124.pdf> (дата обращения: 03.01.2026). EDN YNTMUS
7. Храброва В. Е. Формирование лексической компетенции при изучении английского языка посредством интенсивной работы над текстом / В. Е. Храброва // Фундаментальные исследования. – 2013. – №10–13. – С. 3022–3028. EDN RQRYEL
8. Creely E. Teaching and learning with AI: an Integrated AI-Oriented Pedagogical Model / E. Creely, K. Carabott // Journal of Research and Innovation in Education. – 2025. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13384-025-00913-6> (дата обращения: 22.01.2026).
9. Шобонов Н.А. Искусственный интеллект в образовании / Н.А. Шобонов, М.Н. Булаева, С.А. Зиновьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №79–4. – С. 230–234. EDN IPRJAG
10. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
11. Carter R. Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives / R. Carter. – London: Routledge, 2012. – 320 с.
12. Schmitt N. Vocabulary in Language Teaching / N. Schmitt. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 236 с.

Озерский Сергей Владимирович

канд. физ.-мат. наук, доцент

ФКОУ ВО «Самарский юридический институт ФСИН России»

г. Самара, Самарская область

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются правовые и педагогические аспекты внедрения технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ) в сферу образования. На основе статистических данных демонстрируется высокий уровень использования ИИ российскими школьниками и студентами, что ставит под угрозу сохранение критического мышления и академической честности. Анализируется действующее российское законодательство в сфере регулирования и развития технологий искусственного интеллекта, выявляется его рамочный характер и отсутствие конкретных механизмов контроля. Автор приходит к выводу, что ИИ должен использоваться как вспомогательный цифровой ассистент, а не как замена самостоятельной мыслительной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: образование, нейросети, искусственный интеллект, обучение, инновации.

Стремительное развитие кибертехнологий привело к их пассивному внедрению во все сферы жизнедеятельности человека. В настоящее время одним из наиболее значимых направлений цифровой трансформации является использование технологий ИИ, которые находят широкое применение в экономике, государственном управлении, здравоохранении и, в том числе, образовании [1, с. 47].

Актуализация темы исследования обосновывается распространением технологий генеративного ИИ (они же нейронные сети, нейросети) как среди обучающихся, так и среди преподавателей. В общих чертах, «нейронные сети – это математическая модель, массивный вычислительный код, способный выдавать предсказание путем решения поставленной интеллектуальной задачи на основе оценки критериев заданного вопроса, анализируя огромное количество информации, баз данных, искусственный интеллект составляет наиболее реально действенный и верный ответ» [2, с. 288].

Искусственный интеллект внедряется и будет активно внедряться в процесс обучения, поскольку «он позволяет адаптировать программы к индивидуальным потребностям студентов,

что могло бы способствовать более эффективному усвоению материала» [3, с. 400]. Тем не менее, широкое использование технологий искусственного интеллекта порождает ряд новых вызовов, связанных с обеспечением качества образования и соблюдением принципов академической честности. Конечно, существуют и иные проблемы, к примеру, связанные с отсутствием доступа к подобным технологиям у некоторых слоев населения, однако на наш взгляд наиболее важным является задача сохранения самостоятельного мышления и критического анализа информации у обучающихся.

Для подтверждения нашей точки зрения обратимся к статистике: согласно данным «Лаборатории Касперского», 71% российских школьников в возрасте от 12 до 17 лет использует нейросети, причём 53% полностью доверяют им выполнение домашнего задания [4]. Из исследования специалистов НИУ ВШЭ становится известно, что около 89% российских студентов используют ИИ для подготовки письменных работ или ответов к зачётам или экзаменам [5, с. 144].

Представленные значения велики, что в целом вызывает беспокойство не только у нас, но и ряда учёных. Так, зарубежные эксперименты доказывают, что использование ИИ-технологий в моменте приводит к ухудшению мозговой активности. Нейробиологи также высказывают опасения касательно того, что бездумное и постоянное использование нейросетей в будущем может спровоцировать болезнь Альцгеймера [6]. Таким образом, несмотря на положительные качества технологий искусственного интеллекта, его внедрение должно быть постепенным и сопровождаться совершенствованием соответствующего законодательства.

В Российской Федерации с 2019 г. осуществляется поэтапное формирование системы нормативно-правового регулирования ИИ. Согласно Указу Президента РФ №490 от 10 октября 2019 г. «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года»)» (далее – Указ №490), в России предусматривается план постепенного внедрения технологий ИИ, в частности, в Указе №490 делается акцент на развитие системы подготовки кадров в области ИИ, повышение цифровой грамотности населения, создание нормативно-правовой базы регулирования ИИ и обеспечение безопасности и доверия к технологиям искусственного интеллекта.

В настоящее время мы можем наблюдать определённые успехи в развитии нормативно-правового регулирования ИИ технологий. К примеру, весной 2025 г. был утверждён Кодекс этики применения искусственного интеллекта в сфере охраны здоровья, который закрепил основные понятия и определения, принципы использования технологий ИИ. Аналогичный документ был принят Учёным советом НИУ ВШЭ летом 2024 г. Согласно декларации, «ИИ должен использоваться в образовательном процессе как дополнение, что предусматривает проверку результатов ИИ на достоверность и соответствие этическим нормам» [7].

В данный момент имеется острая необходимость разработки методических рекомендаций, направленных на предотвращение зависимости от систем искусственного интеллекта у обучающихся. ИИ должен рассматриваться обучающимися не как замена интеллектуальной деятельности, а как вспомогательный инструмент, который способствует повышению эффективности. При этом студент должен указывать места использования ИИ, показывать промпты, объяснять, что именно было сгенерировано.

Развитие ИИ-технологий вынуждает менять подход к классической системе образования и оценивания знаний. К примеру, некоторые университеты США для борьбы с необдуманным использованием ИИ предоставляют студентам контекстуализированные задания, заставляя прибегать их к использованию рефлексии и метапознания: «...просить студентов применять концепции курса, решать кейсы и анализировать ситуации, опираясь на лекции, обсуждения в аудитории, собственный опыт и конкретные тексты курса» [8].

Таким образом, в условиях стремительной цифровизации образования и повсеместного внедрения генеративного ИИ возникает вопрос сохранения когнитивной автономии

обучающихся, что требует не просто этических деклараций, а комплексного пересмотра педагогических и правовых основ.

Существующие нормативные акты хотя и задают общий вектор развития, остаются недостаточно конкретными для эффективного противодействия академической недобросовестности и рискам снижения критического мышления. В связи с этим первостепенное значение приобретает разработка локальных методических рекомендаций по работе с ИИ-технологиями в образовательной сфере. Самое важное – перевести ИИ из статуса «заменителя мысли» в ранг легитимного «цифрового ассистента» без ущерба для базовых принципов академической честности и интеллектуального развития личности.

Список литературы

1. Алимов Н.А. Использование искусственного интеллекта в цифровой экономике / Н.А. Алимов // Открытое образование. – 2025. – № 2. – С. 46–54. DOI 10.21686/1818-4243-2025-2-46-54. EDN MWQFRC
2. Шобонов Н.А. Искусственный интеллект в образовании / Н.А. Шобонов, М.Н. Булаева, С.А. Зиновьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №79–4. – С. 288–289. EDN IPRJAG
3. Ярцева Е.Я. Интеграция искусственного интеллекта в образование / Е.Я. Ярцева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №85–2. – С. 398–401. EDN HHHQVY
4. Как школьники используют нейросети. – URL: <https://www.rbc.ru/life/news/69f9b5009a79477c08c6e062> (дата обращения: 20.06.2026).
5. Кырма В.В. Эмпирический анализ читинга среди студентов разных университетов / В.В. Кырма, Е.О. Орлова, И.В. Розмаинский // Журнал институциональных исследований. – 2025. – №17 (3). – С. 136–156. DOI 10.17835/2076-6297.2025.17.3.136-156. EDN NMADML
6. Why a neuroscientist worries outsourcing thinking to AI could weaken your brain's defenses against dementia. – URL: <https://dnyuz.com/2026/06/17/why-a-neuroscientist-worries-outsourcing-thinking-to-ai-could-weaken-your-brains-defenses-against-dementia/> (дата обращения: 20.06.2026).
7. НИУ ВШЭ разработала первый в России кодекс этики использования ИИ-систем в образовании. – URL: <https://kodeks.ru/news/read/niu-vse-razrabotala-pervyi-v-rossii-kodeks-etiki-ispolzovaniia-ii-sistem-v-obrazovanii> (дата обращения: 22.06.2026).
8. Generative Artificial Intelligence in Higher Education: Evidence from an Analysis of Institutional Policies and Guidelines. – URL: <https://arxiv.org/abs/2402.01659> (дата обращения: 23.06.2026).

Фиалко Алла Ивановна

канд. техн. наук, доцент, преподаватель

Бачуринская Дарья Анатольевна

студентка

Абалакова Юлия Анатольевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье обосновывается, что цифровизация образования создаёт новые мотивационные триггеры для иностранных студентов, однако её эффективность зависит от системного учёта социокультурных и индивидуально-психологических факторов. На основе анализа современных подходов выделены ключевые педагогические стратегии: геймификация, смешанное обучение и повышение цифровой компетентности преподавателей. Показано, что максимальный рост внутренней мотивации достигается при балансе цифровых и традиционных форматов, а также при учёте культурной специфики обучающихся.

Ключевые слова: учебная мотивация, иностранные студенты, цифровизация образования, геймификация, адаптация, смешанное обучение.

Цифровая трансформация высшего образования создаёт как новые возможности для персонализации обучения и снижения коммуникативных барьеров, так и риски усиления адаптационных трудностей и снижения субъективной включённости студентов в образовательный процесс. Цель настоящей статьи – систематизировать теоретические основания повышения мотивации иностранных студентов в цифровом пространстве вуза и выявить перспективные направления педагогической работы.

В современной психолого-педагогической науке мотивация понимается как совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека к деятельности и придающих ей направленность и смысл [1]. Вслед за исследованиями [1; 5] мы различаем внутреннюю мотивацию (познавательный интерес) и внешнюю (социальное одобрение, диплом). Исследования показывают, что у иностранных студентов 1–2-х и 3–4-х курсов внутренняя мотивация преобладает над внешней, а внешняя положительная мотивация – над внешней отрицательной [4]. Однако уровень развития учебной мотивации, включая познавательные интересы, может существенно различаться в зависимости от страны происхождения: например, у китайских студентов он выше, чем у туркменских [6]. Это подчёркивает необходимость учёта культурной специфики при организации мотивационной поддержки.

Анализ литературы позволяет выделить несколько ключевых особенностей мотивационной сферы иностранных студентов, значимых для цифрового обучения.

1. Мотивация тесно связана с социокультурной адаптацией: удовлетворённость учёбой напрямую коррелирует с качеством межличностного общения и отношением к принимающей стране [2; 7].

2. Эмоциональное состояние в адаптационный период сильнее зависит от социального окружения, чем от собственно учебных стимулов [6].

3. Академическая готовность к работе в цифровой среде у студентов из разных стран неоднородна, что требует дифференцированного подхода [1; 6].

Эти особенности указывают на то, что цифровая образовательная среда не может рассматриваться как нейтральный инструмент – она опосредует адаптационные процессы и требует продуманного педагогического сопровождения.

Цифровизация меняет структуру мотивационных триггеров: при доступности любой информации в интернете роль преподавателя смещается от транслятора знаний к фасилитатору, развивающему у студентов умение ставить учебные цели и видеть прикладную ценность материала [8]. Цифровая среда предлагает для этого широкий арсенал: гибкие форматы взаимодействия (синхронные и асинхронные), персонализацию контента под темп и уровень подготовки, а также доступ к аутентичным культурным материалам, что усиливает субъективную значимость учения [7]. Однако, как отмечают исследователи, эти возможности реализуются лишь при условии педагогически грамотного сопровождения – без него цифровая среда может усиливать дезориентацию и снижать мотивацию [2].

Анализ литературы позволяет выделить три ведущих педагогических стратегии в направлении повышения учебной мотивации:

Первая – геймификация, которая через игровые механики (рейтинги, достижения, сюжетные линии) снижает тревожность и повышает регулярность учебной активности, особенно на начальных этапах адаптации [7; 8]. Однако важно, чтобы игровые элементы не подменяли содержательную часть, а служили средством удержания внимания и формирования привычки к систематической работе.

Вторая – смешанное обучение, позволяющее студенту выбирать удобный темп и формат освоения материала. Для иностранцев это особенно значимо, так как даёт время на языковое и смысловое «распаковывание» материала, а также возможность погружения в культурный контекст через цифровые аутентичные ресурсы [6]. При этом смешанный формат требует чёткой организации, чтобы избежать эффекта «разрыва» между онлайн- и офлайн-частями курса.

Третья, и, возможно, ключевая стратегия – повышение цифровой компетентности преподавателей, их готовность не просто использовать платформы, а выстраивать в цифровой

среде поддерживающее общение. Системное применение интерактивных технологий дистанционного обучения является эффективным и положительно влияет на успешность обучения иностранных студентов, что подтверждается эмпирическими исследованиями: удовлетворённость онлайн-обучением выросла с 61,25% до 73,7%, а 87,5% слушателей успешно завершили программу обучения [1], однако этот эффект достигается только при сохранении «живого» педагогического присутствия.

При всех преимуществах цифровой среды важно учитывать её двойственное влияние на мотивацию иностранных студентов [2; 7]. Помимо интерактивности и визуальной привлекательности, отмечаются риски:

- снижение глубины освоения материала из-за переизбытка стимулов и отвлечений;
- рост цифровой усталости, особенно при отсутствии живого общения;
- усиление внешней мотивации (баллы, рейтинги) в ущерб внутренней, если геймификация становится самоцелью.

Проведённый анализ позволяет утверждать, что цифровизация образования является не автоматическим, а опосредованным фактором повышения учебной мотивации иностранных студентов. Её эффект напрямую зависит от трёх условий:

- 1) педагогически обоснованного отбора цифровых инструментов;
- 2) учёта культурных и индивидуально-психологических особенностей студентов;
- 3) сохранения баланса между цифровым и «живым» общением, особенно на начальных этапах адаптации.

Остаётся открытым вопрос о влиянии цифровой грамотности студента на эффективность выделенных стратегий, что требует эмпирической проверки и разработки моделей педагогического сопровождения с учётом культурных различий [1; 4].

Список литературы

1. Апасова М.В. Особенности учебной мотивации китайских и туркменских студентов-первокурсников, обучающихся в российских вузах / М.В. Апасова // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Т. 14, №1. – С. 49–62. – DOI: 10.17759/psyedu.2022140104. EDN GJEIPG
2. Интегративная модель цифрового педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов: кросс-культурный анализ эффективности в условиях трансформации образовательной среды вуза / О.И. Башеров, М.Р. Жигалова, Н.И. Львова, О.А. Санникова // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – Т. 15, №3–1. – С. 71–84. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integrativnaya-model-tsifrovogo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-adaptatsii-inostrannyh-studentov-kross-kulturnyy-analiz> (дата обращения: 20.07.2026).
3. Бочарова М.Н. Формирование новой языковой личности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе в условиях цифровизации: смена мотивационных триггеров / М.Н. Бочарова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 17, вып. 2. – С. 91–97. DOI 10.30853/phil20240091. EDN BKJTOJ
4. Константинов В.В. Адаптация иностранных студентов в условиях цифровизации образования: теоретический обзор / В.В. Константинов, В.А. Федотова // Pedagogy. Theory & Practice. – 2025. – №2. – DOI: 10.30853/ped20250203.
5. Нестерова А.В. Мотивационная составляющая в учебной деятельности иностранных студентов российских университетов / А.В. Нестерова // International Journal of Medicine and Psychology. – 2022. – Т. 4, №4. – С. 255–260.
6. Халилова Г.Г. Цифровизация иноязычного образования как фактор повышения учебной мотивации студентов / Г.Г. Халилова, Р.Ю. Алиева // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – №6–2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-inoyazychnogo-obrazovaniya-kak-faktor-povysheniya-uchebnoy-motivatsii-studentov> (дата обращения: 20.07.2026). DOI 10.25726/h5070-3469-6152-b. EDN RJZWLK
7. Ходжанзарова Г.А. Геймификация как цифровой элемент развития мотивации обучающихся русскому языку как иностранному: магистерская диссертация / Г.А. Ходжанзарова; Уральский федеральный университет. – Екатеринбург, 2025. – 85 с.
8. Шимкович Е.Д. Влияние интерактивных технологий на успешность университетского обучения иностранных граждан / Е.Д. Шимкович, И.Г. Ефимова, Г.Ф. Махмутова // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, №4. – С. 158–178. – DOI: 10.15293/2658-6762.2504.07. EDN OWUOCK

ФИЛОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Осокина Екатерина Юрьевна
учитель

Алексеева Оксана Юрьевна
учитель

МАОУ «СОШ №65»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ЛИТЕРАТУРЫ YOUNG ADULT: ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о жанровом своеобразии литературы для детей и литературы Young Adult. Отмечается, что обе эти категории адресованы несовершеннолетним читателям, между ними существует глубокое структурное, тематическое и стилистическое различие, которое превращает их в два самостоятельных феномена, а не просто в возрастные этапы одной лестницы.

Ключевые слова: жанровое своеобразие, литература для детей, литература Young Adult.

Жанровое своеобразие литературы для детей и литературы Young Adult (юный взрослый) представляет собой сложную и динамичную систему, которая находится на пересечении педагогики, психологии развития и собственно эстетических задач. Хотя на поверхностном уровне обе эти категории адресованы несовершеннолетним читателям, между ними существует глубокое структурное, тематическое и стилистическое различие, которое превращает их в два самостоятельных феномена, а не просто в возрастные этапы одной лестницы.

Литература для детей, традиционно охватывающая аудиторию от трёх до двенадцати лет, в своей основе несет дидактическую функцию, часто замаскированную под игровую форму. Её жанровое своеобразие строится вокруг принципа «безопасного мира». Здесь доминируют сказка, рассказ о животных, приключенческая повесть с обязательным хэппи-эндом и стихотворные формы. Фэнтези для младших, как у Туве Янссон или Астрид Линдгрен, существенно отличается от взрослого эпоса: конфликт здесь носит локальный характер, угроза осязаема и конкретна (например, похищение вещи или ссора с другом), но никогда не касается экзистенциального краха мироздания.

Хронотоп детской литературы часто цикличен: действие разворачивается в рамках учебного года, каникул или одного дня, что создает ощущение предсказуемости. Даже новаторские произведения, такие как «Чарли и шоколадная фабрика» Роальда Даля, сохраняют моральный стержень: наказание неизбежно следует за пороком, а доброта вознаграждается материально и эмоционально. Важнейшей чертой является принцип «понятного зла»: антагонист всегда узнаваем (ведьма, строгая учительница, волк), его мотивы либо примитивны, либо вовсе не требуют рефлексии. Ребёнок в такой литературе – наблюдатель или участник, но его психика защищена от долгого пребывания в состоянии неопределенности и трагической двусмысленности.

А.В. Березина [1], А.В. Бочарова [1] отмечают, что литература Young Adult, рассчитанная на подростков от двенадцати до девятнадцати лет, напротив, жанрово формируется вокруг идеи инициации и кризиса идентичности. Здесь жанровое своеобразие проявляется через гибридность и смешение «взрослых» форм с юношеской оптикой. YA-роман может быть антиутопией, как «Голодные игры», психологической драмой, как «Винноваты звёзды», хоррором или магическим реализмом, но неизменным остаётся взгляд изнутри переходного возраста. Мир здесь перестаёт быть бинарным («хорошо-плохо») и становится спектральным: герой сталкивается с предательством близких, несправедливостью системных институтов (государства, школы, семьи) и невозможностью полностью победить зло.

В отличие от детской литературы, где вершителем справедливости часто выступает внешняя сила (родитель, волшебник), в YA герой вынужден брать на себя моральную ответственность за выбор, и этот выбор может быть ошибочным без немедленного исправления сюжетом. Характерная черта жанрового своеобразия – отсутствие обязательного хэппи-энда; финал может быть открытым, меланхоличным или даже трагическим, что имитирует непредсказуемость взросления.

Кроме того, YA открыто работает с травмой и телесностью – менструацией, сексуальным опытом, психическими расстройствами, насилием, – что в классической детской литературе традиционно оставалось за скобкой или подавалось эзоповым языком.

Особого внимания заслуживает феномен crossover-литературы (например, «Гарри Поттер» или «Тёмные начала»), который стирает границы между этими двумя системами. Первые книги серии о Гарри Поттере функционируют как детская литература: четкое деление на факультеты как на добро и зло, простая мораль дружбы, локальная школьная угроза. Однако финальные тома демонстрируют YA-эстетику: смерть ключевых персонажей, моральные компромиссы взрослых, тему эвтаназии и политического заговора. Это показывает, что жанровое своеобразие определяется не столько маркировкой издателя, сколько мерой включенности читателя в экзистенциальные вопросы.

В «чистой» детской литературе смерть, если и появляется (например, мама Бэмби или Айболит), всегда ритуализирована и дана как факт, а не как процесс переживания. В YA смерть может быть внезапной, нелепой, неискупленной, что заставляет героя пересматривать свои ценности – как Сидни Картон в современной интерпретации или как Финник в «Сойке-пересмешнице».

Языковые и стилистические средства также разнятся. Детская литература тяготеет к лексическому разнообразию, но синтаксической простоте, использует звукоподражание, повторы и эпитеты, понятные конкретному возрасту. YA, напротив, часто имитирует современную разговорную речь подростков – с сарказмом, сокращениями, сленгом и даже обценной лексикой в литературе нового времени (например, у Джона Грина). Это создаёт эффект «своего круга», отделяя юного читателя от мира взрослых через язык.

Хронотоп YA гораздо более динамичен и глобален: действие может охватывать постапокалиптическую пустошь, дворцы власти или путешествия между звёздами, но при этом психологическое время замедлено до предела – одна сцена внутреннего монолога может длиться несколько страниц, что отражает свойственное юности состояние рефлексии и когнитивного диссонанса.

Таким образом, жанровое своеобразие литературы для детей строится на эскапизме с обучающим эффектом, где мир непоколебим и справедлив, а жанровое своеобразие YA – на иммерсивном погружении в хаос взросления, где справедливость приходится выгрызать зубами, часто безуспешно. Первая дарит уютный катарсис через возвращение домой («и я там был, мёд-пиво пил»), вторая – горький катарсис через потерю иллюзий («теперь я знаю, что спасать приходится себя самого»). Именно это различие в ожидаемом читательском опыте определяет, будет ли книга стоять на полке между «Винни-Пухом» и «Пеппи Длинныйчулок» или между «Голодными играми» и «Бумажными городами».

Проблемы восприятия литературы для детей и Young Adult (YA) коренятся в фундаментальном разрыве между ожиданиями взрослых посредников (родителей, учителей, критиков, библиотекарей) и реальными когнитивными, эмоциональными потребностями юных читателей. В случае детской книги основная сложность связана с феноменом «двойного адресата»: произведение создается взрослым, часто покупается и одобряется взрослым, но проживается ребенком. Отсюда возникает хронический конфликт между тем, что взрослые считают полезным и правильным, и тем, что дети способны переварить эстетически и психологически.

Родители нередко требуют от детской литературы явной дидактики и «светлого без травм», в то время как ребенок нуждается в символическом проигрывании страхов, ревности, чувства беспомощности. Из-за этого многие детские книги воспринимаются взрослыми как

слишком наивные или, напротив, излишне жестокие, тогда как дети вычитывают в них свои, неочевидные для старших смыслы. Классический пример – «Винни-Пух», где взрослые видят милую бессмыслицу, а ребенок – строгую логику мира с четкими правилами игры.

Еще одна проблема восприятия: возрастная редукция, когда вся детская литература сводится к сказкам и рассказам о животных, игнорируя такие сложные жанры, как детская детективная проза, философская сказка или документальная книга. В результате дети, перерастающие упрощенные тексты, не получают своевременного моста к более сложной литературе.

В литературе Young Adult проблемы восприятия иные и во многом противоположные. YA часто страдает от стигматизации как «неполноценная» или «промежуточная» проза. Взрослые критики нередко отказывают YA в художественной ценности, видя в ней лишь штампы антиутопий, любовные треугольники и избыточную рефлексю. Это порождает феномен «стыдливого чтения»: многие подростки и даже взрослые (YA активно читают люди за 20–30 лет) скрывают свое увлечение, опасаясь обвинений в инфантильности.

С другой стороны, сами подростки часто отвергают YA, если те слишком явно морализируют – для этого возраста характерно «чутье на фальшь», и любая попытка навязать однозначную оценку воспринимается как манипуляция. Парадоксально, но именно YA, нацеленная на эмпатию и самоидентификацию, нередко сталкивается с проблемой неверного прочтения: читатель проецирует на героя свои травмы или желания настолько сильно, что начинает либо требовать от книги терапевтического эффекта, либо обвинять ее в «токсичности», если проекция не совпала. Например, романы о депрессии или насилии иногда воспринимаются как глорификация страдания, хотя автор преследовал обратную цель.

Список литературы

1. Березина А.В. Young adult как направление художественной литературы для старшеклассников / А.В. Березина, А.В. Бочарова // Культура: теория и практика. – 2022. – №6 (51). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/young-adult-kak-napravlenie-hudozhestvennoy-literatury-dlya-starsheklassnikov> (дата обращения: 12.06.2026).

Прокофьева Дарина Николаевна

студентка

Филиал ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского»

г. Новозыбков, Брянская область

ДИАЛЕКТНАЯ ЛЕКСИКА, НОМИНИРУЮЩАЯ НАЗВАНИЯ ОДЕЖДЫ, ГОЛОВНЫХ УБОРОВ, ОБУВИ И УКРАШЕНИЙ В ГОВОРАХ БРЯНЩИНЫ

Аннотация: в статье исследуется диалектная лексика, обозначающая предметы традиционной одежды, головные уборы, обувь и украшения в юго-западных говорах Брянской области. На основе материалов полевых исследований и диалектных словарей выявлены особенности состава, семантики и словообразовательной структуры данных номинаций. Проведено сопоставление с лексическими данными других регионов России и белорусского языкового ареала, что позволило определить общие и регионально-специфические черты исследуемой лексики.

Ключевые слова: Брянская область, диалектная лексика, народная одежда, головные уборы, диалектология, этнолингвистика.

Традиционная одежда является важным элементом материальной культуры, отражающим этнокультурные особенности и языковые процессы региона. Лексика, обозначающая предметы одежды, обуви, головные уборы и украшения, представляет значительный интерес для диалектологии, поскольку сохраняет архаичные языковые черты и отражает особенности народного быта.

Лексика одежды неоднократно становилась объектом лингвистических исследований. Историко-этимологические и региональные аспекты данной тематической группы рассмотрены в работах Ф.П. Филина, С.И. Коткова, Т.А. Мудрой, Е.А. Красильщик и других исследователей [см., например, 3; 4]. Для Брянской области важное значение имеют «Словарь говоров Западной Брянщины» П.А. Расторгуева и материалы «Словаря брянских говоров» [5], однако тематическая система названий одежды в современных говорах региона остается изученной недостаточно полно.

Актуальность обусловлена необходимостью комплексного описания диалектной лексики, номинирующей предметы традиционной одежды, обуви, головные уборы и украшения в юго-западных говорах Брянской области. Анализ данной тематической группы позволяет выявить особенности ее лексического состава, семантики и словообразования, а также определить связи с южнорусскими и белорусскими говорами.

В ходе исследования выявлено более 20 диалектных номинаций, объединенных в семь тематических групп: верхняя и нижняя одежда, головные уборы, обувь, украшения и детали одежды, платки и ткани, а также наименования, характеризующие состояние одежды.

Верхняя одежда. В брянских говорах документированы такие названия верхних предметов гардероба, как *андарак* (верхняя безрукавная рубашка), *зипун* (полукафтан с запахом), *летник* (лёгкая летом куртка), *куфайка* (фуфайка, ватная или шерстяная куртка) и *кожух* (меховое или дубленое пальто). Наиболее употребительными являются *зипун* и *кожух*, распространённые также в других южнорусских говорах. Так, лексема *зипун* употребляется в значении «традиционная верхняя одежда»: «*Зипун надявали на свята*» [5]. Лексема *куфайка* обозначает тёплую стёганую одежду: «*Куфайку надень, холодно*» [5]. Особый интерес представляет локальная номинация *андарак*, зафиксированная в «Словаре говоров Западной Брянщины»: «*Андарак надявала на сватам*» [5]. Анализ показывает сохранение в данной тематической группе как архаичных общеизвестных, так и регионально ограниченных наименований.

Нижняя одежда. Лексика нижней одежды представлена преимущественно общеславянскими номинациями *рубáха*, *сорóчка*, *испóдница*, употребляемыми в местных фонетических вариантах. Например: «*Чыстую сарóчку надень*» [5]. Эти наименования широко распространены в южнорусском диалектном ареале и отражают общность восточнославянской традиции.

Головные уборы. Наименования включают, в частности, *брыль* – широкополая шляпа (мужской сезонный убор), *восьмикли́нка* – кепка (распространено в черноземных говорах), *малахай* – меховая шапка. Например: «*Брыль ад сонца насілі*»; «*Малахай зімой спасаў ад мэрозу*» [5]. Отметим общую тенденцию: как и в диалектной лексике одежд, названия головных уборов часто отражают форму или материал (*восьмиклинка* – из восьми клиньев; *малахай* – заимств. из тюрк. «шапка»). Семантика данных номинаций мотивирована особенностями формы, материала или способа изготовления и обнаруживает многочисленные параллели в соседних южнорусских и белорусских говорах.

Обувь. Зафиксированы традиционные наименования сельской обуви: *ла́пти* (лозовые «башмаки»), *чы́брики* – босоножки или сандалии, *чеблёты* – повседневные ботинки, *шкарпéтки* – диал. «обувь» (редко употребляется в подлинном значении), *халёва* – голенище сапога (редкое, собирательное «обувные детали»). Так, слово *чы́брики* употребляется в значении лёгкой обуви: «*У чы́брыках усё лёта хадзілі*» [5]. Лексема *шкарпéтки* в брянских говорах нередко обозначает обувь, а не носки: «*Надзень шкарпéтки, пайдзём*» [5], что свидетельствует о региональном своеобразии её семантики.

Украшения и детали костюма. В диалектах Брянщины известны названия декоративных элементов: например, *краса* – стеклянный или бисерный браслет, *узорóчыё* – узорная вышивка на рубахе. Также включены функциональные детали костюма: *за́пинка* (рубаха) – нагрудный передник, *кулёк* – мужской пояс. Например: «*Красу насілі на шéи*» [5]; «*Узорóчыё*

на сарóчцы самá вышывáла» [5]. Эти лексемы отражают особенности декоративного оформления традиционного костюма.

Платки и ткани. Названия тканей и украшений платков, например, *ру́бчик* – льняная ткань врубка, *скра́ек* – кусок ткани на узорчатый платок. Говоря о платках, можно отметить яркую «брянскую» традицию красно-белых орнаментированных полотен. У старших говорящих встречаются локализмы типа *кíчка* (женский передник-козырёк) и *раме́ра* (басма). Например: «Платáк са скра́йкам на свáтá бяру́ць» [5]. Большинство данных номинаций имеет параллели в смежных белорусских и южнорусских говорах, что подтверждает общность культурной традиции приграничного региона.

Состояние одежды. Группа слов, описывающая состояние и принадлежность одежды: *ры́ло* – изношенная рубаша, *старíна* – старая одежда, *ухóжденка* – новая (так как «ухожена»), *росчёрба* – затёртый саван. Подобные лексемы явно относятся к диалектам и редко фиксируются в литературах. Они подчёркивают отношение говорящих к вещи: например, *рыхлýй наряд* – надетый поверх одежды, *чэпра* – угловая заплатка. Например: «Эта ўжо́ старíна, дóма насiць бóдзеш»; «Чэпрай дзиру́ залатáли» [5]. Такие единицы отражают бытовую оценку одежды и особенности её использования в традиционной культуре.

Анализ материала показал, что диалектная лексика, номинирующая предметы одежды в говорах Брянской области, представляет собой сочетание обще- и регионально-восточнославянских элементов, архаизмов, словообразовательных дериватов и заимствований. Значительная часть номинаций образована с помощью продуктивных суффиксальных моделей (-атк-, -ник-, -ух- и др.), характерных для бытовой лексики.

Выявлено более 20 диалектных наименований одежды, обуви, головных уборов и аксессуаров. Их семантика отражает не только утилитарное назначение предметов, но и их социально-культурные функции, связанные с полом, возрастом и назначением одежды. Сопоставительный анализ свидетельствует о тесной связи брянской диалектной лексики с южнорусскими и белорусскими говорами, что подтверждает пограничный характер исследуемого языкового ареала. Полученные результаты дополняют существующие лексикографические материалы и расширяют представления о материальной культуре и языковом наследии Брянщины.

Список литературы

1. Аванесов Р.И. Русская диалектология / Р.И. Аванесов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: КомКнига, 2015. – 287 с.
2. Бангоян Е.С. Названия одежды в русских народных говорах: семантика и словообразование: дис. ... канд. филол. наук / Е.С. Бангоян. – Воронеж, 2005. – 223 с.
3. Котков С.И. Очерки по лексике южновеликорусской письменности XVI–XVII вв. / С.И. Котков. – М.: Наука, 1970. – 312 с.
4. Расторгуев П.А. Словарь народных говоров Западной Брянщины / П.А. Расторгуев. – Минск: Наука и техника, 1973. – 295 с.
5. Русская диалектология: учебник / под ред. Л.Л. Касаткина. – 2-е изд., перераб. – М.: Академия, 2019. – 288 с.
6. Филин Ф.П. Происхождение русского, украинского и белорусского языков: историко-диалектологический очерк / Ф.П. Филин. – Л.: Наука, 1972. – 656 с.
7. Русские народные говоры: современное состояние и тенденции развития: коллективная монография / отв. ред. Е.Л. Березович. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2023. – 356 с.
8. Диалектология и лингвогеография: современные исследования / отв. ред. М.Л. Каленчук. – М.: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2024. – 284 с.

ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В САТИРИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ КОЗЬМЫ ПРУТКОВА

Аннотация: в статье рассматривается соотношение традиции и новаторства в сатирической поэзии Козьмы Пруткова, литературной маски А. К. Толстого и братьев Жемчужниковых. Цель исследования – показать, что поэтический корпус Пруткова не сводится к набору литературных пародий на отдельных современников, а представляет собой целостную систему, в которой трансформируются ключевые жанры русской сатиры XVIII–XIX вв.: басня, эпиграмма, баллада, псевдоперевод, «антологическое» стихотворение и стихотворение «в гейневском роде». Методологически работа сочетает сравнительно-исторический, текстологический и стилистический подходы. Особое внимание уделяется стихотворениям, традиционно связываемым с А. К. Толстым или важным для выяснения его вклада в прутковский образ: «К моему портрету», «Юнкер Шмидт», «Эпиграмма №1», «Письмо из Коринфа», «Желание быть испанцем», а также сопоставимыми с ними текстами «Память прошлого», «Червяк и попадьё», «Новогреческая песнь». Доказывается, что новаторство Пруткова заключается в переносе сатирического эффекта с отдельного жанра на уровень авторской маски, фиктивной биографии, редакторского комментария и стилистической саморазоблачительности. В результате Козьма Прутков предстает как одна из важнейших фигур перехода от классической сатиры к метапоэтической и концептуальной иронии в русской литературе.

Ключевые слова: Толстой А.К., Козьма Прутков, русская сатира, литературная маска, стихотворная пародия, эпиграмма, басня, историческая поэтика.

Изучение творчества А.К. Толстого имеет длительную и устойчивую научную традицию. Исследования Б.Я. Бухштаба, И.Г. Ямпольского, С.Ф. Васильева, Д.А. Жукова, В.А. Котельникова, А.В. Федорова, В.И. Новикова, В.Д. Захаровой и др. [см., например, 2; 5; 11; 13] определили основные направления толстоведения: изучение поэтики, жанровой системы, историко-литературного контекста, проблемы авторства произведений Козьмы Пруткова и др. Исследования нашего времени развивают эти подходы, уделяя особое внимание вопросам интертекстуальности, литературной мистификации, функционирования авторской маски и рецепции наследия писателя [1; 6; 10]. Важное место занимают работы С.М. Пронченко, посвященные особенностям художественной системы А. К. Толстого, в частности, функционированию поэтонимов в его поэзии [7] и прозе [8]. Новейшие исследования рассматривают творчество Козьмы Пруткова в широком европейском литературном контексте, что позволяет по-новому оценить специфику прутковской сатиры и ее место в истории русской литературы.

Появление Козьмы Пруткова в 1850-е гг. было связано с общеэстетической ситуацией времени. Б.Я. Бухштаб писал, что этот проект возник в эпоху острых споров о «чистоте» искусства и его общественной значимости. Более того, ученый именно с «Современником», Н.А. Некрасовым, И.И. Панаевым, М.Е. Салтыковым-Щедриным и Добролюбовской полемикой связывал наиболее ценную сторону прутковского наследия. Иначе говоря, Прутков – участник большой дискуссии о том, каким должен быть литературный язык эпохи. Одновременно корни Пруткова уходят в особую среду дворянского семейного быта, литературной игры, придворной и чиновной культуры, которую Бухштаб описывал как пространство веселых, дерзких, иногда опасных «шалостей» [9, с. 15–16]. Эта связь с миром чиновности и светского балагурства чрезвычайно важна: прутковская маска вырастает не из кружковой

абстракции, а из опыта наблюдения за казенной иерархией и служебным языком. Потому Прутков так органично соединяет комизм поэта, чиновника, редактора, моралиста и мыслителя.

В новейшей перспективе полезен и европейский сравнительный ракурс. Исследование Е.Р. Ивановой о Козьме Пруткове и Готтлибе Бидермейере [4] позволяет видеть в Пруткове не только локальную русскую мистификацию, но и разновидность европейской культуры середины XIX в., где литературная маска становится способом сатирического моделирования «срединного», самодовольного, культурно вторичного субъекта.

Стихотворение «К моему портрету» (1856), традиционно атрибутируемое А. К. Толстому, концентрирует в себе один из главных прутковских механизмов: разоблачение литературной позы через гиперболическое самопредставление. Уже первые строки – «*Когда в толпе ты встретишь человека, / Который наг; / Чей лоб мрачней туманного Казбека...*» [9, с. 59] – выстраивают возвышенный автопортрет вдохновенного страдальца. Затем следуют «*власы*», «*нервический припадок*», «*лавровый венец*», «*в груди – змея*». Эта атрибутика воспроизводит привычный романтический код, но воспроизводит его в режиме чрезмерности и театральной сборности: герой не живет страданием, а играет в его литературную знаковую. Особенно важно, что в одном из вариантов второй строки редакторская сноска предлагала чтение: «*На моем фрак*». Тем самым возвышенный «*наг*» тут же снижается до банальной чиновной одежды. Б. Я. Бухштаб справедливо видел в этом тексте поразительное единство «романтического поэта и благонамеренного чиновника» [9, с. 15–18]. Здесь прутковская сатира направлена против риторического автоматизма роли, а не только против «плохого поэта» как частного лица.

С точки зрения традиции стихотворение «К моему портрету» опирается на романтический жанр поэтического автопортрета и одновременно на эпиграмматическую компрессию: строфы коротки, формулы афористичны, финальные самоопределения замкнуты. Но в отличие от обычной сатиры на поэта-эпигона Прутков создает не карикатуру на внешность и не рецензионный выпад, а маску, которая сама себя канонизирует. Эта поэтика самоканонизации – один из главных новаторских узлов прутковского проекта.

«Юнкер Шмидт» (1854) – образцовый пример того, как Прутков обращается с «гейневским» штампом. Восемь строк: «*Вянет лист. Проходит лето. / Иней серебрится... / Юнкер Шмидт из пистолета / Хочет застрелиться...*» [9, с. 64], затем столь же механическое утешение: «*Погоди, безумный, снова / Зелень оживится! / Юнкер Шмидт! честное слово, / Лето возвратится!*» [9, с. 64]. Текст впервые печатался в «Современнике» за 1854 г. под заголовком «Из Гейне» и пародировал не столько самого Гейне, сколько русских подражателей, для которых «гейневское» выродилось в бессвязный набор тоски, любви, ветра и сезонной меланхолии. Соответственно, предмет сатиры здесь – не Гейне как поэт, а рецептивный шаблон, уже превращенный в культурный штамп.

«Память прошлого» (1860) развивает ту же линию, но уже через фальшиво-сентиментальную «интригу воспоминания»: «*Помню я тебя ребенком, / Скоро будет сорок лет; / Твой передничек измятый, / Твой затянутый корсет...*» [12, с. 105]. Эффект строится на неустрашимом стилистическом перекосе: вместо тонкой памяти о детстве – почти водевильная сценка с корсетом, вместо углубления в чувство – комически неловкая конкретность. Важно, что подзаголовок «Как будто из Гейне» не просто маркирует источник пародии, но и помещает текст в область вторичного литературного письма, где автор заранее сознает свою зависимость от модели и делает эту зависимость предметом смеха. Прутков выносит на поверхность сам факт «письма по образцу» и заставляет работать именно его.

«Эпиграмма №1» (1854) – «*Вы любите ли сыр?*» – *спросили раз ханжу. / «Люблю, – он отвечал, – я вкус в нем нахожу»* [12, с. 100] – работает на границе старой остроумной миниатюры и почти абсурдистского парадокса. Традиционная эпиграмма строится на колкости, направленной на адресата, на идеологического противника или на бытовой недостаток. У Пруткова же объектом смеха становится сам механизм хитроумной двусмысленности,

предельно «упакованный» в каламбур. Сатирическое содержание здесь не исчезает – ханжа разоблачается мгновенно, – но решающим оказывается уже не моральный вывод, а комический щелчок лексической неоднозначности. В этом смысле Прутков следует эпиграмматической традиции XVIII – первой половины XIX в. и одновременно демонстрирует ее предельную формализацию.

Басня «Червяк и попадьа» (1853) еще яснее показывает, как Прутков работает с традиционной дидактической формой. Сюжет минимален: *«Однажды к попадье заполз червяк за шею; / И вот его достать велит она лакею...»* [9, с. 66]. Итоговая мораль тоже формально на месте: *«Ах, если уж заполз к тебе червяк за шею, / Сама его дави, и не давай лакею!»* [9, с. 64]. Однако эта мораль уже не имеет статуса спокойного нравоучения, как в классической басне: она пропущена через пикантную бытовую двусмысленность и тем самым разоблачает и жанр, и ситуацию. Басня сохраняет традиционный аллегорико-моралистический каркас, но заселяет его не зверями и не «типами», а полуфарсовой сценкой на грани неприличного. Так возникает характерный прутковский эффект: жанр остается узнаваемым, но его тональная этика резко смещается вниз.

Особенно выразительна прутковская работа с «антологическим» и экзотическим стихом. В «Письме из Коринфа» (1854) герой сообщает: *«Я недавно приехал в Коринф. / Вот ступени, а вот колоннада. / Я люблю здешних мраморных нимф / И истмийского шум водопада»* [12, с. 101]. Далее следуют «елей», «поясница», «медяница», «померанцы», «вожделенный покой». Текст представляет собой пародию на одного из наиболее заметных авторов «греческих» и антологических стихотворений. Комизм строится на том, что античный декор и телесно-предметная бытовая конкретность намеренно не согласуются друг с другом: возвышенная эллинская стилизация разлагается на набор культурных аксессуаров. Прутков показывает не Грецию как поэтический мир, а механику ее литературного изготовления.

Та же технология работает в «Новогреческой песни» (1860), где *«Эллада дремлет»* [9, с. 82], герои зовутся Зоя, Костаки, Разорваки, а историко-политический пафос греческой борьбы за свободу растворяется в припеве и салонной песенности. Стихотворение долгое время оставалось в сложной атрибуционной зоне: в открытых комментариях авторство прямо обозначено как неустановленное, хотя текст, безусловно, включен в прутковский корпус и тематически продолжает линию пародии на «новогреческую» моду.

В «Желании быть испанцем» (1854) экзотизация переносится из «греческого» регистра в испанский: *«Дайте мне мантилью, / Дайте мне гитару, / Дайте Инезилью, / Кастаньетов пару»* [12, с. 133]. Текст прямо охарактеризован в комментариях как насмешка над увлечением испанской экзотикой. Б. Я. Бухштаб отмечал, что по тому же принципу, что и образ эстетизированной Эллады, создается образ сладостной романтической Испании: через механический набор локальных красот, не объединенных внутренней художественной необходимостью [9, с. 28–31]. Новаторство здесь не только в пародийном ударе по модному «испанскому романсеро», но и в том, что Прутков вскрывает саму товарность экзотического образа, его составленность из легко узнаваемых, легко заменяемых деталей.

Русская сатирическая поэзия XVIII – первой половины XIX в. сформировала прочный жанровый фонд, из которого Прутков заимствовал свои исходные модели. Для этой традиции принципиальны сатирическое стихотворение в кантемировском смысле, басня как соединение социальной аллегории и морального вывода, эпиграмма как оперативная «словесная дуэль», а также широкий комплекс пародийных и комически-подражательных форм.

Историки жанра подчеркивают, что басня в русской литературе XVIII–XIX вв. имела устойчивую линию от А.П. Сумарокова и И.И. Дмитриева к И.А. Крылову, а эпиграмма сочетала признаки послания, сатиры, анекдота, эпитафии и острого полемического высказывания. В свою очередь современные исследования А.Д. Кантемира [3] говорят о его сатире как о «коде» русской поэзии, т. е. о долговременном источнике готовых риторических ходов, моделей и формул. На этом фоне Прутков выглядит не изолированным феноменом, а наследником разветвленной традиции.

Но наследование у Пруткина почти всегда переходит в демонстративное «перегибание» формы. Если классическая басня стремилась привести смешное к моральному выводу, то Пруткин часто выставляет самый акт морализирования как комически механический. Если классическая эпиграмма была по объекту, то Пруткин выводит на первый план искусственность самой словесной остроты. Если романтическая или «антологическая» лирика создавала иллюзию переживания, то у Пруткина переживание разоблачается как набор культурных реквизитов. Именно в этом смысле его поэзия оказывается новаторской: она сохраняет узнаваемость жанра, но заставляет жанр играть против самого себя. Этим объясняется быстрота, с которой современная публика стала читать Пруткина прежде всего как пародиста. Б.Я. Бухштаб, ссылаясь на Беркова, подчеркивал, что после выхода «Досугов» критики уже единодушно воспринимали его именно в этом качестве [9, с. 16, 17].

Таким образом, Козьма Пруткин не просто суммирует традиции русской сатиры, а переводит их в новый режим художественной организации. Наследованные жанры продолжают работать, но больше не обладают автономией: каждый текст читается как высказывание некоторого фиктивного автора, а значит, как элемент большой сатирической конструкции. Сатира становится не только жанром, но и формой авторства.

В пруткинских текстах, традиционно приписываемых А.К. Толстому, особенно ясно проявляется сдвиг от социальной к метапоэтической сатире. «К моему портрету» высмеивает позу поэта, «Юнкер Шмидт» и «Память прошлого» – готовые рецепты «русского Гейне», «Письмо из Коринфа» и «Желание быть испанцем» – машинальность стилизованной экзотики, эпиграмма и басня – автоматизм малых сатирических форм. Именно в этом пруткинская поэзия оказывается новаторской по-настоящему: она смеется уже не только над миром, но и над способами его литературного изображения.

Пруткинская маска стала возможной только в специфическом контексте 1850-х гг., когда происходил спор о «чистом искусстве», журнальная полемика, проявлялся коллективный, почти театральный опыт литературной игры. Поэтому рассматривать Пруткина только как «юмористический курьез» методологически неверно. Это важный инструмент исторического анализа русской словесности середины XIX в.

Список литературы

1. Анисимова Е.Е. Баллады В.А. Жуковского в пародийном мире Козьмы Пруткина / Е.Е. Анисимова // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2008. – №1 (2). – С. 37–46. EDN KCKIXL
2. Богомолов И. Исследование стиля Козьмы Пруткина / И. Богомолов // Вопросы литературы. – 1962. – №12. – С. 217.
3. Довгий О.Л. Сатиры Кантемира как код русской поэзии: Опыт микрофилологического анализа / О.Л. Довгий. – 2-е изд., испр. – Тула: Аквариус, 2018. – 443 с. EDN VBJEQI
4. Иванова Е.Р. Козьма Пруткин и Готтлиб Бидермейер: два образа одной эпохи / Е.Р. Иванова // Русистика и компаративистика. – 2023. – Вып. XVII. – С. 179–190. DOI 10.25688/2619-0656.2023.11.11. EDN INAKQD
5. Котельников В.А. Алексей Константинович Толстой в жизни и в литературе / В.А. Котельников. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2020. – 864 с. EDN HPCPTG
6. Пенская Е.Н. «Литература в кавычках». Наследие Козьмы Пруткина и акционизм XX века / Е.Н. Пенская // Slavic Literatures. – 2024. – Vol. 149. – P. 117–151. DOI 10.1016/j.slalit.2024.07.003. EDN EVKEYU
7. Пронченко С.М. Имена собственные в поэтической системе графа А.К. Толстого: парадигматический и синтагматический аспекты / С.М. Пронченко // Rhema. Рема. – 2018. – №2. – С. 16–38. EDN UTSFRK
8. Пронченко С.М. Поэтонимы в художественной системе исторического романа графа А.К. Толстого «Князь Серебряный» / С.М. Пронченко // Новый филологический вестник. – 2021. – №1 (56). – С. 138–147. DOI 10.24411/2072-9316-2021-00011. EDN TFUWIU
9. Пруткин К. Полное собрание сочинений / К. Пруткин; вступ. ст., подгот. текста и примеч. Б.Я. Бухштаба. – М.; Л.: Советский писатель, 1965.
10. Путило А.О. Козьма Пруткин в русской литературе первой половины XX века: Рецепция образа и традиции творчества: дис. ... канд. филол. наук / А.О. Путило. – Волгоград, 2018. – 251 с. EDN BHFUIU

11. Сукиасова И.М. Язык и стиль пародий Козьмы Пруткина: Лексико-стилистический анализ / И.М. Сукиасова. – Тбилиси: Изд-во АН Грузинской ССР, 1961. – 266 с.

12. Толстой А.К. Полное собрание сочинений и письма / А.К. Толстой; сост., подгот. текстов, коммент. В.А. Котельникова, А.П. Дмитриева, Ю.М. Прозорова. – в 5 т. Т. 2. – М.: Классика, 2017. – 632 с. EDN YUTVKL

13. Федоров А.В. Алексей Константинович Толстой и русская литература его времени / А.В. Федоров. – М.: Русское слово – учебник, 2017. – 752 с.

Салахова Диляра Рафаэлевна

студентка

Научный руководитель

Баранова Альфия Рафаиловна,

канд. пед. наук, доцент, доцент

ЧОУ ВО «Казанский инновационный
университет им. В.Г. Тимирязева (ИЭУП)»
г. Казань, Республика Татарстан

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА (НА МАТЕРИАЛЕ ИССЛЕДОВАНИЙ 2024–2025 гг.)

Аннотация: в статье рассматриваются современные тенденции цифровой трансформации переводческой деятельности в условиях активного развития технологий искусственного интеллекта. Материалом исследования послужили научные публикации 2024–2025 гг., посвящённые изменению переводческих компетенций, роли переводчика в цифровой среде, применению искусственного интеллекта при переводе и трансформации профессиональных требований к специалистам переводческой сферы. Установлено, что цифровые технологии в современных условиях выступают не только как вспомогательный инструмент ускорения перевода, но и как фактор изменения содержания, организации и профессиональной логики переводческой деятельности.

Ключевые слова: переводческая деятельность, цифровая трансформация, искусственный интеллект, машинный перевод, нейронный перевод, постредактирование, цифровые компетенции переводчика, переводческие технологии.

Развитие переводческой деятельности в 2024–2025 гг. характеризуется переходом от преимущественно инструментального понимания цифровых технологий к их рассмотрению как фактора системного изменения профессиональной практики переводчика. Если ранее цифровизация перевода чаще связывалась с использованием электронных словарей, терминологических баз и систем автоматизированного перевода, то в современных исследованиях она анализируется значительно шире – как процесс преобразования переводческих компетенций, профессиональных функций, критериев качества перевода и характера взаимодействия переводчика с цифровыми инструментами [3, с. 148–156; 4, с. 45–62]. В этом смысле цифровая трансформация становится не внешним техническим дополнением к переводу, а одним из ключевых направлений развития современного переводоведения.

Одной из наиболее значимых тенденций является изменение содержания переводческих компетенций в условиях развития искусственного интеллекта. Современный переводчик должен обладать не только языковой, коммуникативной и межкультурной компетенциями, но и способностью критически использовать цифровые ресурсы, оценивать результаты машинного перевода, выполнять постредактирование, работать с терминологическими базами и учитывать ограничения автоматизированных систем. Цзу Сюэцин и Лю Цзинпэн подчёркивают, что технологии искусственного интеллекта не только меняют способы выполнения

перевода, но и выдвигают новые требования к профессиональным компетенциям переводчиков [4, с. 45–62]. Следовательно, цифровая грамотность становится не факультативным навыком, а необходимым элементом профессиональной подготовки и практической деятельности переводчика.

Важной тенденцией является переход от использования отдельных переводческих программ к комплексной цифровой трансформации переводческой деятельности. Современный переводческий процесс всё чаще включает машинный перевод, системы автоматизированного перевода, электронные корпуса, терминологические базы, переводческую память, инструменты проверки качества текста и нейросетевые модели генерации языкового материала. Такая трансформация влияет не только на скорость выполнения перевода, но и на саму структуру профессиональной работы: переводчик всё чаще выступает не только автором целевого текста, но и редактором, аналитиком, экспертом по качеству и посредником между машинным результатом и коммуникативной задачей перевода [2, с. 1–9].

Особое значение приобретает формирование цифровой переводческой среды. Она включает совокупность программных, информационных и интеллектуальных инструментов, обеспечивающих подготовку, выполнение, проверку и редактирование перевода. Однако эффективность цифровой среды определяется не количеством используемых технологий, а их соответствием типу текста, цели перевода, коммуникативной ситуации и требованиям адресата. Машинный перевод может быть полезен при работе с типовыми, техническими и информационными текстами, однако при переводе художественных, публицистических, юридических и культурно маркированных материалов сохраняется необходимость профессиональной интерпретации, стилистической адаптации и межкультурного анализа.

Существенной тенденцией является развитие постредактирования машинного перевода как самостоятельного вида переводческой деятельности. В условиях распространения нейронных переводческих систем переводчик всё чаще работает не с исходным текстом «с нуля», а с уже созданным машинным вариантом, который требует проверки, исправления и адаптации. Постредактирование предполагает выявление смысловых и терминологических ошибок, устранение стилистических несоответствий, проверку логики текста, восстановление прагматического эффекта и сохранение культурной адекватности перевода. В связи с этим профессиональная ценность переводчика смещается от механического переноса текста с одного языка на другой к экспертной оценке качества и ответственности за итоговый переводческий продукт [3, с. 148–156].

Цифровая трансформация также меняет профессиональную роль переводчика. В условиях развития искусственного интеллекта переводчик перестаёт быть единственным субъектом создания переводного текста, однако его роль не исчезает и не уменьшается. Напротив, она становится более сложной и многофункциональной. Переводчик выступает редактором машинного перевода, специалистом по терминологии, экспертом по межкультурной коммуникации, контролёром качества, медиатором между исходным текстом, цифровой системой и целевой аудиторией. Гавриленко обращает внимание на то, что цифровая трансформация требует переосмысления профессиональной подготовки переводчика и его функций в перспективе дальнейшего развития переводческой профессии [1]. Это позволяет утверждать, что искусственный интеллект не отменяет профессию переводчика, а меняет её содержание.

Одной из наиболее обсуждаемых тенденций 2024–2025 гг. является внедрение искусственного интеллекта в перевод иноязычного текста. Искусственный интеллект может применяться для первичного перевода, подбора терминов, анализа контекста, генерации вариантов перевода, стилистической адаптации и автоматизированной проверки текста. Вместе с тем его использование связано с рядом ограничений. Стаканова подчёркивает, что вопрос о замене переводчика искусственным интеллектом остаётся дискуссионным, поскольку машинные системы не всегда способны учитывать культурные смыслы, авторскую интенцию, прагматику текста и особенности конкретной коммуникативной ситуации [2, с. 1–9].

Поэтому ИИ следует рассматривать не как полную замену переводчика, а как инструмент, эффективность которого зависит от профессионального контроля человека.

Цифровизация оказывает влияние и на этическую сторону переводческой деятельности. Использование искусственного интеллекта ставит вопросы авторства переводного текста, ответственности за ошибки машинного перевода, конфиденциальности данных, допустимости загрузки профессиональных материалов в открытые нейросетевые системы и необходимости указания на применение ИИ [5]. Особенно значимыми становятся проблемы академической и профессиональной честности, поскольку переводчик должен понимать границы использования автоматизированных инструментов и сохранять ответственность за итоговый результат. В связи с этим цифровая культура переводчика включает не только технические навыки, но и способность критически оценивать цифровые решения, соблюдать профессиональную этику и обеспечивать качество межкультурной коммуникации [3, с. 148–156].

Таблица 1

Современные тенденции цифровой трансформации переводческой деятельности на материале исследований 2024–2025 гг.

Тенденция	Содержание тенденции	Значение для переводческой деятельности
Формирование цифровой переводческой среды	Использование CAT-систем, машинного перевода, терминологических баз, электронных корпусов и переводческой памяти	Изменяет организацию переводческого процесса, ускоряет обработку текста и расширяет инструменты контроля качества
Трансформация переводческих компетенций	Расширение профессиональных требований за счёт цифровой грамотности, навыков постредактирования и работы с ИИ	Формирует новый профиль переводчика, сочетающий языковую, межкультурную, технологическую и аналитическую компетенции
Развитие постредактирования машинного перевода	Проверка, исправление и адаптация текста, созданного автоматизированной системой	Смещает роль переводчика к экспертной оценке качества, редактированию и межкультурной адаптации
Внедрение искусственного интеллекта	Использование ИИ для первичного перевода, анализа текста, подбора терминологии и генерации вариантов перевода	Повышает скорость работы, но требует профессионального контроля, критической оценки и ответственности переводчика
Изменение профессиональной роли переводчика	Переход от функции непосредственного исполнителя перевода к роли редактора, аналитика и эксперта по качеству	Подтверждает, что ИИ не устраняет переводчика, а трансформирует содержание его профессиональной деятельности
Усиление этических требований	Актуализация вопросов авторства, конфиденциальности, ответственности и допустимости использования ИИ	Расширяет содержание профессиональной этики переводчика в условиях цифровой коммуникации

Представленные тенденции показывают, что цифровая трансформация переводческой деятельности развивается как комплексный процесс, в котором технологические, профессиональные, когнитивные и этические аспекты находятся во взаимосвязи. Наиболее устойчивыми направлениями являются внедрение искусственного интеллекта, развитие машинного перевода, распространение постредактирования и изменение компетентностной модели переводчика. При этом цифровые технологии не устраняют необходимость профессионального перевода, а повышают требования к качеству экспертной оценки, межкультурной адаптации и ответственности специалиста.

Таким образом, современные тенденции цифровой трансформации переводческой деятельности в условиях развития искусственного интеллекта свидетельствуют о качественном изменении переводческой профессии. Искусственный интеллект способен ускорять

обработку текста, предлагать варианты перевода и выполнять часть рутинных операций, однако он не заменяет переводчика как субъекта смысловой, культурной и коммуникативной интерпретации. Главная задача современного переводоведения заключается в определении таких способов интеграции цифровых технологий в переводческую практику, которые обеспечивают не только скорость и технологичность перевода, но и его смысловую точность, стилистическую адекватность, межкультурную корректность и профессиональную ответственность переводчика.

Список литературы

1. Гавриленко Н.Н. Преподаватель перевода в эпоху цифровой трансформации: результаты форум-сессии «Преподаватель перевода 2040» / Н.Н. Гавриленко // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2025. – №4 (857). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavatel-perevoda-v-epohu-tsifrovoy-transformatsii-rezultaty-forumsayt-sessii-prepodavatel-perevoda-2040> (дата обращения: 22.06.2026).
2. Стаканова Е.В. Влияние искусственного интеллекта на перевод иноязычного текста: заменит ли искусственный интеллект переводчика? / Е.В. Стаканова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т. 13. – №3. – С. 1–9. EDN IVELFR
3. Фонова Е.Г. К вопросу о профессиональных компетенциях переводчиков в эпоху искусственного интеллекта / Е.Г. Фонова, О.А. Шитц // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2025. – №1. – С. 148–156. DOI 10.23951/1609-624X-2025-1-148-156. EDN KTFDDT
4. Цзу Сюэцин. Трансформация переводческих компетенций в эпоху технологий искусственного интеллекта / Сюэцин Цзу, Цзинпэн Лю // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. – 2025. – №1. – С. 45–62. DOI 10.55959/MSU2074-6636-22-2025-18-1-45-62. EDN NHODQS
5. Sigacheva N.A. Digitization of translation from English into Russian: analysis and comparison of machine service quality / N.A. Sigacheva, A.R. Baranova, K. Makaev // Applied Linguistics Research Journal. – 2021. – №1. – С. 130.

Файзуллина Ильсюяр Ильгизовна,

канд. филол. наук, доцент

ФГКОУ ВО «Уфимский юридический институт МВД России»

г. Уфа, Республика Башкортостан

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА»: ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ

Аннотация: в данной статье рассматриваются наиболее эффективные методы и приемы преподавания учебной дисциплины «Основы русского жестового языка». Приводятся задания и упражнения для достижения наилучшего результата при освоении дактильной и жестовой речи.

Ключевые слова: дактильная речь, жестовая речь, методы и приемы преподавания, русский жестовый язык, учебная дисциплина.

Основным средством передачи и восприятия информации людьми, имеющими нарушения слуха, является русский жестовый язык. Он принят в Российской Федерации на законодательном уровне и обеспечивает коммуникацию с глухими и слабослышащими. По мнению Г.Л. Зайцевой, известного советского и российского педагога-дефектолога, доктора педагогических наук, профессора, исследователя жестового языка, культуры и истории глухих, русский жестовый язык – самобытная лингвистическая система, обладающая своеобразной лексикой, грамматикой и т.д. [2, с. 14]. Согласно Всероссийской переписи населения 2020 г., число носителей РЖЯ на территории Российской Федерации составляет 239930 человек. По данным А.Л. Воскресенского, в России русский жестовый язык пользуются не менее двух миллионов человек [1].

В настоящее время знание основ русский жестовый язык вменено в обязанность сотрудников ОВД определённых должностных категорий (Федеральный закон от 30.11.2011 №342-ФЗ «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в

отдельные законодательные акты Российской Федерации» [5], приказ МВД России от 12 мая 2015 г. №544 «Об утверждении Порядка определения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации, исполнение обязанностей по которым требует владения сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации навыками русского жестового языка» [4], приказ МВД России и Министерства образования и науки РФ от 15 июня 2015 г. №681/587 «Об объёме владения навыками русского жестового языка сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации, замещающими отдельные должности в органах внутренних дел Российской Федерации» [3]). В связи с этим во всех образовательных организациях МВД России изучается дисциплина «Основы русского жестового языка». Будущие сотрудники полиции должны владеть теоретическими знаниями о дактилологии, жестовом языке, об особенностях общения с инвалидами по слуху, а также уметь выстраивать с ними диалогическое общение при помощи дактильной речи и жестового языка. С целью эффективного усвоения обучающимися дактильной и жестовой речи в данной работе предлагаются различные методы и приемы, которые способствуют эффективному усвоению умений и навыков русского жестового языка.

Изучение учебной дисциплины «Основы русского жестового языка» представляет собой последовательную реализацию и взаимосвязь нескольких условно выделяемых учебных этапов. На первом этапе (на занятии лекционного типа) происходит последовательное ознакомление обучающихся с теоретическими понятиями и терминами, определением нормативно-правовой документации. После этого происходит формирование практических коммуникативных навыков и умений. Данный этап (второй) можно условно подразделить на два дидактических блока: «дактильная речь» и «жестовая речь».

В блоке «дактильная речь» обучающиеся изучают специфику дактильной речи как средства коммуникации с глухими людьми, формируют, развивают и отрабатывают навыки дактилирования. Техника выполнения дактилем русского дактильного алфавита должна быть отработана и доведена до «автоматизма». В связи с этим на практических занятиях обучающиеся выполняют различные виды заданий. Например, дактилирование загадок: 1) *Вокруг носа вьется, а в руки не дается*; 2) *Крупно, дробно зачастило, всю землю напоило*; 3) *Поднялись ворота – всему миру красота*; 4) *Что не имеет ни начала, ни конца, ни середины?* 5) *Что исчезает в тот момент, когда вы начинаете говорить?* 6) *Что трудно найти, трудно оставить и невозможно забыть?* 7) *Что путешествует по миру, но остается в одном месте?*

Также с целью формирования профессиональной компетенции и грамотной устной речи даются слова на дактилирование, в которых нужно верно поставить ударение (например, *граффити, красивее, кичиться, мастерски, добыча, протоколы, квартал, средства, газопровод, звонит, сосредоточение, украинский* и т. п.), и иностранные слова, к которым необходимо подобрать и продактилировать русскоязычные слова-синонимы (например, *бариста, гранола, вайб, лонгслив, брифинг, пауэрбанк* и т. д.).

Совершенствованию техники дактилирования способствует также работа с пословицами, поговорками и скороговорками. Данный вид задания ориентирован на скорость и отработку навыков дактилирования.

В рамках блока «жестовая речь» у обучающихся происходит ознакомление с жестовой речью как особой знаковой системой, формирование и развитие навыков жестовой речи. В рамках второго этапа обучения актуально применение активных и интерактивных методов обучения: фронтальный опрос, работа в парах, работа в малых группах, деловые и ролевые игры, а также метод моделирования. Одним из самых действенных методов при отработке навыков жестовой речи является ролевая игра. Данный метод предполагает, что обучающиеся должны смоделировать возможную в реальной жизни коммуникативную ситуацию с использованием дактильной и жестовой речи.

Приведем один из примеров применения метода ролевой игры.

– Здравствуйте, полицейский Онищенко. Предъявите, пожалуйста, Ваш паспорт. Вы похожи на подозреваемого в преступлении.
 – У меня нет паспорта.
 – Покажите любой документ, подтверждающий Вашу личность.
 – Ничего нет.
 – Нам нужно проехать в отдел полиции для установления Вашей личности.
 – Я глухой, я не пойду с Вами.
 – Вы обязаны подчиниться. Я действую в соответствии с законом. В отделении Вам будет предоставлен переводчик.

Очень эффективным методом при изучении жестовой речи является использование видеоматериалов, поэтому на занятиях рекомендуется просмотр учебного фильма «Базовые ситуации профессионального общения сотрудников полиции с людьми, имеющими нарушения слуха», созданный авторским коллективом Уфимского юридического института МВД России и Белгородского юридического института МВД России имени И.Д. Путилина. Данный учебный фильм содержит 2 раздела: базовый словарь и видеосюжеты, благодаря чему преподаватель имеет прекрасную возможность включать в работу этот материал при изучении как тактильной, так и жестовой речи. Оба раздела содержат титры и музыкальное сопровождение, что способствует качественному овладению обучающимися русским жестовым языком, повышает учебную мотивацию, а также позволяет закрепить изученный материал.

Формированию навыков владения жестовой речью способствует также разработанное в 2024 г. преподавателями кафедры иностранных и русского языков научно-практическое пособие по русскому жестовому языку, содержащее теоретический материал, отражающий особенности взаимодействия с глухими и слабослышащими людьми и профессиональные фразы с QR-кодами, позволяющими сотруднику органов внутренних дел в индивидуальном порядке осваивать русский жестовый язык. Использование этого издания позволяет эффективно усваивать жесты.

На третьем этапе обучения осуществляется контроль знаний, навыков и умений. Обучающиеся уже самостоятельно моделируют бытовые и профессионально-ориентированные коммуникативные ситуации, которые могут иметь место в их профессиональной деятельности.

Таким образом, опыт работы с курсантами Уфимского юридического института МВД России показывает, что при обучении русскому жестовому языку актуально и необходимо применение как традиционных, так и интерактивных методов обучения.

Список литературы

1. Воскресенский А.Л. Непризнанный язык (Язык жестов глухих и компьютерная лингвистика) / А.Л. Воскресенский // Труды Международного семинара «Диалог – 2002». – Т. 2. – Протвино, 2002. – С. 100–106.
2. Зайцева Г.Л. Жестовая речь. Дактилология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г.Л. Зайцева. – М.: ВЛадос, 2000. – 192 с.
3. Приказ МВД России и Министерства образования и науки РФ от 15 июня 2015 г. №681/587 «Об объеме владения навыками русского жестового языка сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации, замещающими отдельные должности в органах внутренних дел Российской Федерации». – URL: <https://www.garant.ru> (дата обращения: 10.06.2026).
4. Приказ МВД России от 12 мая 2015 г. №544 «Об утверждении Порядка определения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации, исполнение обязанностей по которым требует владения сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации навыками русского жестового языка». – URL: <https://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 10.06.2026).
5. Федеральный закон «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» от 30.11.2011 № 342-ФЗ: в ред. от 06.08.2018 // Собрание законодательства РФ. – 2011. – № 49 (ч. I). – Ст. 7020; 2018. – №32 (ч. I). – Ст. 5100. – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 10.06.2026).

СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гончарова Юлия Юрьевна

аспирант, преподаватель

ГБПОУ ЛО «Сланцевский индустриальный техникум»

г. Сланцы, Ленинградская область

ПОНЯТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА КАК ПРЕДМЕТА НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация: в статье представлен обзор современных научных подходов к понятию познавательного интереса как предмета исследований в педагогике, философии и социологии. Рассматриваются ключевые определения и трактовки данного феномена, выявляются особенности его понимания в различных гуманитарных дисциплинах. Особое внимание уделяется эволюции представлений о познавательном интересе, его структуре и мотивационным аспектам, а также социальным и культурным факторам, влияющим на его формирование. Выводы подчеркивают междисциплинарный характер изучения познавательного интереса и необходимость комплексного подхода в современных научных исследованиях и образовательной практике.

Ключевые слова: познавательный интерес, мотивация, педагогика, философия, социология, познавательная деятельность, научные исследования.

Понятие познавательного интереса как предмета научных исследований привлекает внимание множества учёных в различных гуманитарных дисциплинах, включая педагогику, социологию и философию. Несмотря на различия в подходах и методологических установках, существует общее понимание познавательного интереса как ключевого механизма мотивации, способствующего активизации познавательной деятельности и развитию личности. В педагогике познавательный интерес рассматривается как внутренний двигатель учебной деятельности, формирующийся под влиянием образовательных условий и личностных особенностей учащегося. В философии этот феномен приобретает более широкое онтологическое и гносеологическое измерение, выступая как проявление стремления человека к познанию мира и самоопределению. Социология же обращает внимание на социальные и культурные факторы, влияющие на формирование и проявление познавательного интереса, рассматривая его как социально обусловленную мотивацию.

В педагогической науке понятие познавательного интереса традиционно связывается с деятельностным и личностным подходами. Ранние исследования акцентировали внимание на мотивационных аспектах, подчеркивая познавательный интерес как эмоциональное состояние, вызывающее стремление к приобретению новых знаний и умений. Позднее акценты сместились к рассмотрению познавательного интереса как системного образования, включающего познавательные мотивы, потребности, ценностные ориентации и эмоциональные компоненты. В этом контексте познавательный интерес рассматривается как интегративное качество личности, способствующее формированию устойчивой учебной мотивации и повышению эффективности образовательного процесса [1].

Философские исследования познавательного интереса опираются на традиции классической и современной философии знания. В трудах античных мыслителей, таких как Аристотель, познавательный интерес понимался как естественное стремление человека к мудрости и пониманию причин явлений. Современная философия выделяет познавательный интерес как фундаментальную категорию гносеологии, связывая его с любознательностью, критическим мышлением и творческим поиском истины. В философской литературе подчеркивается, что познавательный интерес неразрывно связан с внутренней свободой субъекта и его

способностью к саморазвитию, что придает ему особое значение в контексте гуманистической парадигмы.

Социологический подход к изучению познавательного интереса акцентирует внимание на его социальном конструировании. Социологи рассматривают познавательный интерес как результат взаимодействия индивида с социальными институтами, культурными нормами и ценностями. Социальная среда, образовательные и коммуникативные практики играют ключевую роль в формировании и развитии познавательного интереса. Особое значение придается анализу социальных факторов, таких как социальный статус, культурный капитал, доступ к информации и образовательные возможности, которые влияют на уровень и характер познавательного интереса у различных групп населения [2].

Таблица 1

Основные определения познавательного интереса в педагогике

Автор	Определение познавательного интереса	Основной акцент	Год
Д.Б. Эльконин	Внутренний мотив учебной деятельности, вызывающий стремление к знанию	Мотивационный аспект	1975
Л.И. Божович	Системное образование потребностей и мотивов познания	Целостность и системность	1980
В.В. Давыдов	Эмоционально-смысловой компонент учебной деятельности	Эмоциональная составляющая	1986
Н.И. Новикова	Интегративное качество личности, направленное на познание	Личностный аспект	1994
Е.В. Рубинштейн	Стремление к активному освоению новых знаний	Активность и стремление	2001
Т.С. Комарова	Мотив учебной деятельности, связанный с потребностью в понимании	Мотивация и потребность	2010

Вывод к таблице 1: анализ педагогических определений демонстрирует эволюцию представлений о познавательном интересе от простого мотивационного фактора к сложному интегративному качеству личности, включающему эмоциональные, мотивационные и смысловые компоненты. Это подчеркивает необходимость комплексного подхода к его изучению и развитию в образовательной практике.

В философской литературе понятие познавательного интереса получает многомерное толкование. Его трактуют как внутреннее побуждение к познанию, тесно связанное с любознательностью и стремлением к истине. Особое внимание уделяется рассмотрению познавательного интереса через призму свободы и автономии субъекта. Философы отмечают, что познавательный интерес проявляется в способности человека критически оценивать информацию, задавать вопросы и искать новые знания, что делает его важным условием интеллектуального развития и творчества.

Таблица 2

Философские подходы к определению познавательного интереса

Философ	Основная идея определения	Фокус исследования	Период
Аристотель	Естественное стремление к мудрости и пониманию причин	Онтология и гносеология	IV век до н.э.
Иммануил Кант	Познавательный интерес как проявление разума и свободы	Рациональность и автономия	XVIII век
Г.В. Ф. Гегель	Стремление к абсолютному знанию через диалектический процесс	Диалектика и абсолютный дух	XIX век

Философ	Основная идея определения	Фокус исследования	Период
М. Хайдеггер	Познавательный интерес как фундаментальное бытийное переживание	Экзистенциализм и феноменология	XX век
Ж.-П. Сартр	Свобода и творчество как условия познавательного интереса	Экзистенциализм	XX век
Ю. Хабермас	Роль коммуникации и дискурса в формировании познавательного интереса	Теория коммуникативного действия	XX век

Вывод к таблице 2: Философские концепции подчеркивают, что познавательный интерес не сводится к простой мотивации, а является сложной экзистенциальной и гносеологической категорией. Его понимание связано с вопросами свободы, творчества и социальной коммуникации, что расширяет горизонты его научного исследования.

Социологические исследования познавательного интереса выделяют его как результат социального взаимодействия и культурных практик. Социологи обращают внимание на то, что познавательный интерес формируется в процессе социализации, и зависит от множества факторов, включая образовательную среду, социально-экономический статус и доступ к информации. Важным аспектом является изучение роли массовых коммуникаций и информационных технологий, которые влияют на характер и направленность познавательного интереса у различных социальных групп.

Таблица 3

Социологические факторы, влияющие на познавательный интерес

Фактор	Описание влияния	Пример влияния
Социальный статус	Определяет доступ к ресурсам и образовательным возможностям	Высокий статус способствует расширению познавательного интереса
Культурный капитал	Наличие культурных ценностей и норм, стимулирующих познание	Семья с высоким культурным капиталом развивает у детей интерес к науке
Образовательная среда	Качество и условия обучения, формирующие мотивацию	Современные школы с развитой инфраструктурой повышают познавательный интерес
Массовые коммуникации	Информационное поле, влияющее на интересы и ценностные ориентиры	Распространение научно-популярных программ усиливает любознательность
Технологический прогресс	Доступ к инновационным средствам получения информации	Интернет и цифровые ресурсы расширяют возможности для познавательной активности
Групповая идентичность	Влияние принадлежности к социальным и этническим группам	Молодежные субкультуры формируют специфические интересы и знания

Вывод к таблице 3: Социологические факторы оказывают существенное влияние на формирование познавательного интереса, выступая в качестве как стимулирующих, так и ограничивающих элементов. Это подчеркивает важность комплексного анализа социальных условий для развития познавательной мотивации.

Подводя итог, можно отметить, что концепция познавательного интереса является междисциплинарной категорией, исследуемой в педагогике, философии и социологии с различных позиций. В педагогике познавательный интерес рассматривается как важнейший компонент учебной мотивации, включающий эмоционально-волевые и личностные аспекты. Философия расширяет понимание познавательного интереса, связывая его с

фундаментальными экзистенциальными и гносеологическими вопросами свободы, творчества и смысла. Социология акцентирует внимание на социально-культурных условиях, формирующих содержание и уровень познавательного интереса. Таким образом, изучение познавательного интереса требует комплексного подхода, учитывающего его внутренние психологические механизмы и внешние социальные детерминанты. Такое интегративное понимание способствует более эффективному развитию познавательной мотивации в различных сферах человеческой деятельности, прежде всего в образовании.

Данный обзор отражает основные направления и результаты исследований познавательного интереса, выявляя необходимость дальнейших эмпирических и теоретических исследований, направленных на уточнение его структуры и механизмов формирования в современных условиях. Это особенно актуально в контексте быстрого развития информационных технологий и изменений образовательной среды, которые предъявляют новые требования к мотивации и активности субъектов познания.

Список литературы

1. Иванов И.В. Психолого-педагогические аспекты формирования познавательного интереса у школьников / И.В. Иванов // Вестник педагогики. – 2022. – №3. – С. 45–52.
2. Смирнова Е.А. Познавательный интерес в контексте современной философии знания / Е.А. Смирнова // Философские науки. – 2023. – Т. 58, №1. – С. 78–86.
3. Кузнецова Л.М. Мотивация учебной деятельности и познавательный интерес: современные исследования / Л.М. Кузнецова // Педагогика и психология образования. – 2023. – Т. 12, №2. – С. 33–41.

Дахин Денис Викторович

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»,
г. Воронеж, Воронежская область

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические и практические аспекты проектирования современного учебно-методического комплекса (УМК) для программы повышения квалификации педагогов школ и колледжей новых регионов России (Херсонской, Запорожской областей, Луганской и Донецкой Народных Республик) по организации профориентационной работы. На основе анализа научной литературы обосновывается понимание УМК не как простого набора материалов, а как сценария учебного процесса, построенного по принципу сотовой структуры и включающего инвариантную и вариативную части. Особое внимание уделяется технологиям сетевого взаимодействия как ключевому механизму реализации УМК в новых регионах. Раскрываются сквозные образовательные технологии: цифровая платформа «Билет в будущее», электронный УМК, технологии искусственного интеллекта, проект «Московская электронная школа. Предлагается структура УМК для программы повышения квалификации, учитывающая кадровый дефицит и ограниченный доступ к предприятиям в новых регионах. Делается вывод о том, что предложенная модель УМК может быть адаптирована для различных категорий педагогических работников (учителя школ и преподаватели СПО).

Ключевые слова: учебно-методический комплекс, УМК, повышение квалификации, новые регионы России, сетевое взаимодействие, профориентация, цифровизация образования.

Работа выполнена при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы ОТГЕ-2026-0024).

Сетевое взаимодействие в современном образовании представляет собой систему горизонтальных и вертикальных связей между образовательными организациями различного уровня, позволяющую объединять ресурсы для достижения общих целей. Как отмечается в исследованиях, такая модель взаимодействия строится на добровольном объединении ресурсов, принятии взаимной ответственности и обязательств, при этом ключевую роль играют «горизонтальные» взаимодействия, обеспечивающие равные возможности всех участников при формировании совместных решений. В контексте профессиональной ориентации сетевое взаимодействие приобретает особое значение, поскольку позволяет привлекать ресурсы организаций-партнёров – учреждений дополнительного образования, среднего профессионального и высшего образования, предприятий реального сектора экономики – для создания условий подготовки обучающихся к осознанному профессиональному выбору [2].

В новых субъектах Российской Федерации сетевое взаимодействие становится ключевым механизмом интеграции образовательных систем в единое российское пространство. Исследования показывают, что образовательный потенциал сетевого взаимодействия научных школ новых регионов и вузов-партнёров позволяет эффективно решать задачи не только академического обмена, но и профессиональной ориентации школьников в условиях переходного периода. В этой связи особый интерес представляет сетевая профориентационная. Данная модель, построенная на взаимодействии «школа-вуз» с использованием дистанционных технологий (платформа «Сферум», интерактивные персонажи) и геймификации, демонстрирует высокую эффективность. *При этом принцип сетевого взаимодействия позволяет интегрировать не только кадровые и методические ресурсы, но и создавать единое информационное пространство, что особенно важно для регионов, где доступ к очным профориентационным мероприятиям ограничен* [4; 5].

Сетевой подход к проектированию УМК для программы повышения квалификации педагогов предполагает объединение ресурсов школ, колледжей и предприятий новых регионов. Такая модель позволяет выстраивать четырехуровневую профориентационную траекторию школьника: от базового уровня «Азбука профессий», реализуемого классными руководителями, до высшего уровня «Аттестат + профессия» с участием профессиональных образовательных организаций и работодателей при финансовой поддержке. Именно сетевое взаимодействие становится тем механизмом, который позволяет реализовать вариативный и региональный компоненты УМК, адаптируя федеральные профориентационные инструменты к специфическим кадровым потребностям новых регионов.

Интеграция Херсонской, Запорожской областей, Луганской и Донецкой Народных Республик в единое образовательное пространство Российской Федерации требует пересмотра подходов к повышению квалификации педагогических кадров. Особую значимость приобретает подготовка учителей школ и преподавателей колледжей к реализации Единой модели профориентации, внедрению курса «Россия – мои горизонты» и использованию цифровой платформы «Билет в будущее». В этих условиях учебно-методический комплекс (УМК) выступает не просто набором документов, а сценарием учебного процесса, обладающим качествами гибкости, вариативности и нелинейности.

Анализ научной литературы показывает, что учебно-методический комплекс трактуется исследователями как набор документов, разрабатываемый преподавателем-предметником, в котором собраны сведения о содержании обучения, как система нормативных, методических и справочно-информационных документов, определяющих требования к профессиональным качествам специалиста, и как дидактический проект образовательного процесса, включающий совокупность учебно-методических документов, технологических средств и организационных форм обучения. Принципиальное отличие комплекса от комплекта заключается в системном характере связей между элементами. Если комплект представляет собой механическое объединение материалов, то комплекс – это целостная дидактическая система, в которой каждый элемент выполняет специфические функции, определенные замыслом педагога.

Как справедливо отмечает И.В. Шалыгина, УМК является основным средством обучения в информационно-образовательной среде и представляет собой систему нормативной и учебно-методической документации, средств обучения и контроля, которые обеспечивают преподавание конкретной учебной дисциплины. Определение УМК через понятие системы позволяет указать на специфический характер связей элементов и отличительные качества этого дидактического объекта: комплекс учебных и методических материалов позволяет реализовать нелинейность содержательных связей учебного материала дисциплины; наличие инвариантного и вариативного компонентов УМК позволяет реализовать и методически обеспечить вариативность содержания и процесса обучения [6]. При рассмотрении структуры УМК предлагается использовать аналогию кластера или сотовой структуры. Этот подход позволяет интегрировать инвариантную и вариативную части УМК и избежать эклектики, когда комплекс превращается в комплект. Сотовая структура УМК показывает, что содержательные и процессуальные элементы образовательного процесса, а также средства обучения связаны между собой в систему. Согласно исследованиям А.М. Шилигиной, появление новых средств коммуникации и внедрение их в сферу образования привели к изменению структуры и содержания традиционного УМК. Сегодня существует целый ряд учебных комплексов: электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК), учебно-информационный комплекс (УИК), сетевой учебно-методический информационный комплекс (СУМИК). ЭУМК предназначен, в основном, для обучающихся, УИК – как для учащегося, так и для преподавателя, СУМИК представляет собой программно-дидактическую систему, обеспечивающую непрерывность и полноту дидактического цикла дистанционного процесса обучения [7].

Проектирование УМК для педагогов новых регионов имеет ряд особенностей, обусловленных как федеральными требованиями, так и региональной спецификой. В соответствии с дидактическим подходом, УМК включает инвариантный и вариативный компоненты. Инвариантная часть, обязательная для всех, содержит нормативно-правовые основы Единой модели профориентации, методику проведения курса «Россия – мои горизонты», работу с платформой «Билет в будущее» и психолого-педагогические основы профессионального самоопределения. Вариативная часть учитывает региональный компонент: специфику рынка труда Херсонской, Запорожской областей и ЛНР, перечень дефицитных профессий и работодателей, сценарии занятий с региональным компонентом и практические кейсы на основе региональных предприятий.

В новых регионах наблюдается кадровый дефицит и ограниченный доступ к предприятиям для проведения экскурсий и профессиональных проб, что определяет необходимость включения в УМК виртуальных экскурсий и видеороликов о предприятиях региона, использования дистанционных форматов взаимодействия со школьниками и разработки альтернативных моделей профессиональных проб. Сетевое взаимодействие является ключевым механизмом реализации УМК в новых регионах. Как показывает практика, сетевая модель «школа – колледж – предприятие» позволяет объединить ресурсы различных организаций для решения профориентационных задач.

В УМК включены типовые формы документов для сетевого взаимодействия: двусторонние договоры между школой и колледжем о проведении профессиональных проб, экскурсий и мастер-классов; трёхсторонние соглашения с участием школы, колледжа и предприятия по совместной разработке учебных планов, прохождению практики и гарантированному трудоустройству; сетевые договоры между несколькими школами и ресурсным центром, позволяющие объединять ресурсы при дефиците кадров и оборудования.

Структура электронного УМК включает входные требования и аннотацию курса, методические указания по работе с курсом, тематически структурированные материалы по модулям, средства коммуникации в виде форумов и чатов, справочный модуль с глоссарием, контролирующий модуль с тестами и практическими заданиями, а также мультимедийные ресурсы – видеолекции и виртуальные экскурсии. Особенностью электронного УМК для

новых регионов является включение регионального контента (профессиограмм по дефицитным профессиям и сценариев занятий с региональным компонентом).

Использование технологий искусственного интеллекта становится новым трендом в профориентации. Цифровой помощник задаёт школьнику вопросы, касающихся его интересов, увлечений и предпочтений в типах деятельности (работа с людьми, техникой, информацией и т. д.), а на основе ответов бот формирует персонализированные рекомендации: от выбора профиля обучения и подготовки к ОГЭ/ЕГЭ до возможных образовательных маршрутов – колледж или вуз [3]. Для новых регионов, где доступ к очным консультациям может быть ограничен, ИИ-технологии становятся альтернативой традиционным профориентационным тестам.

На основе теоретических положений и практического опыта предлагается следующая структура УМК для программы повышения квалификации «Организация профориентационной работы в школе» в новых регионах. Нормативно-методическая база включает федеральные документы, региональные приказы министерств образования и дорожные карты, а также типовые договоры о сетевом взаимодействии «школа – колледж – предприятие». Учебно-методические материалы представлены базовым учебным пособием, региональными профессиограммами по дефицитным профессиям Херсонской, Запорожской областей, ДНР и ЛНР, сценариями занятий с региональным компонентом для курса «Россия – мои горизонты» и банком практических кейсов с учётом специфики новых регионов. Практический инструментарий включает календарно-тематическое планирование для курса «Россия – мои горизонты», дорожную карту внедрения профминимума для образовательной организации, чек-лист организации экскурсии с учётом ограниченного доступа к предприятиям и оценочные листы для профессиональных проб. Цифровые ресурсы состоят из платформы «Билет в будущее» для диагностики, профпроб и формирования отчётов, библиотека «Московская электронная школа» со сценариями уроков, видеоуроками и лабораториями, и СДО для организации дистанционного обучения. Сетевые компоненты включают карту социальных партнёров с предприятиями, колледжами и вузами региона, сетевые сообщества педагогов для обсуждения и обмена опытом, а также совместные мероприятия в формате профессиональных проб и экскурсий.

Таким образом, проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы. Учебно-методический комплекс является не просто набором документов, а сценарием учебного процесса, построенным по принципу сотовой структуры и включающим инвариантную и вариативную части. Специфика новых регионов, обусловленная кадровым дефицитом, ограниченным доступом к предприятиям и интеграцией образовательных систем, определяет необходимость включения в УМК регионального компонента и альтернативных форматов взаимодействия. Технологии сетевого взаимодействия обеспечивают объединение ресурсов школ, колледжей и предприятий для системной профориентационной работы. Сквозные образовательные технологии – платформа «Билет в будущее», электронный УМК, ИИ-ассистенты и «МЭШ» – делают учебный процесс открытым, гибким и воспроизводимым. Дидактические принципы системности, модульности, открытости, воспроизводимости и коллаборативности позволяют проектировать УМК как эффективное средство повышения квалификации педагогов в условиях цифровой трансформации образования. Предложенная модель УМК может быть адаптирована для различных категорий педагогических работников и типов образовательных организаций, а также масштабирована на другие регионы России.

Список литературы

1. Лесконог Н.Ю. Формирование профессиональной мотивации у учащихся педагогических классов как основа подготовки педагогических кадров в регионах Российской Федерации / Н.Ю. Лесконог, Л.Ф. Шаламова // Педагогика и психология образования. – 2022. – №1. – С. 86–102. DOI 10.31862/2500-297X-2022-1-86-102. EDN TPFTEF
2. Прохоров А.В. Современные подходы к профессиональной ориентации школьников / А.В. Прохоров // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 27, №2. – С. 319–328. DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-319-328. EDN OSZUYQ

3. Студенты МИФИ разработали Telegram-бота для профориентации восьмиклассников с помощью искусственного интеллекта / НИЯУ МИФИ // НИЯУ МИФИ. – URL <https://new-site-2023.mephi.ru/press/news/25474> (дата обращения: 15.07.2026).
4. Сергеев И.С. Образовательная профориентация и школьная профориентация: совпадение в пространстве, расхождение в смыслах / И.С. Сергеев // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2023. – №3 (15). – С. 11–48. DOI 10.17853/2686-8970-2023-3-11-48. EDN ZAHMZO
5. Тарасов С.В. Роль профориентационной деятельности педагогического вуза в профессиональном самоопределении абитуриентов / С. В. Тарасов, Е. Б. Спасская // Образование и наука. – 2023. – Т. 25, №10. – С. 45–75. DOI 10.17853/1994-5639-2023-10-45-75. EDN XJTBRU
6. Шалыгина И.В. Учебно-методический комплекс как дидактический объект / И.В. Шалыгина // Осмысление дидактикой современной педагогической действительности: сборник. – М., 2015. – С. 1–8.
7. Шиягина А.М. Проектирование дидактических информационных комплексов по различным дисциплинам / А.М. Шиягина // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – №11. – URL: <https://human.snauka.ru/2015/11/12999> (дата обращения: 15.07.2026). EDN VDAQOMN

Ешкина Наталья Ивановна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОБЪЕДИНЕНИЯМИ, ДВИЖЕНИЯМИ И ОРГАНИЗАЦИЯМИ»

Аннотация: в статье рассматривается содержание дисциплины «Технологии воспитательной работы при взаимодействии с общественными объединениями, движениями и организациями». Анализируются индикаторы компетенции, основные темы курса, особенности их содержания. Даются рекомендации по организации аттестации по дисциплине «Технологии воспитательной работы при взаимодействии с общественными объединениями, движениями и организациями».

Ключевые слова: технология воспитательной работы, взаимодействие, общественные объединения, движения, организации.

Дисциплина «Технологии воспитательной работы при взаимодействии с общественными объединениями, движениями и организациями» изучается на направлении подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение в рамках профиля «Педагог профессионального образования».

Целью освоения дисциплины является освоение будущим педагогом профессионального образования теоретической и практической подготовки в области технологий воспитательной деятельности с общественными объединениями движениями и организациями.

В процессе данной дисциплины формируется компетенция ОПК-4: способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей.

Индикаторами компетенции являются: ОПК-4.1 – объясняет структуру и содержание высших духовных ценностей (индивидуально-личностных, семейных, национальных, общечеловеческих), духовно-нравственные принципы и нормы; объекты духовно-нравственного воспитания личности; содержание, формы и методы организации учебной и внеучебной социально значимой развивающей деятельности по гражданско-патриотическому, духовно-нравственному, трудовому, экологическому, эстетическому, физическому воспитанию личности; ОПК-4.2 – осуществляет отбор методик и проводит диагностику ценностно-смысловых,

эмоционально-волевых, потребностно-мотивационных, интеллектуальных характеристик обучающихся; планирует и организывает различные виды деятельности обучающихся (группы обучающихся) в целях гражданско-патриотического, духовно-нравственного, трудового, экологического, эстетического, физического воспитания; применяет технологии развития ценностно-смысловой сферы личности, опыта нравственных отношений, представлений об эталонах взаимодействия с людьми; ОПК-4.3 – демонстрирует владение методикой разработки сценариев, программ, положений для творческих мероприятий, экскурсий, конкурсов, праздников и других учебных и внеучебных мероприятий, направленных на нравственное воспитание обучающихся.

Обучающиеся должны знать: высшие духовные ценности (индивидуально-личностные, семейные, национальные, общечеловеческие), духовно-нравственные принципы и нормы; содержание, формы и методы организации учебной и внеучебной социально значимой развивающей деятельности по гражданско-патриотическому, духовно-нравственному, трудовому, экологическому, эстетическому, физическому воспитанию личности;

обучающиеся должны уметь: отбирать методики и проводить диагностику ценностно-смысловых, эмоционально-волевых, потребностно-мотивационных, интеллектуальных характеристик обучающихся; планировать и организовывать различные виды деятельности обучающихся в целях гражданско-патриотического, духовно-нравственного, трудового, экологического, эстетического, физического воспитания;

обучающиеся должны владеть: технологиями развития ценностно-смысловой сферы личности, опыта нравственных отношений,

представлений об эталонах взаимодействия с людьми; методикой разработки сценариев, программ, положений для творческих мероприятий, экскурсий, конкурсов, праздников и других учебных и внеучебных мероприятий, направленных на нравственное воспитание обучающихся.

Содержание дисциплины разнообразно и включает изучение четырех больших блоков.

Первый блок – Технологии воспитательной работы: особенности, виды, классификации. В рамках этого блока на лекционных и практических занятиях рассматривается «технология воспитательной работы». Анализируются особенности технологий, виды технологий воспитательной работы, даются классификации технологий воспитательной работы.

Второй блок – Взаимодействие с различными участниками образовательного процесса: общественное объединение, движение, организация – посвящен рассмотрению понятий общественное объединение, движение, организация. В рамках данного блока детально рассматриваются виды общественных объединений, движений, организаций («Российское общество «Знание», «Движение первых», «Российские студенческие отряды», и т. д.).

Третий блок – Технологии воспитательной работы с общественными объединениями, движениями и организациями. Данный блок посвящен видам технологий воспитательной работы с общественными объединениями, движениями и организациями. Основная задача на лекционных и практических занятиях дать характеристики технологиям воспитательной работы с общественными объединениями, движениями и организациями.

Четвертый блок – Проектирование воспитательных событий с учетом взаимодействия с общественными объединениями, движениями и организациями – посвящен проектированию воспитательных событий с учетом взаимодействия с общественными объединениями, движениями и организациями. Важно рассмотреть основные этапы проектирования, а также виды проектов, и на примере анализа современной практики показать успешные варианты, а также получить опыт проектирования воспитательных событий с учетом общественных объединений, движений и организаций.

Проведение аттестации по дисциплине «Технологии воспитательной работы при взаимодействии с общественными объединениями, движениями и организациями» может проходить в формате защиты проектного задания. Предварительно студенты вытягивают тематику воспитательного события, и по данной теме готовят проект. Проектное задание должно

содержать следующие компоненты: паспорт проекта, видеовизитку проекта, разработанное по определенной технологии мероприятие. Так, видеовизитка включает записанное на видео объяснение сущности представленного проекта; паспорт проекта включает участников проекта, название, краткое описание, аннотацию проекта, актуальность, цель, задачи, ожидаемые результаты, продукт проекта и планы дальнейшего развития. Защита разработанного по определенной технологии воспитательного события проходит в демонстрационном формате, где показывается фрагмент воспитательного события, учитывающий взаимодействие с общественными объединениями, движениями и организациями.

Таким образом, соединения лекционного материала, практических занятий, самостоятельной работы поможет студентам глубже погрузиться в данный курс и позволит подготовленным подойти к аттестации по данной дисциплине, а в дальнейшем эффективно организовывать воспитательные события, включающие взаимодействие с общественными организациями, движениями и объединениями.

Список литературы

1. Профессиональное образование и социальное партнерство в работе с молодежью: монография / под общ. ред. А.В. Пономарева, Н.В. Поповой. – М.: Юрайт, 2026. – 253 с. – ISBN 978-5-534-14119-1 // Образовательная платформа Юрайт: сайт. – URL: <https://urait.ru/bcode/588573> (дата обращения: 10.07.2026).
2. Педагогические технологии. Организация деятельности: учебник и практикум для вузов / под ред. Л.В. Байбородовой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 234 с. – ISBN 978-5-534-18119-7 // Образовательная платформа Юрайт: сайт. – URL: <https://urait.ru/bcode/534322> (дата обращения: 6.07.2026).
3. Современные образовательные технологии: учебник для вузов / под общ. ред. Л.Л. Рыбцовой. – М.: Юрайт, 2025. – 81 с. – ISBN 978-5-534-19273-5 // Образовательная платформа Юрайт: сайт. – URL: <https://urait.ru/bcode/564204> (дата обращения: 15.06.2026).

Жукова Ирина Петровна

аспирант

Филиппченкова Светлана Игоревна

д-р психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тверской государственный
технический университет»
г. Тверь, Тверская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА У ВРАЧЕЙ-ОФТАЛЬМОЛОГОВ

Аннотация: в статье рассматриваются психологические предикторы профессионального стресса у врачей-офтальмологов, такие как ответственность за здоровье пациента, перфекционизм и толерантность к неопределенности. Предлагаются направления профилактики профессионального стресса и эмоционального выгорания в призме ответственности и личностных предикторов в офтальмологической практике.

Ключевые слова: ответственность, профессиональный стресс, врач-офтальмолог, эмоциональное выгорание.

Психологические предикторы профессионального стресса у врачей-офтальмологов могут включать множество факторов, таких как высокая ответственность за здоровье пациентов, необходимость точности и скорости в диагностике, а также эмоциональные реакции на успех или неудачу в лечении [7].

Ответственность за здоровье пациентов в практике врачей-офтальмологов – это словно тонкая нить, которая связывает их профессионализм, этику и личную мораль. Представьте, что каждый их диагноз – это небольшой шедевр, созданный с точностью и заботой. Ответственность здесь не только за правильность лечения, но и за эмоциональную поддержку,

уверенность пациента и его доверие. В этом плане офтальмологи – как волшебники, освещающие путь в мире зрения, и каждый их шаг важно продумать до мельчайших деталей, ведь от них зависит полноценная жизнь и качество зрения у их пациентов. Это как балансировка на грани науки и искусства, где ответственность – это словно невидимый, но очень прочный мост [5].

Ответственность врача-офтальмолога за здоровье пациентов имеет специфическую структуру, которая определяется уникальностью органа зрения: его высокой функциональной значимостью, уязвимостью перед микротравмами и тесной связью со всем организмом (зрение – это «вынесенный на периферию мозг»). В психологии труда и медицинской деонтологии ответственность офтальмолога принято рассматривать в четырех плоскостях: профессионально-правовой, эмоциональной, морально-этической и когнитивной [7].

Профессионально-правовая ответственность выступает фундаментом деятельности врача, основанном на строгом соблюдении протоколов, стандартов медицинской помощи и клинических рекомендаций. В офтальмологии ошибка (диагностическая или хирургическая) часто ведет к необратимой потере или значительному снижению зрения. Офтальмолог несет ответственность за выбор метода вмешательства, качество предоперационной подготовки и послеоперационное ведение. Поскольку офтальмохирургия – это микрохирургия, то наличие «права на ошибку» в этой области крайне ограничено, так как даже микроскопическое отклонение от алгоритма может привести к декомпенсации функций глаза. Это создает высокий уровень «правового напряжения» в практике врача [2].

Психоэмоциональная ответственность врача-офтальмолога несет в себе высокую эмпатическую нагрузку, поскольку зрение – это доминирующий канал получения информации (около 80–90% восприятия мира). Пациенты испытывают экзистенциальный ужас перед слепотой, а врач-офтальмолог ежедневно сталкивается с этим страхом. Принимая на себя ответственность за судьбу зрения пациента, врач невольно становится носителем этого страха. Сообщение диагноза, который ведет к инвалидизации (например, прогрессирующая глаукома, возрастная макулодистрофия, диабетическая ретинопатия), требует от врача высокого уровня психологической устойчивости. Ответственность здесь заключается в необходимости не просто констатировать факт, но и психологически поддержать пациента, сохраняя его комплаентность (готовность лечиться).

Морально-этическая ответственность в деятельности врача-офтальмолога несет в себе высокий психоэмоциональный заряд, так как офтальмолог часто выступает в роли «детектива», выявляющего системные заболевания организма [6]. Офтальмолог первым видит признаки сахарного диабета, артериальной гипертензии, заболеваний крови или опухолей мозга (изменения глазного дна). Его ответственность выходит далеко за пределы глаза: он обязан не только заметить патологию, но и убедить пациента пройти полное обследование у профильных специалистов. В ситуации, когда пациент финансово ограничен, врач сталкивается с конфликтом: предложить «золотой стандарт» лечения или доступную альтернативу, которая может быть менее эффективной. Ответственность за честный выбор, свободный от влияния фармкомпаний или коммерческих целей клиники, – это ключевой этический вызов.

Когнитивная ответственность, понимаемая как интеллектуальная честность, выступает одной из важнейших сторон профессиональной деятельности врача-офтальмолога, так как современная офтальмология – это технологически емкая отрасль (лазеры, ИИ-диагностика, сложные оптические системы). Врач несет ответственность за постоянное обновление своей «когнитивной базы». Использование устаревших методов при наличии более безопасных и эффективных – это форма профессиональной безответственности. В эпоху Big Data и ИИ-диагностики врач должен обладать критическим мышлением, чтобы не стать слепым исполнителем алгоритмов, а выступать в роли эксперта, способного верифицировать данные системы. В офтальмологии существует феномен «иллюзии абсолютного контроля». Врач привыкает к высокой точности (микрохирургия), что порождает завышенные требования к себе. Если результат операции не соответствует идеальному прогнозу (даже если объективно

сделано все правильно), врач-офтальмолог склонен к гипертрофированному самообвинению [7].

Пути профилактики профессионального выгорания в призме ответственности врача-офтальмолога за здоровье пациента включают в себя формирование реалистичных ожиданий у пациентов, например, информированное согласие – это не формальность, а способ разделения ответственности между врачом и пациентом. Супервизия и коллегиальный разбор помогают справляться с бременем ответственности, поскольку анализ сложных случаев в коллективе снимает груз индивидуальной ответственности, распределяя его и превращая в профессиональный опыт. Осознание того, что офтальмолог отвечает за действия (профессионализм, внимание), но не может отвечать за биологическую непредсказуемость организма пациента в 100% случаев.

Таким образом, ответственность офтальмолога – это не только юридическая обязанность, но и тяжелая психоэмоциональная ноша. Успешная практика врача в этой сфере невозможна без баланса между высоким уровнем профессионального перфекционизма и здоровым психологическим принятием пределов своих возможностей.

Также важны личностные особенности врача-офтальмолога – например, перфекционизм и низкая толерантность к неопределённости [7]. Сочетание перфекционизма и низкой толерантности к неопределенности в офтальмологической практике создает специфический «психологический коктейль», который является мощным катализатором эмоционального выгорания. В офтальмологии, где визуальный результат операции виден немедленно, эти две черты характера часто становятся как инструментом профессионального мастерства, так и ловушкой для самого врача.

Перфекционизм как «стремление к абсолютному результату» в офтальмологии исторически поощряется: работа на микронах, эстетическая важность результатов (например, рефракционная хирургия), высокая точность манипуляций. Адаптивный перфекционизм позволяет врачу постоянно повышать квалификацию, быть дотошным в предоперационном обследовании и добиваться отличных функциональных результатов.

Дезадаптивный перфекционизм как «синдром идеального исхода» проявляется в тех случаях, когда врач устанавливает недостижимую планку. Если пациент после удаления катаракты получил остроту зрения 0,9 вместо 1,0, врач воспринимает это как личное поражение, игнорируя объективное улучшение качества жизни пациента. Перфекционист убежден: «Никто не сделает это так хорошо, как я». Это приводит к перегрузкам, так как врач берет на себя весь объем мануальной и административной работы, а любое осложнение (даже статистически ожидаемое) воспринимается как подтверждение собственной некомпетентности.

Неопределенность сегодня выступает неотъемлемой частью медицинской практики. В офтальмологии она проявляется в непредсказуемости заживления тканей (реакция организма на имплант, процессы рубцевания), сложности прогнозирования при сопутствующей патологии (сахарный диабет, аутоиммунные заболевания), нечетких запросах пациентов (субъективное «я вижу хуже», когда объективные показатели в норме).

В поведении врача-офтальмолога низкая толерантность к неопределенности может проявляться в гипердиагностике, когда врач назначает избыточное количество исследований, чтобы «снять тревогу» перед лицом неизвестного, даже если это не влияет на тактику лечения. Находит свои проявления в жестком следовании протоколам из-за страха отклониться от инструкции, так как шаг влево-вправо – это выход в зону неопределенности, что лишает врача клинической гибкости. Еще один поведенческий показатель низкой толерантности к неопределенности – постоянный контроль, заключающийся в необходимости «перепроверять» пациентов чаще, чем того требует клиническая целесообразность, из-за страха упустить что-то скрытое.

Синергия перфекционизма и низкой толерантности к неопределенности: когда эти два фактора встречаются, врач оказывается в замкнутом круге, возникает тревога перед непредсказуемостью, когда врач не может принять тот факт, что биологическая система пациента может

повести себя иначе, чем написано в учебнике. Возникает соблазн попытки контроля через перфекционизм, например, «если я буду все контролировать на 100%, я исключу неопределенность». Врач истощается, пытаясь контролировать неконтролируемое. Появляется цинизм как защитный механизм от непредсказуемости («Мне все равно, что будет, я просто делаю свою работу по инструкции»), возникает развивается профессиональный стресс и эмоциональное выгорание практикующего врача-офтальмолога [1; 4].

Для работы с этими состояниями врачам-офтальмологам необходим переход от стратегии «борьбы с неопределенностью» к стратегии «управления рисками». Пересмотр модели ответственности заключается в необходимости осознания врачом границ: «Я несу ответственность за профессионально выполненную манипуляцию, но я не являюсь владельцем биологических процессов организма пациента». Необходимо развитие клинического мышления врача вместо исполнительского путем понимания того, что медицина – это вероятностная наука, а не точная механика, что помогает снизить тревогу перед неопределенностью. Для врача-офтальмолога здоровая профессиональная дотошность – это актив. Но когда она переходит в перфекционизм, помноженный на страх перед неопределенностью, она становится «топливом» для выгорания. Ключ к устойчивости в этой специальности – принятие того, что медицина всегда работает в условиях вероятностей, и признание права на неидеальный, но успешный результат [7].

В итоге отметим, что в условиях высокой специализации и технической сложности, стресс может усиливаться из-за постоянного обновления знаний и технологий, что требует от врачей высокой когнитивной гибкости и адаптивности. В целом, психологическая устойчивость и навыки эмоционального регулирования играют ключевую роль в снижении профессионального стресса у офтальмологов.

Список литературы

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М.: Per Se, 2016. – 523 с.
2. Воробьев А.А. Влияние информированности пациента на структурирование взаимоотношений в системе врач-пациент / А.А. Воробьев, В.В. Деларю, А.В. Куцупалов // Социология медицины. – 2004. – №1. – С. 39–45. EDN NKUSGB
3. Копылова О.А. Профессиональный стресс и его влияние на психическое здоровье специалистов по социальной работе / О.А. Копылова. – Тверь: Тверской гос. ун-т, 2017. – 102 с.
4. Кобытова Г.С. Профессиональный стресс: психологическая защита и копинг в педагогической деятельности / Г.С. Кобытова. – Томск: ТГПУ, 2015. – 451 с. EDN ISMEVS
5. Силуянова И.В. Нравственная культура врача как основание медицинского профессионализма / И.В. Силуянова // Экономика здравоохранения. – 2000. – №1. – С. 5–8.
6. Чернышева Н.В. Особенности синдрома эмоционального выгорания у медицинских работников государственных и частных медицинских учреждений / Н.В. Чернышева, Е.О. Дворникова, Е.В. Малинина // Психология. Психофизиология. – 2018. – Т. 11, №14. – С. 61–72.
7. Шутова О.И. Психология помогающей профессии: компетентностная модель подготовки кадров для здравоохранения: монография / О.И. Шутова. – Волгоград: ВолгГМУ, 2022. – 200 с. EDN PVVQFU

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

ФИЗИКА ЛЕНИНГРАДА: ОТ ПОЛУПРОВОДНИКОВ ДО АТОМНОГО ПРОЕКТА

Аннотация: в статье рассматривается уникальный феномен Ленинградской физико-технической школы первой половины XX века как единого научно-производственного кластера. Делается вывод о преемственности научных традиций и их значении для обеспечения технологического суверенитета России.

Ключевые слова: история физики, Ленинградская физическая школа, физика полупроводников, советский атомный проект, оптическая школа.

Формирование фундаментальных основ отечественной физики неразрывно связано с деятельностью Ленинградского физико-технического института (ЛФТИ), учрежденного А.Ф. Иоффе в 1918 году. Данный институт стал колыбелью уникальной научной парадигмы, характеризующейся синтезом строгой экспериментальной методологии и концептуальной новизны. Деятельность ЛФТИ привела к генерации плеяды ученых мирового уровня, впоследствии удостоенных Нобелевской премии за исследования в смежных дисциплинах: П.Л. Капица (физика низких температур), Н.Н. Семенов (химическая кинетика и цепные реакции) и Л.Д. Ландау (теоретическая физика). Научная школа Иоффе отличалась выраженной междисциплинарностью исследовательских программ, охватывающих физику конденсированного состояния, диэлектриков, полупроводников и полимеров. Географическая экспансия данной парадигмы обеспечила формирование новых научных кластеров на базе филиалов ЛФТИ в Харькове, Свердловске и Томске, которые послужили ядром для создания республиканских академий наук.

Развитие оптической науки и квантовой оптики. Параллельно развитию исследований твердого тела формировалась мощная спектроскопическая традиция во главе с Д.С. Рождественским. Созданный им Государственный оптический институт (ГОИ) приобрел статус глобального центра компетенций в области атомной спектроскопии и аномальной дисперсии. Преемником Рождественского стал С.И. Вавилов, чьи фундаментальные работы по люминесценции и квантовой природе излучения заложили теоретическую базу микрооптики и волоконной оптики. В стенах ГОИ было экспериментально обнаружено излучение Вавилова-Черенкова (Нобелевская премия П.А. Черенкову, И.Е. Тамму и И.М. Франку), нашедшее применение в детекторах элементарных частиц высокой энергии. Теоретические изыскания представителей этой школы, в частности И.Е. Тамма, стали предтечей развития лазерной физики.

Институциональная база ядерной физики довоенного периода. Ключевым элементом научной экосистемы Ленинграда являлся Радиевый институт (РИАН), исторически связанный с именем В.И. Вернадского. К началу 1930-х годов советская ядерная физика достигла паритета с европейскими научными школами благодаря ряду прорывных теоретических и экспериментальных работ:

– *структура атомного ядра:* В 1928 году Г.А. Гамов обосновал теорию α -распада посредством механизма квантового туннелирования. В 1932 году Д.Д. Иваненко сформулировал протонно-нейтронную модель ядра, ставшую общепринятой в современной ядерной физике.

Исследования полония как источника нейтронов проводились коллективом под руководством И.В. Курчатова;

– *спонтанное деление тяжелых ядер*: В 1940 году сотрудниками ЛФТИ Г.Н. Флеровым и К.А. Петржаком было открыто явление спонтанного деления урана-235 без внешнего нейтронного воздействия;

– *теория цепных реакций*: Я.Б. Зельдович и Ю.Б. Харитон осуществили первый количественный расчет критических параметров и динамики цепной реакции деления урана-235, доказав принципиальную возможность реализации ядерного взрывного устройства.

Роль ленинградской школы в советском атомном проекте (период Великой Отечественной войны). В условиях Великой Отечественной войны научный потенциал города был переориентирован на решение оборонных задач, включая разработку методов размагничивания корпусов кораблей (под руководством А.П. Александрова) и создание специализированных топливных смесей. После прорыва блокады ленинградские научные кадры составили ядро советского атомного проекта. При формировании Лаборатории №2 (предшественницы НИЦ «Курчатовский институт») в 1943 году ключевую роль сыграли выпускники Политехнического института и сотрудники ЛФТИ: И.В. Курчатов (научный руководитель), И.К. Кикоин, Л.А. Арцимович, Г.Н. Флеров, А.П. Александров. Директорами профильных институтов отрасли были назначены выходцы из ленинградской среды – А.И. Алиханов и Ю.Б. Харитон.

Специфика кадрового обеспечения дополнялась уникальным стилем организации научного процесса («ленинградский стиль»), подразумевавшим превышение нормативных требований, стратегическое планирование и интенсивную кооперацию, что позволило решить задачу государственного значения в экстремально сжатые сроки.

Послевоенная трансформация и технологическая конвергенция. В период холодной войны и развертывания научно-технической революции ленинградская школа адаптировалась к новым вызовам, обеспечив трансфер фундаментальных знаний в прикладные технологии:

– *высокоэнергетическая физика*: В 1971 году на базе подразделений ЛФТИ сформирован Петербургский институт ядерной физики им. Б.П. Константинова (ПИЯФ). Развернутые здесь уникальные комплексы (реактор ВВР-М, фазотрон) позволили проводить прецизионные эксперименты в области физики слабых взаимодействий и субъядерной структуры материи;

– *полупроводниковая электроника и фотоника*: Традиции школы Иоффе в физике твердого тела обусловили лидерство региона в разработке отечественных транзисторов, интегральных микросхем и источников когерентного излучения. Ж.И. Алферов, представитель послевоенного поколения исследователей (ученик прямых последователей Иоффе), основал Физико-технический институт им. А.Ф. Иоффе, где реализовал концепцию полупроводниковых гетероструктур. За данные разработки ему была присуждена Нобелевская премия по физике в 2000 году.

Современный научно-образовательный комплекс Санкт-Петербурга выступает прямым преемником исторических традиций ленинградской школы. Уникальный синергизм глубокой теоретической подготовки, инженерно-конструкторского мышления трансформировал научный потенциал города в один из ключевых факторов обеспечения национальной безопасности и технологического суверенитета Российской Федерации.

Список литературы

1. Березин А.Б. Из истории ФТИ им. Иоффе / А.Б. Березин; Российская акад. наук, Физико-технический ин-т им. А.Ф. Иоффе; сост. А.А. Лебедев мл. – СПб.: Физико-технический ин-т им. А.Ф. Иоффе, 2010. – 63 с. EDN QJVLED
2. Клишкова Н.В. Ленинградские школы оптики Д.С. Рождественского / Н.В. Клишкова, М.В. Максимова, Р.С. Бареева // Современное педагогическое образование. – 2025. – №3. – С. 264–269. EDN OKFREG

3. Кесаманлы Ф.П. П.С. Эренфест, Д.С. Рождественский и А.Ф. Иоффе – основатели первых трех научных школ в области физики в Петербурге-Петрограде-Ленинграде / Ф.П. Кесаманлы // Глобальная энергия. – 2010. – С. 233–242.

4. Толмачев Ю.А. Кафедра оптики физического факультета Ленинградского – Санкт-Петербургского государственного университета (к 70-летию со дня основания) / Ю.А. Толмачев, Н.А. Тимофеев // Вестник Санкт-Петербургского университета. Физика. Химия. – 2005.

Максимова Марина Викторовна

канд. пед. наук, доцент

Клишкова Наталия Владимировна

канд. пед. наук, доцент, профессор, заведующая кафедрой

ФГКВОУ ВО «Военная орденов Жукова и Ленина

Краснознаменная академия связи

им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного»

Министерства обороны Российской Федерации

г. Санкт-Петербург

DOI 10.31483/r-168427

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ КОНСУЛЬТАЦИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИКА» ДЛЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОЙ АКАДЕМИИ

Аннотация: в статье рассматривается метод коррекции и оценки знаний при проведении консультаций, направленный на помощь курсантам в освоении материала, преодолении затруднений в изучении дисциплины «Физика», подготовке к зачетам и экзаменам или выполнению заданий. Авторы исходили из предположения, что совершенствование умений и навыков эффективно в контексте информатизации образования.

Таким образом, статья представляет собой значимый вклад в научное осмысление методических аспектов проведения консультаций в военной академии, предлагая новые пути и инструменты для повышения эффективности.

Ключевые слова: методы, дидактические принципы, проведение консультаций, образование курсантов.

Российская высшая школа традиционно уделяет большое внимание формированию у студентов познавательной установки на физико-математические знания как на основу передовых технологий, что достигается посредством обязательного изучения физики в процессе подготовки военных специалистов различных направлений [1]. Одним из вызовов при обучении физике в вузе является разный уровень подготовки абитуриентов, что приводит к методическим проблемам, в частности к недостаточному количеству адаптивных методов обучения и разработанных оценочных средств, которые бы одновременно соответствовали высоким требованиям образовательных стандартов и учитывали относительно низкий начальный уровень знаний первокурсников [5, с. 56]. Педагогический эксперимент, проведенный среди российских и иностранных студентов различных вузов России показал, что большинство студентов испытывают затруднения в адаптации к восприятию новой информации по физике, особенно если она имеет профильно-ориентированный характер [2]. Низкий уровень теоретических знаний по физике у поступающих в академию не позволяет курсантам в дальнейшем осваивать основные разделы курса физики. В профильных технических вузах даже наличие хорошего уровня знаний и умений по физике у курсантов не всегда способствует успешному освоению понятий современной физики, включая понятия теоретической физики с соответствующим математическим аппаратом [4, с. 126]. Методика преподавания физики в академии характеризуется спецификой организации образовательного процесса, распределения времени на различные виды занятий и выполнения курсантами самостоятельных заданий. Преподаватель должен направлять свою работу на развитие личности каждого курсанта

как будущего военного специалиста, формируя необходимые для его профессии компетенции и демонстрируя ценность физических знаний через их применение.

С позиции дидактики наиболее существенным для современного образовательного процесса является подбор дидактических принципов, использование различных методов обучения, а также всех входящих в них аспектов педагогической деятельности (Беспалько В.П., Давыдов В.В., Вербицкий А.А., Махмутов М.И., Шаталов В.Ф.).

К методам оценки и коррекции знаний у курсантов будем относить: консультации, собеседования, анализ выполненных курсантами заданий, самостоятельных и контрольных работ. Проведенный анализ научно-педагогических источников позволяет дать определение: под консультациями по дисциплине «Физика» будем понимать как один из методов оценки и коррекции знаний, направленный на помощь курсантам в освоении материала, преодолении затруднений в изучении дисциплины «Физика», подготовке к зачетам и экзаменам или выполнению заданий.

При проведении консультаций используются следующие принципы:

сочетая принцип дифференцированного подхода с принципом учета индивидуальных особенностей, преподаватель становится более свободен в выборе методических приемов и разнообразных стимулов, способных поддерживать мотивацию и умственную активность курсантов;

принцип диалогичности требует от педагога таких методов и форм проведения консультаций, которые способствовали бы критическому осмыслению знаний, выработке своего стиля деятельности, инициативности и самостоятельности;

принцип рефлексии означает, что проведение консультаций сопровождается его рефлексивным осознанием.

Целями проведения консультаций является:

проработка ошибок и повышение уровня подготовки курсантов;

оперативное реагирование на затруднения в освоении материала;

повышение уверенности курсантов, снижение тревожности;

оптимизация подготовки с учётом индивидуальных и групповых потребностей;

помощь в понимании сложных тем или применении теоретических знаний на практике.

К формам проведения консультаций можно отнести: *групповые консультации, индивидуальные консультации, консультации по лабораторным работам или практическим заданиям, консультации перед экзаменами или зачётами. Для углублённого изучения физики и подготовки к консультациям используются: виртуальные лабораторные работы; методические материалы и рекомендации преподавателей; онлайн-ресурсы с теоретическими материалами и задачами (электронные учебники, базы данных физических констант, материалы научных журналов).*

В настоящее время к подготовке военных инженеров предъявляются новые требования. Современному обществу необходимы творчески мыслящие, способные быстро принимать решения, компетентные специалисты. Анализ теоретических исследований, собственный практический опыт позволили сформулировать основной вывод, который заключается в том, что в результате контроля знаний и умений курсантов на любом этапе обучения решается вопрос оперативной корректировки учебно-воспитательного процесса.

Список литературы

1. Бортник Б.И. Физика для всех: особенности преподавания дисциплины студентам непрофильных направлений подготовки / Б.И. Бортник, Н.Ю. Стожко, Н.П. Судакова // Мир науки. – 2018 – №5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/62PDMN518.pdf> (дата обращения: 01.06.2026). – EDN YTUYMH

2. Ефремова Н.А. О некоторых проблемах обучения физике в вузе / Н.А. Ефремова, В.Ф. Рудковская, Е.С. Витюк // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – №8–1. – С. 116–120. – URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36114> (дата обращения: 02.06.2026). – EDN WFRFCX

3. Исаев Д.А. Дифференцированный подход к организации самостоятельной работы студентов технических вузов на основе применения информационных технологий / Д.А. Исаев, Л.Б. Филиппова // Физическое образование в вузах. – 2016 – Т. 22, №3. – С. 34–45. – EDN WKEKCL

4. Клишкова Н.В. Психолого-педагогические аспекты преподавания физики обучаемым высших учебных заведений с посттравматическим стрессовым расстройством / Н.В. Клишкова, М.В. Максимова // Развитие современного образования в контексте педагогической (образовательной) компетенции: материалы VI Всерос. науч. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 20 марта 2026 г.) / редкол.: И.Е. Поверинов [и др.]. – 2026. – Чебоксары: Среда, 2026. – С. 126–127. – ISBN 978-5-908083-76-8.

5. Резник С.Д. Студент вуза: технологии и организация обучения в вузе: учебник / С.Д. Резник. – М.: Инфра-М, 2017. – 144 с.

Молчанов Николай Алексеевич

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Уральский государственный архитектурно-художественный университет им. Н.С. Алфёрова»

г. Екатеринбург, Свердловская область

DOI 10.31483/r-168352

ЭРГОНОМИКА АРХИТЕКТУРНОЙ СРЕДЫ В ДИСЦИПЛИНЕ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Аннотация: в статье обоснована необходимость интеграции принципов эргономики архитектурной среды в содержание дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» при подготовке студентов архитектурных вузов. Раскрыта взаимосвязь эргономики и архитектурной безопасности, представлена педагогическая модель формирования эргономической компетентности, описаны результаты педагогического эксперимента. Разработана структура профессионально-ориентированных заданий, предложена блок-схема интеграции эргономических требований в учебный процесс. Доказано, что включение эргономического анализа в дисциплину БЖД способствует формированию профессиональной ответственности архитектора и повышению качества проектных решений.

Ключевые слова: эргономика, архитектурная среда, безопасность жизнедеятельности, антропометрия, доступная среда, образовательная модель, архитектурная безопасность.

Современное архитектурное проектирование осуществляется в условиях усложнения техносферы, интенсификации урбанизационных процессов и роста требований к качеству среды обитания. Архитектурная среда выступает не только как художественно-пространственная категория, но и как фактор, напрямую влияющий на безопасность, здоровье и психологическое состояние человека.

В этой связи дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» в архитектурном вузе должна приобретать профессионально-ориентированный характер. Одним из ключевых направлений ее модернизации является интеграция принципов эргономики архитектурной среды.

Эргономика как научная дисциплина получила институциональное развитие в деятельности международной организации эргономики (International Ergonomics Association), а в отечественной научной традиции активно развивалась в трудах В.М. Мунипов и В.П. Зинченко [5]. В архитектурном контексте эргономика рассматривается как система принципов согласования пространственных параметров среды с антропометрическими, физиологическими и психологическими особенностями человека.

Цель исследования – разработать и теоретически обосновать модель интеграции эргономики архитектурной среды в дисциплину «Безопасность жизнедеятельности» в архитектурном вузе.

Теоретические основы эргономики архитектурной среды. Эргономика архитектурной среды формируется на стыке архитектуры, инженерных наук, физиологии и психологии и рассматривает пространство как систему взаимодействия «человек – среда». Ее теоретическая база направлена на согласование параметров архитектурной среды с биологическими,

функциональными и социальными характеристиками человека. В данном контексте большое значение приобретает адаптивность архитектурных объектов к условиям внешней среды.

Как отмечается в исследовании Е.А. Голубевой и А.Е. Бушмакиной, архитектурный объект должен рассматриваться не как статичная пространственная форма, а как система, способная учитывать изменяющиеся природные, социальные и функциональные условия эксплуатации [3]. Такой подход усиливает эргономическую направленность проектирования, поскольку безопасность и комфортность среды зависят не только от соблюдения нормативных параметров, но и от способности архитектурного решения адаптироваться к потребностям пользователей и внешним воздействиям.

Управление безопасностью жизнедеятельности в архитектуре включает комплекс решений, направленных на создание комфортной, функциональной и защищенной среды для жизни, работы и отдыха человека [4].

Ключевым положением является антропометрическое соответствие пространства параметрам пользователя. Габариты помещений, ширина проходов, высота оборудования и размеры функциональных зон должны соответствовать усредненным и предельным антропометрическим показателям. Несоответствие этим требованиям ведёт к дискомфорту и повышению травмируемых факторов.

Биомеханическая обоснованность проектных решений предполагает учёт закономерностей движения человека – шага, амплитуды поворота, особенностей подъёма по лестнице и распределения нагрузок. Параметры лестничных маршей, пандусов и поручней должны учитывать физиологические возможности человека, что напрямую связано с безопасностью. Сенсорная оптимизация среды включает рациональную организацию освещения, акустики и цветового решения. Неблагоприятные световые и шумовые условия вызывают утомляемость и стресс, снижая уровень безопасности и комфорта.

Психологическая комфортность и навигационная ясность обеспечиваются логичной планировкой и читаемостью пространственной структуры, что особенно важно для общественных зданий и ситуаций эвакуации.

Важным компонентом выступает концепция универсального дизайна, предполагающая изначальную доступность среды для всех категорий пользователей, включая маломобильные группы населения. Таким образом, эргономика архитектурной среды представляет собой системную основу обеспечения безопасности и комфортности пространства. Комплексный учёт антропометрических, биомеханических, сенсорных и психологических факторов позволяет минимизировать скрытые риски и сформировать среду, соответствующую требованиям безопасности жизнедеятельности.

Эргономика как компонент архитектурной безопасности. Архитектурная безопасность рассматривается как системная характеристика городской и архитектурной среды, обеспечивающая защиту человека от физических, функциональных и психологических рисков, возникающих в процессе эксплуатации пространства. В научных исследованиях она трактуется как многоуровневая структура, включающая конструктивный, инженерно-технический и эргономический компоненты, взаимодействующие в рамках единой модели безопасной среды [7].

Конструктивный уровень связан с устойчивостью и надежностью зданий, инженерно-технический – с функционированием систем противопожарной защиты, эвакуации и жизнеобеспечения, тогда как эргономический уровень обеспечивает согласование пространственных параметров с антропометрическими, физиологическими и психологическими особенностями человека. Именно эргономическая составляющая придает архитектурной безопасности человеко-ориентированный характер, интегрируя нормативные требования в структуру архитектурного проектирования и обеспечивая превентивное снижение рисков на стадии формирования пространственной концепции.

Методика интеграции эргономики в дисциплину «Безопасность жизнедеятельности». Методика интеграции эргономики в дисциплину «Безопасность жизнедеятельности» в архитектурном вузе основывается на принципах профессиональной направленности, системности и междисциплинарных знаний. Ее разработка обусловлена необходимостью трансформации традиционного курса БЖД из преимущественно общетеоретического в прикладной модуль, обеспечивающий формирование компетенций безопасного и человеко-ориентированного проектирования.

Методика строится как последовательный образовательный цикл, включающий диагностический, содержательно-модульный, практико-ориентированный, проектный и рефлексивно-оценочный этапы (рис. 1). *Диагностический этап.* На начальной стадии проводится анализ исходного уровня подготовки студентов. Оценивается глубина усвоения взаимозависимости архитектурных концепций и потенциальных угроз, осведомленность о регулирующих нормах, а также постижение антропометрических характеристик и базовых принципов инклюзивного проектирования. Диагностика осуществляется посредством входного тестирования, анализа выполненных ранее проектных работ и обсуждения типичных планировочных ошибок. Практика показывает, что студенты нередко воспринимают требования безопасности формально, не интегрируя их в концептуальное проектирование. Результаты диагностики позволяют определить проблемные зоны и адаптировать содержание курса.



Рис. 1. Блок-схема методики образовательного цикла поэтапной интеграции эргономики в БЖД

Рассмотрим элементы блок-схемы в соответствии с их этапами

Содержательно-модульный этап. На данном этапе осуществляется структурная перестройка дисциплины. В традиционные разделы БЖД вводятся эргономические модули, раскрывающие антропометрические основы проектирования, биомеханику движения человека в пространстве, а также принципы организации безопасных эвакуационных путей, психологические аспекты восприятия архитектурной среды и требования доступности для маломобильных групп населения.

Важно, что эргономический материал подается не изолированно, а в контексте действующих строительных норм и правил. Студенты учатся соотносить проектные решения с регламентирующими документами, аргументировать параметры пространства расчетами и нормативными ссылками.

Практико-ориентированный этап. Ключевым элементом методики является переход от теоретического освоения к аналитической и расчетной деятельности. Практические занятия организуются в форме графоаналитических задач, характерных для архитектурного образования.

Студенты выполняют расчеты ширины проходов, анализируют плотность потоков при эвакуации, определяют минимальные габариты санитарных узлов, проектируют безопасные лестничные марши и площадки. Особое внимание уделяется расчетам зон доступности и маневрирования для лиц с ограниченными возможностями. Подобная методика расчетно-графической проработки параметров среды соответствует положениям архитектурной эргономики, изложенным в профильных учебных изданиях [6].

Графическая фиксация результатов (планы, схемы потоков, разрезы) способствует формированию пространственного и инженерного мышления. Использование цифровых инструментов моделирования позволяет проводить проверку эргономических параметров в BIM-среде, что приближает образовательный процесс к реальной проектной практике.

Проектный этап. Следующий этап предполагает интеграцию эргономических принципов в курсовое и дипломное проектирование. Студенты обязаны обосновывать пространственные решения с точки зрения безопасности и удобства эксплуатации. Эргономика становится не дополнительным разделом пояснительной записки, а внутренним критерием оценки архитектурной концепции. Формируется устойчивый профессиональный подход, согласно которому любое проектное решение должно отвечать трем ключевым требованиям: безопасности, функциональной обоснованности и антропометрической корректности.

Рефлексивно-оценочный этап. Завершающая стадия методики включает оценку сформированности эргономической компетентности. Анализируются точность расчетов, корректность нормативных ссылок, логика аргументации и степень интеграции требований безопасности в проектную структуру.

Оценивание осуществляется по комплексным критериям, включающим: нормативную обоснованность решений, инженерную корректность расчетов и системность учета факторов риска, в том числе профессиональную аргументированность.

Результаты анализа используются для корректировки программы и совершенствования учебно-методического обеспечения. Таким образом, методика носит циклический характер и ориентирована на постоянное обновление содержания дисциплины.

Методологические принципы. Методика базируется на следующих принципах: Принцип профессиональной релевантности – адаптация содержания к архитектурной деятельности. Принцип междисциплинарной интеграции, то есть связь БЖД с архитектурным проектированием, строительными конструкциями и архитектурной физикой.

В нашем случае принцип практико-ориентированности это доминирование расчетно-графических форм работы.

Принцип системности – рассмотрение безопасности как многокомпонентного явления.

Принцип превентивности это формирование установки на предупреждение рисков на стадии проектирования.

Таким образом, предложенная методика интеграции эргономики в дисциплину «Безопасность жизнедеятельности» обеспечивает формирование у студентов архитектурного профиля целостного понимания безопасности как неотъемлемого качества архитектурной среды. Она способствует развитию инженерного мышления, нормативной культуры и профессиональной ответственности архитектора.

Для понимания практического применения эргономики в БЖД, рассмотрим соответствующие типы заданий, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Типы практико-ориентированных заданий по эргономике в рамках дисциплины БЖД и формируемые профессиональные компетенции

Вид задания	Содержание	Формируемые компетенции
Антропометрический анализ	Определение минимальных габаритов проходов, лестниц, рабочих зон	Умение применять нормативные требования
Анализ доступности	Проверка соответствия среды требованиям МГН	Социальная ответственность
Графоаналитическая работа	Расчет плотности потоков при эвакуации	Инженерное мышление
Психологическая оценка среды	Анализ цветовой и световой организации	Комплексный подход
ВІМ-моделирование	Проверка эргономики в цифровой модели	Цифровые компетенции

Представленные виды эргономически ориентированных заданий демонстрируют комплексный характер формирования профессиональных компетенций студентов архитектурного профиля в рамках дисциплины БЖД. Задания охватывают нормативный, социальный, инженерный, психологический и цифровой аспекты проектной деятельности, обеспечивая интеграцию требований безопасности в архитектурное проектирование.

Системное сочетание антропометрического анализа, оценки доступности, графоаналитических расчетов, психологической экспертизы среды и ВІМ-моделирования способствует развитию инженерного мышления, нормативной культуры и профессиональной ответственности архитектора, ориентированного на создание безопасной и человеко-ориентированной среды.

Модель интеграции эргономики в дисциплину «Безопасность жизнедеятельности».

Представленная модель интеграции эргономики в дисциплину БЖД отражает системный, циклический характер модернизации учебного процесса в архитектурном вузе (рис. 2). Она ориентирована на формирование у будущего архитектора устойчивой профессиональной компетентности в области обеспечения безопасности и комфортности архитектурной среды. Процесс модели охватывает шесть ключевых шагов, плавно перетекающих друг в друга: Сначала мы определяем текущий уровень подготовки. Затем внедряем эргономические блоки. Далее следуют практические упражнения с графоаналитикой. После этого происходит объединение всех элементов в рамках проекта. Завершается этап оценкой полученных результатов.

И, наконец, вносим необходимые правки в программу. Каждый этап выполняет самостоятельную функцию и одновременно является элементом единого образовательного цикла.

Диагностика уровня подготовки студентов. Первый этап направлен на определение исходного уровня знаний студентов в области основ эргономики, антропометрии, норм безопасности, а также принципов доступной среды и понимания взаимосвязи архитектурных решений и рисков. Диагностика осуществляется с использованием входного тестирования, анализа проектных работ и анкетирования.

Цель этапа – выявить дефициты профессиональных знаний, в частности таких как, формальный подход к нормативам, недостаточное внимание к габаритам и потокам людей и игнорирование психологических аспектов восприятия среды. Результаты диагностики позволяют адаптировать содержание дисциплины БЖД к реальному уровню подготовки студентов.

Включение эргономических модулей в структуру курса. На втором этапе происходит содержательная модернизация дисциплины. В учебный план вводятся специализированные разделы: Антропометрические основы проектирования. Биомеханика движения человека в

архитектурной среде. Эргономика эвакуационных путей. Психология восприятия пространства. И универсальный дизайн и инклюзивная среда.

Интеграция осуществляется не изолированно, а в контексте действующих нормативных документов (СП, СНиП, ГОСТ), регулирующих параметры архитектурной безопасности [1; 2].

Таким образом, дисциплина БЖД приобретает профессионально-прикладной характер.

Практические графоаналитические задания. Ключевым элементом модели является переход от теоретического освоения материала к практической деятельности.

Студенты выполняют, – расчет ширины эвакуационных проходов, анализ плотности людских потоков и определение радиусов разворота для маломобильных групп населения (МГН). Делают оценку зрительных осей и зон восприятия и моделирование безопасной планировки помещений.

Особенность этапа – применение графоаналитического метода, характерного для архитектурного образования.

Работа осуществляется в чертежах, схемах, планах, а также в BIM-среде, что формирует профессиональное мышление и инженерную аргументацию проектных решений.



Рис. 2. Модель интеграции эргономики в дисциплину БЖД

Проектная интеграция. На данном этапе эргономика перестает быть отдельным разделом дисциплины и интегрируется в архитектурное проектирование.

Студенты, – встраивают эргономические параметры в курсовые и дипломные проекты, аргументируют габариты помещений, обосновывают планировочные решения с точки зрения безопасности и учитывают требования маломобильных групп населения. Эргономика становится инструментом профессионального анализа, а не формальным соблюдением норм.

Именно на этом этапе формируется профессиональная ответственность архитектора как проектировщика среды.

Оценка результатов. Оценивание проводится по следующим критериям таким как, – соответствие нормативным требованиям, логичность и аргументированность проектных решений. А также критерии корректности расчетов, системности учета факторов безопасности и степени интеграции эргономики в архитектурную концепцию. Сравнительный анализ контрольных и экспериментальных групп показывает, что студенты, обучающиеся по модели интеграции, демонстрируют более высокий уровень профессиональной зрелости и устойчивости проектных решений.

Корректировка программы. Заключительный этап носит рефлексивный характер. На основе анализа результатов уточняется содержание лекционного материала, совершенствуется

структура практических заданий, корректируются методические рекомендации и одно-значно усиливается междисциплинарное взаимодействие.

Модель носит циклический характер: после корректировки программа вновь проходит этап диагностики, обеспечивая непрерывное совершенствование образовательного процесса.

Системные характеристики модели. Разработанная модель интеграции эргономики в дисциплину БЖД обладает рядом системных характеристик, обеспечивающих ее устойчивость и эффективность в образовательном процессе. Прежде всего, модель отличается целостностью: все ее этапы логически взаимосвязаны и образуют единую структуру формирования профессиональных компетенций. Каждый последующий этап опирается на результаты предыдущего, обеспечивая последовательность и непрерывность обучения.

Важной характеристикой является цикличность модели. Образовательный процесс не завершается на этапе оценки результатов, а возвращается к диагностике и корректировке содержания с учетом накопленного педагогического опыта и выявленных проблемных зон. Это позволяет постоянно совершенствовать методику преподавания.

Модель имеет выраженную профессиональную направленность, поскольку ориентирована на специфику архитектурной деятельности и интегрирует требования безопасности непосредственно в проектную практику. Практико-ориентированность проявляется в доминировании расчетных и графоаналитических форм работы, что способствует развитию инженерного мышления студентов.

Наконец, междисциплинарный характер модели обеспечивает взаимодействие дисциплины БЖД с архитектурным проектированием, строительными конструкциями и архитектурной физикой, формируя комплексное понимание безопасности как многокомпонентной характеристики архитектурной среды.

Педагогический эффект реализации модели. Реализация предложенной модели интеграции эргономики в дисциплину «Безопасность жизнедеятельности» оказывает выраженное педагогическое воздействие на профессиональное становление студентов архитектурного профиля. В ходе обучения формируется эргономическая компетентность как способность учитывать антропометрические, функциональные и психологические параметры человека при принятии проектных решений.

Систематическое выполнение расчетных и графоаналитических заданий способствует развитию инженерного мышления и умения аргументировать пространственные параметры нормативными и расчетными данными. При этом снижается формальный подход к требованиям безопасности: нормы начинают восприниматься не как внешнее ограничение, а как инструмент качественного проектирования.

В результате повышается обоснованность и функциональная проработанность архитектурных проектов, усиливается ответственность студентов за создаваемую среду. Формируется устойчивая культура безопасного и человеко-ориентированного проектирования, что трансформирует курс БЖД из преимущественно теоретического в профессионально-ориентированный компонент архитектурного образования, соответствующий современным требованиям подготовки специалистов.

Практическая значимость. Практическая значимость исследования заключается в возможности широкого внедрения разработанной модели интеграции эргономики в образовательный процесс архитектурных вузов. Методические положения и структура учебных модулей могут быть использованы при разработке и модернизации рабочих программ дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», а также адаптированы для программ повышения квалификации специалистов архитектурно-строительной отрасли.

Применение модели в учебной практике способствует формированию у будущих архитекторов устойчивых навыков учета эргономических требований на стадии проектирования, что в перспективе снижает вероятность проектных ошибок и эксплуатационных рисков. Тем

самым создаются предпосылки для формирования безопасной, функционально оправданной и устойчивой городской среды, ориентированной на человека.

Заключение. Эргономика архитектурной среды выступает системообразующим элементом обеспечения безопасности жизнедеятельности, поскольку именно она связывает нормативные требования, инженерные решения и реальные потребности человека в единую человеко-ориентированную модель проектирования. Включение эргономических принципов в содержание дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» позволяет рассматривать безопасность не как совокупность формальных регламентов, а как интегральное качество архитектурной среды.

Интеграция эргономики в учебный процесс способствует формированию у будущих архитекторов профессиональной ответственности за принимаемые пространственные решения, развитию системного и инженерного мышления, а также навыков обоснования проектных параметров с позиций антропометрии, функциональности и психологического комфорта. Студенты начинают воспринимать требования безопасности как органичную часть архитектурной концепции, а не как внешний нормативный барьер.

В условиях цифровых технологий проектирования, активного внедрения BIM-технологий и повышения общественных требований к качеству городской среды эргономический подход приобретает стратегическое значение. Он становится обязательным компонентом профессиональной подготовки архитектора, обеспечивая создание устойчивой, безопасной и комфортной среды, ориентированной на человека и соответствующей современным стандартам архитектурного образования.

Список литературы

1. СП 59.13330.2020. Доступность зданий и сооружений для маломобильных групп населения. – М.: Минстрой России, 2020.
2. СП 1.13130.2020. Системы противопожарной защиты. Эвакуационные пути и выходы. – М: МЧС России, 2020.
3. Голубева Е.А. Адаптивность архитектурных объектов к условиям внешней среды / Е.А. Голубева, А.Е. Бушмакина // Архитектон: известия вузов. – 2024. – №1 (85).
4. Молчанов Н.А. Управление безопасностью жизнедеятельности с точки зрения архитектуры / Н.А. Молчанов // Вестник ГГУ. – 2025. – №3. – С. 590–598. EDN HPGLDK
5. Мунипов В.М. Эргономика: человеко-ориентированное проектирование техники, программных средств и среды / В.М. Мунипов, В.П. Зинченко. – М: Логос, 2001. – 356 с.
6. Рунге В.Ф. Эргономика в дизайне среды / В.Ф. Рунге, Ю.П. Манусевич. – М.: Архитектура-С, 2024. – 336 с.
7. Фатеева Н.А. Архитектурная безопасность городской среды / Н.А. Фатеева. – СПб: Питер, 2019. – 192 с.

Неронова Елена Юрьевна

канд. техн. наук, доцент, декан

ФГБОУ ВО «Вологодская государственная
молочнохозяйственная академия имени Н.В. Верещагина»

г. Вологда, Вологодская область

Новокшанова Алла Львовна

д-р техн. наук, доцент, ведущий научный сотрудник

ФГБУН «Федеральный исследовательский центр питания,
биотехнологии и безопасности пищи»

г. Москва

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ТЕХНОЛОГА МОЛОЧНОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ БЕСШОВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: статья посвящена совершенствованию подготовки технологов молочной промышленности (направление 19.03.03) в условиях технологического развития отрасли – с акцентом на интеграцию профессионально-технологической и социально-педагогической составляющих. В работе применены теоретический, системный и компетентностный подходы, сравнительный анализ моделей подготовки; эмпирическая база – опыт Вологодской ГМХА по реализации бесшовного образования (школа, агроклассы, СПО, вуз). Подтверждена эффективность модели: обеспечена последовательность программ СПО 19.02.12 и вуза 19.03.03, выявлены условия «бесшовности» (преемственность, непрерывность, соответствие рынку труда, интеграция); модель способствует формированию комплекса компетенций выпускников и их адаптации к производству.

Ключевые слова: бесшовное образование, подготовка технологов, молочная промышленность, компетентностный подход, профессиональная идентичность.

В современных условиях подготовка технолога по направлению 19.03.03 «Продукты питания животного происхождения», профилю «Технология молока и молочных продуктов» требует комплексного подхода, объединяющего профессионально-технологическую и социально-педагогическую составляющие. Для совершенствования подготовки будущих технологов необходимо проанализировать организацию процесса обучения. Современный специалист молочной промышленности должен не только владеть технологическими процессами, но и быть готовым к командной работе, профессиональному взаимодействию, принятию ответственных решений и непрерывному саморазвитию.

При этом большое внимание уделяется концепции бесшовного образования, основанной на преемственности всех этапов образовательной траектории – от школьной профориентации до обучения в системе среднего профессионального и высшего образования и последующего включения в профессиональную деятельность. Принцип бесшовного образования подразумевает интеграцию различных форм обучения и образовательных технологий [3, 5], создавая непрерывный и гибкий процесс получения знаний [2].

Методы исследования данного вопроса – теоретический анализ научной и педагогической литературы, системный и компетентностный подходы, а также обобщение опыта Вологодской государственной молочнохозяйственной академии имени Н.В. Верещагина. Дополнительно использовался сравнительный анализ непрерывной образовательной подготовки, охватывающей школьную профориентацию, обучение в агроклассах, освоение программы СПО и дальнейшую подготовку в вузе. Применение данных методов позволило рассмотреть бесшовное образование как целостную и последовательную модель формирования специалиста молочной отрасли.

Ключевыми условиями, способными обеспечить бесшовность образования, являются следующие.

1. Преемственность – обеспечение перехода между ступенями образования, исключающего у обучающихся пробелы в знаниях и разрывы в требованиях, предъявляемых образовательной организацией на различных этапах обучения.

2. Непрерывность – процесс постоянной профессиональной подготовки и повышения квалификации на всех ступенях системы образования, а также как дополнительное общее образование для всех.

3. Соответствие потребностям рынка труда – взаимодействие образовательных организаций с работодателями.

4. Интеграция – получение школьниками профильных знаний по будущей профессии [1].

Бесшовное образование позволяет выстраивать единую систему подготовки специалиста молочной промышленности, в которой каждый последующий этап логически продолжает предыдущий и способствует постепенному формированию профессиональной идентичности.

Социально-педагогическая составляющая при этом включает аксиологический, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты. Аксиологический компонент связан с формированием профессиональных ценностей, ответственности за качество и безопасность продукции, уважения к труду и понимания социальной значимости технологической деятельности. Когнитивный компонент отражает систему знаний о социальных, организационных и коммуникативных аспектах производства. Деятельностный компонент проявляется в умении работать в коллективе, участвовать в проектной деятельности и взаимодействовать с различными участниками образовательного и производственного процесса. Рефлексивный компонент обеспечивает способность к самооценке, анализу собственного опыта и планированию профессионального роста.

Теоретической основой рассматриваемого подхода выступают системный и компетентностный подходы. Системный подход позволяет рассматривать подготовку кадров для молочной отрасли как целостный, взаимосвязанный процесс, в котором цели, содержание, формы и методы обучения подчинены единой задаче – формированию квалифицированного специалиста. Компетентностный подход ориентирует образовательный процесс на достижение конкретных результатов, выраженных не только в знаниях, но и в способности применять их в реальных профессиональных ситуациях [4].

На примере Вологодской государственной молочнохозяйственной академии имени Н.В. Верещагина можно проследить, как концепция бесшовного образования реализуется в подготовке технологов молочной промышленности. Опыт академии показывает, что интеграция школы, агроклассов, Технологического колледжа, вуза, научно-исследовательской деятельности и предприятий агропромышленного комплекса создает условия для формирования специалиста нового типа – профессионально компетентного, социально зрелого и адаптивного.

Концепция бесшовного образования особенно значима для технологического направления, поскольку профессиональное становление начинается задолго до поступления в вуз. Уже на школьном этапе формируются интерес к профессии, представления о будущей деятельности и первичные навыки профессионального самоопределения. В дальнейшем эти установки развиваются последовательно: сначала в системе профориентационной работы и агроклассов, затем в системе среднего профессионального образования, далее в вузе – через изучение профильных дисциплин, лабораторные и практические занятия, проектную работу, научные исследования и производственные практики. Такой подход снижает разрыв между теорией и практикой, повышает мотивацию к обучению и способствует ранней профессиональной социализации.

Вологодская ГМХА реализует модель бесшовного образования через взаимодействие агроклассов, Технологического колледжа, вуза, предприятий молочной отрасли. Академия выступает интеллектуальным партнером регионального проекта, в рамках которого открыт 81 агрокласс, что обеспечивает раннюю профориентацию школьников и знакомство с технологическими профессиями еще до поступления в колледж или вуз. Посещение мастер-классов, профориентационных встреч и практических занятий позволяет учащимся осознанно выбрать дальнейший этап обучения.

Особое место занимает Технологический колледж Вологодской ГМХА, где реализуется специальность СПО 19.02.12 «Технология продуктов питания животного происхождения». Именно здесь обеспечивается промежуточное звено между школьной профориентацией и высшим образованием. Обучение в системе СПО позволяет студентам получить базовую технологическую подготовку, освоить профессиональные навыки и включиться в практико-ориентированную образовательную среду. Это помогает раньше войти в профессию и осознанно продолжить обучение в вузе. Таким образом, колледж не дублирует вузовскую подготовку, а создает ее фундамент, обеспечивая преемственность, последовательность и целостность образования.

Обучение продолжается в вузе, где по направлению 19.03.03 «Продукты питания животного происхождения» осуществляется углубленная подготовка технологов молочной промышленности. На данном этапе особый акцент делается на практико-ориентированное обучение, анализ производственных процессов, участие в проектной и исследовательской работе, а также прохождение практик на предприятиях молочной промышленности. Это способствует не только освоению профессиональных умений, но и развитию коммуникативных навыков, способности к сотрудничеству и ответственности за результат.

Реализация модели бесшовного образования в ВГМХА обеспечивает формирование целостной траектории профессионального становления специалиста. При этом школа, агроклассы, Технологический колледж, вуз и предприятия молочной промышленности образуют взаимосвязанную систему подготовки. Это способствует развитию профессиональной идентичности, коммуникативной и командной культуры, повышению адаптации выпускников к требованиям производства, а также формированию установки на непрерывное обучение и профессиональное саморазвитие.

Бесшовное образование в Вологодской ГМХА дает ряд значимых результатов. Во-первых, формируется профессиональная идентичность студента, который постепенно осознает себя будущим специалистом. Во-вторых, развивается коммуникативная и командная культура, необходимая для работы в современных производственных условиях. В-третьих, повышается адаптация выпускников к требованиям производства. В-четвертых, формируется установка на непрерывное обучение и профессиональное саморазвитие, что особенно важно в условиях быстро меняющихся технологий.

Несмотря на очевидные преимущества, реализация модели бесшовного образования требует решения ряда задач. К ним относится расширение партнерских связей с предприятиями. Перспективными направлениями дальнейшего развития выступают расширение сети агроклассов, развитие наставничества, внедрение цифровых образовательных технологий и углубление взаимодействия с работодателями.

Таким образом, социально-педагогические аспекты подготовки технолога молочной промышленности играют ключевую роль в формировании современного специалиста. Концепция бесшовного образования, реализуемая на примере Вологодской ГМХА, показывает высокую эффективность как модель непрерывной профессиональной подготовки. Ее достоинство заключается в обеспечении преемственности образовательных уровней, ранней профессиональной ориентации, практической направленности обучения и тесной связи с производством. В результате формируется технолог, обладающий не только профессиональной компетентностью, но и социальной зрелостью, коммуникативной культурой, ответственностью и готовностью к постоянному развитию.

Список литературы

1. Бугров А.С. Бесшовное образование в России: возможности и ограничения в условиях транс-профессионализации / А.С. Бугров // Профессиональное образование и рынок труда. – 2026. – Т. 14, №1 (64). – С. 41–52. DOI 10.52944/PORT.2026.64.1.003. EDN RJVORD
2. Инкина С.Г. Инновационная деятельность как механизм реализации бесшовного инженерного образования / С.Г. Инкина, А.К. Сиволапова // Донецкие чтения – 2025: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: материалы X Международной научной конференции, посвящённой 60-летию создания Донецкого научного центра (Донецк, 5–7 ноября 2025 г.). – Донецк: Донецкий государственный университет, 2025. – Т. 6, ч. 1: Педагогические науки. – С. 89–91. EDN NASDGO

3. Неронова Е.Ю. Изучение метода «Помидоро» (Pomodoro technique) в рамках дисциплины «Системы менеджмента качества в пищевых отраслях» / Е.Ю. Неронова // Передовые достижения науки в молочной отрасли : сборник научных трудов по результатам работы VII Международной научно-практической конференции, посвящённой дню рождения Н.В. Верещагина (Вологда, 23 октября 2025 г.). – Вологда: ФГБОУ ВО Вологодская ГМХА, 2025. – С. 311–316. EDN TRRHNR

4. Петрова Е.А. Компетентностный подход в подготовке специалистов пищевой промышленности / Е.А. Петрова // Пищевая промышленность. – 2022. – №4. – С. 33–39.

5. Попова Е.М. Применение современных педагогических методик для усовершенствования процесса преподавания в аграрном вузе / Е.М. Попова, Е.Ю. Неронова // Аграрная наука и производство: новые подходы и актуальные исследования : материалы Международной научно-практической конференции, посвящённой 80-летию со дня рождения А.И. Бараникова (Персиановский, 10–12 февраля 2026 г.). – Т. 1. – Персиановский: Донской государственный аграрный университет, 2026. – С. 48–51. EDN DFUTHV

Омаров Омаркады Магомедзагирович

канд. пед. наук, доцент

Самохвалова Людмила Александровна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова»
г. Махачкала, Республика Дагестан

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ОБУЧАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ

Аннотация: в статье рассматривается опыт работы кафедры спортивных дисциплин и единоборств по формированию дидактической компетентности будущих учителей физической культуры, основанный на реализации образовательного потенциала разноуровневых учебно-профессиональных дидактических задач в учебном процессе профильных спортивно-педагогических дисциплин. Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы, опыта профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры в вузе. В достижении цели повышения эффективности процесса формирования дидактической готовности студентов-бакалавров, результативность и успешность данного процесса определяется совокупностью реализуемых в учебном процессе спортивно-педагогических дисциплин организационно-педагогических условий, обеспечивающих подготовку учителей, способных самостоятельно принимать решения, обладающих интеллектуальным и творческим потенциалом.

Ключевые слова: дидактическая компетентность, спортивно-педагогические дисциплины, разноуровневые учебно-профессиональные задачи.

Введение.

Современные требования к личности педагога предполагают образ такого выпускника вуза, который сочетает в себе высокие профессиональные качества с развитыми умениями творческой дидактической деятельности. Готовность педагога к дидактической деятельности выходит за рамки простого применения усвоенных знаний и их практического использования, таких как разработка методик обучения, дидактическое проектирование (конструирование) учебного процесса, использование дидактического инструментария для успешного осуществления учебно-воспитательной работы в образовательных организациях. Она также включает в себя дальнейшее профессиональное развитие в процессе поиска, трансформации знаний, порождения новых идей в новых условиях обучающей деятельности, что определяется способностью системного творческого дидактического мышления, связанной с

преемственностью теоретических знаний, полученных в период обучения в вузе с будущей профессиональной деятельностью [1–5; 9; 10; 12].

Наш многолетний опыт работы в высшей школе позволяет утверждать, что в решении задач повышения учебно-познавательной активности студентов факультета физической культуры, формирования у них интеллектуальных, творческих устремлений, во многом определяется профессионализмом и педагогическими умениями преподавателей *спортивно-педагогических дисциплин*. Это выражается в приобретении студентом опыта активного освоения предметного содержания будущей профессиональной деятельности, переходом на большую самостоятельность и инициативность, активизирующие процессы формирования умений учебно-познавательной и методико-практической деятельности.

Эффективность учебного процесса в системе спортивно-педагогических дисциплин, как показывает современные исследования и практика профессиональной подготовки будущих педагогов, достигается адекватностью используемых методов обучения к конкретным условиям его протекания, путем умелого их (методов) сочетания со стороны преподавателя [7; 11].

Цель исследования: на основе анализа практического опыта преподавания спортивно-педагогических дисциплин, выявить и обобщить организационно-методические особенности использования в учебном процессе контекстных задач, обеспечивающих эффективность формирования дидактической готовности будущих учителей физической культуры.

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки будущих педагогов по физической культуре в вузе.

Предмет исследования: процесс формирования дидактической готовности студентов физкультурных профилей подготовки на занятиях спортивно-педагогических дисциплин посредством решения учебно-профессиональных задач.

Материалы и методы.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы, опыта профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры.

Одним из ключевых условий успешного формирования дидактической компетентности студентов к обучению двигательным действиям является переход «от теории к практике»: освоенного студентом теоретического материала (в контексте процедурно-операциональных, процессуальных знаний об особенностях обучения двигательным действиям) к последующей реальной учебной дидактической деятельности на практических занятиях. В процессе проведения которой осуществляется непосредственное взаимодействие «студента-педагога» со «студентами-учащимися», применение дидактических знаний в реальных условиях обучения, практическая отработка алгоритмов и методических приемов обучения [6–8].

Таким образом, при разработке модели *технологии формирования и развития дидактической компетентности*, основное внимание нами было уделено дидактической подготовке будущих педагогов в контексте обучения школьников двигательным действиям. Дидактическое взаимодействие в модели – «студент-учитель (обучающий)» ↔ «студенты-ученики (обучаемые)», осуществляемое в процессе разучивания двигательных действий, выступает ключевым механизмом в решении двигательной задачи. В этом контексте задача обучающего заключается в том, чтобы обеспечить обучающимся необходимые организационные и методические ресурсы для эффективного освоения техники изучаемого двигательного действия.

Результаты и обсуждение.

В качестве основного средства для выявления в учебном процессе спортивно-педагогических дисциплин и объективной оценки достигнутого уровня готовности студентов к учебной обучающей деятельности мы рассматриваем использование специально разработанных практико-ориентированных задач, дифференцированных по уровню сложности: 1) *репродуктивные*, 2) *алгоритмические* (продуктивно-алгоритмические) и 3) *творческие*.

Задачи репродуктивного уровня. Опыт репродуктивного обучения – это основа и переходный этап, необходимый для успешного овладения студентом новыми дидактическими

действиями: от решения простых обучающих двигательных задач к более сложным (продуктивно-технологическим) и, наконец, воспроизведение учебной профессионально-дидактической деятельности следующего, более высокого – творческого уровня, осуществляемого в процессе конструирования (выбирает пути и способы решения проблемной дидактической задачи, делает необходимые организационно-методические «расчеты», проверяет их правильность на теоретической модели) и практической реализации процесса обучения школьников конкретным двигательным действиям.

Задачи технологического уровня. Решение дидактических двигательных задач технологического (продуктивно-технологического) уровня направлено на углубление теоретических знаний студентов в области обучения двигательным действиям; усиление методической подготовленности, за счет овладения необходимым арсеналом методов и форм организации обучения, подводных и подготовительных упражнений; освоение готовых *обучающих алгоритмов*. Осваиваемые студентами алгоритмы обучения двигательным действиям являются частным видом технологизированных дидактических процедур. Они используются в конкретной учебной ситуации, т.е. пригодны для решения типовых двигательных задач: например, обучению строевым, прикладным, общеразвивающим и другим гимнастическим упражнениям.

Задачи творческого уровня. Характеризуя данный уровень задач обучения, отметим, что целенаправленный процесс формирования и развития у будущих педагогов творческо-продуктивного дидактического мышления, создает возможность успешно решать сложные двигательные задачи. Являясь одной из основных целей высшего физкультурно-педагогического образования, его достижение на основе только репродуктивного обучения (путем только «запоминания и воспроизведения» студентом готовой учебной информации) практически невозможно.

В связи с чем преподаватели спортивно-педагогических дисциплин в своей профессиональной деятельности применяют *активные и интерактивные методы обучения*, что предполагает равнозначное участие «преподавателя и студентов», «студента и студента» в образовательном процессе, активное вовлечение студентов в процесс коллективно-индивидуальной учебно-познавательной деятельности. При этом, следует оценивать не только продукт проектировочно-конструктивной и обучающей деятельности студентов в решении конкретных двигательных задач, но также умения найти недостающую информацию, дополнить конструируемый процесс обучения необходимыми элементами, обуславливающие эффективность решение поставленной задачи.

Заключение.

В целом используемый на занятиях спортивно-педагогических дисциплин разработанный комплект *учебных дидактических задач* был ориентирован на овладение будущими педагогами совокупностью систематизированных дидактических знаний и практических умений (основанных как на репродуктивных, так и продуктивных действиях), позволяющих, в итоге, самостоятельно генерировать альтернативные способы и формы решения поставленных учебных задач в конкретных педагогических условиях, оценивать их продуктивность в практике обучения двигательным действиям.

Наш многолетний опыт работы в высшей школе показывает, что в соответствии с уровнем трудности предлагаемых студентам-бакалаврам учебных дидактических двигательных задач, направленных на формирование и развитие дидактической компетентности, более других в этом отношении соответствуют *алгоритмические* и *диагностические* задачи. В практике профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры, безусловно, необходимо использовать весь комплекс учебно-профессиональных задач (все три уровня трудности решения дидактических двигательных задач). При этом, долевая часть решаемых студентами задач разного уровня сложности в соотношении друг с другом различна. В этом вопросе наше предпочтение отдается «алгоритмическим» и «диагностическим» (частично-поисковым) задачам, в меньшей степени используются «репродуктивные» и «творческие» (т.е. не имеющих четких условий, алгоритмов решения) задачи.

Список литературы

1. Абаскалова Н.П. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инновационной деятельности в условиях модернизации образования / Н.П. Абаскалова, А.Ю. Зверкова // Образование: традиции и инновации. – 2020. – №2 (29). – С. 4–8. EDN SINSQL
2. Практико-ориентированный подход к профессионально-педагогической подготовке учителя современной школы / Г.С. Вяликова, С.А. Ермолаева, С.С. Савельева, Т.В. Яковлева // Вестник Государственного социально-гуманитарного университета. – 2020. – №1 (37). – С. 30–36. EDN WDFDND
3. Глинкин Б.Н. Дидактические умения в профессиональной деятельности педагога / Б.Н. Глинкин, Д.В. Григорьев, В.Н. Глинкин // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №67–3. – С. 41–44. EDN GWHEKK
4. Гореев А.М. Формирование готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности / А.М. Гореев // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика. Сборник научных статей в рамках X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Москва, 2023. – С. 53–61. EDN HIFZET
5. Демченко М.О. Дидактическое проектирование в профессиональной деятельности педагога / М.О. Демченко // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – №6 (67). – С. 208–210. EDN YKWKOM
6. Омаров О.М. Формирование умений дидактического проектирования у студентов ФФК в контексте будущей профессиональной деятельности / О.М. Омаров, Э.А. Кашкаева, Б.М. Борлакова // European Social Science Journal. – 2018. – №7–2. – С. 170–179. EDN BADEBW
7. Омаров О.М. Формирование дидактической культуры педагога в структуре вузовской подготовки бакалавров в области физической культуры и спорта / О.М. Омаров, Б.М. Борлакова, Н.Б. Новикова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – №3 (100). – С. 50–59. DOI 10.24412/1991-5497-2023-3100-50-59. EDN UBUISM
8. Омаров О.М. Решение учебных практико-ориентированных задач как средство формирования дидактической компетентности будущего педагога по физической культуре / О.М. Омаров, Л.А. Самохвалова // Наука и образование: состояние, проблемы, перспективы развития: материалы научной сессии профессорско-преподавательского состава. – Махачкала: ДГПУ им. Р. Гамзатова, 2025. – С. 320–330. EDN QARBSQ
9. Филимонюк Л.А. Практико-ориентированный подход к проектированию содержания профессиональной подготовки будущего педагога на ступени высшего образования / Л.А. Филимонюк, Г.И. Харченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №82–2. – С. 226–229. EDN TGJCFB
10. Пивовар Б.Б. Особенности формирования готовности к профессиональному пути у студентов высших учебных заведений / Б.Б. Пивовар, К.В. Лушников, А.А. Филимоненко // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – №10–1. – С. 12–22. DOI 10.25726/y8234-5332-5937-и. EDN GXTFIA
11. Усон уулу Ж. Готовность к профессиональной деятельности будущих учителей физической культуры / Ж. Усон уулу // Бюллетень науки и практики. – 2025. – Т. 11, №2. С. 439–446. DOI 10.33619/2414-2948/111/54. EDN VVRGZB
12. Харченко С.Я. Сущность и содержание феномена «профессиональная готовность» будущих учителей / С.Я. Харченко, М.В. Рудь // Педагогическое образование и наука. – 2023. – №1. – С. 119–124. DOI 10.56163/2072-2524-2023-1-119-125. EDN ZGNDAS

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ПРЕПОДАВАНИЮ МАТЕМАТИКИ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические и практические аспекты реализации компетентностного подхода при обучении математике в системе среднего профессионального образования (СПО). Актуальность исследования обусловлена необходимостью приведения содержания математической подготовки в соответствие с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и запросами современного рынка труда, ориентированного на практико-ориентированных специалистов. На основе анализа научной литературы и педагогического опыта раскрывается сущность понятия «математическая компетенция» и её структура применительно к условиям СПО. Особое внимание уделяется средствам реализации компетентностного подхода, среди которых ключевыми выступают профессионально-ориентированные задачи, компетентностно-ориентированные задания, проектное обучение и цифровые технологии. В статье обосновывается целесообразность интеграции мобильных технологий как системообразующего компонента модели развития математической компетенции. Представлены результаты экспериментальных исследований, подтверждающих эффективность предложенных методических решений. Делается вывод о том, что компетентностный подход в преподавании математики способствует не только формированию предметных знаний, но и развитию общих и профессиональных компетенций, обеспечивая подготовку конкурентоспособных выпускников системы СПО.

Ключевые слова: компетентностный подход, среднее профессиональное образование, математическая компетенция, профессионально-ориентированные задачи, компетентностно-ориентированное задание, мобильные технологии, общие компетенции, практико-ориентированное обучение.

Современный этап модернизации среднего профессионального образования (СПО) в России характеризуется усилением требований к качеству подготовки специалистов. В условиях стремительно меняющегося рынка труда и цифровой трансформации экономики выпускник системы СПО должен обладать не только суммой теоретических знаний, но и набором практических навыков, позволяющих ему эффективно решать профессиональные задачи, адаптироваться к новым условиям и быть конкурентоспособным. Эти требования нашли свое отражение в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС СПО) третьего поколения, в основе которых лежит модульно-компетентностный подход [5].

Ключевой задачей является подготовка квалифицированного специалиста, готового к выполнению определенных видов трудовых функций уже на момент выпуска. Эта ориентация на непосредственное применение знаний в профессиональном контексте определяет и специфику преподавания общенаучных дисциплин, в частности математики [3]. Математическая подготовка в СПО не является самоцелью; ее содержание и методы должны быть подчинены решению будущих профессиональных задач. В данном контексте математика приобретает метапредметный статус, формируя когнитивный базис для системной деятельности в любой сфере, развивая структурное мышление и способность к формализации практических задач [3].

Цель данной статьи – на основе анализа современных исследований и педагогической практики определить теоретические основы и практические пути реализации компетентностного подхода к преподаванию математики в учебных заведениях СПО, а также охарактеризовать ключевые методические инструменты, обеспечивающие эффективность данного подхода.

1. Теоретические основы компетентностного подхода в системе СПО.

Компетентностный подход в образовании является реакцией на вызовы постиндустриального общества и предполагает смещение акцента с процесса накопления знаний на результат образования, выраженный в способности выпускника действовать в различных профессиональных и жизненных ситуациях [2]. В педагогической науке компетентностный подход рассматривается как обновление содержания обучения, обеспечивающее единое образовательное пространство и готовность выпускников к профессиональной деятельности в условиях изменчивости социально-экономической среды [2].

В структуре профессиональной подготовки специалистов СПО, согласно ФГОС, выделяются две группы компетенций, которыми должен обладать выпускник: общие (универсальные) и профессиональные. Общие компетенции носят надпрофессиональный характер и формируются в течение всего времени обучения. Они включают в себя способность организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы решения профессиональных задач, принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях, осуществлять поиск и использование информации, работать в коллективе и брать на себя ответственность. Профессиональные компетенции связаны непосредственно с конкретным видом профессиональной деятельности и закреплены в профессиональных стандартах.

Дисциплина «Математика» играет важную роль в формировании как общих, так и профессиональных компетенций. При изучении математики у студентов вырабатываются логическое, алгоритмическое и пространственное мышление, математическая интуиция, которые служат фундаментом для дальнейшего профессионального становления. В рамках компетентностной парадигмы изучение математики трансформируется из освоения нормативного аппарата вычислений в процесс развития структурного мышления, способности к формализации практических задач [3].

2. Средства реализации компетентностного подхода в преподавании математики.

Реализация компетентностного подхода в преподавании математики требует пересмотра не только содержания, но и методов, форм и средств обучения. Ключевым инструментом здесь выступают профессионально-ориентированные задания, которые моделируют реальные производственные ситуации и требуют применения математического аппарата для их решения [5]. Такие задания должны соответствовать программе курса, отражать реальную производственную ситуацию, использовать реальные числовые данные и способствовать формированию практических умений, необходимых в будущей профессиональной деятельности.

Кроме того, активно используется понятие «компетентностно-ориентированное задание». В отличие от традиционных учебных задач, они не предполагают непосредственного воспроизведения материала, а подразумевают самостоятельные действия обучающегося по поиску информации, анализу, принятию решений в рамках проблемной ситуации, имеющей практико-ориентированное значение. Примерами таких заданий могут служить кейсы из профессиональной сферы, деловые игры, проектные задания [4]. Так, для специальности «Информационные системы и программирование» компетентностно-ориентированные задания могут быть связаны с разработкой алгоритмов и анализом данных, для специальности «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий» – с построением чертежей базовых конструкций, а для медицинских специальностей – с расчетом дозировок лекарств и анализом статистических данных о заболеваемости.

Важную роль играет внедрение в образовательный процесс современных цифровых технологий. В частности, мобильные технологии рассматриваются не как вспомогательный инструмент, а как системообразующий компонент, способный трансформировать содержание, методы и организацию обучения [3]. Они позволяют организовать доступ к образовательным ресурсам в любое время и в любом месте, а также предоставляют новые возможности для интерактивного взаимодействия и контроля знаний. Исследования показывают, что интеграция мобильных технологий в процесс обучения математике способствует значительному росту уровня сформированности математической компетенции студентов.

3. Модель развития математической компетенции и экспериментальные результаты.

В современной педагогической практике активно разрабатываются и внедряются модели развития математической компетенции студентов СПО. Одна из таких моделей включает в себя три основных блока: функционально-целевой (цель, подходы, принципы, нормативная база), содержательно-технологический (отбор содержания, методы, формы, средства обучения) и оценочно-результативный (критерии, уровни, методы оценки) [3]. Данная структура обеспечивает согласованность всех элементов образовательного процесса и позволяет целенаправленно формировать как общие, так и профессиональные компетенции.

Экспериментальная работа, проведенная на базе Марийского государственного университета, подтвердила эффективность использования таких моделей. В ходе эксперимента, в котором мобильные технологии использовались как системообразующий компонент обучения математике для студентов направления «Информационные системы и программирование», было зафиксировано значительное повышение уровня сформированности математической компетенции. Количество студентов с высоким уровнем компетенции увеличилось на 15,38%, со средним – на 7,69%, а с низким уровнем уменьшилось на 23,08%.

Эти результаты свидетельствуют о том, что интеграция практико-ориентированных заданий и современных технологий в процесс преподавания математики действительно способствует более глубокому усвоению материала и развитию у студентов навыков, востребованных в их будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, реализация компетентностного подхода к преподаванию математики в учебных заведениях СПО является объективной необходимостью, продиктованной современными образовательными стандартами и требованиями рынка труда. Данный подход предполагает переориентацию целей и содержания обучения с передачи суммы знаний на формирование у студентов способности применять эти знания для решения практических профессиональных задач.

Ключевыми средствами достижения этой цели выступают: отбор содержания обучения, ориентированного на будущую профессию, использование профессионально-ориентированных и компетентностно-ориентированных заданий, активное внедрение цифровых и мобильных технологий. Представленные в статье экспериментальные данные подтверждают эффективность таких методических решений.

Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку универсальных методик оценки сформированности математической компетенции, а также на создание интегрированных учебных пособий, объединяющих математический и профессиональный модули обучения. Это позволит более полно реализовать потенциал компетентностного подхода и обеспечить подготовку конкурентоспособных и готовых к вызовам времени специалистов.

Список литературы

1. Бухмин В.С. Компетентностно-ориентированное проектирование дисциплины «Математика» в средней профессиональной школе / В.С. Бухмин, Н.А. Читалин // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – №2 (6).
2. Васенина-Кириллова О.А. Компетентностно-ориентированное задание как способ обучения студентов решению профессиональных задач / О.А. Васенина-Кириллова, П.Е. Кед // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2025. – №4.
3. Михеева Д.А. Модель развития математической компетенции студентов среднего профессионального образования посредством мобильных технологий / Д.А. Михеева, Д.А. Семенова, Г.Н. Швецова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10. – Вып. 12. DOI 10.30853/ped20250242. EDN HRVKCM
4. Перцев В.В. Реализация компетентностного подхода к преподаванию математики в системе СПО / В.В. Перцев // Профессионал: наука, образование, опыт. – 2025. – №1 (1).
5. Шмакова Е.А. Профессионально ориентированные задачи как средство реализации межпредметных связей при обучении математике в учреждениях среднего профессионального образования / Е.А. Шмакова. – URL: <https://infourok.ru/pedagogicheskaya-statya-professionalno-orientirovanniezadachi-kak-sredstvo-realizacii-mezhpredmetnih-svyazey-pri-obuchenii-mate-2332290.html> (дата обращения: 19.07.2026).

Розенко Елена Анатольевна,
соискатель, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет»
г. Ханты-Мансийск, ХМАО – Югра

ВЫЗОВЫ И УГРОЗЫ ПРОЦЕССА ЦИФРОВИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА, СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

***Аннотация:** в статье анализируется проблематика формирования сущности профессиональной мобильности у студентов вузов средствами цифровых технологий, с учетом возникающих вызовов и угроз процесса цифровизации в образовательной деятельности. Актуальность темы исследования обусловлена тем, в настоящее время происходят необратимые процессы глобальной информационно-цифровой трансформации, где цифровые технологии искусственного интеллекта находятся в открытом доступе, и они используются студентами и преподавателями высших учебных заведений в учебной деятельности. Цифровые технологии искусственного интеллекта по своему содержанию представляют собой методику применения взаимосвязанных способов и средств киберкоммуникации, которая предполагает увеличение эффективности взаимодействия, но необходимо рассмотрение вызовов и угроз процесса цифровизации в области образования, где изменяется сущность профессиональной мобильности студентов вуза при использовании указанных технологий. В работе анализируется процесс формирования сущности профессиональной мобильности у студентов вуза средствами информационных технологий. Исследование особенностей формирования данной сущности именно у студентов вуза средствами цифровых технологий в научно-педагогическом аспекте обусловлено проблематикой преобладания цифровых технологий для студентов и возникновением деформированных особенностей сущности профессиональной мобильности.*

***Ключевые слова:** вызовы, угрозы, сущность профессиональной мобильности, цифровые технологии, искусственный интеллект.*

В настоящее время необходимо согласиться с тем доводом, что использование цифровых технологий и искусственного интеллекта оказывает существенное воздействие на образовательную деятельность в высших учебных заведениях: повышение качества генерации изображений, видеоматериалов, доступность информационного материала, быстрота решения задач, и т. д., – это требует кардинального переосмысления профессиональной мобильности в доктрины высшего образования Российской Федерации. Информационно-цифровая трансформация человеческой цивилизации является качественным процессом. На текущий момент происходит последовательное насыщение российского законодательства и иных нормативных правовых актов, в том числе и из области образования, новой «цифровой» терминологией и юридическими конструкциями, что обусловлено широким применением цифровых технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ). И сфера высшего образования в данном случае не является исключением.

Использование студентами вузов различных видов технологий ИИ в учебной деятельности приводит к нескольким отрицательным последствиям: они не могут отказаться от информационно-цифровых технологий в образовательной действительности; данные технологии становятся преобладающими и их авторитет для студента выше, чем мнение преподавателя; для преподавателя также необходимым является применение таких технологий; происходит «размывание» ответственности в указанной сфере деятельности; цифровые технологии ИИ могут допускать ошибки.

Цифровые технологии выступают на текущий момент времени обязательным инструментарием образовательного и воспитательного процессов [1]. При этом, следует учитывать, что

цифровые технологии ИИ не должны подменять традиционные формы обучения, а дополнять их, поэтому и преподаватели должны соответствовать изменившимся условиям, а не заменять непосредственную работу со студентами на общение ИИ студентов с ИИ преподавателя.

В настоящее время, понятие «мобильность в теории педагогики используется в нескольких определениях. На основании анализа выдвижения в науке данной терминологии можно проследить развитие и корректировку научно-теоретических представлений о разновидностях мобильности [2]. Мобильность является основным критерием, на основании которого можно констатировать виды мобильности с их общими и отличительными признаками.

Профессиональная мобильность в современных условиях является динамично развивающейся структурой [3]. Появление цифровых технологий ИИ в образовании существенно изменило требования к профессиональной мобильности студентов. Профессиональная мобильность студента, с одной стороны, должна учитывать возможности цифровых технологий ИИ, а с другой, не должна быть от него критически зависимой. К сожалению, наблюдается процесс критической зависимости студентов от указанных технологий, когда они не могут от них отказаться или значимо отграничить.

Изменения в структуре профессиональной мобильности студентов обусловлены процессами цифровой трансформации образования и внедрения технологий искусственного интеллекта, которые характеризуются перманентной изменчивостью и приобретают новые структурные характеристики. В научной литературе профессиональная мобильность понимается как интегративное качество личности, включающее способность к быстрой смене профессий, специальностей и видов деятельности, а также готовность к непрерывному обучению и адаптации к изменяющимся условиям труда. Поэтому многообразие цифровых технологий искусственного интеллекта выступает как специальный инструмент, трансформирующий саму структуру профессиональной мобильности, делая её более гибкой, междисциплинарной и технологически ориентированной, что меняет форму и содержание взаимодействия преподавателя и студента. В этой связи можно выделить следующие вызовы и угрозы в анализируемой сфере деятельности.

1. Динамичность изменений компетентностной структуры и формирование гибридных профессиональных профилей у студентов и преподавателей. Структура профессиональной мобильности включает способность к быстрому переключению между различными профессиональными ролями и сферами деятельности, поскольку ИИ автоматизирует алгоритмические операции, освобождая время для иной деятельности. Цифровые технологии ИИ не только увеличивают пределы профессиональной мобильности, что позволяет студентам осваивать междисциплинарные области и адаптироваться к новым профессиональным ролям, но и эффективно соответствовать требованиям современного рынка труда. Это проявляется в том, что студенты одновременно овладевают навыками работы с ИИ-инструментами (машинное обучение, обработка естественного языка, компьютерное зрение) в своей основной профессиональной области, а с другой стороны, данным требованиям должен соответствовать и преподаватель вуза.

2. Интеграция образовательного процесса и цифровой образовательной среды как основы профессиональной мобильности. Цифровые технологии искусственного интеллекта способствуют интеграции различных элементов образовательного процесса, повышая гибкость и адаптивность обучения. Структура профессиональной мобильности может включать в себя следующие элементы: гибкие, подстраиваемые образовательные траектории; система обратной связи, где алгоритмы ИИ анализируют успеваемость, учитывают интересы и способности студента, предлагают несколько индивидуальных образовательных траекторий; система цифровых портфолио и профилей компетенций, имеющих открытый и закрытый доступ (системы на основе ИИ формируют динамические профили компетенций студентов, сопоставляя их с актуальными требованиями рынка труда и требованиями образовательной системы, и определяя сравнительную характеристику наличия и дефицита компетенций, что в

результате создает прозрачную и объективную основу для профессионального самоопределения и мобильности).

3. Развитие цифровых технологий ИИ требует от студентов и преподавателей когнитивно-поведенческой гибкости и метапознавательных навыков, так как применение указанных технологий требует от них не только пассивного потребления информации, а активного взаимодействия с данными технологиями, которые постоянно развиваются и заменяются. В этой связи, создается особая структура профессиональной мобильности, включающая в себя: навыки формулировки запросов (умения осуществлять промпт-инжиниринг); критическое мышление по отношению к результатам запросов в ИИ-контенте: необходимость осознавать постоянную необходимость верификации и оценки ответов, сгенерированных искусственным интеллектом, что развивает, с одной стороны, метакогнитивные умения и навыки, а с другой, – формирует более высокий уровень профессионального суждения; адаптивность к новым интерфейсам и инструментам: в процессе генезиса цифровых платформ и ИИ-приложений развивается технологическую гибкость, которая становится неотъемлемой частью профессиональной мобильности в настоящее время. Ограничения в использовании отдельных цифровых инструментов становятся критически значимыми для пользователей.

4. Генезис двух систем образования: формального и информационного, за счёт использования цифровых технологий ИИ в обоих случаях, но в последнем он выступает преобладающим. Указанные технологии ИИ позволяют студентам не только выходить за пределы строго регламентированной федеральным законодательством образовательной программы, но и создавать условия для развития своей профессиональной мобильности дополняя её: персонализированными рекомендациями по дополнительным учебным курсам и материалам, что позволяет использовать студентом информационный контент, который соответствует его текущим профессиональным компетенциям, а также будущим карьерным целям, выстраивая индивидуальную траекторию самообразования; интеграцией профессиональных социальных сетей и образовательных платформ различной принадлежности: цифровые технологии ИИ за счет анализа профилей студентов и вакансий на рынке труда, может через сравнительные характеристики подсказать варианты развития навыков и умений, и на этой основе рекомендовать практико-ориентированные проекты или стажировки, в целях повышения конкурентоспособности и социальной адаптации к реальной профессиональной среде с её усложняющимися требованиями и подходами. А также происходит развитие навыков самообразования для студентов и преподавателей через использование чат-ботов, интеллектуальных поисковиков, тренажеров и тестовых систем в учебном процессе, что приучает их к самостоятельному поиску и получению знаний, так как критически важно поддерживать уровень профессиональной мобильности на протяжении всей трудовой деятельности.

Технологическая деятельность формирования современного цифрового общества в итоге привела к ряду последствий, где первостепенными следует признать следующие:

- 1) возрастание значения цифровых технологий искусственного интеллекта [4];
- 2) возникновение новых технологических вызовов и угроз [5];
- 3) цифровые технологии ИИ активно используются в преступной деятельности [6].

В А. Мищенко считает, что исходя из процесса постоянного совершенствования цифровых технологий ИИ, можно рассматривать три модели формирования профессиональной мобильности студентов: федеральный, региональный [7] и муниципальный. По нашему мнению, данный перечень необходимо дополнить международным уровнем, значение которого будет только возрастать.

По мнению Р.И. Вылкова, киберпространство является принципиально новым видом «проективного пространства культуры, который соединяет знаковую реальность и современную технологию...» [8, с. 128–129]. Р.А. Барышев определяет формирующееся киберпространство как одну из множества форм виртуальной реальности, «... киберпространство, в свою очередь, четко очерчивает виртуальную реальность границами взаимодействия человека и компьютера...» [9, с. 56].

В.Н. Дюнина, рассматривая профессиональную мобильность специалиста в области информационных технологий и коммуникационных технологий, представляет ее как «готовность к быстрой смене выполняемых заданий в рамках своей специальности на основе приобретенных знаний и умений использования различных информационных и коммуникационных технологий...» [10].

Структура профессиональной мобильности включает в себя не только когнитивные и функциональные, но и мотивационно-ценностные элементы. Цифровые технологии ИИ влияют на: формирование профессионального самоопределения в условиях цифровой неопределенности: ИИ-сервисы по профориентации, анализирующие личностные характеристики и рыночные тренды, помогают студентам осознать свои сильные стороны и зоны роста, но при этом отсутствует ответственность за данный выбор. Для студентов и преподавателей критически необходимым становится развитие «digital-стрессоустойчивости» и психологической готовности к частой смене профессиональных задач, так как цифровая среда создает эффект постоянной новизны, который учит преподавателя и студента быстрее адаптироваться к изменениям и снижает страх перед неизвестностью. В этой связи, происходит смена доминирующих мотивов, где на смену мотиву «получение диплома» приходит мотив «овладение способностью учиться на протяжении всей жизни» (lifelong learning), так как знания быстро устаревают, а навыки и умения работы с цифровыми технологиями ИИ и анализа данных становятся фундаментальными. Для студентов обязательным становится приобщение к информационно-цифровым технологиям.

В целом, структура профессиональной мобильности студентов в условиях цифровой трансформации с применением ИИ представляет собой сложный многокомпонентный конструкт, включающий динамичный компетентностный компонент, интеграцию с цифровой образовательной средой, метакогнитивные навыки, синергию формального и самостоятельного образования, психолого-педагогическую адаптивность и этико-правовую осознанность. Влияние цифровых технологий, особенно искусственного интеллекта, позволяет создавать гибкие образовательные системы, оперативно реагирующие на потребности современного рынка труда, и формирует у студентов готовность к профессиональной мобильности как к стратегии профессиональной самореализации.

Список литературы

1. Розенко Е.А. Проблемы сущности и структуры профессиональной мобильности студентов вуза непрофильных направлений подготовки средствами информационных технологий / Е.А. Розенко // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – №4 (95). – С. 78–81. DOI 10.24412/1991-5497-2022-495-78-81. EDN MUERIK
2. Карелова Р.А. Формирование профессиональной мобильности будущих IT-специалистов в процессе становления субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Р.А. Карелова. – Екатеринбург, 2017. – 183 с. EDN DXOBAJ
3. Розенко Е.А. Профессиональная мобильность студентов непрофильных направлений подготовки: проблемы совершенствования в условиях развития информационно-цифровых технологий / Е.А. Розенко // Наукосфера. – 2024. – №7–2. – С. 60–65. – DOI 10.5281/zenodo.13165110. EDN XUYGEN
4. Information space and society: exploring negative trends, ideological influence, and strategies for sustainable development / V.A. Avdeev, S.V. Rozenko, A.V. Bulygin [et al.] // Brazilian Journal of Law and International Relations. – 2023. – Vol. 2, No. 40. – P. e06379.
5. Public safety: Current policy and implementation challenges / V.A. Avdeev, S.V. Rozenko, V.F. Lapshin [et al.] // Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems. – 2019. – Vol. 11. No. 12 Special Issue. – P. 1330–1334. DOI 10.5373/JARDCS/V11SP12/20193343. EDN MFWPZA
6. Розенко С.В. Цифровые технологии как средство развития террористической идеологии в Российской Федерации: проблемы противодействия и наказуемости / С.В. Розенко // Oeconomia et Jus. – 2023. – №3. – С. 96–103. – DOI 10.47026/2499-9636-2023-3-96-103. EDN SGHJED
7. Мищенко В.А. Региональная модель формирования профессиональной мобильности студентов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Владимир Александрович Мищенко. – М., 2012. – 40 с. EDN QIGEIR

8. Вылков Р.И. Киберпространство как социокультурный феномен, продукт технологического творчества и проективная идея: дис. ... канд. фил. наук / Р.И. Вылков. – Екатеринбург, 2009. – 151 с. EDN QEIDSP

9. Барышев Р.А. Киберпространство и проблема отчуждения: дис. ...канд. фил. наук / Р.А. Барышев. – Красноярск, 2009. – 131 с. EDN QELEXV

10. Дюнина В.Н. Формирование профессиональной мобильности студентов информационных специальностей в техникуме: дис. ... канд. пед. наук / В.Н. Дюнина. – Н. Новгород, 2009. – 139 с. EDN QENYGH

Ушева Татьяна Федоровна

канд. пед. наук, доцент

Педагогический институт ФГБОУ ВО «Иркутский

государственный университет»

г. Иркутск, Иркутская область

DOI 10.31483/r-168652

РЕФЛЕКСИЯ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация: в условиях совершенствования современного образования и актуализации роли учителя возрастает потребность в выпускниках вузов способных к самостоятельной организации профессиональной деятельности и сотворчеству с каждым субъектом системы образования. В статье рассматривается проблема подготовки будущих специалистов способных к реализации профессиональной деятельности на основе рефлексии. Целью исследования является теоретическое обоснование и практическая проверка подходов и методов для развития рефлексии студентов. Материалы статьи рассматривают деятельностный и рефлексивные подходы, а в качестве методов предлагается использовать активные учебные и деловые имитационные игры, в образовательном процессе сделать переход с групповой формы на коллективную.

Ключевые слова: высшее образование, рефлексивные умения, студент, будущий учитель, рефлексия.

Инновации российского образования, согласно Стратегии развития образования до 2036 года и приоритетному национальному проекту «Молодежь и дети» до 2030 года, предъявляют особые требования к профессиональной подготовке педагогов.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании», Федеральной программой развития образования в России целью современного образования становится развитие личности, способной к самоопределению, самообразованию, саморазвитию, а содержание образования ориентируется на создание условий для самосовершенствования, самореализации личности, осознание себя как субъекта образовательного процесса. В связи с данной целевой установкой перед педагогом встает двойная задача: с одной стороны, обладать качеством самосовершенствования, а с другой стороны, уметь создавать педагогические условия для формирования потребности к саморазвитию у учащихся.

Создание субъектом представлений о себе и о своей деятельности, ее планирование и прогнозирование ситуации развития возможно на основе сформированных рефлексивных умений, которые позволяют успешно организовывать деятельность и собственное саморазвитие. Проблема формирования рефлексивных умений у будущих учителей потребовала обратиться к изучению рефлексии.

Теоретическая разработка понятия «рефлексия» представлена в философской, педагогической и психологической литературе. Рефлексия, рассматриваемая с философских позиций и выступает как мыслительная категория и сводится к процессу наблюдения за деятельностью души.

Источником высшего знания рефлексия называет Г. Лейбниц. Знание, которое является результатом абстрагирования и обобщения. «Мне кажется, – писал он, – что чувства не могут убедить нас без помощи разума в существовании чувственных вещей. Поэтому я готов подумать, что идея бытия происходит из рефлексии» [5, с. 35].

Значение рефлексии в деятельности учителя действительно огромно и многообразно. По мнению Л.Н. Куликовой, рефлексивные процессы «буквально пронизывают профессиональную деятельность учителя» [4, с. 46], они проявляются в ситуации непосредственного взаимодействия с учениками, в процессе проектирования и конструирования их учебной деятельности, на этапе самоанализа и самооценки собственной деятельности, самого себя как субъекта, осуществляющего данную деятельность.

Необходимость рефлексивного отношения учителя к своей деятельности определяется многими факторами и обусловлена полифункциональностью рефлексии. Рефлексия выступает в качестве основного психологического механизма организации учителем учебного взаимодействия, который можно описать как процесс рефлексивного управления учителем деятельностью учащихся. Такое рефлексивное управление может реализовываться при определенных условиях: если, с одной стороны, учитель будет отражать картину внутреннего мира ученика, понимать его ожидания, потребности, интересы, разделять его заботы, проблемы, радости и успехи, а также, если, с другой стороны, он будет стараться регулировать деятельность ученика с точки зрения этого самого ученика, с позиции его развития в процессе активного взаимодействия с другими людьми и развития личностных механизмов саморегуляции [7].

Важным условием эффективной рефлексии учителя является поиск оснований решения возникшей проблемы, раскрытие ведущих идей, определение критериев, показателей успешности их реализации. Ощущаемым результатом освоения педагогического опыта студентом, будущим педагогом, на наш взгляд, является анализ изучаемой проблемы и практическая апробация способов её решения в конкретных условиях деятельности и общения. Рефлексия является условием преодоления эгоцентричности мыслительной деятельности и односторонних установок [2].

Рефлексия для учителя представляет собой цепочку внутренних шагов (сомнений), обсуждение их с собой, недоумения, поиск вариантов ответа на происходящее и ожидаемое. Предметом рефлексии учителя может быть все, что содержится во внутреннем опыте индивида: знания, представления, понятия, чувства, переживания, отношения, желания, ценности. В педагогической деятельности рефлексия – это большая внутренняя работа: соотнесение себя, возможности своего «Я» с тем, чего требует педагогическая профессия [3].

Если у будущего учителя не сформированы рефлексивные умения: анализировать себя, адекватное самовосприятие, определение и анализ причин своего поведения, а также его результативные параметры и допущенные ошибки; понимание своих качеств в настоящем в сравнении с прошлым и прогнозирование перспектив развития, то это означает, что его внутренний мир как бы выключен из его профессиональной деятельности, он отчужден от духовного совершенствования.

Рефлексивные умения мы понимаем как освоенные студентами способы выполнения рефлексивной деятельности на основе знаний о сущности, средствах и способах осуществления рефлексии над собственной деятельностью [8].

Опыт подготовки будущих учителей на базе Педагогического института Иркутского государственного с 2021 по 2026 годы показал, что для изменения сложившейся ситуации в учебном процессе вуза важно использовать на каждом практическом занятии рефлексивные задания или включать в программу тренинговые задания, направленные на формирование рефлексивных умений.

Рефлексивные задания включают серию специально разработанных вопросов. По окончании практического занятия студенты отвечают на рефлексивные вопросы. Отвечая на вопросы, они анализируют свою работу на занятиях, обсуждают и делают выводы.

В связи с этим предъявляются определенные требования к организации учебного процесса. Групповая организационная форма уже не может быть ведущей, доминирующей, поскольку она не позволяет каждому члену учебной группы быть максимально включенным в процессы коммуникации. Преобладающими должны быть парная и коллективная организационные формы [6].

Часто к «активным» методам относят игры: учебные и деловые. Такие игры конструируются и проводятся как совместная деятельность участников учебного процесса в ходе постановки профессионально и педагогически значимых целей и их достижения посредством подготовки и принятия соответствующих индивидуальных и групповых решений. Совместная деятельность имеет характер ролевого взаимодействия, развертываемого в соответствии с предписанными или принимаемыми в ходе самой игры правилами и нормами.

Преимуществом имитационных (моделирующих) способов обучения является введение студентов в профессионально-педагогическую проблематику, в то же время сложностью – перенос проявленных умений в игре в реальную педагогическую практику.

Бесспорно, что в ходе учебной деятельности взаимоотношения между участниками педагогического процесса должны носить характер сотрудничества, а в соответствующей педагогической деятельности приоритет должен отдаваться субъект-субъектным отношениям, построенным на рефлексивной основе. Такая организация учебной деятельности является стимулом возникновения рефлексивных умений

Принцип сотрудничества позволяет организовывать коллективные учебные занятия на взаимодействии всех участников учебной группы друг с другом в разных кооперациях. Суть сотрудничества в безотлагательном употреблении продуктов учебной деятельности друг друга [1]. На коллективных учебных занятиях преподаватель не объясняет тему всем одновременно, каждый студент изучает программу в своем темпе при помощи участников учебной группы, а они в свою очередь решают свои образовательные задачи.

Деятельностный характер обучения, вместо вербального, коллективный характер учебной деятельности способствуют формированию рефлексивных умений, студенческий коллектив используется как средство развитие индивидуальности на основе оперативной самооценки, самоконтроля каждого обучающегося, так как коллективная деятельность предоставляет возможность каждому ее участнику [9].

Таким образом, рефлексия является для будущего педагога важным качеством, необходимым для эффективной профессиональной деятельности.

Многолетний опыт работы в вузе показывает, что развитие рефлексии, как профессионально важного качества требует постоянной организации учебного процесса на основе рефлексивных и деятельностных подходов. Только в этом случае, у студента в образовательном процессе появляется возможность раскрыть свои актуальные личностные качества, попасть в пространство для смыслового и ценностного самоопределения. И самое главное, через самоанализ перейти к проектированию будущей деятельности и самостоятельного выбора.

Надо отметить, что готовность к осуществлению развития рефлексивных умений студентов востребует от профессорско-преподавательского состава не только приобретением специальных умений и навыков, но и трансформации мировоззренческих, ценностно-смысловых, мотивационно-целевых ориентиров. Так, развитие рефлексии, как профессионально важного качества студента будущего педагога, процесс длительный и требует системного подхода от всех участников образовательного процесса высшей школы.

Список литературы

1. Запятая О.В. Формирование и мониторинг общих умений коммуникации учащихся / О.В. Запятая. – Красноярск: Поликом, 2007. – 136 с.
2. Звенигородская Г.П. Методологические и общетеоретические основы рефлексивного образования учащихся как процесс саморазвития / Г.П. Звенигородская. – Хабаровск: ХГПУ, 2000. – 129 с.
3. Ильина Н.Ф. Становление рефлексивной компетентности педагога как психолого-педагогическая задача на этапе профессиональной подготовки / Н.Ф. Ильина, Т.Ф. Ушева // Нижегородское образование. – 2022. – №4. – С. 84–92. EDN GMNCNZ

4. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности / Л.Н. Куликова. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1997. – 73 с.
5. Лейбниц Г.В. Новые опыты о человеческом разуме / Г.В. Лейбниц. – М., 1996. – 484 с.
6. Лебединцев В.Б. Виды учебной деятельности в парах / В.Б. Лебединцев // Школьные технологии. – 2005. – №4. – С. 102–112.
7. Развитие рефлексии будущего педагога в процессе освоения психологических дисциплин / Т.В. Савинова, Ю.В. Варданын, Н.А. Вдовина, Р.Р. Сюбаева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-refleksii-buduschego-pedagoga-v-protsesse-osvoeniya-psihologicheskikh-distiplin> (дата обращения: 15.07.2026). EDN GQOCOR
8. Ушева Т.Ф. Роль преподавателя в вопросах рефлексивного сопровождения студентов в образовательном процессе / Т.Ф. Ушева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2017. – Т. 9, №1. – С. 42–51. DOI 10.14529/ped170106. EDN XWZJUF
9. Федосова И.В. Рефлексивные умения присвоения профессиональных ценностей будущими педагогами / И.В. Федосова, Т.Ф. Ушева // Педагогический журнал. – 2020. – Т. 10, №1–1. – С. 79–88. DOI 10.34670/AR.2020.1.46.109. EDN KCZIVL

Фаизов Владислав Ильдарович

бакалавр, студент

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный аграрный университет»

г. Уфа, Республика Башкортостан

Мамалимов Родион Русланович

бакалавр, студент

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный аграрный университет»

г. Уфа, Республика Башкортостан

Насретдинова Зульфия Табрисовна

канд. экон. наук, преподаватель

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный аграрный университет»

г. Уфа, Республика Башкортостан

Матвейчук Наталья Михайловна,

канд. физ.-мат. наук, доцент

УО «Белорусский государственный аграрный технический университет»

г. Минск, Республика Беларусь,

ФОРМИРОВАНИЕ ТРУДОЛЮБИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИОННЫМИ СИСТЕМАМИ

Аннотация: в статье анализируется воспитательный потенциал работы с информационными системами для формирования трудолюбия у будущих специалистов в области прикладной информатики. Рассматриваются особенности труда в сфере информационных технологий: отложенный и неочевидный результат, итеративность, необходимость длительной отладки. Показано, что проектное обучение, работа с ошибками и инструменты самоорганизации формируют у студента усидчивость, дисциплину и способность доводить начатое дело до завершённого результата. Подчёркивается, что трудолюбие воспитывается не нравочениями, а самой природой профессиональной деятельности. Авторы приходят к выводу, что задача преподавателя – превратить естественные трудности освоения информационных систем в управляемые ступени развития характера обучающегося. Статья адресована студентам ИТ-направлений и преподавателям профильных дисциплин.

Ключевые слова: трудолюбие, информационные системы, проектное обучение, отладка, усидчивость, самодисциплина, мотивация, формирование личности.

Трудолюбие – устойчивое стремление человека к добросовестному и упорному труду – относится к числу базовых профессионально значимых качеств. В сфере информационных технологий оно приобретает особое значение: результат работы программиста или аналитика

редко достигается с первой попытки и почти всегда требует длительной, кропотливой и внешне незаметной работы. Поэтому процесс освоения информационных систем сам по себе обладает значительным воспитательным потенциалом и может рассматриваться как естественная среда формирования трудолюбия у будущих специалистов. В отличие от прямых призывов «быть трудолюбивым», работа с реальными системами ставит студента в условия, где упорство становится не желательным, а необходимым качеством. Рассмотрим подробнее, какие особенности этой деятельности способствуют воспитанию трудолюбия и как их можно использовать в обучении.

Особенности труда в сфере информационных технологий. Главная особенность этого труда – отложенный и неочевидный результат. Между написанием программного кода и получением работающего продукта лежит этап отладки, который нередко занимает больше времени, чем сама разработка. Программа почти никогда не работает правильно с первого запуска, и студент, привыкший к быстрому результату, на первых порах испытывает разочарование. Кроме того, значительная часть работы носит скрытый характер: проектирование структуры данных, продумывание логики, поиск и исправление ошибок не видны постороннему наблюдателю, а оцениваются лишь по конечному результату. Это приучает обучающегося трудиться добросовестно даже тогда, когда его усилия не очевидны окружающим. Именно преодоление первоначального разочарования и есть точка роста трудолюбия: обучающийся постепенно учится не бросать задачу при первой неудаче, а планомерно продвигаться к цели. Он привыкает к тому, что значимый результат складывается из множества мелких, на первый взгляд незаметных усилий, и перестаёт ожидать мгновенного успеха.

Проектное обучение как школа доведения дела до конца. Учебный проект – разработка информационной системы от постановки задачи до сдачи готового продукта – моделирует реальный трудовой цикл. Он включает этапы анализа, проектирования, реализации и тестирования, дедлайны и необходимость возвращаться к уже сделанному, чтобы исправлять и улучшать. В ходе такой работы воспитывается ключевое для трудолюбия качество – способность доводить начатое до завершённого, действительно работающего результата, а не до состояния «в целом готово». Особую ценность имеет завершающий этап. Именно на этом этапе многие склонны останавливаться, и преодоление этого соблазна закрепляет привычку к завершённости. Когда студент впервые проходит весь путь от пустого экрана до системы, которой пользуются другие люди, он на собственном опыте убеждается, что упорный труд вознаграждается, и это убеждение становится прочной внутренней опорой для дальнейшей работы.

Отладка и работа с ошибками как тренировка усидчивости. Поиск ошибки в программе требует внимательности, терпения и методичности. Студент учится последовательно проверять гипотезы, отсекал неверные предположения и не раздражаться на ошибку, а воспринимать её как обычную и закономерную часть работы. Этот навык имеет ценность далеко за пределами программирования: формируется усидчивость, эмоциональная устойчивость к неудачам и привычка анализировать причины проблемы, а не искать виноватых.

Преодоление прокрастинации и привычка к регулярному труду. Одним из главных препятствий на пути формирования трудолюбия является склонность откладывать сложные задачи. Работа с информационными системами особенно наглядно показывает вред такой привычки: накопленные ошибки и нерешённые проблемы со временем только усложняются, тогда как регулярная, пусть и небольшая ежедневная работа над проектом даёт устойчивый результат. Студент на собственном опыте убеждается, что лучше отлаживать программу понемногу каждый день, чем пытаться завершить всё в последнюю ночь перед сдачей. Так формируется привычка к равномерному, систематическому труду, которая является ядром трудолюбия. Разбиение крупной задачи на небольшие этапы, постановка промежуточных целей и регулярное подведение итогов помогают обучающемуся преодолеть страх перед объёмной работой и превратить её в последовательность посильных шагов.

Роль преподавателя в дозировании трудностей. Воспитательный эффект работы с информационными системами достигается лишь при разумном дозировании сложности заданий. Если задача чрезмерно трудна, студент теряет веру в свои силы и отказывается от неё; если же она слишком проста, упорство не востребовано и трудолюбие не развивается. Поэтому ключевая роль принадлежит преподавателю, который выстраивает последовательность задач по принципу постепенного усложнения. Тем самым естественные трудности освоения информационных систем превращаются из источника разочарования в управляемые ступени развития характера.

Таким образом, трудолюбие будущего специалиста формируется не нравочениями, а самой природой работы с информационными системами – необходимостью отлаживать, перестраивать, доводить проект до конца и спокойно относиться к ошибкам. Профессиональная среда ИТ ставит студента в условия, где упорство и дисциплина становятся обязательными, и тем самым воспитывает их естественным образом. Задача преподавателя состоит в том, чтобы выстроить учебный процесс так, чтобы эти неизбежные трудности становились управляемыми ступенями развития характера, а не причиной разочарования в профессии. При таком подходе освоение информационных систем превращается в школу не только профессионального мастерства, но и трудолюбия как устойчивого личностного качества.

Список литературы

1. Матвейчук Н.М. Обзор и перспективы развития управления информационными технологиями в сельском хозяйстве Российской Федерации, Китая и Белоруссии / Н.М. Матвейчук, Ю.Н. Сотсков, А.Ю. Михайлов // E-Management. – 2024. – Т. 7, №3. – С. 4–19. – DOI: 10.26425/2658–3445–2024–7-3–4-19. EDN ZVOAHW

2. Матвейчук Н.М. Цифровая трансформация агропромышленного комплекса и подготовка инженеров-аграриев по новым специальностям / Н.М. Матвейчук, Ю.Н. Сотсков // Экономика, моделирование, прогнозирование. – 2024. – Вып. 18. – С. 182–188. EDN FMIGDB

Шурупова Елизавета Игоревна,

магистрант

Научный руководитель

Хорошилова Татьяна Борисовна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

г. Липецк, Липецкая область

DOI 10.31483/r-168425

ФОРМИРОВАНИЕ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА РУКОВОДЯЩЕГО СОСТАВА ВУЗОВ: КРИТЕРИИ ОТБОРА, ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ, УДЕРЖАНИЕ ТАЛАНТОВ

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема формирования кадрового резерва руководящего состава вузов в условиях трансформации высшего образования. Анализируются методологические подходы к построению системы кадрового резерва, критерии отбора кандидатов и инструменты их оценки.

Ключевые слова: кадровый резерв, высшее образование, управленческий потенциал, развитие персонала, оценка компетенций, управление талантами, мотивация персонала, система образования, руководящие кадры, HR-менеджмент.

Вузы как сложноорганизованная площадка взаимодействия государства, образования и бизнеса сегодня особенно остро встречают кадровый вызов: управленческий корпус высшей школы стремительно стареет, а требования к руководителям растут вследствие усложнения функций университета – интеграции науки, образования, предпринимательской

деятельности. Параллельно этому явлению наблюдается системный отток талантливых кадров в коммерческий сектор, что ослабляет способность вузов гибко реагировать на трансформации. А образование и наука сегодня «переживают сложный период перманентного реформирования с разной степенью интенсивности» [3; 15]. В таких условиях ставка делается на квалифицированные молодые кадры, их умение сочетать стратегические взгляды с научно-технологическими приоритетами страны.

Функционал руководителя меняется, поэтому усложняются требования к его профессиональным навыкам: он должен быть компетентен в вопросах институционального продвижения организации, в области связей с общественностью, мобилизации финансовых средств, отношений с выпускниками, сотрудниками и правительственными организациями. В связи с этим формирование научно обоснованной системы кадрового резерва руководящего состава перестает быть факультативной задачей HR-служб и переходит в разряд приоритетных стратегических направлений развития образовательной организации.

Кадровым резервом можно считать целостную социально-управленческую систему, обеспечивающую выявление, комплексную подготовку и сопровождение сотрудников на пути продвижения по должности с требованием особых лидерских и профессиональных качеств. Трансформация взглядов на управление персоналом в науке привела к формированию трех преобладающих методологических подходов к построению данной системы: компетентностного подхода (основан на моделировании идеального профиля руководителя и фокусируется на постепенном развитии недостающих управленческих и профессиональных компетенций у кандидатов; данный подход принято считать наиболее гибким и долгосрочным), дефицитарного подхода (прагматичен и ориентирован на реализацию конкретной вакансии в краткий срок, фокусируется на соответствии кандидата функциональным требованиям), нормативного подхода (основан на соблюдении внешних и внутренних регламентов, что ставит в приоритет прозрачность процедур, а не личностный потенциал кандидата) [1, с. 12].

В современных реалиях наиболее продуктивным признается интегративный подход, сочетающий элементы компетентностной модели с проекцией на реальные управленческие задачи. Теоретической платформой такого синтеза выступает концепция управления талантами, рассматривающая сотрудников с высоким потенциалом как специфический человеческий капитал, требующий особых инвестиций [4, с. 132].

Для объективности всей системы оценки кандидатов и резервирования кадров существуют группы критериев: формально-квалификационные параметры – наличие ученой степени (кандидат/доктор наук), стаж научно-педагогической или административной работы, опыт участия в научно-исследовательских проектах; профессиональные компетенции – владение инструментами стратегического планирования, финансового менеджмента, знание нормативно-правовой базы образования, цифровая грамотность; управленческий и личностный потенциал – системное мышление, способность к анализу больших данных, стрессоустойчивость, этичность, ориентация на результат; лидерские и коммуникативные характеристики – навыки публичных выступлений, умение формировать команду, эмоциональный интеллект, способность к переговорам и разрешению конфликтов.

Для верификации данных параметров современная кадровая диагностика использует комплекс оценочных процедур посредством ассессмент-центров, позволяющих моделировать управленческие ситуации и наблюдать за поведением кандидатов в динамике, метода «360 градусов», дающего объемную оценку деятельности сотрудника со стороны подчиненных, коллег и вышестоящего руководства, кейс-интервью и защиты управленческих проектов [5, с. 45].

Формирование резерва представляет собой не разовую акцию отбора, а непрерывный процесс развития, который должен носить вариативный и практико-ориентированный характер. В качестве инструментов можно обратиться к модульному обучению с использованием цифровых платформ, созданию института наставничества и развитию программ не только

академической мобильности, но и управленческой для ознакомления с передовыми моделями управления.

Проблема удержания заключается в том, что подготовленный резервист становится объектом интереса внешнего рынка труда. Система мотивации должна выстраиваться на сочетании материальных и нематериальных стимулов: прозрачность карьерных траекторий и публичность критериев перехода из резерва в номенклатуру руководящих должностей; дифференциация системы оплаты труда (эффективные контракты, надбавки за участие в развитии вуза, грантовая поддержка управленческих проектов); инвестиции в непрерывное образование (оплата курсов МВА, профессиональной переподготовки за счет вуза); создание предиктивной кадровой среды – формирование комфортного психологического климата, снижение бюрократической нагрузки и предоставление академической свободы; формирование бренда работодателя, подчеркивающего социальную значимость работы в университете и возможность влияния на общественные изменения.

Формирование эффективного кадрового резерва руководящего состава в системе высшего образования является сложной многомерной задачей, решение которой требует перехода от формализованных регламентов к интеллектуальному управлению человеческими ресурсами. Ключевыми условиями успеха выступают: наличие прозрачной и научно обоснованной системы объективного отбора, реализация вариативных и гибких программ развития, внедрение комплексных механизмов мотивации и удержания, а также непрерывный мониторинг эффективности с последующей актуализацией методологии. Построение такого контура управления позволит обеспечить не только кадровую преемственность, но и стратегическую устойчивость университетов в условиях турбулентности внешней среды.

Список литературы

1. Волкова А.В. Формирование резерва руководящих кадров образовательных и научных организаций / А.В. Волкова, М.М. Кузьминов, О.Л. Митрякова // Высшее образование в России. – 2022. – №5. – С. 9–24. DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-5-9-24. EDN JTIHOS
2. Галажинский Э.В. Востребованные компетенции руководителей университетов: мировые тренды vs российские процессы в образовании / Э.В. Галажинский // Университетское управление: практика и анализ. – 2017. – Т. 21, №2. – С. 6–8. EDN YRORQL
3. Гусев А.Б. Доклад «Научная политика России – 2021 год» / А.Б. Гусев, М.А. Юревич. – М.: Буки Веди, 2021. – 96 с.
4. Жданов П.А. Портрет современного ректора: необходимые компетенции на глобальном научно-образовательном рынке / П.А. Жданов, И.Б. Тростянская, А.А. Барсуков // Вопросы образования. – 2019. – №2. – С. 130–158. DOI 10.17323/1814-9545-2019-2-129-158. EDN QLXVSW
5. Носов А.Л. Опыт формирования кадрового резерва в учебном заведении / А.Л. Носов, Е.К. Черанева // Pathof Science. – 2015. – №5. – С. 45–49.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ахметжанова Галина Васильевна

д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»
г. Тольятти, Самарская область

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН КАК СРЕДСТВО ТРАНСФОРМАЦИИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Аннотация: в современных условиях развития сети профильных педагогических классов актуализируется проблема формирования у старшеклассников устойчивой внутренней мотивации к педагогической деятельности. Цель статьи – раскрыть методический потенциал внедрения элементов педагогического дизайна в систему довузовской подготовки как средства трансформации мотивационной сферы обучающихся педклассов. Методологическую основу следования составили эмпирическая диагностика мотивации профессиональной деятельности обучающихся педклассов и апробация интерактивного воркшопа как формы профессиональных проб.

Ключевые слова: педагогические классы, профессиональная ориентация, педагогический дизайн, профессиональные пробы, проектная компетентность, мотивация профессиональной деятельности, образовательная среда.

Развитие сети профильных педагогических классов в общеобразовательных организациях – один из стратегических приоритетов государственной политики в сфере образования [2; 3]. Система довузовской педагогической подготовки призвана решить проблемы профессионального выбора, популяризации учительской профессии, формирования у старшеклассников адекватного представления о педагогическом труде. Вместе с тем, практика работы в педклассах нередко остается в рамках репродуктивных форм. Как отмечает И.С. Сергеев, она «растворяется в форме уроков профориентации с диагностиками, рассказами учителя и просмотром видеороликов, подготовкой рефератов о профессиях» [5, с. 117]. В итоге профессионально-трудовой контекст педагогической деятельности остается за рамками понимания обучающихся, поскольку отсутствует полноценная профессиональная проба, включающая элементы реальной педагогической деятельности [3], и, как следствие, уровень мотивации обучающихся педклассов к дальнейшей педагогической деятельности невысок. Так, проведенный нами в 2026 г. опрос педагогов, работающих в педклассах школ г. Тольятти, показал: посещаемость занятий в отдельных классах составляет не более 70%, количество выпускников педклассов, выбравших педагогические специальности в вузах, – 15–20% от их общего количества.

С целью эмпирической идентификации мотивов, детерминирующих выбор педагогического профиля, было проведено исследование среди обучающихся 10-х классов (N=57) педагогической направленности общеобразовательных организаций г. Тольятти. Диагностика осуществлялась на основе методики «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А. Реана). Респондентам предлагалось оценить значимость мотивов (денежный заработок, потребность в достижении социального престижа и другое) профессиональной деятельности по пятибалльной шкале. Результаты диагностики представлены в таблице 1.

Типы мотивационного комплекса обучающихся педклассов

Тип мотивационного комплекса	Абсолютное число (чел.)	Относительный показатель (%)
Оптимальный (внутренняя + внешняя положительная)	32	56,3
Средний	4	6,5
Наихудший (преобладание внешней отрицательной)	21	37,2
Итого	57	100

Результаты диагностики показали: более половины старшеклассников, избравших педагогический класс, осуществили свой выбор на основе внутренней и внешней положительной мотивации (возможность самореализации именно в данной деятельности, стремление к карьерному росту и другое), следовательно, проявляют заинтересованность в будущей профессии. Однако, внешняя отрицательная мотивация (стремление избежать критики, возможных наказаний или неприятностей) у 37,2% респондентов сигнализирует об отсутствии глубокого интереса к педагогике и доминировании мотивов избегания (например, давления родителей). Данный факт подтверждает, что мотивом выбора педкласса зачастую выступают внешние обстоятельства, а не внутренняя потребность. Указанные результаты, а также понимание того, что внутренняя мотивация связана с самим содержанием деятельности (интерес, удовольствие от процесса) [1], обосновывают необходимость внедрения в программу педклассов педагогических средств, направленных на трансформацию мотивационной сферы. В качестве такого средства в настоящем исследовании рассматривается педагогический дизайн.

Каждый элемент педагогического дизайна (цель, методы, оценка), как технологии проектирования образовательного процесса, подчинен достижению образовательного результата. Для обучающегося педагогического класса освоение педдизайна выполняет, во-первых, когнитивную функцию за счет формирования алгоритмического, системного мышления, необходимого для анализа и моделирования учебных занятий, и, во-вторых, функцию мотивационно-рефлексивную, выражающуюся в освоении роли «архитектора обучения», что делает педагогический труд более понятным, углубляет внутреннюю мотивацию к профессии. Опираясь на концепцию профессиональных проб (С. Фукуяма [6], С.Н. Чистякова [4]), мы рассматриваем педагогический дизайн как прикладной инструмент, который старшеклассник может апробировать в условиях реальной школьной среды.

В 2026 г. в рамках модуля «Психолого-педагогическое проектирование» для обучающихся 10–11 классов педагогического профиля общеобразовательных школ г. Тольятти был разработан интерактивный воркшоп «Архитекторы знаний: как устроено обучение изнутри». Методическая специфика данного воркшопа заключается в смене ролевой позиции: школьники выступают не в роли «потребителя» уже существующего опыта учителей, а как аналитики, начинающие методисты и со-дизайнеры.

Воркшоп структурировано по пяти последовательным этапам.

Первый этап, мотивационно-целевой (смена образовательной парадигмы), осуществляется через использование метафоры IT-проектирования: обучающимся предлагается рассмотреть урок как продукт, а учителя и ученика – в ролях разработчика (UX/UI-дизайнера) и пользователя соответственно. Подобная аналогия позволяет легитимизировать статус будущего педагога как проектировщика образовательной среды, способного проводить профессиональный аудит учебных ситуаций.

Второй этап, диагностико-аналитический (анализ целевой аудитории), – анализ аудитории. Учащиеся педкласса проводят экспресс-диагностику среди сверстников или младших школьников для выявления барьеров освоения учебного материала (темп речи педагога, отсутствие межпредметных связей, страх ошибки и другое). Цель этапа заключается в формировании навыка интерпретации деструктивных поведенческих проявлений или когнитивных

трудностей ученика не как личностных дефектов, а как следствия непроработанного дидактического дизайна.

Третий этап, эвристический (инструментально-методический), – освоение будущими педагогами адаптированной для школьных условий модели ADDIE, включающая пять блоков: цель (ожидаемый результат), аудитория (выявленные барьеры), метод (формат активности), проверка (инструменты верификации понимания) и обратная связь (механизмы корректировки).

В ходе четвертого, практического этапа проводится интенсив по педагогическому проектированию. Педкласс разделяется на проектные группы (методические бюро). Каждая группа (4–5 человек) получает «карточку-вызов», сформулированную на основе результатов диагностического этапа (например: «60% обучающихся теряют интерес на 15-й минуте урока»). Задача команд – за ограниченное время (как правило, 12–15 минут) спроектировать микро-фрагмент урока, нивелирующий данную проблему.

Приведем пример: при решении проблемы, связанной с тем, что школьники подросткового возраста не проявляют активности на уроке из-за страха ошибки и неодобрения учителя, обучающиеся педкласса спроектировали фрагмент урока литературы. В качестве стратегий предложены: ролевое замещение (ответ от имени «персонажа-эксперта») и распределение ответственности (парное выступление, где один формулирует тезис, а другой приводит пример). Подобные решения демонстрируют, что учащиеся на практике убеждаются: педагогические проблемы решаются не методом наказания, а оптимизацией архитектуры урока.

Пятый этап, рефлексивно-оценочный (формирование культуры профессионального фидбэка), – защита спроектированных фрагментов урока с применением алгоритма конструктивного методического рецензирования «2 звезды + 1 пожелание». Например, при анализе метода ролевого замещения обучающиеся аргументированно отмечали его дидактическую ценность: первая «звезда» присваивалась за снижение личной тревожности за счет «маски» эксперта; вторая – за дидактически обоснованную временную регламентацию (лимит 30 секунд), предотвращающую когнитивную перегрузку выступающего. «Пожелание» касалось необходимости внедрения визуального таймера для передачи контроля за временем самому ученику. Данный механизм формирует культуру профессионального диалога и супервизии.

В целом, наблюдение за обучающимися педклассов в процессе реализации воркшопа позволило установить, что обучающиеся с оптимальным мотивационным комплексом (внутренняя + внешняя положительная мотивация) демонстрируют более высокую активность в проектировании и более глубокую рефлексию, тогда как у респондентов с наихудшим мотивационным комплексом (преобладание внешней отрицательной мотивации) именно включение в процесс проектирование образовательного процесса способствует постепенной интериоризации внутренних мотивов педагогической деятельности.

Таким образом, интеграция основ педагогического дизайна в программы педагогических классов может быть рассмотрена как эффективное средство трансформации мотивационной сферы старшеклассников посредством их перехода на роль субъекта, способного анализировать и модифицировать образовательную среду.

Дальнейшие исследования будут посвящены разработке диагностического инструментария для оценки динамики мотивационной сферы обучающихся педклассов, и изучению влияния систематического внедрения элементов педдизайна на устойчивость их профессионального выбора.

Список литературы

1. Леонтьев А.А. Алексей Николаевич Леонтьев: деятельность, сознание, личность / А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Соколова. – М.: Смысл, 2005. – 431 с.
2. Письмо Минпросвещения России от 30.03.2021 №ВБ-511/08 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями для общеобразовательных организаций по открытию классов «Психолого-педагогической направленности» в рамках различных профилей при реализации образовательных программ среднего общего образования»). – URL: <https://rcoko18.ru/upload/medialibrary/ad8/03whu09ffo468q2jhj13b2wigjpk47zx/2.1.8.1.pdf> (дата обращения: 10.07.2026).

3. Письмо Министерства просвещения РФ от 1 июня 2023 г. № АБ-2324/05 «О внедрении Единой модели профессиональной ориентации». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406995316/> (дата обращения: 10.07.2026).

4. Профессиональные пробы. Технология и методика проведения: методическое пособие для учителей общеобразовательных организаций / С.Н. Чистякова [и др.]; под ред. С.Н. Чистяковой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2014. – 206 с.

5. Сергеев И.С. Профориентационный минимум: противоречия и дефициты как источник развития / И.С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. – Т. 11. – №4. – С. 111–130. DOI 10.52944/PORT.2023.55.4.006. EDN NSPOKS

6. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации / С. Фукуяма. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 105 с. EDN FDOEMV

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. Тында, Амурская область

ДЕМОНСТРАЦИОННЫЕ ОПЫТЫ ПО АСТРОНОМИИ

Аннотация: в статье освещен опыт работы факультета высшего образования БА-МИЖТ по проведению простых и доступных демонстрационных опытов по астрономии. Отмечено, что учебные демонстрации являются интересной формой проектной деятельности в школе и техникуме. В дополнение к опытам предложены разноуровневые вопросы для закрепления полученной из экспериментов новой информации. Материалы статьи рассчитаны на творческое использование школьниками и учителями.

Ключевые слова: естествознание, астрономия в школе, наглядность в обучении, астрономическое образование, школьная лаборатория.

С осени 2022 года в большинстве школ и техникумов России астрономию исключили из обязательной части учебных программ, и она стала очень фрагментарно рассматриваться в рамках другого «родственного» предмета – физики. Изучение сведений из астрономии снова вернулось к исходному состоянию, которое наблюдалось больше 20 лет в отечественной школе: минимальное число учебных часов (в лучшем случае – 7 уроков), остаточный принцип и строгая подчиненность нуждам физики.

О важной и тесной связи физики и астрономии можно вспомнить такие слова известного педагога-методиста Е.К. Страута: «...открытие закона всемирного тяготения, спектров излучения и поглощения и многих других закономерностей природы было осуществлено благодаря астрономическим наблюдениям. И наоборот, успехи «земной» физики и химии позволили подойти к пониманию того, что происходит в необозримом пространстве на огромных расстояниях от нашей планеты». Таким образом, взаимное обогащение знаниями всегда было между физикой и астрономией. Важно подчеркнуть эту мысль в обобщающем повторении по курсу школьной физики в 11 классе.

Если обратиться к содержанию федеральной рабочей программы по физике для 11 класса (базовый уровень), то важно отметить следующее. В разделе 8 «Элементы астрономии и астрофизики» учебные демонстрации, указанные для других разделов, не предусмотрены. Предлагается лишь выполнить ученические наблюдения с помощью компьютерных

программ и телескопа. Подобная форма работы подробно изложена в статье [2, с. 15], и здесь не обсуждается.

Также авторы работы [2] предлагают дополнительно изучать астрономию в часы внеурочной деятельности, чтобы как-то компенсировать исключение астрономии из перечня обязательных школьных предметов. В данной статье эту позицию поддерживаем и считаем, что астрономические задания необходимо чаще выдавать в рамках выполнения учениками индивидуальных проектов. Например, предлагать школьникам выполнить несложные демонстрационные опыты по темам астрономии.

Астрономия – наука, в которой наглядность играет определяющую роль, помогает сделать открытие нового знания для школьников доступным и увлекательным. В данной работе рассмотрим, как традиционные демонстрационные опыты раскрывают суть ключевых астрономических понятий: законов движения планет, особенности их строения, смену лунных фаз и т. д. *Основная цель статьи* – оказать помощь школьникам и учителям в овладении демонстрационными экспериментами в области астрономии.

В качестве методической основы учебных демонстраций по астрономии может служить предыдущая статья одного из авторов [1] и известная книга с опытами по естествознанию [3]. Описание опытов дается примерно в той последовательности изучаемых тем, которая была ранее установлена в наиболее популярном учебнике Б.А. Воронцова-Вельяминова.

Первый опыт посвящен моделированию фаз Луны. Для него потребуется теннисный мячик либо апельсин, фонарик (рис. 1). Нужно выключить в комнате свет, включить фонарик и направить его на стену (это будет Солнце). Встаньте так, чтобы видеть мячик, но фонарик не слепил глаза. Держите мячик на вытянутой руке перед собой и медленно поворачивайтесь вокруг своей оси против часовой стрелки. Понаблюдайте, как меняется видимая освещенная часть мячика. Когда свет сзади, то видно новолуние (тёмный диск). Когда свет сбоку первую или последнюю четверть – наблюдаем полукруг, а когда свет спереди – полнолуние (полный круг). Дело в том, что Луна сама не светит, а отражает солнечный свет, и под разными углами мы видим освещенную часть по-разному. Данный опыт показывает, почему происходят смены лунных фаз: меняется взаимное расположение Земли, Луны и Солнца, и с земной точки наблюдения освещенная доля естественного спутника то растёт, то убывает.

Второй опыт посвящен моделированию образования лунных кратеров. Для данного опыта понадобится пищевой контейнер, мука, какао-порошок, шарики или камешки разной формы и размера. Наполните контейнер мукой на глубину около 2–3 см и сверху посыпьте какао-порошком. Далее поставьте емкость на любую ровную поверхность и кидайте камешки под разными углами и с разной скоростью. Результат второго опыта приведен на рис. 2.



Рис. 1. Опыт с фазами Луны



Рис. 2. Модели кратеров на Луне

Этот эксперимент показывает, что происходило на Луне на протяжении миллионов лет, а также объясняет, почему на Луне кратеры разной глубины и ширины. В статье [1, с. 176] предложена модификация второго опыта с цементом и зубным порошком.

Третий опыт посвящен изучению темы из астрономии «Время и календарь» на примере Меркурия. Для эксперимента потребуется следующее: лист плотного картона, циркуль,

линейка, карандаш, ножницы, маленький шарик, пластилин, секундомер и настольная лампа. Нужно вырезать из картона круг диаметром 30 см и разделить его на 4 равные части, отметив точки на окружности (это позиции, в которых начинается новый год). В центре круга закрепить лампу, она будет моделировать Солнце. Пластилиновую подставку с шариком, который будет выступать в роли Меркурия, поставить в первую отмеченную точку. Включить лампу и одновременно запустить секундомер (см. рис. 3). Медленно передвигать шарик по круговой орбите, отслеживая время, за которое он проходит одну четверть окружности. Повторить замер для каждой четверти. Должно соблюдаться равенство $t_1 = t_2 = t_3 = t_4 \approx 22$ с.

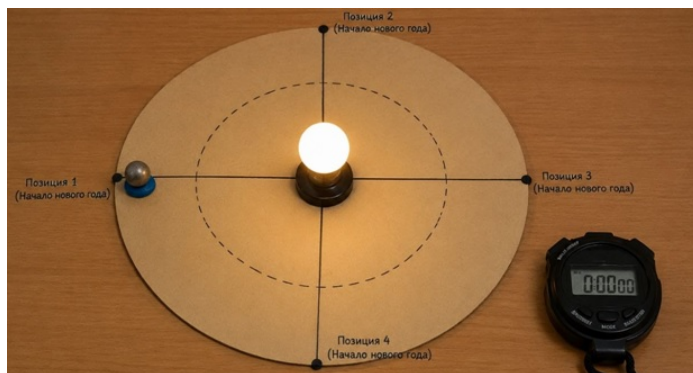


Рис. 3. Опыт «Орбитальный календарь Меркурия»

Сопоставляем результаты опыта с реальными данными: период обращения Меркурия вокруг Солнца составляет 88 земных суток. Делим его на 4, получаем 22 земных дня (один «сезон» на Меркурии). Дело в том, что Меркурий движется по своей орбите быстрее всех планет Солнечной системы, поэтому полный оборот он совершает за 88 дней, а значит, за 365 земных дней на Меркурии наступает 4,15 новых года. Данный опыт объясняет, как связаны скорость движения планеты по орбите, её расстояние до Солнца и продолжительность года, а также показывает, почему на разных планетах неодинаковое количество любимых праздников за один и тот же промежуток времени.

Оставшиеся демонстрационные опыты посвящены другой планете земной группы – Марсу. Условное название *четвертого* опыта – «Марсианская ржавчина». Для данной работы потребуется бумажная салфетка, вода, блюдце, резиновые перчатки и кухонная губка из тонкой стальной проволоки. Следует учитывать, что этот опыт является самым затратным по времени выполнения.

Нужно положить бумажную салфетку в блюдце, и на салфетке разместить предварительно смоченную водой металлическую губку. Оставить блюдце на 5 дней в комнатных условиях. После прошедшего времени надеваем резиновые перчатки и трем губку пальцами. Видим, что металл на губке превратился в красноватый порошок (рис. 4). Дело в том, что стальная проволока содержит железо, которое соединяется с кислородом воздуха и образует всем известную ржавчину. Данный опыт объясняет, почему Марс считают красной планетой. Поскольку грунт Марса состоит из кислорода, кремния и различных металлов, то избыток оксида железа (та самая ржавчина) и придает Марсу рыжевато-красный оттенок, который виден с земной поверхности [3].

Результат *пятого демонстрационного опыта* «Марсианский грунт и марсоход» приведен на рис. 5. Для выполнения данной работы потребуется картонная коробка, крышки от бутылок, зубочистки, резинки, скотч, а также красная чечевица (или красная пищевая краска), песок, молотый кофе, соль и противень. Сначала нужно приготовить марсианский грунт: смешать песок, молотый кофе и немного соли в пропорции 3:1:1, добавить красную чечевицу (или пару щепоток красной краски) для характерного цвета, после чего разровнять смесь на противне. Эта смесь будет моделью поверхности Марса.



Рис. 4. Марсианская ржавчина

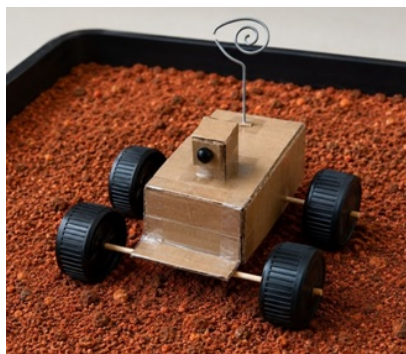


Рис. 5. Модель марсохода на Марсе

Затем требуется изготовить саму модель марсохода: собрать корпус из коробки, сделать колёса из крышек, закрепив их на зубочистках-осях, добавить антенну из проволоки и камеру из бусины. После этого протестировать проходимость марсохода по марсианскому «грунту». Дело в том, что настоящий марсианский грунт имеет сыпучую, неровную структуру. Для движения по такой поверхности марсоходам нужен низкий центр тяжести, большие колёса и устойчивость к возможным препятствиям. Именно эти физические принципы повторяем в предложенной конструкции (рис. 5). *Пятый опыт* объясняет, как инженеры проектируют планетоходы: сначала тщательно изучают свойства грунта, а затем создают машины, способные по нему без проблем передвигаться.

Темы демонстрационных опытов по астрономии школьники могут выбрать самостоятельно или по предложению учителя. Для индивидуального проекта можно подготовить эксперименты, объединенные одной темой, что и учитывается в данной статье.

После выполнения демонстрационных экспериментов важно опросить школьников или студентов, чтобы оценить степень усвоения астрономической информации. Это позволит учителю понять, как сами экспериментаторы разобрались в теоретическом обосновании проводимого ими опыта.

В таблице 1 показано, как могут быть составлены контрольные вопросы с учетом индивидуального подхода в обучении. При составлении таблицы 1 обращено внимание на обучающихся, которые занимаются в научных кружках и обществах. Предполагается, что при ответе на контрольные вопросы школьники проявят навыки самостоятельной работы, без использования нейросетей и Интернета.

Таблица 1

Примеры вопросов для школьников и студентов СПО

Тема опыта	Программа обучения / уровень изучения		
	Базовый уровень	Углубленный уровень	Научный кружок
1	2	3	4
Лунные фазы	Если в опыте с фонариком мяч освещен сбоку и видна ровно половина диска, как называется эта фаза?	Если на Луне новоземелие, то с Земли наблюдается какая лунная фаза?	Почему в полнолуние на Земле самые высокие приливы?
Строение Луны	Почему в опыте для имитации поверхности Луны используется мука, а сверху какао-порошок? Что именно в этом эксперименте обозначает каждый из слоев?	В опыте камни падают под разными углами. Как угол падения метеорита влияет на форму кратера, и почему?	Если бы Луна имела плотную атмосферу, как Земля, изменилась бы форма и глубина кратеров из этого эксперимента?

1	2	3	4
Меркурий	Почему на Меркурии можно получать новогодние подарки 4 раза в земной год? У какой планеты Солнечной системы самая большая орбита?	Почему в реальности Меркурий движется по орбите быстрее, когда находится ближе к Солнцу? Какой закон Кеплера это описывает?	Почему на Меркурии солнечные сутки (от восхода до восхода) длятся дольше, чем его собственный год? Как показать явление ретроградного Меркурия?
Марс и его особенности	Какие особенности марсианского грунта делают его уникальным?	Как и почему меняется цвет Марса, если рассматривать эту планету с ее поверхности и из Космоса?	Почему красный цвет Марса приводит к заблуждениям о высокой температуре на этой планете? Можно ли вырастить яблони на грунте Марса?

Авторы статьи считают, что в простой и доступной форме рассказали о проведении демонстрационных опытов по астрономии. Все эксперименты проверены и апробированы на факультете высшего образования БАМИЖТ (город Тынды). В зависимости от возраста школьников или студентов материалы статьи можно использовать избирательно. Для лучшего усвоения новой информации предложены контрольные вопросы по каждому опыту.

В заключение подчеркнем такие важные для авторов пункты. Во-первых, данная работа направлена на улучшение астрономического образования в школах и техникумах. Во-вторых, приведенные материалы для школьных проектов способны сформировать познавательный интерес к астрономии. В-третьих, предложенные опыты отчасти помогают развитию пространственного воображения у экспериментаторов, поскольку предполагается работа с объемным моделированием астрономических объектов. Наконец, школьники могут научиться самостоятельно изучать сложный учебный материал и работать с научными текстами из астрономии.

Список литературы

1. Бирзуль А.Н. Опыт организации работы по астрономии в 11 классе / А.Н. Бирзуль // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Среда, 2021. – С. 173–179. – DOI 10.31483/r-98325. – EDN IARZUS.
2. Бобрышева С.А. Проблемы и перспективы изучения астрономии в школе / С.А. Бобрышева, Л.В. Горбанева // ТОГУ-СТАРТ: фундаментальные и прикладные исследования молодых: материалы VI региональной научно-практической конференции (Хабаровск, 7–12 апреля 2025 года). – Хабаровск: ТОГУ, 2025. – С. 13–17. – EDN NTSSTJ.
3. Ванклев Дженис. 201 потрясающий магический эксперимент: лучшая книга для умных и любознательных / Дженис ван Клев; пер. с англ. К.Б. Комаровой. – М.: Астрель, 2010. – 318 с.

Гараева Елена Юрьевна

преподаватель

МБУДО «Детская школа искусств»

г. Казань, Республика Татарстан

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ФОРТЕПИАНО (НА ПРИМЕРЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАРИСОВОК)

Аннотация: автор статьи раскрывает особенности творческого развития детей младшего школьного возраста. На уроках фортепиано предлагаются приемы и техники, направленные на творческое развитие учеников как в процессе индивидуальных занятий, так и групповых. Для развития творческого мышления рекомендуются игровые формы, детям интереснее слушать, изучать и пробовать себя в исполнительском искусстве, если занятие по фортепиано сопровождается авторскими иллюстрациями в виде небольших, забавно-веселых стихов.

Ключевые слова: творческое развитие, фортепианное мастерство, игровые формы, приемы и техники на фортепианных занятиях, пианино.

В современной школьной педагогике приоритетной задачей остаётся развитие творческих способностей у детей. Природа детского творчества по сей день раскрыта не до конца, а подходы к совершенствованию креативности у детей младшего школьного возраста продолжают свою дискуссию и даже вызывают споры.

Практика показывает, что детский возраст – это тот период, когда ребенок проявляет свой интерес ко всему творческому. Поддерживаемые родителями и преподавателями, они раскрывают заложенный природный потенциал, позволяя своим творческим навыкам проявиться через активное самовыражение. Возрастная специфика младшего школьника отличается повышенной сензитивностью, что создает креативную среду для усовершенствования творческих навыков и вспомогательных когнитивных способностей [5].

Обращаясь к разным видам искусства ребенок в процессе своего становления соприкасается с уникальным инструментарием мира красоты и творчества. Чтобы себя сформировать как гармоническую личность, он обращается к своим взрослым наставникам, которые вводят его в атмосферу музыки, художественного искусства и эстетики.

Учитель жизни, педагог и новатор, детский писатель Василий Александрович Сухомлинский утверждал о том, что творческое, интеллектуальное развитие ребенка невозможно без поэтической, музыкальной и эмоционально-эстетической составляющей. Педагог-новатор, рассуждая о природе детского развития, говорил о том, что оно нуждается в модернизации, единстве красоты и живого мышления и неразрывной между ним связи, как между солнцем и цветущими растениями – это есть начало творчества, в котором кроется прекрасное и совершенное. Через поэзию и музыку, где читаются и слышатся строчки переживания и наслаждения, а мысль рисует картинку творческого воображения окружающего мира [3; 4].

Обучению фортепианному мастерству включает определённое наличие моторики и ее реакций. У начинающего музыканта (ребенка) она имеет свою индивидуальность. Во время воспроизведения звуков и искусства их выразительности техника игры должна включать в себя методы взаимодействия с клавишами, приемы звукоизвлечения, аппликатуру, координацию движений обеих рук, научению навыкам чтения нот и точное чувство ритма. Развитие этих компетенций у младших школьников, начинающих маленьких пианистов, инициируется на начальных этапах занятий, поступательно совершенствуется на протяжении всего последующего пути творческого развития пианиста [2].

Мы бы хотели предложить свои приемы и техники работы особенностей творческого развития детей младшего школьного возраста на индивидуальных занятиях по фортепиано.

Началом первого занятия является увлекательное познание мира фортепианной музыки, где мы создаем комфортную среду и в которой маленький ученик и его помощник педагог

увлечённо знакомятся с инструментом и его особенными возможностями. Совместно изучаем пианино: убираем все крышки и панели, чтобы открылся полный вид на клавиатуру, работу молоточков, длину струн и функций педалей, создавая эффект настоящего чуда. Познакомившись с миром механического устройства инструмента, мы начинаем знакомить руку ребенка с мягкостью клавиш, как бы «лепить кисть», понимая, что маленький ученик уже начал адаптироваться к источнику извлечения звука (фортепиано).

В самом начале учебного процесса мы заводим специальный альбом, где рисуем нотный стан и размещаем на нем ноты. Особенно хотелось бы отметить, что каждая нота имеет свою цветовую гамму: красная означает длинные длительности, синяя – короткие. Ноты не имеют штилей. Когда ученик рисует маленькую картинку, преподаватель играет известную детскую мелодию, чтобы ребенок мог закрепить материал как визуально, так и на слух, углубляя свое понимание музыкально-фортепианного содержания.

Чтобы развить творческое мышление, мы используем захватывающие игровые формы. В ходе с ознакомлением с фортепиано, проводим параллель с компьютером, подчеркивая, что мы живем в эпоху цифровизации, где гармонично соединяются музыкальное и компьютерное искусство:

Пианино – это круто!
Струнно-клавишный компьютер
За один всего присест
До мажорный этот «квест»
Я освою непременно
Вместе и попеременно
Буду руки упражнять
Ловко пальцами шагать...

В процессе работы с маленькими учениками важно их увлечь, поэтому атмосфера урока должна быть свободно-непринуждённой, как музыкальное произведение немецкого композитора Иоганна Себастьяна Баха «Шутка».

В процессе работы с маленькими пианистами -музыкантами для более совершенного развития творческого воображения мы обратились к методическому пособию «Новая школа для игры на фортепиано» авторов Г.Г. Цыганова и И.С. Королькова. Наши занятия показали, что детям гораздо увлекательнее воспринимать, слушать, изучать и пробовать исполнять музыкальным произведением, если урок сопровождается иллюстрациями в виде веселых и забавных стишков.



Рис. 1

Бурре-французский танец.
Он появился в Средние века.
Бурре богат прыжками
Et il est d'un
rythme incisif
Да, в нем четыре доли,
Почти всегда затакт, затакт.
Любим он был в народе
И в замках на балах.

Эмоциональный фон выступает важным регулятором творческого развития детей младшего школьного возраста. Эмоция тесно связана с процессом запоминания, порождая воображением. Особенный эмоциональный заряд – это эффективная работа мыслительных способностей [1]

Первые ступени обучения игры на фортепиано формируют фундамент творческого развития и последующего музыкального совершенствования. Преподаватель не только должен привить ученику любовь к инструменту и мотивацию к регулярным занятиям, но и научить уверенности поведения на сцене, свободы демонстрировать свои навыки и верить в свои креативно-творческие способности.

Список литературы

1. Бархударова Т.Л. Роль эмоционального отношения учащихся к занятиям в классе фортепиано / Т.Л. Бархударова // Образование и воспитание. – 2018. – № 3(18). – С. 45–48. EDN XQRFJJ
2. Бочарова Д.И. Особенности формирования пианистических навыков у младших школьников на занятиях по фортепиано / Д.И. Бочарова // Начальное образование в новой реальности: направления развития, актуальные проблемы, лучшие практики: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 25 окт. 2023 г.) / редкол.: С.В. Митрохина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 305–310. EDN GGXKWM
3. Князев Е.Я. Педагогическая система Василия Александровича Сухомлинского к 100-летию со дня рождения / Е.Я. Князев // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2018. – Т. 17, №37. – С. 63–68. EDN YAUNJJ
4. Комлева З.С. Развитие творческих способностей у детей / З.С. Комлева // Символ науки. – 2022. – №10–1. – С. 34–36. EDN AZTSKZ
5. Мешкова Т.С. Развитие творческих способностей у детей младшего школьного возраста в изобразительной деятельности / Т.С. Мешкова. – URL: <https://elar.uspu.ru/bitstream/ruspu/59135/2/10meshkova.pdf> (дата обращения: 01.07.2026).

DOI 10.31483/r-168323

ОРГАНИЗАЦИЯ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: статья посвящена организации сетевого взаимодействия педагогов профильных классов как эффективного инструмента повышения качества образования. Рассматривается теоретическая база и практический опыт создания и функционирования сетевых педагогических сообществ, направленных на обмен опытом, координацию образовательных процессов и внедрение инновационных методов преподавания. Особое внимание уделяется организационно-педагогическим условиям формирования таких сообществ, роли информационно-коммуникационных технологий и совместных методов обучения, которые способствуют развитию профессиональных компетенций учителей и мотивации обучающихся. Анализируются преимущества сетевого взаимодействия, такие как расширение профессиональных связей, кооперация на разных уровнях образовательной системы и повышение эффективности профильного обучения. Материал основывается на современных отечественных и зарубежных исследованиях, а также практике российских образовательных организаций, что подтверждает актуальность сетевого взаимодействия в контексте современных вызовов образования.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, профильные классы, качество образования, профессиональные компетенции педагога, информационно-коммуникационные технологии, обмен педагогическим опытом, методическая поддержка учителей, кооперация образовательных учреждений.

Введение.

Современная образовательная система открыта внедрению различных психолого-педагогических инноваций, которые направлены на повышение качества образования. В условиях реализации Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования особую значимость приобретает организация сетевого взаимодействия педагогов, работающих в профильных классах [3]. Профильное обучение требует необходимого кадрового состава, кабинетов и технических средств, но не каждая образовательная организация имеет все условия для профильного обучения по всем направлениям. Благодаря сетевой форме взаимодействия с педагогами других образовательных организаций преодолевается это ограничение.

Концепция профильного обучения рассматривает сетевое взаимодействие образовательных учреждений как одно из наиболее перспективных направлений организации профильного обучения [5]. При этом акторами сети выступают не только образовательные учреждения, но и отдельные педагоги, учащиеся старшей школы, учреждения дополнительного образования. Сетевой педагогический союз педагогов профильных классов – это специфическая форма профессионального сотрудничества для решения образовательных проблем, обмена опытом работы и совершенствования образования.

Цель работы: теоретическое и прикладное осмысление проблемы организации сетевого взаимодействия педагогов профильных классов в качестве инструмента улучшения качества образования.

Результаты и обсуждения.

Теоретическая часть о сетевом взаимодействии педагогов.

В научной литературе под сетевым взаимодействием в сфере образования понимают разные по типу и масштабам связи между учебными заведениями, организациями и людьми для

достижения общих целей [3; 5]. Основу сетевого взаимодействия образовательных учреждений составляют система отношений между образовательными учреждениями по вопросам реализации образовательных услуг и организации профессионального роста педагогов; распределение ответственности и работ по реализации образовательных программ между участниками сети; нормативно-правовое и организационно-техническое обеспечение деятельности системы [3].

Сетевой формат взаимодействия педагогов реализуется двумя видами форматов: ресурсного центра и кооперации в равных условиях [3]. Формат ресурсного центра представляет собой сеть общеобразовательных учреждений с одной ведущей школой с хорошим материально-техническим обеспечением и уровнем кадрового потенциала. Формат кооперации в равных условиях реализует сотрудничество нескольких общеобразовательных организаций с транспортной доступностью между ними. Модели могут отличаться по своему строению и содержанию исходя из профиля обучения и региональной специфики.

Особого внимания заслуживает модель сетевого взаимодействия вуза и общеобразовательных организаций, на базе которых сформированы профильные классы [1; 5]. Такая модель включает несколько направлений: работа с обучающимися (диагностический и практический блоки), взаимодействие с педагогами общеобразовательных организаций и взаимодействие с родителями. Указанная модель, возможно реализация ее на любом университете и при желании легко перестраивается под образовательную политику университет, а также по запросам региона.

Организационно-педагогические условия формирования сетевого сообщества.

Предпосылки эффективной работы сетевого взаимодействия педагогов профильных классов связаны с наличием ряда организационно-педагогических условий. Анализ литературы показал ряд существенных из них [2; 4].

Содержание. Содержательный аспект деятельности сетевого сообщества строится на принципах модульности, вариативности и привязки к профессиональной работе учителя [2] – создание адаптивных учебных курсов в соответствии с потребностями учителей и особенностями профильных направлений подготовки.

Подготовка и мотивация участников. Важна подготовка педагогов для сетевого взаимодействия, их заинтересованность в работе с профессиональными сообществами, умение работать в ЦОРС [2; 4].

Методическая поддержка. Важным условием является оказание методической поддержки учителям в области применения информационно-коммуникационных технологий в педагогической деятельности в режиме сетевого взаимодействия [4].

Техническое обеспечение. Дистанционные технологии, электронные учебные среды и инструменты общения – техническая база для сетевых взаимодействий [4].

Нормативно правовая база. За деятельность в сети должны быть установлены нормативные документы о правах, обязанностях, ответственности членов сообщества [3].

Роль информационно-коммуникативных технологий.

Информационно-коммуникационные технологии необходимы для построения сетевой педагогики профильного класса [4; 7]. Сетевые педагогические сообщества с помощью современных ИКТ создают условия для общения и обмена опытом между коллегами из различных учебных заведений вне зависимости от временных и географических ограничений.

Средствами взаимодействия в сетевых педагогических сообществах выступают различные каналы коммуникации, социальные сервисы хранения и совместного редактирования информации в сети Интернет [7]. В качестве инструментов подготовки педагогов к применению информационно-коммуникационных технологий используются образовательные электронные среды, организация групповой работы для развития и закрепления навыков использования ИКТ, а также проектная деятельность [4].

Участие в работе сетевых педагогических сообществ является одним из мощных инструментов повышения ИКТ-компетентности педагога и качества образования в целом [4; 7].

Вместе с ИКТ-компетенциями в процессе сетевого взаимодействия формируются компетенции организационной деятельности, профессиональной коммуникации и наставничества.

Формирование профессиональных качеств педагога.

Сетевое взаимодействие выступает эффективным средством формирования профессиональных компетенций педагога [2; 7]. В рамках сетевых профессиональных сообществ складываются условия, способствующие не только профессиональной коммуникации, но и неформальному образованию педагога, признанию его профессиональных качеств, создается профессиональная конкурентная среда.

Участие в профессиональных сетевых объединениях позволяет учителям, живущим в разных регионах, общаться друг с другом, решать профессиональные вопросы, реализовать себя и повышать свой профессиональный уровень [7]. Сетевое профессиональное сообщество выступает единым развивающимся и нелинейным организмом, стимулирующей к профессиональному росту педагогов средой.

С помощью сетевой педагогики педагог получает возможность развивать и повышать свои профессиональные компетентности [2]. Профессиональными компетентностями являются: желание общения с коллегами; стремление проявить себя и презентовать себя; решать поставленные перед ним задачи в информационно-образовательном пространстве.

Воздействие на учебную мотивацию и результаты обучения учащихся.

Сетевая деятельность педагогов профильных классов влияет опосредованно, однако существенно на мотивацию учеников и результативность обучения [5; 6]. Те педагоги, которые работают в активных сетях могут использовать современные методики работы с учащимися, новые образовательные технологии и учебники нового поколения, что напрямую сказывается на качестве их взаимодействия с учениками.

Исследования показывают, что сетевой способ создания проектов профильного образования обуславливает формирование заказа на содержание и качество образования [5]. Оценка эффективности модели сетевого взаимодействия должна быть сведена к ее целесообразности в образовательной сети и выявлению качества профильного обучения.

Особую значимость сетевое взаимодействие приобретает в контексте профильных психолого-педагогических классов [1]. Одним из условий успешной реализации концепции таких классов является организация педагогической практики, однако многие педагоги, методисты и администрация сталкиваются с проблемой ограниченности ресурсов. Создание сетевого сообщества на уровне отдельно взятого города или региона позволяет решить возникающие проблемы.

Опыт работы по формированию сети партнерств

В российской образовательной практике накоплен значительный опыт организации сетевого взаимодействия педагогов профильных классов. В Санкт-Петербурге успешно функционирует сетевое сообщество «Учитель начинается в школе», созданное на базе ГБОУ СОШ №47 им. Д.С. Лихачева [1]. В рамках этого сообщества организовано взаимодействие педагогов и обучающихся педагогических классов, осуществляется обмен опытом и создание банка доступных новых знаний.

Региональные практики включают в себя формы реализации сетевого взаимодействия: «школа – вуз – предприятие», направленные на профильное обучение детей [5]. Такие формы помогают интегрировать ресурсы разных структур для профильного обучения.

В Липецкой области проводилось исследование реальных сетевых взаимодействий педагогов школ с низкими образовательными результатами – участников регионального проекта по переходу к модели «эффективной школы» [6]. Методом сетевого анализа были определены основные характеристики участников взаимодействия, их связей и событий сети, выделены параметры, способные оказать влияние на качество преподавания.

Преимущества и перспективы сетевых взаимодействий.

Исходя из анализа литературы и практики можно отметить следующие преимущества сетевого взаимодействия педагогов профильных классов [3; 5; 8].

1. Расширение сети знакомств. Налаживание сетевого взаимодействия дает возможность педагогическим работникам иметь и развивать профессиональное общение со специалистами других учреждений, совместно работать.

2. Многоуровневость сотрудничества. Сотрудничество сети распространяется по разным уровням образования – от школьного до регионального и др., за счет чего происходит объединение ресурсов, знаний.

3. Оптимизация процесса профильного обучения. Совместная деятельность педагогов повышает качество проведения профильного обучения, особенно в контексте малого ресурса некоторых образовательных учреждений.

4. Непрерывность профессионального роста. Включение в сетевые сообщества позволяет педагогу осуществлять непрерывное образование, изучать новые методики, технологии.

5. Качественное образование. Благодаря сетевому взаимодействию передовые педагогические технологии перенимаются друг у друга, которые затем воплощаются в учебных процессах и оказывают благотворное влияние на качество знаний обучающихся.

Заключение.

Организация сетевого взаимодействия педагогов профильных классов – это одно из средств повышения качества образования. На основе теоретического анализа и практики российских образовательных организаций можно сказать о том, что с помощью сетевого взаимодействия происходит совершенствование профессиональных компетенций педагогов; реализация новых форм работы, координация образовательного процесса, повышение мотивации учеников.

Особенности организации деятельности сетевых педагогических сообществ:

- содержание работы;
- повышение квалификации педагога; мотивация к профессиональному росту;
- методико-техническое сопровождение;
- законодательное обеспечение. Средства информатизации – основные средства осуществления сетевого взаимодействия, позволяющие обеспечить быстрый обмен информацией и взаимодействие педагогов вне зависимости от географической привязки.

Перспективы развития сетевого взаимодействия педагогов профильных классов следует искать в развитии организационных моделей, расширении ресурсного обеспечения, включении форм сетевого общения в непрерывное педагогическое образование. Актуальность сетевого взаимодействия педагогов профильных классов будет лишь нарастать в условиях новых условий образовательной практики, что требует дальнейших теоретических и практических разработок данного вопроса.

Список литературы

1. Белашина Т.В. Психологическое сопровождение классов психолого-педагогической направленности в образовательном пространстве университета / Т.В. Белашина, С.Б. Нестерова, В.В. Бакаева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2025. – URL: <https://izvestia.herzen.spb.ru/index.php/main/article/view/28> (дата обращения: 29.06.2026).
2. Сликишина И.В. Сетевое взаимодействие педагогов как средство формирования профессиональных компетенций в дополнительном профессиональном образовании / И.В. Сликишина, Ю.В. Коровина // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – №4.
3. Судьина Л.Н. Сетевое взаимодействие общеобразовательных школ и социальных партнеров в профильном обучении: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.Н. Судьина. – Новокузнецк, 2012. – 183 с. – EDN QFVKVB
4. Гончарова Н.Ю. Формирование информационно-коммуникационной компетентности учителей на основе сетевого взаимодействия в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук / Н.Ю. Гончарова. – Новокузнецк, 2013. – 218 с.
5. Фильчаков Ю.А. Оценка эффективности модели сетевого взаимодействия в организации предпрофильной подготовки и профильного обучения / Ю.А. Фильчаков, Е.Л. Харчевникова // Вопросы Интернет-образования. – 2005. – №27. – С. 34–41.
6. Елфимова Э.В. Сетевое взаимодействие педагогов как способ повышения качества преподавания в школах с низкими образовательными результатами (на примере школ Липецкой области): выпускная квалификационная работа / Э.В. Елфимова. – М.: НИУ ВШЭ, 2019.

7. Савинова Т.А. Виртуальные профессиональные сообщества как фактор становления конкурентоспособности педагога / Т.А. Савинова, О.Н. Шалаева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №6. – URL: science-education.ru (дата обращения: 29.06.2026).

8. Модели сетевого взаимодействия при введении профильного обучения // Управление школой. – 2007. – №2.

Матющенко Наталья Сергеевна

канд. биол. наук, доцент

Ибраева Инна Геннадиевна

канд. мед. наук, доцент

Кыргызско-Российский Славянский университет

имени Б.Н. Ельцина

г. Бишкек, Республика Кыргызстан

DOI 10.31483/r-168624

БИОХИМИЯ В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЕ: ИНТЕГРАЦИЯ КАК ОСНОВА ОПТИМИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические и методические основы интеграции биохимии в междисциплинарную учебную среду медицинского вуза на примере кафедры химии и биохимии КРСУ. Проанализированы положения компетентностного подхода к обучению и важность синхронизации образовательных траекторий для дисциплин, относящихся к фундаментальным и клиническим областям. Показана роль горизонтальной и вертикальной интеграции для формирования прочных знаний и профессиональных компетенций будущего врача. Выявлены препятствия – слабая базовая подготовка студентов, недостаток аудиторных часов и низкая мотивация; обоснована необходимость совместной работы преподавателей при проектировании программ. Сделан вывод о целесообразности ведения биохимии как сквозного интегрированного курса, обеспечивающего преемственность, целостность и практическую применимость знаний в клинической подготовке.

Ключевые слова: биохимия, интеграция, междисциплинарное обучение, вертикальная и горизонтальная преемственность, компетентностный подход, медицинское образование.

Основным условием формирования устойчивых знаний и умений при подготовке врача является сочетание знаний фундаментальных дисциплин с практическими умениями и навыками, приобретаемыми как на теоретических, так и на клинических дисциплинах, посредством внедрения новых достижений и методов обучения в образовательный процесс.

Курс биохимии в учебном процессе медицинского вуза является одним из фундаментальных предметов профессиональной подготовки. Программа курса биохимии направлена на изучение строения и свойств биологически важных соединений, основных метаболических путей и механизмов, определяющих процессы, протекающие в живом организме на молекулярном и клеточном уровнях.

Одним из необходимых требований в разработке образовательной программы является принцип компетентностно-ориентированного подхода, логической последовательности изучения предмета с интеграцией междисциплинарных связей, в соответствии с которым, учебные дисциплины и их содержание ориентированы на достижение универсальных и профессиональных компетенций будущего врача.

В контексте компетентностного подхода актуально проанализировать взаимопроникновение и взаимосвязь содержания учебных предметов, обеспечить согласованность, как рабочих программ дисциплин, так и технологий их практической реализации. Междисциплинарная интеграция в высшем профессиональном образовании с различных точек зрения рассматривалась во многих работах [5; 7]. Междисциплинарная интеграция описана в работе Т.Н. Литвиновой, И.М. Быкова, Н.К. Волковой [4]. Она заключается во внедрении вертикальной

интеграции химического понимания материи на этапах – довузовская химия, общая химия, биоорганическая химия, биологическая химия, клиническая биохимия.

Необходимость анализа и целенаправленного усиления междисциплинарных связей еще более очевидна, если учесть интеграционные процессы в современной науке. В окончательном виде интеграция медицинской образовательной программы обеспечивает трансдисциплинарное обучение [6].

Результаты проведенного анкетирования студентов показали, что 75% относят дисциплину к категории очень сложных и объемных предметов, в связи с чем, им трудно дается понимание материала. В то же время, 98% обучающихся считает необходимым и обязательным изучение биохимии для дальнейшего применения в соответствующей специальности. Результаты анкетирования показали отсутствие связи у подавляющего количества респондентов между получением теоретических знаний по биохимии и применением их в практической работе врача. Очевидно, нужно не только обеспечить необходимый уровень компетентности студентов в области биохимии, но и показать междисциплинарный характер биологической химии, ее тесную связь практически со всеми отраслями современной биологии, экологии, медицины.

При этом процесс формирования компетентности обучающихся выявляет и уровень базовых знаний современных студентов, где отмечена низкая подготовленность по предметам математического и естественно-гуманитарного циклов.

Все это влечет за собой пересмотр программ, форм и методов обучения. Эти трансформации являются неотъемлемой частью развития педагогической науки и практики, направленной на повышение эффективности и адаптивности образовательных систем к современным вызовам. Постоянное обновление содержания образования, внедрение инновационных технологий и методик, а также учет индивидуальных потребностей обучающихся – вот ключевые векторы, определяющие направление этих изменений

Процедура интегрирования материала разных тем идет через установление внутрипредметных, межпредметных и межцикловых связей. Эти связи – еще не интеграция, но путь к ней.

Интеграция, как высшая форма объединения учебного материала, предполагает создание единого, целостного знания, где элементы различных тем и дисциплин не просто соприкасаются, а органично дополняют друг друга, формируя новое качество понимания.

На кафедре химии и биохимии КРСУ при разработке программ [3], используется ряд подходов (рис. 1).



Рис. 1. Основные подходы при создании программ по биохимии на медицинском факультете КРСУ

Анализ учебных программ позволил увидеть закономерности распределения дисциплин с учетом интеграции изучаемых предметов по горизонтальному и вертикальному направлениям. Горизонтальная интеграция подразумевает связь между различными дисциплинами в пределах года или курса обучения. Так, принцип горизонтальной интеграции прослеживается между такими дисциплинами, как: анатомия, нормальная и патологическая физиология, биохимия, а на старших курсах – при изучении хирургии, терапии, педиатрии. Междисциплинарные связи, определяемые как интеграция и применение знаний из различных научных областей, необходимы для создания целостного и интегрированного понимания сложных биомедицинских процессов. Азизова Л.Р., Гусейнов Р.М., Гусейнова Т.Р. [1] подчеркивают важность этих связей, особенно между химией и биологией, для более глубокого понимания медицинских наук, что имеет решающее значение для эффективной подготовки студентов-медиков.

Одним из примеров междисциплинарных связей (базовых и клинических) является учебная программа биохимии в интеграции с такими дисциплинами как внутренние болезни, инфекционные болезни, хирургия, педиатрия и т. д.

Преподавание дисциплин на различных семестрах или в различные годы обучения представляют собой вертикальный тип интеграции. Куприянова Г.А. и соавторы [2] отмечают, что прочное знание основ биохимии имеет решающее значение для освоения таких клинических дисциплин, как патология, фармакология и внутренние болезни, где биохимические механизмы болезни и терапии тесно связаны между собой.

При этом полная интеграция достигается при объединении горизонтальной и вертикальной схем обучения.

Вертикальная интеграция достигается углубленной клинической подготовкой по восходящей линии начиная от младших курсов от роли наблюдателя до курирования больных.

На младших курсах некоторые темы недостаточно усваиваются студентами, в силу недостаточно развитого абстрактного мышления или недостаточной междисциплинарной связи. Связывание каждой темы занятия с клиническими аспектами не всегда приводит к пониманию учебного материала с целью дальнейшего применения знаний на клинических дисциплинах.

Поэтому взаимосвязь дисциплин по вертикали и горизонтали позволяет рассмотреть объект изучения с разных позиций, по ходу закрепляя полученные ранее знания и применить их уже на старших курсах и далее во врачебной практике. Одним из примеров эффективности междисциплинарной связи по вертикали является обучение биохимии на младших курсах (2 курсе) и клинической биохимии на 5 курсе.

При сравнительном анализе в контексте понимания биохимических процессов и связи с клиническими дисциплинами у студентов пятых курсов отмечается более четкое видение проблемы и пути решения необходимой цели. Данный результат достигается не только наличием междисциплинарных связей в процессе обучения, но и методами преподавания на кафедре.

Главный принцип обучения – развитие логического мышления на фоне расширенной информации. В процессе преподавания биохимию нужно связывать с клиническими дисциплинами с обязательными клиническими примерами и обучать правильной интерпретации лабораторных показателей.

Важно не просто запомнить отдельные теоретические положения, но и научиться применять их в решении конкретных задач. На каждом занятии после обсуждения теоретических вопросов выделено время для решения диагностических задач, интегрирующих мотивационную, информационную и обучающие функции. Работа по решению задач осуществляется индивидуально и в мини-группах. Анализ алгоритма решения и полученный результат рассматривается коллективно с обязательным участием преподавателя. Повторение знаний

биохимии с применением различных педагогических методов помогает эффективному пониманию о нарушениях обменных процессов, которые в свою очередь приведут к развитию клинического мышления в решении поставленной проблемы.

После образования у студентов конкретного и ясного понимания вопросов биохимии, можно приступать к решению ситуационных задач, которые заключаются в решении проблемы (ролевая игра, клинический случай) и позволяют реализовать поставленные задачи в применении биохимических знаний и развития профессионального клинического мышления.

В качестве иллюстрации приведем пример творческой задачи, где работу по анализу поставленных проблем в сфере профессиональной деятельности преподаватель выстраивает в нескольких направлениях:

Ролевое разыгрывание конкретной ситуации. В таком случае занятие по ее анализу переходит в ролевую игру, так как обучающие заранее изучили ситуацию.

Коллективное обсуждение вариантов решения одной и той же ситуации. Практика показала, что метод анализа конкретных ситуаций стимулирует обучающихся к поиску информации в различных источниках, активизирует познавательный интерес, усиливает стремление к приобретению теоретических знаний для получения ответов на поставленные вопросы.

Обратная связь, закрепление темы и оценивание знаний студентов реализуется в процессе постановки учебного сценария.

Считаем, что преподавание биохимии должно вестись как курс по сквозной междисциплинарной программе [3], т.е. в едином интегрированном комплексе (рис. 2).



Рис. 2. Интеграция знаний – преемственность уровней – формирование профессиональной компетентности

Таким образом, целостность, а также преемственность информационной связи программ фундаментальных и клинических дисциплин могут быть достигнуты благодаря принципу комплексности, интегративности и непрерывности образования.

Интеграция требует совместной работы преподавателей в разработке учебных программ. Для этого необходим тщательный анализ содержания образования и продуманная работа по обнаружению и укреплению логических и смысловых переходов между отдельными информационными блоками. Такой подход позволит студентам переносить знания и навыки из

одной области на другую, развивать умение анализировать и решать проблемы, используя комплексный подход.

Список литературы

1. Азизова Л.Р. Межпредметные связи химии с биологией, медициной и физикой/ Л.Р. Азизова, Р.М. Гусейнов, Т.Р. Гусейнова // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2020. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhpredmetnye-svyazi-himii-s-biologiyey-meditsinoy-i-fizikoy> (дата обращения: 18.07.2026). DOI 10.31161/1995-0659-2020-14-2-11-18. EDN KWQSNO
2. Куприянова Г.А. Реализация компетентного подхода к изучению химии в медицинском вузе / Г.А. Куприянова, Т.В. Кокина, Е.А. Уточкина // Амурский медицинский журнал. – 2018. – №1–2 (20–21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kompetentnogo-podhoda-k-izucheniyu-himii-v-meditsinskom-vuze> (дата обращения: 18.07.2026).
3. Интегративные учебные программы как основа оптимизации преподавания биохимии / Э.М. Кучук, Н.С. Матюшенко, Дж.З. Закиров, Н.И. Ибраева // Теория и практика подготовки педагогических кадров в Центральной Азии: II Международная научно-практическая конф. Вып. 1. – Бишкек, 2013. – С. 436–438
4. Литвинова Т.Н. Межпредметная интеграция химических дисциплин в медицинском вузе / Т.Н. Литвинова, И.М. Быков, Н.К. Волкова // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – №2. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=1076> (дата обращения: 18.07.2026). EDN KVCSET
5. Носков М.В. Междисциплинарная интеграция в условиях компетентного подхода / М.В. Носков, В.А. Шершнева // Высшее образование сегодня. – 2008. – №9. – С. 23–25. EDN JTXLAN
6. Осадчий О.Е. Интегрированная учебная программа: современная инновационная стратегия в медицинском образовании / О.Е. Осадчий Кубанский научный медицинский вестник. – 2020. – №27 (4). – С. 51–61. – URL: <https://doi.org/10.25207/1608-6228-2020-27-4-51-61> (дата обращения: 18.07.2026). EDN JAXMCG
7. Пивень Л.И. Внедрение межпредметной интеграции базовых дисциплин в медицинском университете / Л.И. Пивень, Р.К. Сотченко, Л.М. Власова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – №3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30947> (дата обращения: 18.07.2026). DOI 10.17513/spno.30947. EDN YTJAKF

Шатунова Ольга Васильевна

канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой

Виноградов Владислав Львович

канд. пед. наук, доцент,

Бочкарева Татьяна Николаевна,

канд. пед. наук, доцент, доцент

Панфилов Алексей Николаевич

канд. пед. наук, доцент,

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский

(Приволжский) федеральный университет»

г. Елабуга, Республика Татарстан

МЕЖДУНАРОДНЫЙ И РОССИЙСКИЙ ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЗИЛЬЕНТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Аннотация: в статье представлен опыт Литвы, Японии, Эстонии и Финляндии, демонстрирующих высокие показатели качества образования, а также дан анализ результатов отечественных исследований по проблеме повышения образовательной резильентности. Показано, за счет каких подходов и ресурсов формируются резильентные образовательные среды.

Ключевые слова: образовательная резильентность, резильентная образовательная среда, PISA.

Анализ международных исследований, в первую очередь данных Программы международной оценки обучающихся, позволяет выделить образовательные системы, которые

демонстрируют устойчивость к внешним неблагоприятным факторам. PISA, важной особенностью которой является то, что исследование не ограничивается академическими результатами, а собирает обширные контекстуальные данные: о социально-экономическом статусе учащихся (образование родителей, их профессия, наличие дома книг, учебного места и т. д.), ресурсах школы (материально-техническая база, квалификация учителей), климате в классе (отношения с учителями, дисциплина), учебной мотивации, тревожности, чувстве принадлежности к школе, определяет резильентность учащихся через соотношение их социально-экономического статуса и образовательных результатов. Резильентными считаются школьники, которые, находясь в нижнем квартиле распределения по индексу социально-экономического и культурного статуса, тем не менее показывают результаты в верхнем квартиле по шкале читательской, математической или естественнонаучной грамотности. При этом подходе мы можем сравнивать страны друг с другом по количеству резильентных школьников: чем выше процент таких детей, тем более резильентной мы можем считать образовательную систему, так как она дает возможность уравнивать шансы обучающихся с разным стартовым капиталом.

Отчет Организации экономического сотрудничества и развития по итогам цикла PISA 2022 года [5] показывает, что резильентность не является случайной характеристикой, она формируется в результате целенаправленной образовательной политики страны в целом. Рассмотрим опыт нескольких стран, которые демонстрируют высокий уровень образовательной резильентности: Литвы, Японии, Эстонии и Финляндии.

В Литве сделали ставку на цифровой подготовке обучающихся и педагогов, что стало ключевым фактором повышения резильентности. Внедрение еще до пандемии электронных дневников, цифровых образовательных ресурсов, систем электронного тестирования, интерактивных досок, платформ для дистанционного обучения, а также прохождение учителями курсов повышения квалификации в области цифровых технологий позволили очень быстро трансформировать систему образования. Весной 2020 года в литовских школах 35 тысячам школьников из социально уязвимых семей выдали планшеты, ноутбуки и карты с безлимитным доступом в интернет. Примечательно, что школы в менее благополучных районах получили больше устройств на одного ученика, чем школы в благополучных районах, что позволило частично компенсировать исходное неравенство [5].

В Японии реализуется несколько иной, но не менее эффективный путь формирования резильентной образовательной среды. Здесь важную роль играет традиционная культура дополнительного обучения. Большинство японских школьников посещают частные репетиторские школы – дзюку, в которых они привыкают к самостоятельной учебной работе вне школьных стен, в неформальной среде. Это дает прекрасные возможности для формирования навыков самоорганизации. Когда школы во время пандемии массово перешли на дистанционное обучение, японские ученики уже имели опыт обучения без постоянного контроля учителя [5].

Родители школьников в Японии достаточно широко вовлечены в жизнь образовательной организации, что можно объяснить стимулированием их со стороны школы: пока их дети учатся, они должны набирать так называемые «волонтерские баллы». Такие баллы суммируются по итогам различных видов деятельности: за дежурство в столовой, за сопровождение на экскурсиях и походах, за помощь в организации и проведении различных внеурочных мероприятий, за проверку домашних заданий [5].

Особого внимания заслуживает особый подход к организации психологического и поддержке благоприятного школьного климата. В стране действуют принятые ещё в 1980-е годы достаточно строгие антибуллинговые законы, которые к тому же регулярно обновляются. Согласно этим законам японские школы обязаны иметь систему профилактики травли, разрабатывать процедуры реагирования на случаи буллинга и отрабатывать механизмы решения проблем в данной сфере. Учителя обязаны регулярно проходить специальную подготовку, позволяющую на профессиональном уровне уметь выявлять признаки буллинга в школе,

включая скрытые его формы (социальную изоляцию ребенка, кибербуллинг, распространение слухов и негативной информации). При этом одновременно формируется чувство общности школьников и учителей: ученики приветствуют друг друга у входа, раздают обед, убирают школу и обязательно занимаются хотя бы в одном клубе по интересам. Такая организация борьбы с травлей создаёт среду, в которой ученик чувствует безопасность и свою принадлежность к школе, что является важнейшим условием для формирования образовательной резильентности. Исследования N. Henderson и М.М. Milstein также подтверждают, что наличие хотя бы одного заботливого взрослого, заинтересованного в благополучии ребенка, а также чувство принадлежности к школе являются ключевыми защитными факторами [4].

Эстония представляет качественно иной, но не менее ценный опыт. Страна демонстрирует высокие образовательные результаты при минимальном влиянии социально-экономического статуса семьи на успеваемость. В Эстонии фиксируется один из самых низких разрывов в успеваемости между учениками из разных социальных слоёв и между городскими и сельскими школами. Коэффициент влияния социально-экономического статуса на результаты PISA здесь один из самых низких в Европе. Это означает, что школа эффективно компенсирует стартовое неравенство и помогает детям из неблагополучных семей догонять сверстников.

Среди ключевых факторов исследователи называют три основных: высокое качество подготовки учителей, продуманная цифровизация, начавшаяся ещё в 1990-х с программы «Прыжок тигра» [1] и значительная автономия школ в принятии решений, которая в сочетании с подотчётностью является мощным драйвером резильентности.

Обращает на себя внимание ситуация в Финляндии, которая долгое время считалась мировым образовательным эталоном. Несмотря на то, что финские школьники сохраняют самый низкий уровень учебной тревожности и демонстрируют высокое чувство принадлежности к школе, их академические результаты неуклонно снижаются. Причины этого снижения активно обсуждаются исследователями: называют и изменение структуры семей, и рост числа мигрантов, и снижение престижа педагогической профессии, и недостаточное внимание к базовым навыкам в ущерб «мягким» компетенциям и проектному обучению.

Финский опыт важен для понимания того, что факторы благополучия и низкой тревожности не должны противопоставляться академическим результатам. Эффективная резильентная система способна и должна поддерживать баланс между ними. Академическая резильентность предполагает не только сохранение психологического благополучия, но и достижение приемлемых знаний и навыков. Именно поэтому международные эксперты призывают не копировать финскую модель слепо, а учитывать, что она сформировалась в специфическом социокультурном контексте (небольшое население, высокая степень доверия к государственным институтам, высокая культура чтения) и не является универсальным решением.

Для российской образовательной практики особенно ценны результаты исследования резильентных школ, проведённого М.А. Пинской и ее соавторами. В фокусе находились школы, работающие в сложных социальных контекстах, но стабильно показывающие высокие результаты. Исследование показало, что доля резильентных школ выше в регионах с высоким уровнем социально-экономического неравенства, то есть там, где проблема наиболее остра, есть учреждения, которые научились с ней справляться [3]. Стратегии, выделенные в исследовании, включают: выравнивание состава учащихся уже на начальной ступени; предъявление высоких ожиданий ко всем ученикам; создание прозрачной системы требований; организацию индивидуальной поддержки и поощрения; целенаправленное развитие у школьников навыков социализации.

В продолжение этих исследований Р.С. Звягинцев в своей диссертации показал, что резильентные школы отличаются от нерезильентных не только стратегиями, но и ценностными ориентациями педагогического коллектива. В резильентных школах учителя в большей степени верят в способности своих учеников и в то, что их усилия могут изменить ситуацию [2].

Важно отметить, что исследования показали и ограничения, с которыми сталкиваются резильентные школы. Их успех во многом зависит от личности директора и нескольких ключевых учителей. Если эти люди уходят, резильентность школы может быстро исчезнуть. Это означает, что система должна создавать институциональные механизмы воспроизводства резильентных практик, а не полагаться на усилия отдельных личностей. В резильентных школах, как правило, выстроены системы наставничества, корпоративного обучения и распределения ответственности.

Проведенный анализ зарубежного и российского опыта позволяет сделать три основных вывода: 1) резильентность не является исключительно индивидуальным качеством ученика, это свойство, которое может и должно целенаправленно формироваться на уровне всей школы; 2) выделяются две основные модели резильентности – компенсаторная (Эстония, Литва) и климатическая (Япония, Финляндия); 3) российские исследования резильентных школ подтверждают, что административная воля, грамотное целеполагание и система индивидуальной поддержки способны преодолеть негативное влияние даже самого неблагоприятного контекста.

Список литературы

1. Звягинцев Р.С. Резильентные школы России: методы идентификации и практики работы: дис. ... канд. пед. наук / Р.С. Звягинцев. – М.: НИУ ВШЭ, 2022. – 210 с. – EDN AAFRLK
2. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы / М.А. Пинская, Т.Е. Хавенсон, С.Г. Косарецкий [и др.] // Вопросы образования. – 2018. – №2. – С. 198–227. – DOI 10.17323/1814-9545-2018-2-198-227. – EDN XSHHGP
3. Беляева А.Д. Зарубежный опыт становления и развития информационного общества (Эстония) / А.Д. Беляева // Гуманитарный акцент. – 2019. – №4. – С. 29–34. – EDN MVDBXZ
4. Henderson N. Resiliency in Schools: Making It Happen for Students and Educators / N. Henderson, M. M. Milstein. – Thousand Oaks: Corwin Press, 2003. – 135 p.
5. OECD. PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. – Paris: OECD Publishing, 2024. – 480 p.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Амитрова Мария Вячеславовна,
канд. пед. наук, доцент, профессор
ФГКВОУ ВО «Московское высшее общевойсковое командное
орденов Жукова, Ленина и Октябрьской Революции
Краснознаменное училище» Министерства обороны РФ
г. Москва

ФРОНТАЛЬНАЯ РАБОТА КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация: в статье рассматривается организация учебной деятельности на практических занятиях по иностранному языку в военном вузе с использованием фронтальной работы. Фронтальная форма как коллективный способ обучения подразумевает как коллективную, так и в группах сменного состава работу, направленную на формирование и развитие чувство сплоченности, солидарности и сопричастности у каждого обучающегося. Чувство сплоченности и солидарности коллектива является важным профессиональным качеством для курсантов необходимым для решения поставленных задач. В процессе обучения иностранному языку в военном вузе курсанты приобретают данное качество при выполнении различных профессионально-ориентированных заданий в рамках осуществления фронтальной работы.

Ключевые слова: фронтальная работа, коллективный способ обучения, курсанты, военный вуз, иностранный язык.

При выполнении задач в современном бою слаженность и устойчивость (политическая, моральная, нравственно-духовная, психологическая) воинского коллектива играет ключевую роль в сохранении жизни личного состава. Слаженность и устойчивость каждого из членов воинского коллектива формируется на протяжении всего обучения в военной образовательной организации высшего образования при изучении как военно-профессиональных, так и общеобразовательных дисциплин. Учебная дисциплина «Иностранный язык» располагает возможностями для развития слаженности и устойчивости воинского коллектива в рамках организации фронтальной и групповой работе на практических занятиях с курсантами.

Организация фронтальной работы, в том числе и на практических занятиях по иностранному языку в вузе отображены в работах В.К. Дьяченко, Т.Н. Малиновской, Е.А. Деревянченко, Ю.В. Мартыновой, Л.В. Мещеряковой, Н.Г. Тебеньковой, Л. Ф. Нафиковой, Л. И. Овчинниковой и др.

Теоретические и практические исследования В.К. Дьяченко связаны с изучением коллективного способа обучения и лежат в основе организации фронтальной работы. Основная идея заключается в развитии у обучающихся способностей и умений работать в команде через взаимодействие с сокурсниками в процессе сменной парной работы над выполнением поставленной задачи. В парах сменного состава через взаимообучение и контроль также происходит развитие самого обучающегося, его критического мышления, ответственности, исполнительности, организованности, коммуникативных умений, самооценки. Во время коллективного способа обучения у обучающегося есть возможность общаться с каждым членом коллектива, проявляя и развивая свои личностные, социальные и профессиональные способности и качества [2].

В работе Е.А. Деревянченко, Ю.В. Мартыновой, Л.В. Мещеряковой, Н.Г. Тебеньковой подчеркивается, что технология В.К. Дьяченко может использоваться при обучении иностранному языку и делают сравнительный анализ с инновационной сингапурской образовательной технологией (Singapore EdTech) [1]. Данные авторы отмечают сходства и различия

данных технологий, выделяя положительные стороны: коммуникативная направленность, смена состава пар и групп, использование наглядности, оценок, мнений, опыта обучающихся при выполнении заданий, разнообразие самих заданий, направленных на развитие субъектности обучающихся, повышение мотивации к изучению иностранного языка за счёт совместного выполнения положительных окрашенных приветствий и совместных с преподавателем заданий в начале, середине и конце занятий.

В рамках изучения организации фронтальной работы при обучении иностранному языку в военном вузе интересен опыт, который представлен в научной статье Л.Ф. Нафиковой, Л.И. Овчинниковой. Данные исследователи дополняют технологию коллективного способа обучения методами и приёмами для эффективной реализации фронтальной работы на практических занятиях по иностранному языку: «case study», «command support of individual training», «focus group» [4]. Рассмотрим каждый из методов при организации фронтальной работы на практических занятиях по иностранному языку в военной образовательной организации высшего образования. Самый распространенный метод для развития командной устойчивости у курсантов – решение профессиональной ситуации («case study»). За счёт моделирования профессиональной ситуации у обучающихся происходит активизация уже полученных знаний как по профессиональным дисциплинам, так и по иностранному языку, проявляется интерес к выполнению данного задания, так как ситуация связана с их будущей профессией, распределение ролей затрагивает их личностные и социальные качества, что позволяет реализовать индивидуальный и дифференцированный подход в обучении иностранному языку. Презентация результатов способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка, самооценки, уровня сотрудничества в коллективе. Метод «Command support of individual training» направлен на отработку ранее изученного профессионально-ориентированного материала и задействует три вида речевой деятельности: аудирование, чтение, говорение [4]. Курсанты разделяются на группы, им выдается карточка с вопросом по ранее изученному материалу. Один из курсантов зачитывает вопрос, остальные по очереди отвечают на него. Контролирует выполнение работы курсант с высоким уровнем знаний, умений и навыков по иностранному языку. В нашем случае темами для отработки ранее изученного профессионально-ориентированного материала являются:

Name 15 items of military equipment for 1 minute.

Read the characteristics of the weapon. Guess the name of the weapon.

Read the information about the military commander. What's his name?

Метод «Focus group» направлен на развитие навыков говорения и рассчитан на то, что в группе будут курсанты с единым уровнем сформированности языковых навыков. Группе выдаются один из 3х видов заданий: выбор решения из представленной ситуации; описание действий в условиях неопределённости, несогласие с предоставленной информацией. При выполнении подобного рода заданий курсанты учатся работать в группе, помогая друг другу, оценивая свои возможности и возможности партнёров по общению, проявляют чувство сплоченности для решения ситуации или выборе правильного решения. Использование данных приёмов и методов при организации фронтальной работы в военном вузе на практических занятиях по иностранному языку способствуют развитию сплоченности, коллективной ответственности, устойчивости коллектива [4].

В отличие от Л. Ф. Нафиковой, Л. И. Овчинниковой, Т.Н. Малиновская рассматривает фронтальную форму организации учебной деятельности обучающихся как «...вид деятельности на занятии, когда все обучающиеся под непосредственным руководством преподавателя выполняют общую задачу в едином общем для всех темпе» [3, с.77]. Данная форма работы осуществляется как при повторении ранее изученного, так и при ознакомлении и усвоении нового материала. Т.Н. Малиновская выделяет недостатки фронтальной работы: расчёт на среднего обучающегося и отсутствие индивидуализации обучения.

Как показывает практический опыт применения фронтальной формы организации учебной деятельности обучающихся в военной образовательной организации высшего

образования, данные недостатки можно превратить в преимущества, привлекая курсантов с высоким уровнем языковой подготовки к выполнению данной формы работы. Приведем примеры такого вида работы.

При отработке произношения и активизации уже усвоенного лексического материала можно привлекать курсанта с высоким уровнем сформированности произносительных навыков для чтения слов и работе над произношением. Курсант с высоким уровнем сформированности произносительных навыков читает слова, остальные курсанты повторяют за ним. Данная форма работы создает положительный эмоциональный отклик и чувство сплочения у коллектива, поскольку возникает чувство доверия, солидарности у курсантов. В том же виде можно выполнять упражнения на перевод с русского языка на английский язык и наоборот для тренировки и отработки нового лексического материала.

Чтение и перевод лексических единиц группами обучающихся на время и с использованием соревновательного метода помогает тренировать память, выносливость, находчивость, стрессоустойчивость, качества и способности курсантов, которые необходимы им в профессиональной деятельности. Задания на наиболее точное описание картины, видео и их деталей, решение проблемных военно-профессиональных ситуаций, описание альтернативных действий также способствует развитию социально-профессиональных качеств важных для сплочения коллектива.

Фронтальный опрос как контроль усвоения изученного или прочитанного материала помогает не только выявить моменты, которые были не понятны при изучении или прочтении учебного материала, а также способствует вовлечению обучающихся с низким уровнем сформированности языковых знаний и навыков в процесс обсуждения.

Использование фронтальной формы организации учебной работы при аудировании иноязычной речи на слух с последующим обсуждением ориентировано на развитие навыков восприятия иноязычной речи на слух, снятия боязни непонимания иноязычной речи, критического мышления.

Таким образом, фронтальная работа как коллективный способ организации учебной деятельности на практических занятиях по иностранному языку в военном вузе направлена на вовлечение курсантов с разным уровнем языковой подготовки в процесс обучения. Фронтальная работа подразумевает работу как всем коллективом, так и разбивку на отдельные подгруппы, которые представляют результаты своей работы всему коллективу, создавая атмосферу сплоченности, сопричастности, взаимной работы и оценке каждого члена коллектива.

Список литературы

1. Сопоставление результативности коллективного способа обучения и сингапурской образовательной технологии в иноязычном образовании / Е.А. Деревянченко, Ю.В. Мартынова, Л.В. Мещерякова, Н.Г. Тебенкова // Современное педагогическое образование. – 2022. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sopostavlenie-rezultativnosti-kollektivnogo-sposoba-obucheniya-i-singapurskoy-obrazovatelnoy-tehnologii-v-inoyazychnom-obrazovanii> (дата обращения: 10.07.2026). EDN FAAESV
2. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы / В.К. Дьяченко – М.: Просвещение. – 1991. – 192 с.
3. Малиновская Т.Н. Фронтальные, групповые и индивидуальные формы обучения на занятиях по иностранному языку в юридическом вузе / Т.Н. Малиновская // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. – 2019. – №19–2. – С. 76–78. – EDN VXKOZG.
4. Нафикова Л.Ф. Самостоятельная и коллективная виды работ как результат сотрудничества преподавателя и курсанта на занятиях по иностранному языку / Л.Ф. Нафикова, Л.И. Овчинникова // Вестник УЮИ. 2020. №3 (89). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatel'naya-i-kollektivnaya-vidy-rabot-kak-rezultat-sotrudnichestva-prepodavatelya-i-kursanta-na-zanyatiyah-po-inostrannomu> (дата обращения: 10.07.2026).

DOI 10.31483/r-168534

ТЕХНОЛОГИЯ ИЗУЧАЮЩЕГО ЧТЕНИЯ: ИНСТРУМЕНТАРИЙ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС НОО

Аннотация: статья посвящена вопросу методики обучения изучающему чтению как ключевому инструменту достижения образовательных результатов, закрепленных в Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования (ФГОС НОО). В эпоху информационного изобилия умение работать с текстом становится не просто академическим навыком, а ключевой компетенцией, определяющей успешность образовательной и профессиональной деятельности человека. Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования (ФГОС НОО) нового поколения особое внимание уделяют формированию у обучающихся навыков смыслового чтения, которое противопоставляется технической стороне чтения и включает в себя поиск, фиксацию, систематизацию, анализ и интерпретацию информации. В структуре смыслового чтения ключевое место занимает изучающее чтение, которое, по мнению многих методистов, является фундаментом для освоения всех остальных видов.

Ключевые слова: изучающее чтение, осмысленное восприятие текста, методические инструменты работы с текстом, ФГОС, метапредметные компетенции, когнитивные стратегии, этапы текстовой деятельности, вероятностное прогнозирование, интеракция с авторским замыслом, оценочная рефлексия.

Введение.

Современное образование переживает период трансформации целевых ориентиров: на смену знание-центрической парадигме приходит компетентностный подход, требующий от выпускника не энциклопедической памяти, а развитых интеллектуальных навыков оперирования информацией. В этом контексте текст перестает быть просто источником данных и превращается в поле для активной мыслительной деятельности, а чтение – в метаинструмент познавательной деятельности.

Обновленные образовательные стандарты начального общего образования (ФГОС НОО) акцентируют внимание на необходимости формирования у обучающихся навыков осмысленной работы с печатным материалом, которая выходит за рамки механического декодирования знаков. Речь идет о развитии так называемого смыслового чтения – интегративной способности, объединяющей поиск, извлечение, систематизацию, критический анализ и творческую интерпретацию содержания. Центральное положение в данной иерархии занимает изучающий формат чтения, который, согласно классическим методическим разработкам, предполагает стопроцентное, детализированное и осознанное постижение авторского сообщения.

Практика преподавания, однако, свидетельствует о наличии устойчивых затруднений у младших школьников при выполнении заданий аналитического характера. Учащиеся зачастую не способны дифференцировать главное и второстепенное, устанавливать логические мостики между фрагментами, формулировать обобщающие выводы или распознавать скрытые смыслы. Это порождает насущную потребность в создании четкого алгоритма действий, который позволил бы превратить изучающее чтение из стихийного процесса в управляемую учебную процедуру.

Цель настоящей работы состоит в концептуальном осмыслении и практической систематизации эффективных методических ходов, обеспечивающих полноценное освоение техники

изучающего чтения как базового условия для достижения метапредметных образовательных результатов, декларируемых ФГОС НОО.

1. Теоретические ориентиры изучающего чтения в свете стандартов нового поколения.

Философско-педагогическим фундаментом для выстраивания системы приемов изучающего чтения служит деятельностная теория учения, заложенная в основу современных образовательных стандартов. Данный подход постулирует активную роль самого обучающегося в процессе добывания знаний: информация не транслируется в готовом виде, а конструируется индивидом через последовательные мыслительные операции. Следовательно, акт чтения должен трактоваться как развернутое интеллектуальное действие, включающее аналитическое расчленение, синтезирование, сравнение вариантов и формулирование умозаключений.

В трудах отечественных методистов – Н.А. Бондаренко, Г.Г. Граник, С.К. Фоломкиной – изучающее чтение квалифицируется как углубленный, вдумчивый вид речевой деятельности, ориентированный на исчерпывающее и критическое восприятие смыслов. Характерными чертами данного вида являются:

- особая внимательность и возвратность – допустимы неоднократные обращения к одним и тем же фрагментам для уточнения деталей;
- аналитический подход – членение материала на композиционные звенья и выявление взаимосвязей между ними;
- внимание к форме выражения – осмысление роли лексических и синтаксических средств в передаче авторской интенции;
- результативная направленность – итогом становится порождение собственного аргументированного суждения и готовность к дискуссии.

Стандарты второго поколения конкретизируют ожидаемые метапредметные итоги, требуя от выпускника умений:

- формулировать предмет разговора и основную мысль источника;
- строить план, выписывать тезисы и готовить конспекты;
- расшифровывать подтекстовую информацию и альтернативные трактовки;
- сопоставлять конкурирующие позиции;
- адаптировать добытые сведения для практического применения.

Таким образом, изучающее чтение предстает как мощный механизм прокачки целого спектра универсальных учебных действий – познавательных, регулятивных и интерактивных.

2. Пошаговый методический конструктор приемов изучающего чтения.

Для превращения изучающего чтения в управляемый и продуктивный процесс необходимо выстроить хронологически обусловленную последовательность шагов, состоящую из трех фаз: подготовительной (до контакта с текстом), исполнительской (непосредственно в ходе чтения) и заключительной (рефлексивно-обобщающей). Каждая фаза оснащается специфическим набором техник.

2.1. Предтекстовая фаза (Активация опыта и целевая установка).

Задачи этого этапа – пробуждение познавательного интереса, актуализация имеющихся представлений и формирование личностно значимого запроса к источнику.

1. Стратегия «Прогноз по обложке». Опираясь на заглавие, имя автора, иллюстративный ряд или выделенные цитаты, обучающиеся выдвигают версии о тематике и проблематике материала. Это стимулирует работу вероятностного прогнозирования.

2. Прием «Ментальная карта ассоциаций». Вокруг центрального концепта (к примеру, «Прогресс») фиксируются все всплывающие в сознании понятия, что позволяет визуализировать исходный багаж знаний.

3. Техника «Вопросный веер». До начала чтения аудитория генерирует перечень вопросов разного уровня: фактологические (Кто? Когда?) и аналитические (Каковы предпосылки? Чем это чревато?).

4. Целеполагание по таксономии Блума. Педагог формулирует задачу не механического воспроизведения, а, скажем, доказательства гипотезы или сравнения точек зрения.

2.2. Текстовая фаза (Диалоговое взаимодействие с материалом).

Наиболее ответственный этап, в ходе которого происходит погружение в ткань произведения и активная интеллектуальная переработка информации.

1. Метод «Маркированное поле» (вариант INSERT). В процессе чтения применяется условная разметка: знакомыми данными отмечается значком «V», новыми – "+", противоречащими – "-", а непонятными – "?". Это удерживает фокус внимания и инициирует внутренний диалог.

2. Тактика «Пауз и уточнений». Текст дробится на логически завершённые фрагменты. По окончании каждого учитель инициирует обсуждение: «Что зафиксировали?», «Какое слово несёт основную нагрузку?», «Куда, по-вашему, повернет мысль автора далее?».

3. Прием «Лексическое ядро». Обучающиеся учатся компрессии содержания, выделяя в каждом абзаце опорные слова и словосочетания, что закладывает базу для последующего конспектирования.

4. Техника «Двухколоночный дневник» (для художественной прозы). Страница делится надвое: слева – цитаты, вызвавшие эмоциональный отклик, справа – комментарии, вопросы или личные аналогии.

5. Визуализация связей (диаграмма Исикавы, интеллект-карты). Графическое изображение причинно-следственных цепочек помогает удерживать в сознании сложную архитектуру рассуждений автора.

2.3. Послетекстовая фаза (Интерпретация и самооценка).

Здесь происходит окончательное достраивание смысловой картины и перевод информации в личностное знание.

1. Реставрация логики. План к тексту дается в хаотичном порядке; требуется восстановить верную последовательность частей.

2. Синквейн как инструмент резюме. Пятистишие, построенное по правилам (тема – два признака – три действия – фраза – синоним), позволяет свернуть содержание до емкой, эмоционально окрашенной формулы.

3. Эвристическая беседа. Вопросы теперь адресуются автору или оппонентам, что служит проверкой глубины осмысления.

4. Прием «Позиционный диалог» (для драматургии). Группы представляют интересы разных персонажей, аргументируя их поведение выдержками из оригинала.

5. Трансформация первоисточника. Пересказ с изменением нарративной перспективы (от лица второстепенного героя, очевидца) или временного контекста. Для младшего звена доминируют игровые и визуальные форматы (цветовое кодирование, рисунки)

Описание собственного педагогического опыта

Процесс формирования навыков смыслового чтения – это очень трудный и длительный путь. Над этой темой я работаю уже много лет. В своей работе широко использую приёмы по формированию смыслового чтения:

- «Верите ли Вы?»;
- «Задай вопрос»;
- «Приём тонких и толстых вопросов»;
- «Читаем и спрашиваем»;
- «Чтение с пометками»;
- Задания «на дополнение информации»;
- «Кластер»;
- «Чтение с остановками»;
- «Лови ошибку»;
- «Прием Инсерт».

Практика показывает, что системное использование этих приемов и заданий заметно повышают читательский интерес, качество знаний учащихся, развивают их самостоятельность и формируют положительное отношение к школе.

Заключение.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что изучающее чтение является не просто рядовым учебным умением, а системообразующим компонентом метапредметной грамотности современного человека. Овладение отработанными алгоритмами аналитической работы с текстом открывает перед учащимся начальной школы возможности для выхода за рамки поверхностного ознакомления и перехода к глубинному осмыслению сущностных аспектов информации, ее критической верификации и творческому преобразованию. Исследование показало, что дидактический потенциал ФГОС НОО в части формирования метапредметных компетенций может быть раскрыт в полной мере только через четко структурированную поэтапную организацию читательской деятельности. Предтекстовые стратегии запускают мотивационный механизм и задают поисковый вектор; текстовые техники обеспечивают детальное «вскрытие» содержательных пластов; послетекстовые процедуры превращают усвоенное в действенный интеллектуальный инструментарий.

Таким образом, культивирование навыков изучающего чтения должно рассматриваться как стратегическое направление педагога в начальной школе, поскольку именно этот навык служит гарантом качественного усвоения дисциплин и фундаментом для непрерывного саморазвития личности в условиях неопределенности и динамики социума.

Список литературы

1. Бондаренко Н.А. Осмысленное чтение: диагностика и формирование метапредметных умений / Н.А. Бондаренко // Педагогическая диагностика. – 2018. – №3. – С. 34–41.
2. Функционирование воображения подростков при чтении бумажных и электронных текстов / Г.Г. Граник, Н.А. Борисенко, К.В. Миронова, С.В. Шишкова // Вопросы психологии. – 2021. – №4. – С. 31–43.
3. Загашев И.О. Критическое мышление: технология развития / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – СПб.: Альянс-Дельта, 2019. – 284 с.
4. Колганова Н.Е. Подходы к определению сущности смыслового чтения в современной дидактике / Н.Е. Колганова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2019. – №187. – С. 112–119.
5. Кузнецова М.И. Функциональная грамотность и читательская компетентность: диагностические материалы / М.И. Кузнецова, О.А. Рыдзе. – М.: Просвещение, 2020. – 192 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2017. – 352 с.
7. Перова Н.В. Технология продуктивного чтения как средство реализации ФГОС / Н.В. Перова // Начальная школа плюс До и После. – 2019. – № 6. – С. 27–33.
8. Сметанникова Н.Н. Чтение и грамотность: стратегии обучения в современном мире / Н.Н. Сметанникова. – М.: Школьная библиотека, 2018. – 176 с.

Водянова Марина Владимировна

учитель

ГКОУ АО «Казачий кадетский корпус имени атамана И.А. Бирюкова»

с. Началово, Астраханская область

**ВНЕДРЕНИЕ КАЗАЧЬЕГО КОМПОНЕНТА НА УРОКАХ ФИЗИКИ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАЗДЕЛА «ТЕРМОДИНАМИКА»**

Аннотация: в статье рассматриваются методические подходы к внедрению казачьего компонента при изучении раздела «Термодинамика» в курсе школьной физики, приводятся конкретные примеры задач, связывающих абстрактные законы с культурным наследием и бытом казачества.

Ключевые слова: казачий компонент, термодинамика, тепловые процессы, физика в быту, интегрированный урок.

Некоторые считают, что физика – абстрактная наука, далекой от истории и краеведения. Однако жизнь и быт казачества предоставляют уникальный материал для изучения

термодинамики, построенный на эмпирическом опыте, передаваемом веками. Внедрение казачьего компонента в образовательный процесс – это не просто дань традиции, но и мощный педагогический инструмент. В условиях реализации ФГОС такой подход помогает решать задачи воспитания, включая гражданственность и патриотизм, и одновременно повышает практическую значимость обучения. Интеграция «живого» исторического и краеведческого материала в строгую ткань физических законов создает прочные межпредметные связи, делая теорию близкой и понятной. Такой синтез знаний позволяет ученикам увидеть за абстрактными законами, в частности, термодинамики, реальную жизнь предков, что особенно эффективно в классах казачьей направленности.

Рассмотрим ключевые темы раздела «Термодинамика» через призму культуры казачества.

Строительство казачьего куреня (теплопроводность, виды теплопередачи):

Казачи строили курени из самана – смеси глины, соломы и лошадиного навоза. Такие стены имели низкую теплопроводность и высокую теплоемкость, обеспечивая летом прохладу, а зимой – тепло. Важнейшим элементом любого куреня была русская печь. При топке она нагревала воздух, который поднимался и обогревал помещение, а затем, остывая, опускался вниз, создавая естественную циркуляцию (естественная конвекция). При строительстве в стены вбивали клинья, в щели закладывали паклю, а затем обмазывали все глиной. Это учитывало сезонное расширение и сжатие древесины для сохранения тепла (тепловое расширение и теплоизоляция).

Казачья амуниция и одежда (теплоизоляция, теплопроводность).

Эта тема открывает широкое поле для исследования на уроках-экскурсиях в школьный музей.

Казачья бурка изготавливалась из плотной шерсти, что создавало идеальную теплоизоляцию. Тепло от тела не уходило в окружающую среду, а задерживалось в воздушных прослойках между ворсом. То же относится и к меховой папахе – мех и войлок защищают голову от перегрева летом и от холода зимой благодаря низкой теплопроводности. Широкие галифе и просторные гимнастерки способствовали терморегуляции: между тканью и телом образовывались воздушные прослойки, замедлявшие теплообмен.

Казачья кухня и быт (фазовые переходы).

Понятие удельной теплоты парообразования можно наглядно объяснить на примере самого аппарата. Перегонный куб – классическая модель тепловой машины: брага нагревается, вода и спирт (имеющие разную температуру кипения) испаряются, а затем конденсируются в змеевике, отдавая тепло.

Удельная теплоемкость прекрасно иллюстрируется казачьей традицией заготовки дров на зиму. Учащиеся могут рассчитать, сколько тепла необходимо, чтобы нагреть печь или приготовить обед, используя массу и вид дров, с учетом их удельной теплоты сгорания.

Сельское хозяйство (виды теплопередачи, фазовые переходы).

На примере зерносушилки можно рассмотреть принцип естественной конвекции и теплового излучения, а при изучении факторов, влияющих на скорость испарения, полезно привести пример с сенокосами.

Методические рекомендации для учителя.

При введении казачьего компонента важно соблюдать баланс, чтобы он служил инструментом для глубокого понимания физики, а не просто фоном.

Задачи и кейсы: вместо безликих цифр давайте задачи с историческими данными. Например, рассчитайте КПД старинной паровой машины на казачьем предприятии или: сравните КПД печи, топившейся «по-черному» и более поздних печей с дымоходом. Также можно предложить вопросы на изопрцессы: почему нельзя сразу открывать плотно закрытый чугонок с кулешом? В каком случае вылетает пробка при приготовлении кваса?

Уроки-экскурсии: отлично зарекомендовали себя музейные уроки. Исследование реальных экспонатов развивает функциональную грамотность и дает опыт применения теории к реальным объектам.

Исследовательские проекты: предложите темы для проектов, например: «Расчет теплопотерь казачьего курения», сравнение изоляционных свойств натуральных материалов.

Внедрение казачьего компонента делает уроки физики не только местом передачи знаний, но и пространством воспитания, помогая детям ощутить связь времен и соприкоснуться с истоками.

Список литературы

1. История казачества в вопросах и ответах / под ред. В.Е. Шамбарова. – М., 2015.
2. Традиционное жилище народов России: опыт этнографии и физики // Физика в школе. – 2018. – №5.

Журавлева Евгения Андреевна
учитель

Андреева Татьяна Николаевна
учитель

Андреева Екатерина Николаевна
учитель

МБОУ «Цивильская СОШ №1
им. Героя Советского Союза М.В. Силантьева»
г. Цивильск, Чувашская Республика

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается ключевая роль младшего школьного возраста как сензитивного периода для формирования творческого мышления, подчеркивается необходимость смещения акцента с оценки результата на радость от процесса познания. Авторы анализируют эффективные педагогические и родительские стратегии, такие как создание безопасной среды, использование открытых задач и проектной деятельности, а также важность обогащения чувственного опыта ребенка для стимуляции дивергентного мышления. Особое внимание уделяется воспитанию самостоятельности и когнитивной гибкости через коллективное творчество, что в итоге позволяет сохранить природную любознательность и заложить фундамент для гармоничного развития личности.

Ключевые слова: творчество, креативность, творческие способности, младший школьный возраст.

Развитие креативности у младших школьников представляет собой не просто модный тренд, а важнейшую необходимость, вызванную стремительными изменениями в нашем современном мире. Период с семи до десяти лет – это уникальная фаза в жизни ребенка, когда его сознание находится на стыке формирования логического мышления и свободного полета фантазии. В этом возрасте дети только начинают осваивать основы логики, но в то же время их воображение еще не ограничено строгими рамками школьных правил и социальных стереотипов. Это время можно назвать золотым для развития творческих способностей, ведь именно в этот период закладываются основы умения нестандартно мыслить, находить оригинальные решения и получать удовольствие от самого процесса познания окружающего мира.

Однако важно понимать, что креативность в этом возрасте не ограничивается только такими видами искусства, как рисование или лепка. Она пронизывает все сферы деятельности ребенка, включая решение математических задач, взаимодействие с одноклассниками, а также участие в различных играх и проектах. Главная задача взрослых – будь то учителя или родители – заключается в создании безопасной и стимулирующей среды, где ошибки не наказываются, а воспринимаются как ценный опыт и шаг к новому открытию.

Дети младшего школьного возраста крайне чувствительны к оценке своих действий, и излишняя критика или требование строгого соответствия заранее установленным шаблонам

могут мгновенно погасить даже самый робкий росток оригинальности. Вместо того чтобы задавать вопрос: «Правильно ли это?», взрослым стоит подводить ребенка к более открытым вопросам, таким как «Чем это интересно?» или «Как еще можно это сделать?». Такой сдвиг в фокусе внимания с конечного результата на сам процесс позволяет снять страх неудачи, который часто становится главным врагом творчества. Когда ребенок понимает, что его необычная идея не вызовет насмешки, а наоборот, встретит интерес и любопытство, он начинает мыслить смелее, комбинировать несоединимые идеи и выдвигать гипотезы, которые на первый взгляд могут показаться абсурдными.

М.М. Гундич [1] отмечает, что образовательная среда играет колоссальную роль в этом процессе. Сухая подача материала и монотонные упражнения способны усыпить даже самое активное мышление, тогда как интерактивные методы, напротив, пробуждают его. Например, проектная деятельность, в рамках которой школьники сами ищут информацию, обсуждают свои идеи и создают конечный продукт, является мощнейшим катализатором креативности. Такой подход не только развивает навыки работы в команде, но и учит детей самостоятельно принимать решения и не бояться высказывать свои мысли.

По мнению О.Н. Текеевой [2] не менее полезны так называемые «открытые задачи» – задачи, у которых нет единственного верного ответа. Например, предложить как можно больше способов использования обычного предмета, такого как пластиковая бутылка или коробка из-под обуви. Такие задания развивают у детей гибкость мышления, учат их находить нестандартные решения и расширяют горизонты их восприятия.

Кроме того, важно также учитывать, что креативность может быть развита через различные виды деятельности: от театрализованных игр до научных экспериментов. Вовлечение детей в такие активности помогает им не только развивать творческий потенциал, но и учит работать в команде, принимать во внимание мнения других и адаптироваться к меняющимся условиям.

Важным аспектом является и то, что креативность не является чем-то статичным. Это динамический процесс, который требует постоянной подпитки и развития. Поэтому взрослым стоит уделять внимание не только тому, как именно они обучают детей, но и тому, какие ценности и установки они передают. Например, поддержка инициативы ребенка, его стремления к экспериментам и желание исследовать новое – это те основы, на которых строится креативное мышление.

Также стоит отметить, что в современном мире, где технологии развиваются с неимоверной скоростью, креативность становится особенно актуальной. Умение мыслить нестандартно и находить оригинальные решения – это навыки, которые будут востребованы в будущем. Поэтому развитие креативности у младших школьников не только помогает им в учебе, но и готовит их к жизни в быстро меняющемся мире.

В заключение, развитие креативности у младших школьников – это не просто задача, а важнейшая часть образовательного процесса. Создание безопасной и поддерживающей среды, использование интерактивных методов обучения и вовлечение детей в разнообразные виды деятельности помогут раскрыть их творческий потенциал. В конечном итоге, именно креативные дети станут теми, кто сможет адаптироваться к переменам, находить инновационные решения и вносить свой вклад в развитие общества.

Несмотря на то, что развитие креативности у детей младшего школьного возраста представляется очевидным и естественным процессом, на практике оно сталкивается с множеством серьезных препятствий. Эти трудности возникают как на уровне психологии самого ребенка, так и в контексте организации образовательной среды и семейного окружения. Первой и, пожалуй, наиболее важной проблемой является то, что система образования, в которой находятся дети, часто строится на принципах, которые прямо противоречат творческому мышлению. В современных школах акцент делается на оценках, строгих временных рамках, четких критериях правильности и необходимости предоставления единственно верного ответа на заданный вопрос. Подобная структура постепенно формирует у ребенка установку

на воспроизведение уже известных знаний и методов, а не на их созидание. Младший школьник быстро понимает, что для достижения успеха и получения похвалы ему необходимо следовать определенному алгоритму действий, а не искать нестандартные или оригинальные пути решения задач. Этот когнитивный диссонанс, возникающий между призывами учителей «мыслить нестандартно» и реальной системой оценивания, где за оригинальность чаще всего не ставят баллы, а за ошибку в «стандартном» решении снижают оценку, создает у детей внутренние противоречия и тревожность. Эти чувства могут подавлять любую творческую инициативу, что, в свою очередь, негативно сказывается на развитии креативности.

Кроме того, значительной преградой на пути к развитию креативного мышления у детей является страх ошибки и боязнь насмешек со стороны сверстников. В возрасте от семи до десяти лет мнение одноклассников становится крайне важным, а потребность в социальном принятии – доминирующей. Ребенок, предлагая необычную, а значит, потенциально «странную» идею, рискует оказаться в положении «белой вороны». Этот социальный риск для многих оказывается слишком высоким, и в результате они начинают сознательно «фильтровать» свои мысли. Дети предлагают только те варианты, которые, по их мнению, будут гарантированно одобрены и не вызовут насмешек. Это приводит к нивелированию самой сути дивергентного мышления, которое требует смелости высказывать любые идеи, даже самые абсурдные. Таким образом, страх перед осуждением и желание вписаться в коллектив подавляют творческий потенциал детей.

Не менее важной трудностью является психологическая неготовность взрослых – как учителей, так и родителей – к работе с детской креативностью. Многие педагоги, находясь под давлением необходимости выполнения учебных планов и подготовки к контрольным работам, воспринимают творческие задания как второстепенные или даже обременительные. Это приводит к тому, что творческие подходы к обучению не получают должного внимания и поддержки. В результате, учителя могут не осознавать важность креативного мышления для общего развития ребенка, что создает дополнительные барьеры для его проявления. Если взрослые не готовы поддерживать и развивать креативность, дети могут чувствовать, что их идеи не имеют ценности, что в свою очередь подрывает их уверенность в себе и желание экспериментировать.

Кроме того, семейная среда также играет значительную роль в формировании креативности у детей. В семьях, где царит строгая дисциплина и высокие требования к успеваемости, дети могут испытывать давление, которое мешает им проявлять свою креативность. Родители, сосредоточенные на академических успехах, могут не замечать или не ценить творческие попытки своих детей. Это может привести к тому, что ребенок будет бояться делиться своими идеями и экспериментировать, опасаясь, что его усилия не будут оценены.

Список литературы

1. Гундич М.М. Формирование креативности в современной теории и практике начальной школы / М.М. Гундич // Молодой ученый. – 2023. – №31 (478). – С. 151–152. – EDN TFNBAА
2. Текеева О.Н. Развитие креативного мышления младших школьников / О.Н. Текеева // Педагогический вестник. – 2024. – №35.

ЧЕЛОВЕК-ЭПОХА. СЛОВО О МИТРОПОЛИТЕ ВАРНАВЕ

Аннотация: в статье говорится о митрополите Варнаве, которым может гордиться не только Чувашия, но и вся Россия. Если мы говорим о духовно-нравственном воспитании школьников, то оно невозможно без знакомства с такими яркими личностями, которые являются примерами для подражания. Статья интересна тем, что в ней наглядно раскрывается, в чем заключается настоящая духовность, умение сохранять веру в Бога во всех жизненных обстоятельствах, что очень актуально в наше непростое время.

Ключевые слова: митрополит Варнава, православная церковь, гонения, духовный отец, служение, возрождение монашества, строительство храмов, проповеди, Святая Земля, вечные ценности, перевод Библии, чудеса, подвиг.

«Владыку Варнаву можно без преувеличения назвать человеком-эпохой», – сказал митрополит Чебоксарский и Чувашский Савватий. Я думаю, что все, кто был знаком с владыкой, согласятся с мнением уважаемого представителя православной церкви. Мне хотелось бы в этой скромной работе рассказать, почему Владыка Варнава так дорог каждому жителю Чувашии. К сожалению, лучше я узнала о его жизни и деятельности только после его смерти.

Почему же мы считаем владыку выдающимся человеком Чувашской Республики? Потому что он, как настоящий монах, всю жизнь молился и трудился. Прожил 89 лет, служил до последних дней. 43 года посвятил Чувашии. Любил повторять: «С Богом всегда легко». Легко потому, что Господь слышал его молитвы, поддерживал его в скорбях и испытаниях, которых было очень много у него с раннего детства. Я думаю, сохранить веру в Бога в эти годы было очень сложно.

Все его предки по отцовской линии были священнослужителями. И дед батюшка Иоанн Кедров, и отец Виктор Кедров пострадали за веру. Никто из них не отрекся от нее, хотя они погибли. И митрополит Варнава рисковал всю жизнь. При Сталине он мог оказаться в лагере, при Хрущеве – в тюрьме или психбольнице. Но наш владыка не боялся гонений, потому что чувствовал присутствие Бога в своей жизни.

Когда владыка Вениамин (Новицкий), архиепископ Чебоксарский и Чувашский, скончался, владыке Варнаве приснился пророческий сон о том, что именно он станет его преемником на Чувашской земле. Так оказался у нас архимандрит Варнава. Приехал в незнакомый город, на чужую землю, к неизвестному народу. Думаю, многие совсем ничего не знают о таком замечательном человеке. Но случилось так, что он полюбил нашу Чувашию, а наш народ – его. Полюбил за мудрость и доброту.

Я думаю, нам очень повезло с владыкой Варнавой. Это один из достойнейших людей, которыми может гордиться не только чувашский народ, но и вся Россия. Многие современные священники и архиереи считают его духовным отцом. Он был настоящим богатырем, человеком огромной духовной силы. За долгие годы его правления на чебоксарско-чувашской кафедре столько всего было сделано!

Его служение в Чувашии начиналось в 70–80-ые годы. С большим уважением относился к нему даже уполномоченный по делам религий П. К. Громов. После празднования 1000-летия Крещения Руси гонения на церковь прекратились. Однако в Чувашии процветал атеизм. О духовной силе и крепком характере владыки свидетельствует тот факт, что он так сумел выстроить отношения с уполномоченным по делам религий, что последний часто соглашался с доводами архиерея и шел на уступки. Чтобы открыть церковь, нужно было приложить неимоверные усилия. В конце 80-х-начале 90-х в Чувашии началось настоящее возрождение храмов. А в нашем Новочебоксарске отец Илья начал строить сначала молитвенный дом, а

затем и величественный собор, который сейчас является украшением города и центром духовной жизни православных. Владыка Варнава за всем неустанно следил, за все переживал.

Монашество начали восстанавливать со Свято-Троицкого монастыря в Чебоксарах. В восстановлении монастыря принял участие первый президент России Борис Николаевич Ельцин, с которым владыка встречался и просил у него помощи. Затем были возрождены Спасо-Преображенский женский монастырь в Чебоксарах, Свято-Троицкий монастырь в Алатыре, Богородицкий Тихвинский монастырь в Цивильске, Александро-Невский монастырь, Иверский Богородицкий женский монастырь. За годы управления епархией митрополитом Варнавой при его непосредственном участии были восстановлены семь монастырей: мужские – Чебоксарский во имя Святой Троицы, Алатырский Троицкий монастырь, Александро-Невский в селе Каршлыхи; женские – Чебоксарский в честь Преображения Господня, Алатырский Киево-Никольский Новодевичий, Цивильский в честь Тихвинской иконы Божией Матери, Иверский в селе Шерауты. Открыты более 210 приходов (в начале его правления в Чувашии было 35 приходов). Восстановлено Чебоксарское духовное училище. Создан Православный миссионерский центр, ведущий активную борьбу с сектами. При активном участии митрополита возрождена историческая часть города Чебоксары, открыта «Дорога к Храму», соединяющая центр с исторической частью города.

Благодарит чувашский народ владыку и за возможность читать Библию на родном языке. Хотя проблем с переводом было много, он все-таки добился разрешения редакционного отдела Патриархии. Он так хорошо чувствовал духовные потребности простых людей. Ведь многим нравится читать и молиться именно на своем родном языке. И сейчас, может быть, какая-нибудь бабушка из далекой деревни читает Библию на чувашском языке и не знает, кого за это благодарить.

Отдельно хочется отметить и проповеди архиерея, которые я сама слушала, будучи на службах. Они были простыми и понятными. Как сам владыка признавался, к ним он готовился по ночам, сам их печатал на машинке. В них он говорил о нравственных основах жизни, учил каяться и молиться. Сам горячо молился за нас, за чувашский народ.

Любил владыка молиться на Святой Земле. Поездки обычно длились 12–13 дней. На Святой Земле случается много удивительного. О незабываемом случае рассказывал владыка Варнава. О том, как стали совершать великое освящение воды, читали Евангелие, и вдруг рыбы высунулись из воды, встали кругом и слушали. Стояли, как солдатики, и только по прочтении Евангелия ушли в глубину. Все удивились, такого никто никогда не видел. С большим благоговением описывал эти поездки владыка. Было много интересных встреч и на Афоне, куда он ездил 9 раз.

43 года возглавлявший Чебоксарско-Чувашскую епархию, владыка окончил свой земной путь 1 июня 2020 года в возрасте 89 лет. Митрополит Чебоксарский и Чувашский Савватий отмечает, что с уходом такого великого архиерея закончилась целая эпоха в жизни православной Чувашии. С ним трудно не согласиться. Яркая, многогранная жизнь владыки Варнавы служит для нас примером настоящей духовности, которая помогает человеку жить по заповедям, учит доверять Богу, несмотря ни на что. И мы должны сделать все, чтобы увековечить его память.

«С Богом всегда легко», – любил повторять этот великий человек, настоящий гигант духа. А легка ли была его жизнь? 300 лет его предки служили в храме Иоанна Богослова в селе Высоком Рязанской области. Их объединяло одно – они были образцом верующего человека для народа. К сожалению, еще и страдальцами за веру. Дед – батюшка Иоанн Кедров. В 1929 году 65-летнего священника арестовали. От него требовали, чтобы он отрекся от сана. Но он остался верен ему. Никто не знал, что с дедом было дальше.

После ареста деда священником должен был стать отец будущего митрополита – Виктор Кедров. Но за три дня до этого его забрали. Его судили, по приговору тройки ОГПУ он получил 10 лет исправительно-трудовых лагерей. Спустя много лет стало известно, что он умер в лагере. Отца своего мальчик и не увидел, потому что родился после его ареста.

Нельзя без слез читать о том, как рассказывал владыка о своем детстве, где были в основном нужда и скорби. Жить рядом с домом, который принадлежал их семье, иногда ходить «воровать» почти гнилые яблоки в свой сад, жить в худой избушке, ходить в тряпье... Быть отверженным всеми. И сохранить веру, несмотря ни на что. Это ли не подвиг?

Затем началась Великая Отечественная война. Ему всего-то 10 лет. Как и многие мальчишки, он работал на строительстве оборонительных сооружений. Немец дошел и до их села: видел фашистов, их страшные танки. Спасали только молитва и вера в Бога.

Меня удивляет то, как он любил еще подростком богослужения. Будучи пономарем и алтарником Троицкого храма в Бахмачеево (его открыли в 1946 году), добирался пешком по сугробам, по бездорожью и ни разу не опоздал на службу – а это 8 километров пути. А однажды даже с двумя волками встретился. Конечно, было страшно. Но ничего, прошел. Как не восхищаться таким человеком!

Хочется рассказать о том дне, который сам владыка назвал самым хорошим в жизни. Ему уже было 19 лет, и он часто ходил молиться в Рязань. Великий четверг. После двенадцати Евангелий вышел он из храма, а два милиционера под руки его забрали. Привели в отделение, где пьяницы, хулиганы, драчуны.

Два палача требовали, чтобы он подписал записку о том, что обещает не ходить в храм. Стали они его избивать. Но и это с Божьей помощью выдержал. Не отрекся. А был этот день самым хорошим потому, что испытал на себе реальную помощь Божью. Появился какой-то старичок и велел сейчас же отпустить. И отпустили. Владыка писал о том, что он в этот день испытывал неземную радость во время истязаний и понял мучеников за веру. Я думаю, это укрепило его веру.

Были в его жизни и другие чудеса. Например, однажды он чуть не утонул. Когда понял, что погибает, начал молитвы читать. И его выбросило на мель. Так Господь его спасал даже дважды.

Владыка отмечал, что с детства хотел быть монахом. Он и не мечтал попасть в Свято-Троицкую Сергиеву лавру, которую открыли в 1946 году. Шел 1955 год, и ему было 24 года. И Володя чудесным образом поехал на жительство в лавру. Первыми послушаниями в лавре были такие: посошник у наместника и помощник ризничего. Затем постригли в иночество, в монашество, рукоположили в иеродиакона. Очень любил устав и был главным уставщиком лавры. Серьезно учился монашеской жизни. Любимыми книгами были «Добротолюбие» и акафист Преподобному Серафиму Саровскому. Затем один год был иеродиаконом. 9 марта 1957 года был рукоположен в иеромонахи. Немало испытаний было и в лавре. Главное для монаха – молитва. Монах Варнава никогда не опаздывал на службы, усердно молился. Никогда не роптал. Удивляет меня и то, что ни на кого не обижался, никогда не отчаивался. То есть жил, как настоящий христианин.

Владыка писал, что перед его глазами было много примеров жизни во Христе. Мне особенно было интересно узнать о том, что знаком он был даже со святителем Лукой Крымским. Бывал и у Паисия – старца на Афоне. Хорошо знал и отца Иоанна Крестьянкина.

Он оставил ценные наставления монашествующим. 21 год жил владыка Варнава рядом с преподобным Сергием, всегда чувствовал его помощь, сроднился с ним. Всегда ездил на дни его памяти в лавру. Решил построить перед смертью храм в честь преподобного Сергия Радонежского в Чувашии. За алтарем этого строящегося храма он и похоронен.

«Весь мир наполняет Божья благодать. И она туда приходит, где ей нужно вселиться. Но если нечисть на месте-туда благодать не сходит. Так что надо благочестивую жизнь вести, а остальное Господь пошлет. Я всегда говорю:

«С Богом всегда легко», – говорил молитвенник земли Чувашской митрополит Варнава. Как нужны нам в эти непростые дни мудрые слова любимого владыки!

Список литературы

1. Митрополит Варнава (Кедров). С Богом всегда легко. Чувашская митрополия Русской Православной Церкви, Московский Патриархат. – Чебоксары, 2020.

DOI 10.31483/r-168461

ПОЗИТИВНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ЛАКУНЫ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация: в статье обосновывается актуальность проблемы приобщения детей дошкольного возраста к социальному миру и необходимость оказания ребёнку педагогической помощи и поддержки в процессе вхождения в мир взрослых. Определяется, что задача педагога состоит в адекватном понимании социальных трансформаций и эффективном проектировании процесса социализации в дошкольной образовательной организации с учётом тенденций социально-экономических и культурных особенностей развития общества. Доказывается, что экономическая динамика и социальная турбулентность детерминируют переход от узконаправленного развития креативности к формированию социально-адаптивного ресурса личности, обеспечивающего реализацию одарённости. Делается вывод о необходимости пересмотра стратегий позитивной социализации, закладываемых уже в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: социализация, позитивная социализация, процесс социализации, социальный опыт.

Анализ исследований подтвердил значимость проблемы приобщения детей дошкольного возраста к социальному миру. Как отмечал Л.С. Выготский, детство – это сензитивный период развития личности, обладающей эмоциональной памятью, который определяет судьбу человека [5]. Значимость процесса социализации подрастающего поколения ориентирована на подготовку ребёнка к жизни в социуме и реализации себя в одной из отраслей развития экономики, производства, что требует от человека ряда социальных и нравственных качеств. Понятие социализации в различных науках понимаются по-разному: в философии социализация – это передачи обществом ценностей и норм будущему поколению [12]; в психологии социализация определяется как процесс общения в коллективе, где передаются идеи, убеждения, ценности коллектива [4]; в педагогике социализация – это процесс взросления на основе присвоения культурных норм и социальных ролей, условия для включения ребенка в активные общественные действия [17].

В раннем возрасте механизмом позитивной социализации является подражание способам взаимодействия в семье, в детском сообществе, социуме. Родители выступают носителями моделями позитивного социального поведения, социальных навыков, социального опыта. Задача педагогов обеспечить социальное сотрудничество и «взаимодействие» в триаде «педагог-дети-родители», общение «на равных».

Деятельностный подход как методологическое основание предоставляет иные возможности для понимания процесса социализации, который нашел отражение в работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др. [5; 8; 15 и др.].

Теоретический обзор исследований показывает, что социализация представляет собой двуединый процесс: с одной стороны, это внешнее воздействие общества, транслирующего знания и ценности; с другой – внутреннее усвоение ребенком этих норм для активного участия в социальной жизни. Детерминантами данного процесса выступают наследственные задатки, социальная и предметная среда, а также внутренняя активность личности (самопознание и саморазвитие). Важным дополнением к этой картине служит положение А.В. Мудрика

о том, что современная социализация протекает под влиянием гетерогенных условий, каждое из которых оказывает на ребенка многослойное воздействие [11].

Ю.В. Лукашин, Т.Н. Черняева подчеркивают – значимость процесса социализации в глобальном аспекте, как для отдельного человека, личности, так и для общества в целом [9]. Авторы рассматриваются социализацию «через призму приобщения старшим поколением последующего к нормам, ценностям, традициям, культуре конкретного общества, через усвоение уже накопленного социумом опыта, с одной стороны, с другой – через его активное воспроизводство, изменение (+/-) и формирование на этой основе собственного социального и личностного опыта» [9, с. 112]. Эти данные раскрывают возможности для активного включения детей в социально-производственные виды деятельности, тем самым это позволит преодолеть те проблемы социализации, которые возникли в период пандемии. Ю.В. Лукашин, Т.Н. Черняева изучили риски социализации в период пандемии, последствия которого требуют преодоления в образовательных организациях.

Виртуальное пространство создало оптимальные условия для развития сетевого социального взаимодействия как фактора социализации детей.

В ряде зарубежных исследованиях отмечено, что в современном социуме обесцениваются ценности коллективного существования. В одном социальном пространстве могут детьми восприниматься противоположные ценностные ориентиры [20; 21]. На наш взгляд, это выступает одним из рисков в процессе социализации детей. В исследованиях ряда ученых акцентируется внимание на необходимость конструировать систему психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста [2; 18]. Это утверждение подчеркивает актуальность и значимость исследования в поиске эффективных педагогических условий для обеспечения позитивной социализации детей старшего дошкольного возраста.

Традиционно позитивная социализация связывается с овладением ребенком умениями социально приемлемого поведения и согласования собственных интересов с чужими. Однако в условиях гуманизации образования простая трансляция социальных знаний и включение ребенка в систему отношений перестают быть достаточными. Сегодня требуется переосмысление самих принципов взаимодействия с дошкольниками, поиск новых форм организации социализирующей деятельности и пересмотр факторов, определяющих позитивный характер этого процесса. В специально организованной деятельности дети получают знания о нормах социального поведения, осваивают опыт их применять, отрабатывают модели поведения. В развивающей предметно-пространственной среде дошкольной образовательной среде дети приобретают социальные навыки – самостоятельности, ответственности, коммуникации и др. Потенциальные возможности позитивной социализации дошкольников заложены в разновозрастной среде, в которой ребенок присваивает разные социальные роли, учиться сопереживать, оказывать помощь, адекватно реагировать и т. п. Актуальным видом деятельности является проектная деятельность, в которой создаются оптимальные социальные ситуации для развития социальной культуры детей.

В.А. Баранова отмечает противоречивость процесса социализации в сельском социуме и предлагает факторы социализации: интеграция сообществ в создании проектов, повышение нравственного уровня семьи, особое сопровождение и поддержка детей и семей группы риска.

Автор предлагает формы противодействия негативным влияниям и СМИ на сельский социума, к которым автор относит волонтерскую деятельность и общественно значимые виды деятельности в сельской местности. В нашем исследовании таким видом деятельности выступает социальное партнерство [1].

Д.К. Охлопкова предлагает педагогические условия социализации детей в сельском социуме, которые понимает как «субъектные предпосылки, способствующие успешной деятельности в конструировании взаимодействий субъектов» [13, с. 43]. Автор уделяет внимание тому, что сельская образовательная организация призван компенсировать недостатки сельского социума и искать инновационные технологии социализации. Д.К. Охлопкова

разработала функциональную модель социализации детей в сельском социуме, в которой описаны направления, функции, принципы проектирования процесса социализации, условия, обеспечивающие эффективность социализации (организационно-педагогические, психолого-педагогические, учебно-методические). В исследовании акценты сделаны на внутренние средства социализации детей, за пределами внимания остались вопросы взаимодействия дошкольной образовательной организации и социальных партнеров сельского социума.

Одним из факторов социализации выступает развивающая пространственно-предметная среда, но ее наличие в дошкольной образовательной организации не дает эффектов в позитивной социализации, если в ней отсутствует активная позиция взрослого, который транслирует культурные формы взаимоотношений в обществе и социальный опыт совместной деятельности и общения с другими людьми. Ее эффекты обеспечиваются тем, что путем подражания ребенок овладевает навыками коммуникации, социальными компетенциями и социальным опытом, которые являются составляющими процесса социализации. Особенно значима для освоения социальных компетенций проектная деятельность, в которой принимают участие дети, педагоги и родители, в процессе которой решаются задачи организации групповой работы и ситуаций партнёрства, направленных на воспитание взаимного уважения и проживание социальных ролей для овладения нормами общения со сверстниками и взрослыми.

В системе дошкольного образования, отмечает С.Г. Молчанов, все организованные виды деятельности необходимо подчинить позитивной социализации детей, ориентируясь на возрастные особенности, на отбор содержания социализации [10]. Дети, педагоги и родители должны понимать и формировать социальные компетенции у себя и детей, фиксируя мужские и женские качества. На основе позитивной социализации у детей воспитывается позиция – «Я» ответственный Гражданин страны [16].

Показателями позитивной социализации дошкольника выступают:

- эмоциональное благополучие, умения распознавать эмоциональные переживания людей, выражать собственные эмоции, навыки созидательной деятельности и достижения жизненного успеха;
- положительное отношение к окружающим людям, уважение и толерантность;
- способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми, сотрудничать, слушать и слышать;
- социальные навыки детей (чувствовать себя комфортно в любой обстановке, готовность общаться с другими людьми, способность адаптироваться);
- способность к саморазвитию в социальной среде.

На основе анализа понятий «позитивная социализация» определилось базовое понятие исследования «позитивная социализация ребенка дошкольного возраста, как социальный ресурс, позволяющий успешно адаптироваться и интегрироваться в социуме на основе имеющихся представлений о социальных отношениях, нормах, правилах сельского социума, уважительного отношении к людям сельского труда, чувства принадлежности к своей семье, к истории и культуре сельского поселения, социально-коммуникативных навыков взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми».

Анализ исследований высветил направления деятельности по позитивной социализации детей дошкольного возраста.

1. Формирование гуманистической направленности личности ребенка, установление баланса личных и общественных потребностей, развитие нравственно-волевой саморегуляции.

2. Реализация гуманистической функции дошкольного образования на основе ценностей (нравственных, гражданских), жизни и здоровья ребенка, свободного его развития – «самоактуализация», «саморазвитие», «личностный рост».

3. Актуализация нравственного, гражданского, патриотического, правового направлений, обеспечивающих формирование гуманных представлений о дружбе, доброте, честности, справедливости как основы позитивной социализации.

4. Учет принципов личностно-развивающего образования, обеспечивающего развитие познавательной активности и самостоятельности, развитие способностей в двигательной, игровой, познавательно-исследовательской, продуктивной, художественно-эстетической деятельности, используя технологии позитивной социализации: игра, наблюдение, беседы, экспериментирование, проблемные ситуации, моделирование и др.

В педагогической науке сложились несколько концепций социализации детей дошкольного возраста:

- одна выполнена в контексте системно-деятельностного подхода [С. А. Козлова [6];
- вторая в контексте социальной ситуации развития [Л. В. Коломийченко [7];
- третья – в контексте социокультурной парадигме образования, раскрывающая ценностные контенты процесса социализации, ценности и смыслы отношений людей в социуме (красота отношений в гармонии и достижении совместных целей на основе сотрудничества, смыслы милосердия в сохранении комфортных отношений и т. п.), где определена значимость данного процесса в открытии перед ребёнком смысла своего места в социуме и сопричастности к сообществу [3; 14; 19].

Таким образом, процесс позитивной социализации дошкольников направлен на формирование социальных компетенций и базовых нравственно-волевых качеств личности ребенка, социальной культуры и социальной адаптации; вводит ребенка во мир взрослой жизни. Социальная ситуация и социально-значимые виды деятельности являются источником позитивной социализации детей дошкольного возраста, формирования опыта культуры общения ребенка со взрослыми, сверстниками, создавая различные сообщества. Процесс позитивной социализации длительный и многоплановый, в котором ребенок приобретает социальный опыт, осваивает социальные роли и позиции, социальные компетенции и социальную культуру. Факторами позитивной социализации выступают: институты социализации, содержание и формы социализации ребенка, модели поведения взрослых, культурные ценности. На взрослых возлагается особая миссия – ответственность по воспитанию и социализации подрастающего поколения, по созданию эффективных условий позитивной социализации детей.

Список литературы

1. Баранова В.А. Социально-психологические факторы социализации личности в условиях сельского социума / В.А. Баранова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2010. – Т. 16. – С. 125–128.
2. Безгодова С.А. Отношение к взрослению у старших подростков Санкт-Петербурга и Смоленска в контексте их жизнестойкости / С.А. Безгодова, А.В. Микляева, В.В. Терещенко // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2018. – №3. – С. 77–84. DOI 10.21603/2078-8975-2018-3-77-84. EDN ŸLHLJJ
3. Бобылев П.Г. Воспитательные возможности современного сельского социума / П.Г. Бобылев, Ю.В. Медова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2010. – №6. – С. 51–53.
4. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с. EDN ZIZTUS
5. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2014. – 570 с.
6. Козлова С.А. Я – человек: программа социального развития ребенка / С.А. Козлова. – 2-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2010. – 64 с.
7. Коломийченко Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста / Л.В. Коломийченко // Детский сад от А до Я. – 2004. – №5. – С. 8–28. EDN TTSTRFB
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 352 с. EDN QXIXLX
9. Лукашин Ю.В. Риски социализации детей и подростков в условиях вынужденной самоизоляции (в период пандемии коронавируса) / Ю.В. Лукашин, Т.Н. Черняева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – №9. – С. 111–118. DOI 10.24158/spp.2021.9.18. EDN BYZWSY
10. Молчанов С.Г. Методики отбора содержания социализации (ОСС-ДОУ) и оценивания социализованности мальчиков и девочек (ОС-ДОУ) в дошкольном образовательном учреждении / С.Г. Молчанов. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2012. – 60 с. EDN UAISYY

11. Мудрик А.В. Социализация вчера и сегодня: учеб.-метод. пособие / А.В. Мудрик. – М., 2006. – 432 с.
12. Неретина С.С. Социальная философия / С.С. Неретина. – М.: Владос, 1996. – 195 с.
13. Охлопкова Д.К. Функциональная модель социализации школьников в сельском социуме / Д.К. Охлопкова // Наука и образование. – 2010. – №3. – С. 42–45.
14. Ребенок в мире культуры / под ред. Р.М. Чумичевой. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 1998. – 558 с.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с. EDN MBNCMQ
16. Садовникова Т.С. Формирование позитивной социализованности детей старшего дошкольного возраста / Т.С. Садовникова // Челябинский гуманитарий. – 2015. – №2 (31). – С. 151–155. EDN VCYGOR
17. Социальная педагогика / под ред. В.Г. Бочаровой. – М., 2004. – 368 с.
18. Терещенко В.В. Горизонты взросления растущего ребенка: парадоксы и перспективы исследования / В.В. Терещенко // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, №1. – С. 8. DOI 10.26795/2307-1281-2023-11-1-8. EDN VCDKMW
19. Шатилова О.О. Факторы позитивной социализации личности и роль социального педагога в процессе развития ребенка / О.О. Шатилова, А.А. Реушенко // Воспитание в контексте социализации: современные вызовы и практики: материалы открытой региональной конференции Всероссийского научно-практического форума / под ред. М.В. Шакуровой. – Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2019. – С. 469–471. EDN JEFQKZ
20. Skulborstad H. Dimensions of emerging adulthood, criteria for adulthood, and identity development in Greek studying youth: a person-centered approach / H. Skulborstad, E. Galanaki, G. Sideridis // Emerging Adulthood. – 2019. – No. 6 (7). – P. 411–431.
21. Skulborstad H.M. Individual difference predictors of the experience of emerging adulthood / H.M. Skulborstad, A.D. Hermann // Emerging Adulthood. – 2016. – No. 4 (3). – P. 168–175.

Карась Вячеслав Михайлович

магистр, председатель отделения

Таганрогское отделение МОО «Работающая молодежь Юга»

г. Таганрог, Ростовская область

НЕСФОРМИРОВАННОСТЬ ПРОЕКТНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК ПРИЧИНА ЗАТРУДНЕНИЙ ПРИ СОЗДАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования проектного мышления обучающихся 15–18 лет в процессе подготовки индивидуальных проектов. На основе анализа педагогической практики и обобщения результатов сопровождения участников образовательной учреждений городов Таганрог и Ростов-на-Дону выявлены типичные затруднения старшеклассников.

Ключевые слова: проектное мышление, старшеклассники, индивидуальный проект, проект.

Проектная деятельность является одним из эффективных инструментов формирования у обучающихся компетенций, востребованных как в образовательной, так и в профессиональной деятельности. Именно проектное мышление помогает развитию универсальных компетенций XXI века (4К): критического мышления, коммуникации, кооперации и креативности. При выполнении проектов проявляются данные компетенции и приобретаются практические навыки.

Однако практика показывает, что потенциал проектной деятельности реализуется весьма слабо. Во многих случаях индивидуальный проект для школьников – это реферативная форма отчета. Основное внимание уделяется подготовке описательной части и презентации. А анализ проблемы, определение практической ценности проекта, учет интересов целевой аудитории и оценка достигнутого эффекта остаются формальными либо полностью

игнорируются. Да и педагогами проект часто воспринимается как итоговая работа, которую старшекласснику необходимо оформить и защитить.

В статье попытаемся выявить проблемы, связанные с недостаточно сформированным проектным мышлением у старшеклассников, которые не позволяют эффективно осуществлять им проектную деятельность.

В научно-педагогической литературе [1; 4; 5] проектная деятельность традиционно рассматривается как эффективная образовательная технология, обеспечивающая достижение метапредметных результатов обучения. Исходя из такого назначения проектной деятельности, педагоги описывают условия и предлагают различные методы, повышающие ее эффективность. Следует отметить, что проектирование, являясь специфической деятельностью, может быть способом познания и преобразования действительности, если в ее основе лежат идеи опережения, «разности потенциалов», пошаговости и совместности [3]. Еще один важный аспект исследования проектной деятельности связан с ее потенциалом как средства самоопределения личности, проявлением субъектности [2; 6]. С этой точки зрения особое значение имеют не какие-то определенные навыки, а ценностно-мотивационная сфера и способности человека, в том числе особенности мышления.

На эмпирическом этапе исследования мы проанализировали работу по подготовке и защите школьных проектов в рамках сопровождения участников образовательной программы «Школа проектов «Пульс», которая реализуется в г. Таганроге.

Наблюдение за подготовкой школьных проектов показывает: многие обучающиеся знают, что проект должен иметь тему, цель и продукт, но затрудняются ответить на более простой вопрос – какую проблему они решают и для кого создают этот продукт. Это препятствует созданию значимых проектов. Мы полагаем, что проектное мышление стоит рассматривать не как знание этапов проектной работы, а как способность видеть проблему, понимать ценность решения и принимать обоснованные проектные решения. В отличие от алгоритмического выполнения проекта, проектное мышление обеспечивает перенос освоенных способов деятельности на решение новых практических задач.

Практика сопровождения индивидуальных проектов школьников показывает, что еще одной распространенной ошибкой является подмена проектной деятельности исследовательской. В результате обучающиеся подробно анализируют существующую ситуацию, однако не предлагают решения выявленной проблемы. Для разграничения этих подходов целесообразно учитывать их принципиальные различия (табл. 1).

Таблица 1

Отличительные характеристики исследовательского и проектного мышления.

Критерий	Исследовательское мышление	Проектное мышление
Основная задача	Получение нового знания	Решение практической проблемы
Ключевой вопрос	Почему это происходит?	Что необходимо изменить?
Результат	Выводы, объяснение явления	Продукт и достигаемый эффект
Критерий успешности	Обоснованность выводов	Степень достижения поставленной цели

Также одной из наиболее распространенных ошибок при разработке проектов является смешение понятий «тема» и «проблема». На начальном этапе многие обучающиеся уверенно называют направление будущего проекта, однако затрудняются ответить на вопрос: какое конкретное затруднение должно быть устранено в результате их работы. Такие работы часто приобретают характер обзора имеющейся информации и не приводят к практическому результату.

Еще одна трудность связана с пониманием ценности будущего проекта. Обучающиеся обычно могут описать, что они хотят создать: провести мероприятие, разработать информационный материал, создать цифровой продукт. Однако при обсуждении часто возникают сложности с ответами на вопросы: кому нужен этот результат и какие изменения произойдут

после его появления. Без понимания ценности проект остается выполнением учебного задания, а не способом решения конкретной проблемы.

Отдельные затруднения возникают при выборе проектов из перечня кейсов, предложенных образовательными организациями, предприятиями и общественными объединениями. Практика показывает, что обучающиеся часто оценивают проекты по названию темы, не понимая содержания проблемы, ее социальной значимости и возможных направлений решения. В этих условиях возрастает роль педагога как модератора, помогающего раскрыть содержание проектной задачи и соотнести ее с интересами и возможностями школьника.

Подобные затруднения у школьников возникают из-за несформированности проектного мышления как способности последовательно анализировать проблему, принимать проектные решения и оценивать их результативность.

Анализ публичной защиты школьных проектов подтвердил выявленные закономерности. Значительная часть работ соответствует формальным требованиям к оформлению, однако по существу представляет исследование или обзор литературы. Кроме того, многие обучающиеся испытывают затруднения при аргументации проектных решений, ответах на вопросы экспертной комиссии и оценке достигнутого эффекта. Это позволяет сделать вывод, что развитие навыков публичной защиты должно рассматриваться как составная часть формирования проектного мышления, а не как отдельный этап подготовки проекта.

Т.о., полученные нами эмпирические данные свидетельствуют о необходимости разработки педагогического инструмента, позволяющего сформировать у старшеклассников целостную логику проектирования и последовательно развивать способность принимать проектные решения на каждом этапе подготовки индивидуального проекта.

Выявленные в ходе педагогического наблюдения затруднения показывают, что формирование проектного мышления требует не увеличения количества отдельных методических приемов, а освоения обучающимися целостной логики проектирования. При этом последовательность этапов должна соответствовать не только возрастным особенностям старшеклассников, но и базовым принципам проектного управления.

Итак, проведенное исследование позволяет сделать вывод, что основные затруднения старшеклассников при подготовке индивидуальных проектов обусловлены, прежде всего, несформированностью проектного мышления, а не недостатком предметных знаний или исследовательских умений. Это проявляется в нарушении логики проектирования, а именно подмене проблемы темой проекта, недостаточном понимании создаваемой ценности, формальном целеполагании и затруднениях при публичной защите результатов.

Список литературы

1. Боброва Е.А. Проектная деятельность в школе: методические рекомендации / Е.А. Боброва. – М.: Первое сентября, 2021. – 56 с.
2. Подготовка студентов и педагогов к инновационному проектированию культурно-воспитательной среды в школе и вузе: педагогические исследования / З.И. Васильева, Е.И. Казакова, И.А. Колесникова [и др.]. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2010. – 294 с. – EDN TWEAGD.
3. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская. – М.: Академия, 2005. – 288 с. EDN TUDLPL
4. Полат Е.С. Метод проектов в современной школе / Е.С. Полат. – М.: Просвещение, 2000. – 192 с.
5. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся / И.С. Сергеев. – М.: Аркти, 2005. – 80 с. EDN QUTDNX
6. Шалова С.Ю. Создание ситуации выбора для студентов как условие индивидуализации образовательного процесса в вузе / С.Ю. Шалова // Инновации в образовании. – 2013. – №5. – С. 97–107. – EDN: PYZODN

Куцина Светлана Алексеевна

аспирант

ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»

г. Волгоград, Волгоградская область

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ВЕБ-КВЕСТОВ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ В 7 КЛАССЕ

Аннотация: в статье рассматривается опыт применения веб-квестов на уроках информатики в 7 классе. Обоснован выбор веб-квеста как средства обучения, соответствующего требованиям ФГОС ООО. Описана структура веб-квеста, представлены темы курса информатики, по которым разработаны и проведены веб-квесты, а также приведен пример веб-квеста по теме «Программное обеспечение компьютера».

Ключевые слова: веб-квест, информатика, 7 класс, цифровые образовательные ресурсы, программное обеспечение компьютера.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования определяет необходимость использования информационных технологий и интернет-ресурсов в образовательном процессе [6]. В работах Т.К. Смыковской и Л.В. Дружининой отмечается, что в условиях роста информационного потока современному школьнику становится сложнее осмысливать и критически оценивать получаемую информацию, что требует поиска новых подходов к организации учебной деятельности, особенно значимого при обучении информатике как в общеобразовательной школе, так и при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ [2]. В условиях цифровой трансформации образования возрастает потребность в применении таких средств обучения, которые обеспечивают эффективную интеграцию цифровых технологий и различных интернет-ресурсов в процесс изучения учебных дисциплин. Одним из таких средств является веб-квест. В педагогической литературе веб-квест определяется как проблемное задание с элементами ролевой игры, выполняемое с использованием интернет-ресурсов [7]. Использование веб-квеста предполагает погружение учащихся посредством ролевой игры в самостоятельный процесс поиска информации с применением разнообразных интернет-источников. Такая организация учебной деятельности позволяет перенести привычную для современных школьников цифровую среду в образовательный процесс, сформировать опыт осознанного использования информационных технологий и интернет-ресурсов для решения учебных задач.

Особая целесообразность использования веб-квестов на уроках появляется в 7-х классах. Исследователи М.В. Дерендеева, В.П. Зайцева, К.В. Трушникова и Т.К. Смыковская в своих работах подчеркивают, что веб-квест обладает значительным дидактическим потенциалом для организации активной учебной деятельности в основной школе. В 7 классе начинается изучение информатики, у учащихся формируются базовые представления об информации, информационных процессах и способах работы с цифровыми ресурсами. Однако учащиеся еще не имеют достаточного опыта самостоятельной работы с большими объемами информации. В связи с этим наиболее эффективным будет использование поисковых веб-квестов с линейной структурой [4], предусматривающие последовательное выполнение взаимосвязанных заданий по четкому алгоритму.

Разработанные в рамках исследования веб-квесты имеют единую структуру, включающую следующие элементы [3]:

- *введение* – постановка проблемной ситуации, описание легенды, создание мотивации к выполнению задания;

- *роли* – механизм выбора учащимся собственной траектории прохождения веб-квеста, определяющий тематический фокус деятельности;

- *центральное задание* – формулировка проблемной задачи для решения, которой требуется прохождение веб-квеста, задание предполагает преобразования информации или создания нового продукта;
- *процесс* – пошаговый алгоритм выполнения заданий с фиксацией промежуточных результатов;
- *ресурсы* – перечень интернет-источников, рекомендованных для поиска информации;
- *критерии оценки* – перечень требований к результатам работы, понятных учащимся;
- *заключение* – подведение итогов, вопросы для рефлексии, обсуждение полученных результатов.

В соответствии с Федеральной рабочей программой по информатике [5] и УМК Л.Л. Босовой [1] для 7 класса были разработаны веб-квесты по основным разделам курса. Выбор данных тем обусловлен их значимостью для изучения информатики на данном этапе, а также возможностью активного использования информационных технологий и интернет-ресурсов различных типов (текстовых, графических, мультимедийных).

Разработанный комплект включает пять веб-квестов:

- *«Информация и информационные процессы»* – вводный веб-квест, направленный на поиск определений, сравнение видов информации и установление взаимосвязей между основными понятиями;
- *«Программное обеспечение компьютера»* – изучение видов программного обеспечения, выполнение заданий на систематизацию и классификацию программ, анализ их назначения и представление результатов в структурированном виде;
- *«Обработка текстовой информации»* – поиск информации, изучение требований к оформлению документов и их практическое применение при работе в текстовом редакторе;
- *«Компьютерная графика»* – поиск сведений о видах компьютерной графики, сравнение графических редакторов и форматов файлов, создание графических объектов;
- *«Мультимедиа»* – поиск и отбор мультимедийных материалов, создание на их основе презентаций, интерактивных плакатов или видеофайлов.

Таким образом, отбор указанных тем обусловлен их содержательным потенциалом для организации веб-квестов в условиях цифровой образовательной среды, возможностью применения информационных технологий, использования разнообразных интернет-ресурсов и реализации практико-ориентированных учебных заданий.

В качестве примера представим структуру веб-квеста «Программное обеспечение компьютера», разработанного для учащихся 7-х классов. Основные элементы структуры и фрагменты веб-квеста приведены на рисунках 1, 2 и 3.

Введение. Учащимся предлагается проблемная ситуация: выяснить причины сбоя работы компьютеров в корпорации и подготовить справочный материал для сотрудников организации.

Роли. В начале работы учащимся предлагается выбрать одну из трех ролей, определяющих дальнейшую тематику деятельности: системный администратор (изучает системное программное обеспечение), программист (изучает системы программирования), пользователь (изучает прикладное программное обеспечение). Выбор роли задает индивидуальную траекторию прохождения веб-квеста: содержание заданий и характер создаваемого продукта определяются выбранной ролью, при этом структура веб-квеста сохраняется единой для всех учащихся.

Центральное задание. Создать прототип программы. На основе изученного материала учащийся разрабатывает прототип программы, соответствующий выбранной роли и направленный на решение предложенной проблемной ситуации. Прототип оформляется по шаблону и сопровождается пояснительным текстом.

Шаг 1. Заполнение рабочего листа. Учащийся получает индивидуальный рабочий лист в

Шаг 2. Выполнение тренажеров. Учащийся выполняет серию интерактивных заданий,

Шаг 3. Создание прототипа программы. Учащийся разрабатывает прототип программы,

Шаг 4. Выполнение теста. Учащийся проходит итоговый тест по теме, адаптированный

Ресурсы. Для выполнения заданий учащимся предлагаются учебник информатики, обра-

Ты подключился к внутренней базе знаний TechCore, где хранятся тренажеры на профессиональную готовность администраторов.

критериям: полнота, креативность, соответствие роли, логичность структуры. Расчет баллов происходит в специально разработанном листе самоконтроля.

Заключение. Заключительная страница веб-квеста завершает сюжетную линию и подводит учащихся к итогам выполненной работы. На данном этапе учащиеся представляют созданные прототипы, обсуждают полученные результаты, отвечают на итоговые вопросы и проводят рефлексию.

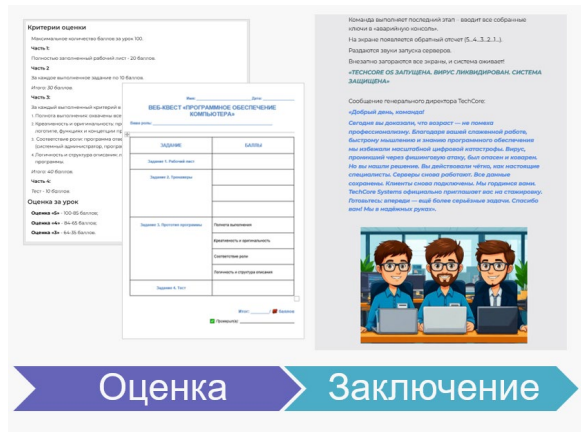


Рис. 3. Фрагменты веб-квеста «Программное обеспечение компьютера»

Представленный комплект веб-квестов был апробирован на уроках информатики в 7-х классах МОУ «Гимназия №11 Дзержинского района Волгограда». Опыт его применения показал целесообразность использования веб-квестов при изучении курса информатики, так как веб-квесты позволяют эффективно интегрировать информационные технологии и интернет-ресурсы в образовательный процесс, сделать учебную деятельность более активной, самостоятельной и практико-ориентированной, а также повысить познавательный интерес учащихся к изучению информатики.

Список литературы

1. Босова Л.Л. Информатика. 7 класс: учебник / Л.Л. Босова, А.Ю. Босова. — М.: Просвещение; БИ-НОМ. Лаборатория знаний, 2026. — 256 с — ISBN 978-5-09-121643-1.
2. Дружинина Л.В. Подготовка старшеклассников к компьютерному единому государственному экзамену по информатике и ИКТ в условиях цифровизации деятельности образовательного центра при вузе / Л.В. Дружинина, Т.К. Смыковская // Перспективы и возможности использования цифровых технологий в науке, образовании и управлении: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Астрахань, 21–23 апреля 2022 года). — Астрахань: Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева, 2022. — С. 64–67. — EDN TDBOVI.
3. Куцина С.А. Использование веб-квеста при изучении темы «Элементы математической логики» / С.А. Куцина // Информатика в школе. — 2025. — Т. 24, №4. — С. 51–56. — DOI: 10.32517/2221-1993-2025-24-4-51-56. — EDN AFPWZU.
4. Куцина С.А. Опыт использования веб-квестов при изучении информатики в 7–9 классах / С.А. Куцина // Цифровизация в системе образования: передовой опыт и практика внедрения: материалы VI Международной научно-практической конференции (Краснодар, 18–19 апреля 2025 года). — Чебоксары: Среда, 2025. — С. 111–114. — EDN GRCBCX.
5. Федеральная рабочая программа по учебному предмету «Информатика» (базовый уровень) (для 7–9 классов образовательных организаций) // Единое содержание общего образования. — URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/15_ФРП-Информатика-7-9-классы_база.pdf (дата обращения: 10.07.2026).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. №287. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 10.07.2026).
7. Dodge B. WebQuests: A Technique for Internet-Based Learning / B. Dodge // Distance Educator. — 1995. — Vol. 1, No. 2. — P. 10–13.

Логунина Ольга Викторовна
учитель

Павлова Валентина Витальевна
учитель

МБОУ «СОШ №27»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ ПРОГРАММЫ «ДОРОГОЮ ДОБРА» (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация: в статье представлен опыт духовно-нравственного воспитания младших школьников на основе программы «Служу Отечеству пером». Авторы описывают четыре направления воспитательной работы. Делается вывод, что эффективное воспитание милосердия и сострадания возможно через вовлечение детей в реальные добрые дела, что способствует личностному росту, формированию нравственных ценностей и творческому развитию школьников.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, младшие школьники, благотворительная деятельность, личностный рост, нравственные ценности.

Мы все сейчас живём в эпоху раздоров, когда в межличностных отношениях нередко встречается ложь и лицемерие. Сердца людей зачерствели и у некоторых даже стали жестокими. Но при этом мы стремимся к Истине, пытаемся разобраться в том, кто мы, в чём смысл жизни. Отличительная черта духовного человека – это его уравновешенность и целостность, искренность, полная гармония с самим собой и миром, в котором живет такая личность. Духовность это состояние личности, которое выражается в гармонии человека и дает ощущение единства с окружающим миром, природой, людьми.

Насколько мы сострадательны? Можем ли мы пройти спокойно мимо голодного, бездомного живого существа, мимо плачущего малыша? Будем ли мы равнодушными к тем, кто просит о нас о помощи, попав в беду?

Все эти вопросы очень важны для нас. Поэтому в воспитании младших школьников в нашем образовательном учреждении важное место уделяется *духовно-нравственному воспитанию*.

В 2009 году мы познакомились с новой образовательной программой «Служу Отечеству пером», работаем по ней уже более 17 лет. Она стала основой нашей воспитательной системы и работы с классным коллективом. Авторы программы – творческий коллектив педагогов дополнительного образования из города Томска (Т.В. Горчакова, Л.Н. Бударина, Т.В. Коростелева).

Программа привлекла нас своей оригинальностью, новизной. В ней соединились различные аспекты работы с детьми: духовно-нравственное воспитание, развитие творческих способностей младших школьников и изучение журналистики, как части современного процесса информатизации.

Мы разработали в нашей школе следующие основные направления воспитательной работы: «Юные любители книг», «Уроки Доброты», «Журналистика», «Милосердие».

1. «Юные любители книг».

В последние годы во всем мире значительно снизился интерес к книге. У нас, некогда самой читающей нации в мире, чтение перестает быть безусловной национальной ценностью. Чтение развивает интеллект, формирует духовно зрелую, образованную и социально ценную личность. Читающий человек – мыслящий человек. Данное утверждение бесспорно. Вернуть книгу в руки ребенка непросто. Сегодня у детей и их родителей много соблазнов: аудиокниги, электронные книги, мультфильмы, фильмы. Но, на наш взгляд, живого общения с книгой ничто не может заменить. Погружение в мир произведения, построение

собственных, а не экранных, предлагаемых нам представлений, развитие фантазии и творческого домысливания, – сколько возможностей даёт непосредственное общение с книгой.

Ребята наших классов активно посещают Центральную детскую библиотеку им. Маяковского. Викторины, конкурсы, встречи с писателями: Иждеровым Ю.Ю., Медюковой Н.Н., Рычковым Ю.А. обсуждение книг, театрализованные постановки – это основные мероприятия, реализуемые в рамках данного направления.

Ежегодно совместно с библиотекарем школы проводим *читательские конференции*, на которых обсуждаем с ребятами прочитанные книги о добрых делах, милосердных поступках, разбираем и обсуждаем поведение героев, подбираем подходящие пословицы, крылатые выражения о милосердии и сострадании, о доброте, готовим презентации. Мы также создаём и пополняем копилку названий книг о добрых делах, собираем стихи, пословицы и поговорки.

2. «Уроки Доброты» проходят под девизом: *«Доброта. Вот качество, которое я желаю приобрести больше всех других» Л. Толстой.*

Целью уроков является формирование нравственной системы ценностей и развитие творческого мышления у детей младшего школьного возраста.

На этих уроках особую роль отводится формированию понятий *«сострадание и милосердие»*, *«доброта»*, *«красота»* и т. д. У детей закладываются основы знаний, умений, навыков социализации, активной гражданской и социально-значимой позиции. Эти уроки проводятся с применением УМК издательства «Твердыня» г. Томск по основам детской журналистики «Служу Отечеству пером».

Особенности проведения уроков – использование позитивных текстов. Проведение речевой хоровой разминки, чтение стихов, притч, рассказов, фильмов, побуждающих к размышлениям о добре, милосердии, сострадании, оформление индивидуальных творческих альбомов. Обсуждение добрых дел, поступков, пение и слушание песни *о Доброте и Красоте*.

На уроках *Добрых знаний* читаем и обсуждаем статьи Всероссийского журнала «Добрята», готовим свои публикации в это издание: это и интервью, рассказы, сказки, рисунки о доброте, добрых делах, поступках и т.д. Этот увлекательный журнал мы выписываем всем классом. Одна из страниц журнала – Чебоксарские Добрята, часто на этой странице мы читаем публикации одноклассников и ребят других классов нашей школы. Каждое занятие добрых знаний пронизано *идеями Добра*.

3. «Журналистика» С 2008 года мы сотрудничаем с издательством Всероссийского журнала «Добрята» (г. Томск), где регулярно печатаются работы наших учеников. *Печатных работ более 100. Благодаря нашему тесному сотрудничеству с редакцией в 2010 году открыта страничка «Чебоксарские добрята».*

Газета-журнал «Добрята» уникальное детское печатное издание. Это единственное газета-журнал в России для младших школьников, корреспондентами которой в основном являются сами дети или под руководством учителей, родителей. Все материалы «Добрята» пронизаны радостью и добром. Это говорит о том, как велико стремление детей к добру как основы жизни.

4. «Милосердие».

Древние философы считали милосердие главной человеческой добродетелью. Но маленькому ребёнку трудно объяснить смысл таких сложных философских понятий, *как добродетель, милосердие*. У них ещё маленький жизненный опыт. И, как правило, этот опыт не омрачён серьёзными жизненными потерями, неудачами, невзгодами, лишениями. Как же объяснить нашим благополучным детям, что рядом с нами живут такие же ребята, но с другой судьбой. Эти ребята смеются очень редко, и глаза их часто бывают грустными. Таким ребятам нужна помощь. И в наших детских силах им помочь. Подарить игрушку, и ничего, что она уже не новая. Организовать для этих ребят небольшой концерт. Сочинить стихотворение, разучить его вместе. Можно просто погулять и поиграть в весёлую игру.

Считаем, что именно так, не словами, красивыми фразами, долгими беседами, а участием в хорошем, добром деле можно в маленьком школьнике воспитать не только гражданина, а Человека.

Уроки *Добротворчества* – это наше совместные с детьми рассказы, стихи, сказки о доброте, милосердии, сострадании, о добрых делах и поступках, а также рисунки, поделки, подарки для детей центра Реабилитации. «Добрые сердца – это сады, добрые мысли – это корни, добрые слова – это цветы, добрые дела – это фрукты, позаботьтесь о своём саде и берегите его от сорняков, заполните его светом добрых слов и добрых дел» (Генри Уодсворт Лонгфелло).

В школе была создана детская организация «Добрята». Ежегодно в нашей школе проходит «*Посвящение в Добрята*». В торжественной обстановке ребята произносят клятву. Добрятам были вручаются значки.

Одним из результатов нашего опыта является создание условий для личностного роста каждого ребенка, его самоутверждения, формирование нравственной системы ценностей и развитие творческого мышления, навыков познавательной и исследовательской форм деятельности школьников, изучение основ журналистского мастерства, повышение их интереса к изучаемым учебным предметам школы I ступени через использование современных информационных технологий.

Каждый ребёнок, его внутренний мир – это необыкновенное богатство, порой непроявленное, непознанное. Открыть это богатство, создать условия, в которых ребёнок раскроется, почувствует желание творить добро, создавать красоту – вот главная задача воспитания. И замечательно, если каждое доброе начинание ребёнка будет поддержано взрослыми. Тогда творчество будет приносить чувство удовлетворения, радости, вдохновения.

Наше поколение сможет возродить забытые чувства милосердия и сострадания к ближнему, сделать их главными в жизни. Надежным помощником учителю начальных классов в духовно-нравственном воспитании является проект «Дорогою Добра», освещающий путь к светлому будущему. Ведь он учит делать добро так, чтобы оно стало естественным в жизни человека, стало обыкновенным.

Список литературы

1. Архангельский Н.В. Нравственное воспитание: исследования, методики, опыт / Н.В. Архангельский. – М.: Педагогика, 2019. – 184 с.
2. Киргуева Ф.Х. Духовно-нравственное воспитание младших школьников в поликультурной среде как научно-педагогическая проблема: монография / Ф.Х. Киргуева, С.М. Дзидзоева. – Ульяновск: Зебра, 2020. – 94 с. – ISBN 978-5-6045115-4-0. EDN WERRAF
3. Щуркова Н.Е. Программа воспитания школьника / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2021. – 128 с.

СОВМЕСТНАЯ РАБОТА ШКОЛ И ДРУГИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПО РАЗВИТИЮ ТРАДИЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются понятия «традиция», «традиции в образовательной системе школы», необходимость связи дидактической и воспитательной систем школы для формирования традиций, отличительные черты школьных традиций, условия, которые необходимы для того, чтобы какое-либо явление школьной жизни стало традицией. Автор обращает внимание на важность творческого подхода к традициям для их поддержания и закрепления в системе школы. Подробно анализируется совместный опыт возникновения и поддержания традиций в образовательной системе школ и академии постдипломного педагогического образования.

Ключевые слова: традиция, школьные традиции, дидактическая система школы, воспитательная система школы, повторяемость, преемственность, творческий подход, метапредметная лингвистическая олимпиада, фотоконкурс.

Обучение и воспитание подрастающего поколения всегда относилось к числу важнейших задач семьи, общества и государства. Накопленный столетиями педагогический опыт составил основу традиций образования. Поэтому создание, преемственность и развитие традиций выступает как одно из условий развития современной школы, становления и развития российской системы образования.

М.П. Денисюк отмечает, что «традиции не могут быть только нормами и принципами общественных отношений, способами общественной деятельности, наследием прошлого или нормами поведения людей. В них в специфических формах закрепляются результаты не только прошлого опыта, но и современной общественной практики, лучшие образцы, достигнутые во всех областях социальной жизни» [1, С. 44].

В обществе нет такой области, где бы не функционировали традиции. То же самое можно сказать и о любых человеческих коллективах, жизнь и деятельность которых не может быть построена вне традиционного опыта и традиционных связей. В этом ее всеобщий характер и универсальность.

Существует много трактовок понятия «традиция». В.М. Каиров считает, что «традиции – это исторически сложившиеся, транслируемые от поколения к поколению устойчивые обычаи, порядки, правила поведения, аккумулирующие социально-культурный опыт поколений и оказывающие воздействие на образ жизни и действий людей» [3, с. 40].

Понятие «традиция» не указывает на конкретное содержание транслируемого материала. Последний может быть правилом поведения, трудовым опытом, приемом политической деятельности, художественным средством или праздником.

В исследовании С.В. Жолована, термин «традиции в образовательной системе школы» рассматривается как «совокупность педагогических средств и понятий, применяемых в практике обучения и воспитания, педагогические ценности, а также школьные обычаи, обряды, ритуалы и церемонии» [2, с. 13].

Традиции в практике школы формируются под воздействием двух систем [2, с. 3]:

- дидактической, охватывающей учебную деятельность школьников и методическую работу учителей;
- воспитательной, под которой обычно понимается система внеучебных воспитательных мероприятий.

Эти системы существуют и развиваются параллельно и в некоторой связи друг с другом. В последнем случае учебная и внеучебная деятельность, условно говоря, проникают друг в друга. Мало того, задачи образования не могут быть эффективно решены без работы педагогов в сфере воспитания, которая отнюдь не сводится только к воспитательной работе.

Какие же отличительные черты характеризуют школьные традиции?

Традиции – это прежде всего такие обычаи, которые поддерживаются школьным коллективом. Не столь важно, кто явился инициатором новой традиции – учитель или отдельный ученик, но приобрести традиционный характер явление сможет только в том случае, если оно получит активную поддержку школьников, если они будут беречь то, что добровольно на себя приняли не столько по предписанию «сверху», сколько по решению «снизу», по желанию самого коллектива.

Традиционным можно признать только такое явление, которое либо периодически повторяется, либо носит повседневный характер.

Если говорить о признаках, которыми характеризуются школьные традиции, нужно отметить также наличие в них определенной, установившейся формы и, как правило, яркой, богатой формы. И это понятно. Если молодая, вновь возникшая традиция на первых порах и не очень привлекательна со стороны формы, то в дальнейшем, с течением времени, она накопит такие черты, которые обогатят и украсят ее. Особенно интересны для учащихся традиции, в которых имеются элементы игры и романтики.

Для того, чтобы то или иное явление школьной жизни стало традицией, педагогический коллектив должен поддержать его, а также пробудить желание учащихся поддержать это явление. Большую роль в поддержке новой инициативы сыграет повседневное внимание к ней со стороны руководителей школы, педагогов.

Важнейшее условие прочного закрепления традиций – обеспечить преемственность в изменяющемся составе учащихся и педагогов.

У любой школы есть своя собственная неповторимая «школьная культура» – система норм, обычаев, традиций, стилей поведения, которые бытуют в данной школе, и которая имеет под собой некие ценностные основания, т.е. систему продуманных базовых профессиональных и нравственных ценностей. Без этого школьная система не может функционировать.

Творческий подход к традициям – одно из важнейших средств против существования косных, устарелых, вредных традиций. Поддерживать и закреплять традиции – вовсе не значит из года в год повторять одно и то же. Отражая прошлое, традиция вместе с тем должна быть живой, нужной и полезной сегодня. Только творческое отношение к школьным традициям, взгляд на них как на живое педагогическое явление, которое нуждается в заботливом внимании и развитии, – залог того, что традиции будут всегда серьезным фактором воспитания.

Иногда традиции возникают в порядке заимствования опыта других школ или иных образовательных организаций.

В течение 10 лет кафедра иностранных языков Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского совместно со школами и гимназиями Санкт-Петербурга проводит мероприятия по иностранному языку. Эти мероприятия уже стали традиционными и для академии, и для школ-участников мероприятий. В качестве примера рассмотрим три события: метапредметная лингвистическая олимпиада по иностранным языкам, фотоконкурс с комментариями на иностранном языке и фестиваль комиксов на французском языке.

Метапредметная лингвистическая олимпиада проводится в два этапа: первый отборочный этап проводят школы (материалы отборочного этапа рассылаются по школам в день проведения олимпиады). Школьное жюри проверяет работы и отправляет результаты в академию постдипломного педагогического образования, где организаторы олимпиады совместно с методической комиссией, составленной из учителей разных школ, определяет проходной балл и состав детей, которые будут принимать участие во втором финальном этапе олимпиады.

Финал олимпиады проходит в академии постдипломного педагогического образования. После проверки работ членами жюри (в состав входят учителя разных школ Санкт-Петербурга) и объявления результатов учащиеся-победители и призеры олимпиады получают дипломы. При проведении олимпиады меняется состав участников (из года в год меняются классы, которые принимают участие в олимпиаде; к учащимся основной школы добавились учащиеся старшей школы, а в последние годы – учащиеся начальной школы), меняются виды, содержание и степень сложности метапредметных заданий. После проведения олимпиады среди участников финала проводится анкетирование. В результате анкетирования организаторы олимпиады и учителя школ выясняют, какие виды заданий были для участников самыми интересными, самыми сложными и почему, и учитывают результаты анкетирования при подготовке олимпиадных работ следующего года. Эта информация также учитывается учителями школ при подготовке учащихся к следующей олимпиаде. Для того, чтобы подготовка учащихся к олимпиаде прошла более успешно, на основе полученной при анкетировании информации кураторы академии постдипломного педагогического образования проводят семинары для учителей, где обсуждают ошибки в олимпиадных работах и продумывают систему заданий для преодоления этих трудностей.

Фотоконкурс с комментариями на иностранном языке проводится для учащихся 8–11 классов. Учащиеся представляют на конкурс свои фотографии по трем номинациям, которые обозначены в положении о конкурсе (одна работа в каждой номинации) и комментарий на иностранном языке, кратко отражающий содержание каждой работы (30–60 слов). Номинации меняются из года в год. Примеры номинаций:

- «Моя Родина»;
- «Любимый город»;
- «Братья наши меньшие»;
- «Остановись, мгновение!»;
- «Удивительное рядом»;
- «Дары природы»;
- «Древо жизни».

На конкурс принимаются только индивидуальные работы; фотоработы могут быть цветные и черно-белые; фотографии должны быть выполнены самими участниками; обработка фотографий с помощью графических редакторов не допускается; каждая фотография, представленная на конкурс, должна быть размещена на слайде PowerPoint справа (фон слайда – белый). Слева от фотографии сверху размещается информация об участнике (фамилия и имя участника, класс, школа, ФИО учителя, название номинации), ниже – комментарии на иностранном языке.

В школах проводится отборочный этап. Затем лучшие работы школы отправляют в академию постдипломного педагогического образования, и независимое жюри, составленное из учителей школ, не принимающих участие в конкурсе, оценивают работы по следующим критериям.

- 1) оригинальность фотосюжета;
- 2) качество выполнения / фотодизайн:
 - композиция;
 - четкость (выразительность);
 - гармоничность (света, тени, красок образа).
- 3) оригинальность комментария;
- 4) соответствие комментария содержанию фотосюжета;
- 5) лексико-грамматическое наполнение комментария:
 - лексика;
 - грамматика.

Вначале в конкурсе участвовали школьники 8–9 классов, затем по просьбам учащихся и учителей добавились 10 и 11 классы. В первые годы проведения конкурса в академии

проводился один этап – дистанционный. В последние годы добавился еще один этап – очный (устное выступление финалистов дистанционного этапа по незнакомой фотографии, выбранной участниками при проведении данного этапа). Очный этап конкурса проводится в академии постдипломного педагогического образования. Победители и призеры устного этапа получают дипломы.

Фестиваль комиксов на французском языке проводится для учащихся 4–10 классов. Фестиваль комиксов является конкурсом творческих работ на французском языке, отражающих повседневную жизнь современных школьников. Комиксы должны быть придуманы и нарисованы самими учащимися без использования ресурсов сети Интернет и оформлены как презентация. Звуковое сопровождение не предполагается. Также должны быть представлены устные комментарии на французском языке, которые будут включать информацию о персонажах комиксов (имена, возраст, характеры и т. д.), о месте и времени действия.

При работе над комиксом учащиеся имеют возможность выбирать:

- тему работы;
- жанр и стиль работы;
- формат работы;
- художественные материалы;
- выполняемые роли;
- форму работы (индивидуальная, парная, групповая);
- партнеров по работе.

Конкурсная деятельность дает возможность для расширения ролевого репертуара учащихся. В работе над комиксом учащиеся могут выполнять следующие роли:

- *автор* (сочиняет сюжет, по которому будет сделан комикс);
- *сценарист* (используя данный сюжет, пишет сценарий, расписывает роли персонажей, их характеры, образ каждого персонажа);
- *переводчик* (переводит сценарий на французский язык);
- *корректор* (проверяет текст и исправляет ошибки);
- *дизайнер* (придумывает обстановку, в которой происходят события комикса, расположение персонажей в каждом эпизоде);
- *художник* (рисует эпизоды комикса с учетом идей сценариста и дизайнера);

Учащиеся могут выполнять одновременно несколько ролей.

Одним из условий эффективности выполнения данного вида деятельности является сопровождение учителя. Сопровождение учителя необходимо при:

- постановке учебной задачи;
- выборе темы работы и выполняемых ролей;
- составлении плана работы;
- составлении реплик персонажей и их переводе на французский язык;
- выделении критериев для самопроверки работы;
- осуществлении процесса рефлексии.

Цель сопровождения учителя – оказание помощи учащимся в преодолении трудностей, возникающих на разных этапах работы над комиксом. Степень сопровождения зависит от возраста учащихся, их способностей, уровня развития навыков, необходимых для выполнения выбранных видов работы и т. д.

Отборочный этап конкурса проходит в школах. Затем лучшие работы отправляются в электронном виде в академию постдипломного педагогического образования для участия в первом дистанционном этапе конкурса. Независимое жюри (составленное из учителей школ, не участвующих в конкурсе) оценивает работы по следующим критериям.

1) качество оформления:

- аккуратность;
- читабельность;
- рациональность расположения материала.

- 2) оригинальность содержания;
- 3) соответствие художественного оформления содержанию комикса;
- 4) лексико-грамматическое наполнение.

Второй этап конкурса – очный. Он включает устное выступление по выполненной работе (3–5 мин). Устные комментарии к работе должны обязательно включать информацию о персонажах комиксов (имена, возраст, характеры и т. д.), о месте и времени действия). На последних слайдах должны быть размещены три вопроса по содержанию комикса с тремя вариантами ответов (для проведения викторины среди остальных участников). Очный этап конкурса проходит в академии постдипломного педагогического образования. Победители и призеры очного этапа конкурса награждаются дипломами.

В первые годы фестиваль комиксов проводился для учащихся 4–7 классов, затем по просьбам учащихся и учителей к конкурсу присоединились 8 и 9 классы, а потом и 10 класс. Добавилась викторина по содержанию комиксов. Тема комиксов каждый год меняется. В результате обсуждения с учителями результатов конкурса происходит также корректировка критериев для оценки работ учащихся.

По результатам опроса, проведенного среди участников этих традиционных мероприятий, можно сделать вывод, что учащиеся проявляют интерес к данным мероприятиям, ждут их и с удовольствием в них участвуют, считают, что эти мероприятия вносят большой вклад в развитие их личности (дают возможность проявить себя, свои творческие способности, выразить свои мысли и чувства, приобрести полезный опыт, расширить кругозор, развивать упорство в достижении цели, ответственность, критическое и логическое мышление, испытывать положительные эмоции).

По мнению участников опроса трудно определить начало создания традиции. Участники опроса считают началом создания традиций:

- первое проведение мероприятия;
- ожидание мероприятия учителями и учащимися;
- желание участвовать;
- положительные эмоции;
- проявление интереса учащимися;
- большое количество участников;
- формулирование правил проведения;
- постоянное время проведения;
- специальная подготовка;
- определенный настрой;
- повторение мероприятия;
- добавление новых элементов.

Успешно поддерживать и развивать традиции педагоги разных образовательных организаций смогут лишь в том случае, если у них будет организована четкая, слаженная работа на всех этапах подготовки и проведения мероприятий, постоянная обратная связь, совместное обсуждение результатов и использование этих результатов для дальнейшего планирования этих мероприятий.

Традиции – не только признак хорошей школы, но и одно из условий улучшения ее учебно-воспитательной деятельности. Поэтому создание и поддержание хороших традиций – важная задача всего школьного коллектива.

Список литературы

1. Денисюк Н.П. Традиции и формирование личности / Н.П. Денисюк. – Минск.: Изд-во БГУ, 1979. – 136 с.
2. Жолован С.В. Традиции в образовательной системе школы: опыт и перспективы / С.В. Жолован. – СПб.: СПб АППО, 2005. – 150 с. EDN QVFB LZ
3. Каиров В.М. Традиции и исторический процесс. Рос. акад. управления / В.М. Каиров. – М.: Луч, 1994. – 190 с.

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К ВОСПИТАНИЮ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается готовность студентов педагогических направлений к воспитанию семейных ценностей у школьников как значимый компонент их профессионально-личностной подготовки. Актуальность темы определяется трансформацией современной семьи, изменением ценностных установок молодёжи и значимостью роли образовательной среды в становлении представлений о семье как базовой социальной и нравственной категории. Готовность студента интерпретируется как интегративное образование, включающее ценностно-смысловой, мотивационно-целевой, содержательно-деятельностный и диагностико-рефлексивный компоненты. Особое внимание уделяется эссе «Семейные ценности» как способу актуализации личного опыта обучающихся и выявления их отношения к семье в ретроспективной, интроспективной и проспективной перспективах. В статье делается вывод о том, что формирование данной готовности требует системной организации в процессе вузовской подготовки, педагогической практики и рефлексивной работы.

Ключевые слова: студент, воспитание, семья, ценность, семейные ценности, школьник.

Проблема воспитания семейных ценностей у школьников занимает особое место в современной педагогической науке, поскольку семья сохраняет статус ключевого института социализации, несмотря на заметные изменения в её структуре, функциях и ценностных основаниях. В условиях нарастания индивидуалистических установок, ослабления межпоколенческих связей и вариативности семейных сценариев возрастает необходимость целенаправленной педагогической работы, ориентированной на формирование у подрастающего поколения уважительного и осмысленного отношения к семье.

В этих условиях существенная роль принадлежит будущему учителю. Именно студент педагогического профиля в перспективе становится носителем и транслятором ценностей, определяющих мировоззренческие и поведенческие ориентиры школьников. Следовательно, готовность студента к воспитанию семейных ценностей следует рассматривать не как частный аспект профессиональной компетентности, а как самостоятельный показатель его педагогической зрелости и ценностной состоятельности [3].

В научном осмыслении готовность выступает как интегральное состояние и устойчивое качество личности, обеспечивающее результативность определённого вида деятельности. В контексте подготовки будущего педагога к воспитанию семейных ценностей готовность целесообразно понимать как систему внутренних установок, знаний, мотивов, способов действия и рефлексивных механизмов, позволяющих организовывать воспитательное воздействие на школьников в сфере семейных отношений [1].

Подобная трактовка позволяет избежать сведения готовности только к теоретической осведомлённости. Для педагогической практики принципиально важно, чтобы студент не только понимал значимость семьи как ценности, но и был способен проектировать и реализовывать воспитательные ситуации, направленные на осмысление школьниками роли семьи, родительства, родственных связей и традиций.

Семейные ценности представляют собой совокупность смыслов, норм, идеалов и поведенческих установок, определяющих отношение личности к семье как к пространству взаимной ответственности, поддержки, преемственности и нравственного взаимодействия. Для школьника они не ограничиваются абстрактным знанием о семье, а проявляются в реальном

опыте общения с родителями, братьями и сёстрами, старшими родственниками, в освоении моделей уважительного и заботливого поведения.

Современные исследования демонстрируют, что молодёжь, в том числе студенческая, в целом сохраняет положительное отношение к семье, однако содержание этого отношения становится более вариативным. Наблюдается переосмысление брака, родительства, гендерных ролей и семейных обязанностей, что делает задачу педагогического сопровождения особенно актуальной. Школа и вуз в этой связи должны не просто декларировать ценность семьи, а обеспечивать условия для её личностного принятия и смыслового закрепления [2].

Готовность студента к воспитанию семейных ценностей у школьников имеет сложную структуру и включает взаимосвязанные компоненты.

Ценностно-смысловой компонент.

Этот компонент отражает степень внутреннего принятия семьи как фундаментальной жизненной ценности. Он включает осознание студентом социального, культурного и личностного значения семьи, понимание её роли в передаче норм, традиций и нравственных ориентиров. При недостаточной сформированности данного компонента педагогическая деятельность становится внешне корректной, но внутренне неубедительной.

Мотивационно-целевой компонент.

Данный компонент связан с наличием устойчивого интереса к проблематике семейного воспитания, пониманием общественной значимости данной работы и готовностью включаться в неё на профессиональном уровне. Он выражается в осознанной установке студента на взаимодействие со школьниками по вопросам семьи, родительства и семейных традиций.

Содержательно-деятельностный компонент.

Содержательно-деятельностный аспект предполагает наличие у будущего педагога системы знаний о семье, возрастных особенностях школьников, воспитательных технологиях и формах организации работы. В практическом плане он проявляется в умении проводить беседы, организовывать дискуссии, творческие задания, проекты, классные часы и внеурочные мероприятия, направленные на формирование семейных ценностей.journals.rudn+1

Диагностико-рефлексивный компонент.

Этот компонент обеспечивает способность студента к анализу собственной позиции, оценке эффективности выбранных педагогических средств и коррекции воспитательных действий. Диагностико-рефлексивная составляющая особенно важна, поскольку работа с семейными ценностями требует не только знания методик, но и личностной зрелости, эмпатии, умения соотносить педагогическую задачу с индивидуальным опытом ребёнка [5].

В качестве эффективного средства развития и диагностики готовности студентов к воспитанию семейных ценностей может использоваться эссе «Семейные ценности». Этот вид письменной работы позволяет соединить аналитический, эмоциональный и ценностный уровни осмысления темы, а также выявить глубину личностной позиции обучающегося.

Ретроспективный анализ предполагает обращение к прошлому: семейной истории, опыту родителей, традициям рода, культурным образцам семейного взаимодействия. Такой ракурс помогает студенту увидеть семью как пространство преемственности, в котором ценности не только декларируются, но и передаются через повседневную жизнь, модели поведения и формы коммуникации.

Интроспективный взгляд направлен внутрь личности и связан с осмыслением собственных представлений, переживаний и установок. Студент отвечает на вопросы о том, какое место занимает семья в его системе ценностей, какие отношения он считает нормативными, какие черты семейной жизни он принимает или, напротив, критически переоценивает. Этот уровень особенно значим для формирования подлинной педагогической рефлексии.

Перспективный анализ обращён к будущему и связан с проектированием собственной семейной модели. В эссе студент может размышлять о том, какой видит свою семью, какие ценности хотел бы в ней реализовать, каким образом предполагает воспитывать детей, поддерживать супружеские и межпоколенческие отношения. Такой взгляд позволяет оценить не

только когнитивную, но и ценностно-жизненную готовность к воспроизводству семейных смыслов.

Формирование готовности студентов к воспитанию семейных ценностей у школьников должно осуществляться в логике поэтапного профессионального становления. На первом этапе важна актуализация личного опыта и ценностных представлений обучающихся. На втором – освоение теоретических основ семейного воспитания и методических подходов. На третьем – включение студентов в практическую деятельность, связанную с проектированием и реализацией воспитательных событий.

Особое значение имеют активные формы обучения: эссе, кейс-методы, дискуссии, проектная работа, анализ педагогических ситуаций, практика в школе. Именно они позволяют перевести семейную проблематику из области деклараций в пространство личностного и профессионального опыта. Без подобного перехода формирование готовности остаётся фрагментарным и не обеспечивает устойчивого воспитательного эффекта [4].

Готовность студентов к воспитанию семейных ценностей у школьников представляет собой многокомпонентное интегративное образование, объединяющее ценностно-смысловой, мотивационно-целевой, содержательно-деятельностный и диагностико-рефлексивный аспекты. Её развитие следует рассматривать как необходимое условие профессиональной подготовки будущего педагога, ориентированного на формирование у школьников уважения к семье, традициям родства, родительству и межпоколенческим связям.

Эссе «Семейные ценности» выступает не только как средство анализа, но и как инструмент ценностного самоопределения студента в трёх измерениях – ретроспективном, интроспективном и проспективном. Тем самым оно способствует углублению личностного отношения к семье и повышению качества подготовки будущего учителя к воспитательной работе в сфере семейных ценностей.

Список литературы

1. Алдошина М.И. К вопросу о подготовке будущих педагогов к трансляции обучающимся семейных ценностей / М.И. Алдошина. – URL: <https://snv63.ru/2309-4370/article/download/635539/150685> (дата обращения: 25.06.2026).
2. Борисова С.В. Классное руководство в цифровом образовательном пространстве: риски и тенденции развития и формирование у подростков культуры семейных отношений / С.В. Борисова, М.Е. Иванова, Ж.А. Старовойтова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – №86–1. – С. 35–38. EDN IHNPFM
3. Воронина И.Ю. Культура семейных отношений у студентов вуза / И.Ю. Воронина // Человек и его ценности в современном мире: материалы XII Международной научно-практической конференции (Чита, 23–28 сентября 2020 года). – Т. 1. – Курган: Курганский государственный университет, 2020. – С. 14–25. EDN ZLMMTT
4. Гарашкина Н.В. Стратегии и технологии формирования традиционных семейных ценностей у будущих педагогов / Н.В. Гарашкина, А.А. Дружинина // Актуальные проблемы социальной сферы: теория и практика: материалы VII Международной научно-практической конференции (Тамбов, 18 апреля 2024 года). – Тамбов: ИП Чесноков А.В., 2024. – С. 72–74. EDN GNCFBFS
5. Шавалеева А.Р. Теоретические аспекты проблемы формирования культуры семейных отношений в условиях реализации российской государственной семейной политики / А.Р. Шавалеева // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2016. – №3. – С. 32–36. EDN XQRIIP

РАЗВИТИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ МОЛОДЕЖНЫХ ПРОЕКТОВ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы развития духовно-нравственного воспитания молодежной среды, которое является приоритетным направлением в воспитательной работе с обучающимися всех учебных заведений, как технических, так и гуманитарных. Организация и проведение молодежных проектов с воспитательным потенциалом, а также анализ их влияния на развитие личности обучающихся университета проанализировано на примере проекта ко Дню семьи, любви и верности под названием «Загляните в семейный альбом». Методика проектов в рамках духовно-нравственного воспитания позволяет гармонично объединить образовательные и воспитательные задачи, что способствует успешному решению заявленной в статье проблемы.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, молодежь, духовно-нравственные ценности, семья, воспитательная работа, проектная деятельность.

Процесс глобализации, непредсказуемые экономические изменения внутри страны и в рамках международного сотрудничества, политические преобразования подчеркивают актуальность и остроту в молодежной среде приоритетных вопросов духовно-нравственного воспитания в системе образования, государственной молодежной политики и национальной безопасности.

России нужны творческие личности с сильным характером и духовно-нравственными ценностями, люди, стремящиеся к развитию Родины, умеющие мыслить и применять свои знания и талант. Молодежь мы называем стратегическим ресурсом общества. Во время ситуаций, которые складываются на новых территориях при проведении СВО, самым ценным остается сам человек – его жизнь, деятельность, творчество. В жизни каждого человека духовно-нравственные ценности очень важны [1].

Образование представляет собой приоритетную сферу в обществе, от которой, главным образом, зависит формирование человеческого капитала, будущее народа и само направление его духовно-нравственного развития. На II Международном форуме министров образования «Формируя будущее» в Казани президент РФ Путин В.В. заявил «неустанное внимание уделяется обеспечению растущих запросов молодежи в новых социально-экономических реалиях, воспитанию у юношей и девушек духовно-нравственных ценностей, которые будут способствовать формированию ответственной личности, гражданственности, укреплению института семьи» [2].

Говоря о воспитательном процессе, советский педагог Ш.А. Амонашвили подчеркнул, что «педагогический процесс только тогда хорош, когда в нем воспитание идет впереди обучения, ибо вызванные им к действию духовные силы будут впитывать знания как пищу, необходимую для дальнейшего духовного роста и становления личности обучающегося» [3]. Необходимость усиления внимания к формированию духовно-нравственных ценностей в период студенчества определяется современной действительностью через создание культурно-образовательной среды, объединяющей в единое целое аудиторную, внеаудиторную и социальную работу студентов, ядром которой стало бы нравственное воспитание обучаемых. Обращение к осмыслению опыта поколений в построении ценностного мировоззрения и твердая позиция в понимании того, что является нормой, могут служить точками отсчета на пути обретения ощущения наполненности и осмысленности жизни для каждого человека [4] Проведенный анализ литературы и личный педагогический опыт работы автора статьи в вузе

позволяет сделать вывод о необходимости обеспечения и расширения интеллектуальной, нравственной. Общекультурной подготовки молодежи [5]. В проекте Стратегии реализации молодежной политики в России до 2030 года отмечается, что абсолютное большинство молодежи разделяет ценности, обозначенные в Указе Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»: человеческая жизнь (96 процентов), взаимопомощь и взаимоуважение (95 процентов), человеческое достоинство (95 процентов), крепкая семья (94 процента), справедливость (94 процента), права и свободы человека (90 процентов), милосердие (90 процентов), историческая память и преемственность поколений (87 процентов), осознание себя гражданином своей страны (86 процентов), созидательный труд (84 процента) [6].

Среди ценностей, созданных человечеством за десятки тысяч лет, семья является одной из самых важных. Эти слова мы подтверждаем словами нашего президента Путина В.В. на Всероссийском свадебном фестивале в НЦ «Россия»: «Семья является надежной опорой и главной жизненной ценностью. Именно в отчем доме, в семейном кругу во многом формируются личность и мировоззрение человека, закладываются культурные традиции и такие незыблемые нравственные ориентиры, как забота о близких, любовь к Отечеству, чувство сопричастности к его судьбе» [7].

Эффективность воспитательной работы в вузе может быть основана только на комплексном подходе к ее организации и реализации. Обучающимся предоставлена возможность проявить свою активность в общественной жизни и освоить навыки самоорганизации. Они вовлечены в программы развития лидерства и самоуправления, участвуют в проектной, управленческой, исследовательской деятельности, включены в работу всероссийских молодежных проектов. Хотелось бы остановиться на проекте обучающихся 1 курса «Загляните в семейный альбом», подготовленный к празднику – Дню семьи, любви и верности. На проекте многие студенты для себя узнали, почему именно 8 июля отмечается этот праздник, и кто такие святые Петр и Февронья Муромские, покровители семьи и брака в православной традиции. По старой легенде князь Петр женился на простой девушке Февронье, которая исцелила лечебными травами его от тяжелой болезни. Петр привез молодую жену в Муром, горожане этому были очень недовольны, требовали, чтобы князь нашел себе другую богатую жену. Петр не хотел расставаться с женой, супругов изгнали из города. Вскоре началась смута в городе, народ просил Петра и Февронию вернуться. Возвратившись домой, они жили в любви и согласии, помогали бедным, поддерживали церковь и улаживали конфликты. В старости Петр и Февронья приняли монашество и умерли в один день – 8 июля. Через три столетия их канонизировали, и русская православная церковь признала Петра и Февронию покровителями семьи и брака. Были подготовлены к вечеру народные пословицы и поговорки, которые хранят мудрость и опыт наших предков, передавая его от поколения к поколению: добро по миру не рекой течет, а семьей живет; вся семья вместе, так и душа на месте; в родной семье и каша гуще; семья сильна, когда над ней крыша одна и т. д. Очень понравился конкурс «Разминка» с вопросами, например, такими:

1. Что является символом любви?
2. Какая птица приносит счастье?
3. Какой цветок является символом семьи?
4. В каких сказках говорится о любви?
5. Произнесите дразнилку, которой обычно дразнят влюблённых.
6. Какое животное упоминается в известной пословице: «Любовь – зла, полюбишь и...»
7. Какое слово состоит из 7Я?
8. О какой семье говорят: «Семеро по лавкам»?
9. Что в известной народной сказке пустил царевич, желая найти хорошую невесту?

Традиции в России испокон веков чтились и оберегались. Они являются очень важной частью нашего культурного наследия – крещение младенцев, венчание молодоженов в

церкви. Семейные ценности – это традиции и обычаи, воспоминания, любовь и уважение к своим родителям. Говоря о любви к матери, на вечере был показан фрагмент из художественного фильма «Баллада о солдате». Командир награждает молодого бойца Алексея Скворцова орденом за два подбитых немецких танка. Солдат просит вместо награды разрешить ему повидаться с матерью, с которой не попрощался, уходя на войну. Такая же искренняя любовь, забота о матери звучит в стихотворении «Всем матерям, чьи сыновья в зоне СВО». Студентами исполнялись песни «Семейный альбом», «СанСара», «Дом родной», «Ромашки» и другие. Организация молодежных проектов по духовно-нравственному воспитанию обеспечивает оптимальные условия для изучения студентами своих семейных традиций, появляется уважение и гордость к семье, ее прошлому и настоящему, стремление собрать как можно больше информации о родных и близких, почувствовать единение с семьей. Простые правила и моральные устои, формируясь в пределах одной семьи, переносятся затем в общество. Семейные ценности развивают культуру человека. Эмоциональный отклик слушателей, слезы на глазах зрителей, аплодисменты – лучшая награда исполнителям. Семейные ценности, как любовь, забота, верность и доверие остаются важными для молодежи.

Таким образом, развитие духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи – это серьезная проблема на сегодняшний день, требующая комплексного подхода со стороны всех участников образовательного процесса, так как только устойчивые нравственные ориентиры помогут молодым людям стать ответственными гражданами и гармонично развивающимися личностями. Молодежные проекты – это не просто форма досуга, а мощный инструмент в помощь молодому человеку стать ответственным, добрее, четко выстраивать свои нравственные ориентиры, понять смысл таких понятий, как долг, честь. Справедливость, учиться проявлять заботу о других, помогать нуждающимся, развивать способность к сочувствию и эмоциональной отзывчивости.

Список литературы

1. Галан М.А. Проблема формирования духовно-нравственных ценностей у студентов высшей школы в условиях проведения СВО (Новые регионы) / М.А. Галан // Сормовские чтения-2025: научно-образовательное пространство, реалии и перспективы повышения качества образования: материалы Международной научно-практ. конференции. – Чебоксары, 2025. – С. 374–377. EDN OSPQYJ
2. Путин В.В. приветствовал участников Международного форума министров образования в Казани. – URL: <https://edu.gov.ru/press/8556/vladimir-putin-privetstvoval-uchastnikov-mezhdunarodnogo-foruma-ministrov-obrazovaniya-v-kazani> (дата обращения: 08.07.2026).
3. Амонашвили Ш.А. Основы гуманной педагогики / Ш.А. Амонашвили. – В 20 кн. Кн. 6. Педагогическая симфония. Ч. 3. Единство цели. – 2-е изд. – М.: Свет, 2017. – 304 с. EDN FYSREU
4. Мизюрова Э.Ю. Академик Н.И. Вавилов и его семья / Э.Ю. Мизюрова // Вавиловские чтения-2024: сборник статей Международной научно-практ. конференции, посвященной 137-ой годовщине со дня рождения академика Н.И. Вавилова. – Саратов, 2024. – С. 6–9. EDN IRJOKH
5. Мизюрова Э.Ю. Духовно-нравственное воспитание обучающихся вуза средствами иностранного языка / Э.Ю. Мизюрова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 5 (207). – С. 280–285. DOI 10.34835/issn.2308-1961.2022.5.p280-285. EDN ILZEGJ
6. The strategy of youth policy in the Russian Federation for the period up to 2030. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/28d/hyihn9b0mm2iafi1yfokx52xyn3us4ky.pdf> (дата обращения: 25.06.2026).
7. Путин поздравил участников фестиваля в Национальном центре «Россия». – URL: <https://ria.ru/20260708/putin-2103492412.html?ysclid=mrj8n17xx7399888132> (дата обращения: 08.07.2026).

Молчанов Николай Алексеевич

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Уральский государственный архитектурно-художественный университет им. Н.С. Алфёрова»

г. Екатеринбург, Свердловская область

DOI 10.31483/r-168533

МЕТОДЫ АДАПТАЦИИ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ В АРХИТЕКТУРНОМ ВУЗЕ

Аннотация: статья посвящена вопросу адаптации содержания и методов преподавания дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» для студентов архитектурных специальностей. Рассматривается интеграция профессионально значимых вопросов безопасности архитектурной среды, противопожарного проектирования, эргономики и безбарьерного пространства. Обосновано применение кейс-метода, проектных заданий, би-нарных занятий и расчётно-графических работ, способствующих формированию культуры безопасности и ответственности за проектные решения.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, архитектурное образование, профессионально ориентированное обучение, методика преподавания, культура безопасности, эргономика, инклюзивный дизайн.

Актуальность исследования определяется необходимостью адаптации универсального курса «Безопасность жизнедеятельности» к профессиональной подготовке студентов архитектурных специальностей. Традиционное содержание дисциплины, посвящённое чрезвычайным ситуациям и способам защиты, недостаточно учитывает влияние архитектурных решений на безопасность среды. Проектирование зданий и пространств связано с предупреждением чрезвычайных ситуаций, снижением их последствий и созданием безопасных и комфортных условий жизнедеятельности.

Цель статьи – систематизировать методы адаптации дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» к подготовке студентов архитектурного вуза и формированию у них представления о безопасности как неотъемлемом качестве архитектурной среды.

Теоретические основы профессионально ориентированного преподавания БЖД в архитектурном вузе.

Профессиональная деятельность архитектора непосредственно связана с безопасностью. На проектные решения влияют организация пространства, противопожарные требования, энергоэффективность, экологическая устойчивость и инклюзивный дизайн. Поэтому курс БЖД должен включать профессионально значимое содержание и учитывать особенности архитектурного мышления.

Зарубежный опыт подтверждает необходимость интеграции вопросов безопасности в архитектурное образование. Подготовка студентов ориентируется на анализ строительных рисков, проектирование безопасных объектов и осознание профессиональной ответственности, что способствует формированию культуры безопасности.

В архитектурном образовании дисциплина БЖД должна не только выполнять общеобразовательную функцию, но и формировать понимание нормативных требований к зданиям и сооружениям. Выпускник должен уметь применять знания при разработке проектной документации и оценивать влияние архитектурно-планировочных решений на эвакуацию, распространение огня и устойчивость зданий к природным и техногенным воздействиям.

Содержательная адаптация курса: интеграция профессиональных компонентов (рис. 1).

Адаптация содержания дисциплины БЖД для студентов архитектурного вуза предполагает включение в рабочую программу разделов, непосредственно связанных с будущей профессиональной деятельностью. Анализ научно-методической литературы и практики

преподавания позволяет выделить несколько ключевых содержательных компонентов такой адаптации [5].



Рис 1. Содержательная адаптация курса: интеграция профессиональных компонентов

Первый компонент – безопасность архитектурной среды. В рамках этого раздела рассматриваются вопросы прогнозирования и предотвращения чрезвычайных ситуаций на стадии архитектурного проектирования. Студенты изучают, как градостроительные решения (плотность застройки, размещение объектов, ширина улиц) влияют на возможность возникновения и распространения пожаров, на доступность территорий для спецтехники, на защиту от природных рисков (наводнения, оползни, сейсмика). Особое внимание уделяется анализу природных и техногенных рисков конкретных территорий и учету этих факторов при разработке генеральных планов.

Второй компонент – противопожарное проектирование. Данный раздел выходит за рамки традиционного изучения правил пожарной безопасности и поведения при пожаре. Для будущих архитекторов важно понимать конструктивные и планировочные решения, обеспечивающие противопожарную защиту зданий: проектирование путей эвакуации, незадымляемых лестничных клеток, противопожарных преград, зон безопасности для маломобильных групп населения. Студенты знакомятся с системой противопожарных норм и правил, учатся применять их при разработке курсовых и дипломных проектов.

Третий компонент – эргономика и инклюзивный дизайн. Безопасность среды обитания неразрывно связана с ее доступностью и удобством для всех категорий граждан. В рамках этого раздела рассматриваются антропометрические, психофизиологические и гигиенические требования к организации пространства, обеспечивающие безопасность и комфорт человека. Особое значение приобретает изучение принципов создания без барьерной среды для маломобильных групп населения – людей с инвалидностью, пожилых, детей, временно травмированных. Инклюзивный дизайн рассматривается не как дополнительное требование, а как неотъемлемое условие обеспечения равных возможностей и безопасности для всех членов общества.

Четвертый компонент – экологическая устойчивость и здоровая среда. Современное понимание безопасности включает не только защиту от острых угроз, но и обеспечение благоприятных условий для жизнедеятельности в долгосрочной перспективе. Студенты изучают вопросы экологической безопасности строительных материалов, влияния архитектурных решений на качество внутренней среды (инсоляция, аэрация, акустический комфорт), энергетическую эффективность и автономные системы жизнеобеспечения зданий. Формируется понимание взаимосвязи между архитектурой, здоровьем человека и устойчивым развитием

территорий. Развитием этого направления выступает интерактивная архитектура, которая, как отмечают Голубева Е.А. и Бушмакина А.Е., обеспечивает взаимодействие между средой, обществом и технологиями, позволяя зданиям реагировать на изменения освещенности, температуры, скорости ветра и присутствие человека [3]. Такие адаптивные системы не только повышают комфорт среды, но и играют важную роль в предиктивном обеспечении безопасности, позволяя архитектурному объекту активно участвовать в предотвращении аварийных ситуаций и минимизации их последствий».

Методы преподавания, ориентированные на архитектурную специальность (рис. 2).

Содержательная адаптация курса требует соответствующих изменений в методах преподавания. Традиционные лекционно-семинарские формы должны дополняться активными и интерактивными методами, учитывающими специфику архитектурного образования и профессионального мышления студентов [2].



Рис. 2. Содержательная адаптация курса ОБЖ, методы преподавания

Метод анализа проектных решений (кейс-метод) является одним из наиболее эффективных в профессиональной подготовке архитекторов. Студентам предлагаются для анализа реальные или учебные архитектурные проекты (как удачные, так и содержащие ошибки) с точки зрения обеспечения безопасности. Например, рассматриваются планировочные решения жилых комплексов, общественных зданий с позиций противопожарной безопасности, эвакуации, доступности для маломобильных групп.

В процессе анализа студенты учатся выявлять потенциальные риски, оценивать соответствие проекта нормативным требованиям, предлагать пути улучшения безопасности без ущерба для архитектурной выразительности.

Метод кейсов способствует развитию критического мышления, навыков принятия решений и формированию профессиональной ответственности. Рассмотрим таблицу 1, раскрывающую поэтапно суть метода

Таблица 1

Этап работы с кейсом	Что делает студент?	Что получается на выходе?
1. Знакомство с проектом	Изучает планы, разрезы, назначение, сценарий (пожар/эвакуация/МГН)	Краткое описание объекта и условий
2. Выявление рисков	Находит потенциально опасные решения (узкие места, тупики, конфликт потоков)	Список рисков с отметкой на плане
3. Проверка по нормам	Сверяет решения с требованиями (эвакуация, пожарные преграды, доступность)	Таблица «требование – факт – вывод»
4. Предложения улучшений	Подбирает изменения: планировка, барьеры, маршруты, зоны безопасности	Набор корректировок (варианты)
5. Обоснование без потери выразительности	Проверяет, чтобы улучшения не «сломали» композицию и функционал	Аргументация компромисса «красиво + безопасно»
6. Оформление результата	Делает схему/лист/отчёт, иногда BIM-проверку	Готовый кейс-отчёт (артефакт в портфолио)

Проектно-ориентированные задания позволяют интегрировать знания по безопасности непосредственно в творческий процесс архитектурного проектирования. Студентам предлагается разработать концепцию безопасного объекта (жилого дома, школы, общественного центра, парка) с учетом комплекса требований: противопожарных, санитарно-гигиенических, эргономических и антитеррористических. Особую ценность представляют междисциплинарные проекты, выполняемые совместно с кафедрами архитектурного проектирования. Такой подход способствует формированию у студентов понимания безопасности как неотъемлемого качества любого архитектурного объекта, а не как внешнего ограничения творческой свободы.

В системе профессионально ориентированного обучения студентов архитектурных вузов особое место занимают расчетно-графические работы (РГР). Их применение обусловлено спецификой профессиональной деятельности архитектора, которая сочетает аналитические расчёты, нормативную проверку и пространственно-графическое моделирование проектных решений. В отличие от традиционных форм контроля знаний, расчетно-графические работы обеспечивают интеграцию теоретических положений дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» с практикой архитектурного проектирования и способствуют формированию прикладных профессиональных компетенций.

Расчетно-графические работы представляют собой комплексные задания, включающие выполнение инженерно-нормативных расчетов и последующую визуализацию результатов в графической форме (планы, схемы, разрезы, трехмерные модели). Такой формат обучения соответствует особенностям архитектурного мышления, ориентированного на пространственный анализ и проектную интерпретацию информации. Как отмечается в исследовании, выполнение РГР формирует у студентов навыки применения нормативных требований в конкретных проектных ситуациях и развивает способность к профессиональной визуализации решений по обеспечению безопасности.

Педагогическая ценность расчетно-графических работ заключается в их междисциплинарном характере. В процессе выполнения заданий студенты одновременно используют знания по БЖД, архитектурному проектированию, строительной физике и нормативной базе. Это позволяет преодолеть разрыв между общеобразовательным содержанием дисциплины и профессиональными задачами будущего архитектора. Важным результатом становится формирование у студентов понимания безопасности как не внешнего ограничения, а как неотъемлемого качества архитектурной среды.

Методически расчетно-графические работы строятся поэтапно. На первом этапе студент анализирует исходные данные объекта (планировочные решения, функциональное назначение, сценарий опасности). Далее выполняется расчетная часть, включающая определение параметров безопасности (время эвакуации, пропускная способность путей, уклоны пандусов, показатели инсоляции и др.). Следующий этап связан с графической интерпретацией результатов, где студент отображает выявленные риски и предлагаемые решения на архитектурных чертежах. Завершающим элементом выступает аналитическое обоснование принятых мер с опорой на действующие нормативные документы.

Практика показывает, что использование расчетно-графических работ способствует развитию у студентов нормативной грамотности в области безопасности и пространственного и инженерного мышления. А так же данные работы способствуют развитию навыков профессиональной экспертизы проектов и ответственности за принимаемые архитектурные решения.

Особенно эффективно применение РГР в сочетании с цифровыми технологиями (BIM-моделирование, симуляция эвакуации, анализ рисков), что приближает учебную деятельность к условиям современной проектной практики.

Таким образом, расчетно-графические работы выступают ключевым профессионально ориентированным методом преподавания дисциплины БЖД в архитектурном вузе. Их систематическое использование обеспечивает переход от формального усвоения правил безопасности к формированию у будущих архитекторов устойчивых компетенций проектирования безопасной среды обитания.

Виды расчетно-графических работ для студентов архитектурных вузов приведены в таблице 2.

Таблица 2

Вид РГР	Содержание задания	Формируемые компетенции	Графический результат
Расчёт эвакуации здания	Определение времени эвакуации, проверка длин путей, ширины выходов, моделирование сценария пожара, анализ пропускной способности	Противопожарное проектирование, нормативная грамотность, анализ ЧС	Схема эвакуации на плане, эпюры времени
Анализ доступности для маломобильных групп населения (МГН)	Проверка параметров безбарьерной среды: уклоны пандусов, ширины проходов, радиусы разворота, зоны безопасности	Инклюзивное проектирование, эргономика	План без барьерной среды, узлы пандусов
Оценка планировочных рисков	Выявление тупиков, конфликтов потоков, зон скопления людей, потенциально опасных узлов	Пространственный анализ рисков, экспертная оценка	План с картой рисков и потоков
Экологическая оценка среды	Расчёт инсоляции, аэрации, акустического комфорта, оценка влияния застройки на экологическую безопасность	Экологическая безопасность, строительная физика	Схема освещённости, роза ветров, акустическая карта
BIM-ориентированная РГР	Проверка информационной модели здания на требования безопасности, коллизии, пути эвакуации	Цифровые компетенции архитектора, BIM – мышление	BIM-фрагмент, 3D-схема, отчет проверок

Таким образом, представленные в таблице виды расчетно-графических работ отражают основные направления профессионально ориентированной подготовки студентов архитектурных вузов в области безопасности жизнедеятельности. Их системное применение обеспечивает формирование у обучающихся комплекса ключевых компетенций – от

нормативной проверки и противопожарного проектирования до инклюзивного и экологически ориентированного анализа архитектурной среды. Расчетно-графические работы способствуют интеграции теоретических знаний с проектной практикой, развитию пространственного мышления и подготовке будущих архитекторов к решению реальных задач обеспечения безопасности объектов и территорий.

Бинарные (интегрированные) занятия проводятся в формате совместной педагогической деятельности преподавателей дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» и профильных архитектурно-строительных дисциплин (архитектурное проектирование, конструкции зданий, архитектурная физика). Данный формат ориентирован на рассмотрение комплексных профессиональных задач, решение которых невозможно в рамках одной учебной области и требует синтеза нормативных, инженерных и архитектурно-планировочных знаний.

Методически бинарное занятие строится как проблемно-ориентированная работа с конкретным объектом или ситуацией. Как правило, преподаватель БЖД акцентирует внимание на требованиях безопасности, нормативной базе и анализе рисков, тогда как преподаватель профильной дисциплины раскрывает конструктивные, планировочные или физико-технические аспекты проектного решения. Такое распределение ролей позволяет студентам увидеть причинно-следственные связи между архитектурной формой, инженерными решениями и уровнем безопасности среды.

Содержательно бинарные занятия могут охватывать широкий круг тем. Так, интеграция БЖД и архитектурной физики целесообразна при рассмотрении вопросов обеспечения безопасной и комфортной световой среды, инсоляции, микроклимата и акустического комфорта помещений. Совместные занятия с преподавателем конструкций зданий эффективны при анализе устойчивости и надежности зданий при динамических и аварийных воздействиях, включая сейсмические нагрузки, прогрессирующее обрушение и воздействие пожара на несущие конструкции. В связке с архитектурным проектированием особое внимание уделяется оценке планировочных решений с позиций эвакуации, доступности для маломобильных групп населения и предотвращения конфликтов людских потоков.

Педагогический эффект бинарных занятий проявляется в формировании у студентов целостного профессионального мышления. Обучающиеся начинают воспринимать требования безопасности не как внешние ограничения, а как органическую часть архитектурного замысла. Кроме того, данный формат способствует развитию навыков междисциплинарного анализа, аргументированного принятия проектных решений и профессиональной коммуникации.

Таким образом, бинарные занятия выступают эффективным инструментом профессионализации курса БЖД в архитектурном вузе, обеспечивая наглядную демонстрацию межпредметных связей и повышая практическую значимость знаний по безопасности при решении реальных архитектурно-проектных задач.

Использование информационно-коммуникационных технологий и симуляторов открывает новые возможности для профессионально ориентированного обучения безопасности. Студенты могут работать с программами для моделирования эвакуации (например, AnyLogic, – программа, предназначенная для моделирования движения людей в условиях эвакуации), анализировать распространение опасных факторов пожара с помощью вычислительной гидродинамики, изучать трехмерные модели зданий с нанесенными путями эвакуации и противопожарным оборудованием [1]. Применение BIM-технологий позволяет интегрировать требования безопасности непосредственно в процесс информационного моделирования зданий. Современные вузы активно внедряют виртуальные обучающие среды для проведения текущего контроля и самостоятельной работы студентов.

Формирование культуры безопасности у будущих архитекторов.

Цель адаптации дисциплины БЖД заключается не только в передаче знаний о нормах и правилах, но и в формировании у будущих архитекторов устойчивой культуры безопасности. Она проявляется в осознании профессиональной ответственности за создаваемую среду,

способности принимать решения, обеспечивающие защиту людей и имущества, а также в понимании этических аспектов безопасности и инклюзивных компонентов.

Большое значение имеет изучение профессиональной этики и законодательных основ ответственности архитектора за нарушение требований безопасности. Студенты должны понимать правовые последствия небезопасных проектных решений и свою роль в обеспечении безопасности при строительстве и эксплуатации зданий.

Эффективным средством формирования культуры безопасности является включение студентов в профессиональную деятельность: экспертизу проектов, волонтерские проекты по адаптации городской среды для маломобильных групп и научно-исследовательскую работу по проблемам безопасности архитектурной среды [4]. Такой опыт способствует закреплению знаний и формированию ценностного отношения к безопасности как неотъемлемому качеству профессиональной деятельности.

Заключение. Проведённое исследование подтвердило необходимость адаптации дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» к профессиональной подготовке студентов архитектурных вузов. Традиционная модель преподавания ОБЖ недостаточно учитывает специфику деятельности архитектора и не в полной мере формирует компетенции проектирования безопасной среды.

Систематизированы основные направления адаптации курса: безопасность архитектурной среды, противопожарное проектирование, эргономика, инклюзивный дизайн и экологическая устойчивость. Их включение в содержание дисциплины формирует понимание безопасности как неотъемлемого качества архитектурного объекта.

Обоснована эффективность кейс-метода, проектных заданий, расчётно-графических работ, бинарных занятий и цифровых технологий. Их применение развивает навыки анализа рисков, обоснования проектных решений и междисциплинарного мышления.

Особое значение имеют расчётно-графические работы, объединяющие знания по БЖД с архитектурным проектированием. Они способствуют развитию нормативной грамотности, пространственного и инженерного мышления, а также ответственности за проектные решения. BIM-технологии и моделирование на симуляторах усиливают практическую направленность обучения.

Предложенные подходы могут использоваться при разработке рабочих программ и учебно-методического обеспечения дисциплины БЖД в архитектурных вузах. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой критериев оценки компетенций безопасности, расширением цифрового моделирования и углублением междисциплинарной интеграции с архитектурно-строительными дисциплинами.

Список литературы

1. Авдеева М.О. Применение методов имитационного моделирования к разработке схемы эвакуации при пожаре / М.О. Авдеева, А.П. Бызов, И.В. Климова // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2023. – Т. 11, №2 (58). – С. 196–201.
2. Алексеев С.В. Безопасность жизнедеятельности: инновации в методике обучения. Практикум: учебное пособие / С.В. Алексеев. – М.: Инфра-М, 2022. – 215 с. DOI 10.12737/1072205. EDN JAPIWZ
3. Голубева Е.А. Адаптивность архитектурных объектов к условиям внешней среды / Е.А. Голубева, А.Е. Бушмакина // Архитектон: известия вузов. – 2024. – №1 (85). – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65606587> (дата обращения: 16.07.2026).
4. Емелин К.Г. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности студентов / К.Г. Емелин, Ж.В. Медведева, Д.А. Вебер // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – №3. – С. 154–159. DOI 10.17513/spno.31735. EDN GLFXTN
5. Молчанов Н.А. Компоненты архитектуры в дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» / Н.А. Молчанов // Сормовские чтения – 2025: научно-образовательное пространство, реалии и перспективы повышения качества образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Краснодар, 14 февраля 2025 г.) / науч. ред. М.Л. Шер; Кубанский государственный университет. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 51–53. DOI 10.31483/r-126604. EDN CVJTXU

Мостовая Кира Евгеньевна

бакалавр, студентка

Научный руководитель

Бондарь Ольга Александровна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»

г. Нижневартовск, ХМАО – Югра

«UNDERSTATEMENT» И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация: в статье рассматривается явление *understatement* как характерная черта английского менталитета и коммуникативной культуры. Анализируются способы его языковой реализации, выявляются культурные ценности, лежащие в его основе. Обосновывается значимость изучения данного явления в рамках культурологического подхода в образовании для развития у обучающихся межкультурной компетенции.

Ключевые слова: *understatement*, недосказанность, преуменьшение, английский менталитет, межкультурная коммуникация.

В современной лингводидактике изучение иностранного языка неразрывно связано с погружением в культуру, систему ценностей и менталитет носителей языка. Современный культурологический подход в образовании подчеркивает, что людям, говорящим на разных языках, иногда трудно понять друг друга не в языковом, а именно в культурном плане. Ошибки, связанные с нарушением культурных и прагматических норм, нередко воспринимаются более болезненно, чем грамматические неточности. В связи с этим формирование у обучающихся межкультурной компетенции становится одной из ключевых задач современного языкового образования.

Межкультурная компетенция – это способность эффективно взаимодействовать с представителями других культур, понимая их ценности, нормы поведения и коммуникативные стратегии. Восприятие национальных культур часто опирается на стереотипы. Так, в отношении немцев возникает ассоциация «порядок и дисциплинированность», русским свойственны «гостеприимство и радушие». Говоря об англичанах, ключевой ассоциацией неизменно остается «вежливость и сдержанность».

Английская вежливость часто выражается в виде «уклончивых» ответов или нерешительных высказываний, там, где представители других лингвокультур проявили бы большую прямолинейность. Англичане склонны к недосказанности и предусмотрительности, чем всегда гордятся, и называют это *understatement*. Понятие *understatement* настолько типично для английской картины мира, что отражает значимость данной категории в менталитете. На русский язык это понятие переводится как «недооценка», «преуменьшение», «смягчение» или «умолчание» [1; 2].

Актуальность данной работы обусловлена тем, что понятие английской сдержанности остается малоизученным в рамках школьных и университетских программ, а между тем оно является ключом к пониманию британской коммуникативной культуры. Цель работы – рассмотреть особенности этого явления как составляющей английского менталитета и показать его значение для образовательного процесса.

В лингвистической литературе *understatement* определяется как прием намеренного занижения оценки или неполной подачи информации о предмете, создающий несоответствие правде и имеющий своей целью оказать определенное воздействие на собеседника [3]. Например, лежа в постели с высокой температурой, англичанин скажет, что испытывает легкое недомогание – «*I'm feeling a bit under the weather*»; полный провал проекта или катастрофический результат прокомментируют как «*It's not ideal*»; потерю крупной суммы денег или

банкротство охарактеризуют как небольшую неудачу – «*a slight setback*»; сильнейшее возмущение и ярость выразят через «*I'm slightly upset*».

Разные исследователи указывают, что частотность использования этого явления в языке обусловлена тем, что в английской культуре высоко ценятся такие качества, как самоконтроль и эмоциональная сдержанность, и у англичан не принято делиться своими проблемами и неприятностями [4–6]. Открытое проявление недовольства, несогласия или неодобрения в английской культуре не приветствуется, так как может быть расценено как признак невоспитанности или недостаточной зрелости человека.

Помимо нейтрализации негативных эмоций, *understatement* может передавать смущение, замешательство или волнение. В тех случаях, когда сентиментальный испанец или глубоко чувствующий русский будет плакать от восхищения, англичанин скажет «*lovely*», и это будет равноценно по силе проявленных чувств.

Нередко преуменьшение выступает формой иронии. Так, если на улице льет как из ведра и бушует ураган, англичанин может отметить «*Well, it's a bit damp out there*» – «Ну, там на улице немного сыровато» или «*It's a bit breezy*» – «Там немного ветрено», что описывает лишь легкий дискомфорт. Однако в контексте стихийного бедствия такое преуменьшение звучит иронично.

На лексическом уровне *understatement* передается при помощи слов-минимизаторов и модификаторов *quite, rather, a bit, a little*: «*I have a bit of a headache*» – «У меня немного болит голова» (когда на самом деле у говорящего голова раскалывается от боли).

Однако недосказанность выражается не только лексически. Так, можно выделить следующие грамматические средства реализации этого понятия:

- модальные глаголы и модальные модификаторы;
- сослагательное наклонение;
- вопросительные конструкции;
- пассивный залог;
- отрицание, направленное на говорящего (перенесенное отрицание) [3].

Последний способ может быть проиллюстрирован предложением «*I don't think you are right*», в котором отрицание переносится на глагол *think*, что как бы снимает категоричность и прямолинейность всего высказывания. Буквальный перевод на русский язык будет звучать как «Я думаю, что ты неправ».

В литературе *understatement* является довольно частым приемом. Рассмотрим пример из романа Сидни Шелдона «Тонкий расчет» (*Sidney Sheldon «The Best Laid Plans»*). В рекламном агентстве работники предлагают шефу различные варианты оформления нового продукта. После одного не совсем удачного варианта шеф отвечает: «*Maybe we should give this a little more thought*» – «Может быть, нам следует еще подумать над этим». В данном примере мы находим как грамматические, так и лексические средства выражения *understatement*. Использование более «слабого» модального глагола *should* вместо *must* помогает избежать обязательности высказывания. Глагол в сослагательном наклонении выражает предположительность, гипотетичность со стороны говорящего, делая фразу менее категоричной. Негативное отношение скрывается, и высказывание превращается в совет-предположение. Средством выражения модальности является и *maybe*, которое вносит долю сомнения. Следует обратить внимание и на употребление местоимения *we* вместо *you*, посредством чего вводится «стратегия дистанцирования»: говорящий избегает прямого давления на адресата. Снижает степень воздействия и минимизатор *a little*. Совокупность всех этих средств полностью снимает негативную нагрузку, снижает категоричность и уменьшает степень воздействия на адресата.

Понимание явления *understatement* имеет важное методическое значение. При обучении английскому языку преподавателю недостаточно объяснить студентам грамматические конструкции и лексические значения – необходимо раскрыть их культурную суть. Только такой подход позволит учащимся не просто перевести фразу, но и адекватно интерпретировать ее в реальной коммуникации.

Таким образом, *understatement* может использоваться для того, чтобы нейтрализовать эмоции, внести непринужденность в общение, контролировать степень эмоционального воздействия на собеседника, смягчать категоричность или несогласие. Знание лингвокультурных особенностей данного явления помогает представителям других культур лучше понимать британский менталитет и выстраивать эффективную коммуникацию при межкультурных контактах.

Список литературы

1. Бондарь О.А. Категория «недосказанность (*understatement*)» как способ смягчения негативных характеристик / О.А. Бондарь // Актуальные проблемы фундаментальных и прикладных дисциплин и методик их преподавания: материалы очно-заочного семинара. – Нижневартовск: НВГУ, 2015. – С. 179–181. EDN WWBKVD
2. Бондарь О.А. Категория «недосказанность (*understatement*)» как способ выражения имплицитного смысла / О.А. Бондарь // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – №3–2 (69). – С. 69–71. EDN XXZOXV
3. Бондарь О.А. Роль категории «недосказанность (*understatement*)» в табуированном дискурсе: лингвокультурный аспект (на примере британской, немецкой и русской лингвокультуры) / О.А. Бондарь, Л.В. Новикова // Югра, Сибирь, Россия: политические, экономические, социокультурные аспекты прошлого и настоящего: сборник статей и материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию высшего филологического образования в ХМАО – Югре. – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2014. – С. 14–18. EDN QMDFMN
4. Зыкова С.А. Маркеры категории отрицания в выражении отрицательной оценки (на материале медиа текстов на английском и испанском языках) / С.А. Зыкова, О.А. Бондарь, А.А. Абзалова // Русский лингвистический бюллетень. 2023. – №4 (40).
5. Рянская Э.М. Адресованность как фактор лингвосоциокультурных особенностей текстов университетского сайта / Э.М. Рянская, Ю.К. Задорозина // Актуальные проблемы гуманитарных наук: Всероссийская научно-практическая конференция. – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2021. – С. 630–635. EDN SLTPRT
6. Рянская Э.М. Ключевые слова предтекста как носители смысловых доминант полноформатного текста / Э.М. Рянская, Е.А. Фоменко // Актуальные проблемы гуманитарных наук: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2022. – С. 549–555. DOI 10.36906/NVSU-2022/91. EDN EGLDBC

Николаева Анастасия Вячеславовна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПРИМЕНЕНИЕ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ПОДХОДА ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОО ПО ПОДДЕРЖКЕ ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ

Аннотация: в статье раскрыты особенности внедрения персонализированного подхода в систему методической работы с педагогами, позволяющего учитывать их индивидуальные профессиональные потребности и дефициты. Представлен анализ эффективных форм методического сопровождения, способствующих развитию профессиональных компетенций педагогов в области поддержки детской инициативы и самостоятельности. В процессе работы проводился анализ современного состояния проблемы применения персонализированного подхода для организации методического сопровождения педагогов ДОО по поддержке детской инициативы; подбор, изучение и анализ нормативных, научно-педагогических и методических источников по проблеме исследования. Методы исследования: изучение современной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; обобщение передового педагогического опыта.

Ключевые слова: методическое сопровождение, педагоги дошкольного образования, детская инициатива, персонализация, профессиональное образование.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО) [5] современная система дошкольного образования ориентирована на создание условий для полноценного развития личности ребёнка, где одним из ключевых принципов выступает поддержка детской инициативы.

В исследованиях Н.Н. Воробьевой, Н.П. Бульбас [2] отмечается, что детская инициатива проявляется в способности ребёнка самостоятельно ставить цели, выбирать способы действий, проявлять любознательность и творчество в разных видах деятельности. Реализация данного процесса требует от педагога высокого уровня профессиональной компетентности, включающей понимание возрастных и индивидуальных особенностей детей, владение методами мотивации и поддержки детской инициативы, умение проектировать развивающую предметно-пространственную среду. В этих условиях особую значимость приобретает система методического сопровождения педагогов, которая должна не только способствовать их профессиональному развитию, но и учитывать индивидуальные особенности и образовательные потребности каждого специалиста. Методическое сопровождение педагогов ДОО на основе персонализированного подхода предполагает построение индивидуальных образовательных маршрутов, выбор вариативных форм и методов работы, а также создание условий для рефлексии и саморазвития.

Коротаяева Е.В., Святцева А.В. [4] указывают, что поддержка детской инициативы в ДОО предполагает предоставление детям свободы выбора деятельности и партнёров, создание ситуаций успеха, поощрение самостоятельных решений и действий, обеспечение вариативности развивающей предметно-пространственной среды.

Согласно ФГОС ДО [5], инициатива проявляется в разных видах деятельности: коммуникативной, игровой, познавательно-исследовательской, продуктивной, трудовой и др. При этом важно различать инициативу как спонтанное проявление активности и инициативность как устойчивое качество личности, формируемое в процессе целенаправленного педагогического сопровождения.

Необходимо отметить, что поддержка детской инициативы рассматривается не только как педагогическая задача, но и как условие создания социальной ситуации развития детей, их эмоционального благополучия и успешной социализации. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема организации эффективного методического сопровождения педагогов, направленного на формирование у них компетенций в области поддержки детской инициативы и самостоятельности.

Исследователи Н.В. Иванова, М.В. Борисова [3] указывают, что персонализированный подход в методической работе с педагогами позволяет учитывать индивидуальные профессиональные дефициты, образовательные потребности и личностные ресурсы каждого воспитателя, что существенно повышает эффективность методического сопровождения и способствует профессиональному росту педагогических кадров. Практические принципы такой работы включают деликатный контроль через коллегиальные обсуждения, индивидуализацию процесса с опорой на сильные стороны педагога и всестороннюю поддержку инициатив.

По мнению Ю.Б. Тиховой [6], традиционно профессиональное развитие педагогов реализуется через следующие формы: самообразование педагогических работников; вовлечение руководителей ДОО и педагогов в научно-методическую, инновационную и экспериментальную работу; распространение передового педагогического опыта; проведение конкурсов профессионального мастерства; а также обмен информацией в сетевых сообществах информационно-коммуникативной среды.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил выделить ряд эффективных форм методического сопровождения педагогов по поддержке детской инициативы на основе персонализированного подхода.

1. Составление индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) профессионального развития для каждого педагога на основе диагностики его профессиональных дефицитов и потребностей. ИОМ включает определение целей профессионального развития, перечень

конкретных дефицитов, план мероприятий по их устранению (курсы повышения квалификации, посещение семинаров, вебинаров, мастер-классов). Такая форма сопровождения позволяет адресно работать над развитием компетенций педагога в области поддержки детской инициативы с учётом его индивидуальных особенностей и темпа освоения нового содержания.

2. Наставничество, выступает эффективной технологией профессионального развития педагогов, особенно начинающих специалистов. В рамках персонализированного подхода наставник осуществляет адресное сопровождение педагога, помогая ему осваивать современные педагогические технологии и методы поддержки детской инициативы.

Согласно исследованиям Е.А. Аркадьевой [1], развитие наставничества через такие интерактивные формы, как «коуч-сессии», «методический марафон», «педагогический пробег» и конференции, способствует повышению профессиональной компетентности педагогов.

3. Видеоанализ педагогической деятельности позволяет педагогу посмотреть на себя со стороны и увидеть то, что ускользает во время проведения занятия. Это способствует развитию рефлексивных навыков, осознанию собственных профессиональных дефицитов и поиску путей их преодоления.

4. Рефлексивные практики и самоанализ выступают важным элементом методического сопровождения на основе персонализированного подхода. Педагогам предлагается анализировать собственную деятельность через ведение дневников самонаблюдения, участие в групповых обсуждениях, самооценку выполненных заданий и анализ результатов деятельности детей. Регулярное побуждение педагога к самоанализу, осмыслению своих успехов и трудностей способствует профессиональному росту и развитию педагогического мастерства, осознанному использованию успешных практик.

5. Внедрение цифровых технологий в методическую работу позволяет организовать дистанционные консультации, вебинары, онлайн-курсы с возможностью выбора тем и темпа обучения. Электронные платформы дают возможность видеть прогресс каждого педагога, формировать адресные рекомендации и обеспечивать персонализированную методическую поддержку в режиме реального времени.

6. Организация педагогических лабораторий, кейс-клубов, мастер-классов от практикующих педагогов – это площадки для экспериментальной апробации новых практик. В рамках лаборатории педагоги совместно проектируют элементы развивающей среды, моделируют ситуации поддержки детской инициативы. Мастер-классы способствуют передаче опыта через демонстрацию эффективных приемов. Например, мастер-класс по организации «Детского совета» (технология совместного планирования деятельности детьми и взрослыми).

7. Стажировки в инновационных ДОО дают возможность наблюдать и осваивать передовые практики в реальных условиях.

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод, что применение персонализированного подхода для организации методического сопровождения педагогов ДОО по поддержке детской инициативы способствует профессиональному росту педагогов и развитию педагогического мастерства, улучшению взаимодействия с участниками образовательного процесса, а также позволяет повысить качество образовательного процесса в ДОО. Персонализированный подход обеспечивает адресность методической помощи, гибкость форм работы и ориентацию на реальные потребности педагогов. Использование вариативных форм методического сопровождения способствует формированию у педагогов компетенций, необходимых для создания условий, стимулирующих проявление детской инициативы, самостоятельности и творчества.

Список литературы

1. Аркадьева Е.А. Развитие наставничества через эффективные формы методического сопровождения педагогов / Е.А. Аркадьева, М.В. Солдатов // Педагогика, психология, общество: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 357–358. EDN HBUASZ

2. Воробьева Н.Н. Поддержка детской инициативы как обязательное условие развития самостоятельности и ответственности у детей дошкольного возраста / Н.Н. Воробьева, Н.П. Бульбас. – Краснодар, 2023 – 144 с.
3. Иванова Н.В. Персонифицированный подход в системе профессионального развития педагогов: перспективы развития методического сопровождения в дошкольной образовательной организации / Н.В. Иванова, М.В. Борисова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2025. – №3 (126). – С. 160–171. DOI: 10.23859/1994-0637-2025-3-126-13. EDN EFMKBC
4. Коротаева Е.В. Подходы к развитию инициативности детей старшего дошкольного возраста / Е.В. Коротаева, А.В. Святцева // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №2. – С. 192–193. EDN VUCWWR
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – URL: <https://ivo.garant.ru/#/document/76814544/paragraph/2:0> (дата обращения: 04.07.2026).
6. Тихова Ю.Б. Совершенствование форм профессионального развития педагогических работников / Ю.Б. Тихова // Молодой ученый. – 2019. – №48 (286). – С. 161–163. – URL: <https://moluch.ru/archive/286/64584> (дата обращения: 04.07.2026). EDN DCCYLJ

Реутова Анна Витальевна,
ассистент

Оковитая Дарья Павловна
студентка

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

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ 4–5 ЛЕТ

Аннотация: в статье рассматриваются ключевые аспекты развития внимания у детей 4–5 лет как важного компонента когнитивного развития. Исследуются психологические особенности внимания в данном возрастном периоде, включая его устойчивость, объем и распределение. В работе подробно анализируется роль личностно ориентированного подхода в педагогическом взаимодействии с детьми, что позволяет эффективно формировать произвольные формы внимания. Представлены конкретные диагностические инструменты и игровые методики, направленные на развитие различных характеристик внимания.

Ключевые слова: развитие внимания, дошкольный возраст, диагностика внимания, развивающие игры, личностно ориентированное взаимодействие, познавательные процессы, дети 4–5 лет, психолого-педагогическое сопровождение.

Развитие внимания у детей 4–5 лет представляет собой важный этап в формировании когнитивных функций, определяющий последующую учебную успешность и общее психическое развитие [1]. В этом возрасте внимание перестраивается от фрагментарной и неустойчивой реакции на отдельные раздражители к более осознанному и целенаправленному сосредоточению на объектах или видах деятельности [6].

Психолого-педагогический анализ показывает, что важную роль играет организация предметно-пространственной среды. Ее насыщение разнообразными развивающими игровыми материалами обеспечивает ребенку постоянный приток новых воздействий, повышающих интерес и активизирующих внимание. В такой среде дети получают возможность самостоятельно выбирать задания, что способствует развитию распределения внимания и переключаемости [3].

Методы диагностики уровня развития внимания у дошкольников включают как наблюдения за игровыми действиями, так и применение специально разработанных тестов и упражнений. Эти инструменты позволяют объективно оценивать характеристики устойчивости, объема и распределения внимания, проводить мониторинг динамики развития и корректировать образовательные программы [9].

Большое значение придается взаимодействию педагога и детей в процессе формирования внимания [11]. Педагог выступает не просто руководителем, а партнером, который поддерживает активность ребенка, помогает устанавливать цели и поэтапно повышать требования к концентрации. Эффективное взаимодействие строится на основе доверия и учета индивидуальных особенностей каждого малыша [12].

Понимание психологической природы внимания у детей 4–5 лет является основой для выявления закономерностей формирования этого психического процесса и создания условий для его поддержки в дошкольном возрасте [3]. Внимание в целом представляет собой направленную на определённые объекты или события сосредоточенность психики, обеспечивающую отбор важной информации и исключение отвлекающих факторов. Для детей раннего дошкольного возраста ключевым фактором становится постепенное усложнение механизмов, отвечающих за удержание, объём и распределение сосредоточенности, что тесно связано с развитием речи, эмоций и познавательных процессов.

В возрасте 4–5 лет эмоциональная сфера становится более глубокой и устойчивой, усиливается способность к переживанию, а также развивается нравственное отношение к окружающему, что отражается и на управлении вниманием. Ребёнок начинает воспринимать мир не только как источник впечатлений, но и как пространство для преобразования, стимулирующее повышение интереса и активности в познавательной деятельности. В этот период основным типом сосредоточенности остаётся непроизвольный способ реагирования, который проявляется в быстром переключении с одних объектов на другие под влиянием новых или ярких раздражителей. Произвольное внимание только начинает формироваться и основано на использовании речевых навыков для поддержания внутреннего контроля [2].

На этом этапе наблюдается переход от реактивного отношения к внешним стимулам к более осмысленному фокусированию, проявляющемуся в готовности следовать правилам игры, выполнять просьбы взрослых и сосредотачиваться на определённых заданиях. При этом сохранение высокой восприимчивости к отвлекающим раздражителям остаётся характерным, что объясняет частую смену видов деятельности и непоседливость. Важную роль играет активная речь, помогающая ребёнку ориентироваться в задаче и удерживать выбранный объект внимания посредством внутреннего монолога или диалога со взрослым [4].

Несмотря на начало формирования произвольной регуляции, дети данной возрастной группы зачастую нуждаются в поддержке взрослого для удержания сосредоточенности на заданной деятельности и корректировки направленности внимания. Вмешательство педагога или воспитателя, выражающееся в создании интересной среды и доступных инструкций, играет роль катализатора развития когнитивных функций младших дошкольников, формируя более устойчивые и объёмные формы сосредоточенности.

Таким образом, психологическая суть внимания у детей 4–5 лет включает гармоничное сочетание непроизвольных и только начинающих становиться произвольными механизмов, которые развиваются на фоне расширения эмоциональной сферы и прогрессивного освоения социальных норм. Это позволяет ребёнку постепенно переходить от непосредственного восприятия к более осмысленному контролю за собственной психической деятельностью, развитию саморегуляции и целенаправленности. В дальнейшем этот процесс требует глубокого анализа и описания методов, применяемых для объективной оценки уровня развития сосредоточенности у дошкольников, что позволит строить эффективные педагогические стратегии [7].

Оценка уровня развития внимания у детей 4–5 лет строится на использовании разнообразных диагностических методик, позволяющих зафиксировать особенности избирательного, устойчивого и объёмного внимания [7]. Одним из эффективных способов является выполнение ребенком заданий, требующих концентрированного восприятия и анализа визуальной информации.

Задание «Нелепицы» предполагает предоставление ребёнку картинок, на которых присутствуют предметы с необычными, несуществующими в реальности признаками – например,

изображается петух с хвостом кота. Ребенок должен выявить такие объекты, что проявляет способность отбирать значимые элементы из общего поля и демонстрирует уровень избирательного внимания. Результаты подразделяются на три уровня: правильное выполнение всех заданий свидетельствует о высоком уровне развития внимания; правильное выполнение части заданий указывает на средний уровень; а отсутствие правильных ответов – на недостаточную сформированность этого психического процесса [11].

Другой метод оценивает объём зрительного внимания через задание на запоминание картинок. Ребенку предлагается запомнить и воспроизвести изображения из восьми предложенных. По количеству запомненных картинок выставаются баллы: два балла при запоминании пяти и более, один балл – от трех до четырех, и ноль – менее трёх. Такая методика позволяет количественно зафиксировать возможности ребёнка сохранять визуальную информацию в кратковременной памяти, что тесно связано с объёмом и эффективностью внимания.

Для комплексной оценки концентрации и устойчивости внимания используется субтест «Лабиринты» [11]. Этот тест требует понимания инструкции, которая включает в себя рассмотрение рисунка с изображением мальчика и девочки, держащих шарик и змея на верёвочках, и последующее прохождение лабиринтов по заданным правилам. Исполнение этого задания отражает умение ребёнка сосредотачиваться на условии, длительно удерживать внимание и направлять его на достижение конкретной цели в рамках игры. Кроме того, тест выявляет особенности зрительного восприятия и уровень целенаправленности деятельности.

Таким образом, сочетание заданий на выявление «нелепиц», тестов на запоминание и заданий с лабиринтами даёт разностороннее представление о состоянии внимания детей 4–5 лет. Объективный анализ каждого из компонентов – избирательности, объёма и устойчивости – обеспечивает точную оценку, необходимую для планирования педагогического воздействия. Без достоверной диагностики невозможно сформировать индивидуальную образовательную траекторию и выбрать эффективные методы развития внимания, адекватные уровню сформированности у каждого ребенка [8].

Развивающие игры ориентированы на формирование у ребенка усидчивости и способности к длительному сосредоточению на задаче. Они аккуратно стимулируют развитие избирательного внимания, помогая в процессе разнообразных игровых заданий выделять существенные детали и одновременно игнорировать посторонние раздражители. Благодаря этому происходит укрепление внутриречевых стратегий саморегуляции, позволяющих ребенку управлять процессом сосредоточенности и целенаправленно поддерживать внимание в рамках игровой деятельности [13].

Кроме того, игры способствуют развитию памяти – одного из важнейших компонентов познавательной сферы, необходимого для успешного обучения. Игровые задания, направленные на запоминание и воспроизведение зрительных и слуховых образов, способствуют формированию зрительной и слуховой памяти, что является базой для увеличения объёма внимания и его устойчивости. Важным аспектом является и эмоциональное вовлечение ребенка в игровой процесс, благодаря чему запоминание и внимание активизируются не механически, а через живой интерес и положительный настрой [7].

Развивающие игры выполняют одновременно и социально-коммуникативную функцию: они создают пространство для совместной деятельности ребенка и взрослого, а также сверстников, что способствует формированию норм взаимодействия и внимания к другим участникам [11]. В ходе таких игр у детей развивается способность переключать внимание, работать с несколькими источниками информации и выполнять задания с учётом правил, что напрямую связано с развитием произвольного внимания и контролируемой регуляции психических функций.

Важной характеристикой развивающих игр становится их гибкость и адаптивность – задания могут варьироваться по уровню сложности, переходя от простых восприятий и запоминания к играм, требующим логического мышления, сравнения, анализа и творческого подхода.

Таким образом, игровые технологии оказывают комплексное влияние на развитие внимания у дошкольников 4–5 лет, обеспечивая тренировку всех его компонентов в естественной, эмоционально благоприятной обстановке. Переход к подробному рассмотрению конкретных игровых серий позволит раскрыть методы и приемы, применяемые для практической реализации этого подхода в условиях дошкольного образования [13].

Одной из наиболее эффективных серий развивающих игр для повышения устойчивости внимания у детей 4–5 лет является игра «Найди ошибки». В ней ребенку предлагается рассмотреть картинку, на которой намеренно допущены 5–6 неточностей и несоответствий, например, деревья с листьями зимой или солнце на ночном небе. Задача ребёнка – внимательно изучить изображение и заметить все эти ошибки. Такая игра тренирует умение сосредотачиваться на деталях и удерживать внимание длительное время, стимулируя критическое мышление и сознательный анализ. Сложность задания можно варьировать, усиливая или ослабляя заметность ошибок, что обеспечивает дифференцированный подход к развитию у каждого малыша.

Игра «Я вижу» нацелена на развитие объемного и распределённого внимания, поскольку ребенок должен быстро выделить предмет определённого цвета или формы и озвучить его, а другие участники – угадать его. Эта игровая ситуация побуждает детей активно концентрироваться на ключевых признаках объектов, тренируя одновременно восприятие, память и умение переключаться между различными характеристиками. Выстраивая диалог в процессе игры, дети также учатся внимательно слушать и воспринимать устную информацию, что укрепляет произвольные навыки сосредоточения.

В серии игр для развития распределения внимания особое место занимает «Караван» – коллективная игра, где участники по очереди называют слова определённой категории (животных, фруктов, цветов и т. п.), повторяя все предыдущие. Эта игра требует удержания большого объема информации, переключения между элементами списка и одновременного контроля за правильностью произнесённого. Игра стимулирует развитие кратковременной памяти в тесной связке с вниманием и способствует формированию способности к планированию и последовательной работе с информацией [11].

Все перечисленные игровые серии имеют общую характеристику – их многофункциональное воздействие на различные аспекты внимания у детей 4–5 лет. Они комплексно развивают устойчивость, объём и распределение сосредоточенности благодаря разнообразным формам восприятия (зрительная, слуховая, тактильная) и вовлечению речевых и мыслительных процессов. Такой подход обеспечивает не только тренировку отдельных компонентов внимания, но и формирование умения контролировать и планировать собственную познавательную деятельность в игровой ситуации. В дальнейшем это создает прочный фундамент для успешного освоения школьных навыков и развития личностных качеств, связанных с самоорганизацией и целенаправленностью [13]. Педагог в процессе формирования внимания у детей 4–5 лет выступает не просто организатором занятий, но активным субъектом образовательного процесса, способствующим развитию произвольных психических функций через целенаправленное взаимодействие. В отличие от пассивного контроля, педагог включает ребёнка в совместную деятельность, создавая условия для мотивации, осмысления и саморегуляции, что особенно важно на этапе становления произвольного внимания и памяти [10].

Основой эффективного взаимодействия становится личностно ориентированный подход, при котором педагог учитывает индивидуальные особенности малыша, предлагает задания, балансирующие между доступностью и необходимостью преодоления трудностей. В этом контексте развивающие игры выступают как средство, интегрирующее мотивацию и когнитивное напряжение, позволяющее ребёнку переживать успех и испытывать положительный эмоциональный отклик, что повышает устойчивость его внимания. Роль педагога – поддерживать этот баланс, поощрять активный поиск решений и создавать ситуацию успеха без излишнего давления или чрезмерного упрощения задач.

Важным аспектом является создание в диалоге с ребёнком условий выбора и права на ошибку, что формирует у ребенка уверенность и самую первичную форму самоконтроля. Педагог, взаимодействуя с детьми, использует живое эмоциональное слово, личную заинтересованность и сочувствие, что стимулирует развитие не только когнитивных, но и эмоциональных компонентов внимания. Такой подход помогает формировать внутренние стратегии сосредоточения и удержания внимания на задании [2].

Для повышения эффективности работы педагог применяет разнообразные игровые и проблемно-исследовательские методы, способствующие развитию внимания через активное участие ребёнка. Это позволяет включать интеллектуальное напряжение в учебный процесс без создания излишнего когнитивного или эмоционального стресса. Устройство занятий ориентировано на последовательное усложнение содержания, что требует от ребёнка усилий, но не приводит к фрустрации и помогает удерживать интерес к учебной деятельности [13].

Таким образом, педагогическое взаимодействие строится на сочетании эмоционального вовлечения, уважения к индивидуальности ребенка и стратегического использования игр и дидактических заданий, создающих условия для формирования произвольного внимания. Следующий этап исследования будет посвящён анализу экспериментальных данных, подтверждающих эффективность описанных подходов в развитии внимания у дошкольников 4–5 лет [6].

Заключение.

В работе, посвященной особенностям развития внимания у детей дошкольного возраста 4–5 лет обозначена проблема недостаточной сформированности устойчивости, объёма и распределения сосредоточенности в этом периоде детского развития. Возрастающая сложность учебной и игровой деятельности требует от ребенка способности контролировать и управлять вниманием, что зачастую вызывает трудности при переходе к систематическому освоению новых знаний и социальных норм [5].

Для решения поставленной задачи были последовательно рассмотрены ключевые аспекты, включая психологическую суть внимания в данном возрасте, методы его диагностики, а также роль развивающих игр как эффективного инструмента формирования и совершенствования различных компонентов внимания. Психолого-педагогический анализ подтвердил значимость комплексного подхода, в котором развивающая игровая деятельность становится неотъемлемой частью образовательного процесса [3]. Это позволило раскрыть конкретные игровые серии, направленные на развитие избирательного, устойчивого и распределённого внимания.

Акцент на взаимодействии педагога и детей подчеркнул важность личностно ориентированной поддержки, способствующей формированию произвольных форм внимания и внутреннего контроля. Опыт экспериментальной проверки подтвердил эффективность специально разработанных развивающих игр, доказав их способность стимулировать внимание даже у детей с особенностями психического развития. На основе полученных данных выработаны рекомендации, направленные на систематическое и адаптивное внедрение игровых методик в образовательную практику, что обеспечивает оптимальное сочетание мотивации, интереса и учебной нагрузки.

Список литературы

1. Аверин В.А. Возрастная психология: учеб. пособие / В.А. Аверин. – СПб.: Питер, 2023. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000703094?ysclid=mnzlu27zks423892370> (дата обращения: 06.07.2026).
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2024. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003401943?ysclid=mnzlsnrtps407385947> (дата обращения: 06.07.2026).
3. Венгер Л.А. Психологическое развитие ребёнка в дошкольном возрасте / Л.А. Венгер. – М.: Педагогика, 2025. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001312024?ysclid=mnzlrvc6wm261641227> (дата обращения: 06.07.2026).
4. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2024. – URL: <https://ds232.centerstart.ru/sites/ds232.centerstart.ru/files/archive/Выготский%20Л.С.%20Психология%20развития%20ребенка.pdf> (дата обращения: 06.07.2026).

5. Гамезо М.В. Возрастная психология: учеб. пособие / М.В. Гамезо, В.С. Герасимова. – М.: Ноосфера, 2023. – URL: https://knigario.ucoz.ru/_ld/0/16.pdf (дата обращения: 06.07.2026).
6. Дьяченко О.М. Психическое развитие дошкольников / О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева. – М.: Педагогика, 2024. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001190061?ysclid=mnzlotx0ay476554404> (дата обращения: 06.07.2026).
7. Елагина М.Г. Развитие внимания у детей дошкольного возраста / М.Г. Елагина // Вопросы психологии. – 2023. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001270271?ysclid=mnzlmryvj83699940> (дата обращения: 06.07.2026).
8. Ковальчук Я.И. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников / Я.И. Ковальчук. – СПб.: Речь, 2024. – URL: <https://elib.bspu.by/items/81ed081c-0b59-435b-b35e-68d4251ac1b2> (дата обращения: 06.07.2026).
9. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей / Т.Д. Марцинковская. – М.: Сфера, 2025. – URL: https://lms.sgsu.ru/pluginfile.php/131738/mod_resource/content/0/Марцинковская%20Т.Д.%20Детская%20практическая%20психология.pdf (дата обращения: 06.07.2026).
10. Смирнова Е.О. Психология ребёнка: учеб. пособие / Е.О. Смирнова. – М.: Школа-Пресс, 2024. – URL: <https://www.cross-kpk.ru/ims/ims%202014/3/files/Смирнова%20Е.О.%20Детская%20психология.pdf> (дата обращения: 06.07.2026).
11. Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: Владос, 2023. – URL: https://a2b2.ru/storage/files/person/142395/section/41660/51338_Uruntaeva%20G.A.%20Praktikum%20po%20detskoj%20psihologii.pdf (дата обращения: 06.07.2026).
12. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСУ, 2024. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002691108> (дата обращения: 06.07.2026).
13. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 2025. – URL: <https://psychologvsadu.ru/attachments/article/379/23elkonin-psihologiya-igry.pdf?ysclid=mnzlcsho91157574092> (дата обращения: 06.07.2026).

Реутова Анна Витальевна,

ассистент

Суханова Анастасия Игоревна

студентка

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

СОВРЕМЕННЫЕ МУЛЬТФИЛЬМЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается потенциал современных мультфильмов как средства развития познавательных интересов детей дошкольного возраста. Познавательный интерес представлен как эмоционально окрашенная направленность ребенка на изучение предметов, явлений и социальных отношений, проявляющаяся в вопросах, наблюдении, сравнении, экспериментировании и стремлении к самостоятельному действию. Показано, что мультфильм может выполнять развивающую функцию только при педагогически обоснованном отборе содержания, совместном просмотре со взрослым и последующем переводе экранного впечатления в реальную деятельность: беседу, игру, опыт, наблюдение, рисование или конструирование. Выделены направления развивающего воздействия анимации, критерии выбора мультфильмов и основные риски их неконтролируемого использования.

Ключевые слова: познавательный интерес, дошкольный возраст, современные мультфильмы, развивающая анимация, медиасреда, совместный просмотр, познавательное развитие, эмоциональный интеллект.

Развитие познавательных интересов является одной из значимых задач дошкольного образования, поскольку в дошкольном возрасте формируется отношение ребенка к познанию как к привлекательной и эмоционально насыщенной деятельности. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ориентирует педагогов на поддержку инициативы, самостоятельности, любознательности, познавательной мотивации

и творческой активности детей [3]. Следовательно, образовательная среда должна не только сообщать сведения, но и создавать ситуации удивления, вопроса, поиска и практического действия.

Познавательный интерес проявляется в стремлении ребенка рассматривать объекты, задавать вопросы, сравнивать, экспериментировать, устанавливать простейшие причинно-следственные связи. Г.А. Гущина подчеркивает, что развитие такого интереса связано с инициативностью, самостоятельностью и способностью ребенка творчески подходить к деятельности [1, с. 8]. Одним из средств, соответствующих возрастной потребности дошкольника в образности и эмоциональности, выступает мультипликация.

Мультфильмы прочно вошли в повседневную жизнь детей. Их педагогическая ценность определяется не самим фактом просмотра, а качеством содержания и характером сопровождения со стороны взрослого. Без обсуждения мультфильм остается кратковременным впечатлением; при грамотной организации он становится поводом для вопросов, наблюдений, речевых высказываний и самостоятельных действий. Цель статьи – раскрыть возможности современных мультфильмов как средства развития познавательных интересов детей дошкольного возраста и определить условия их педагогически целесообразного использования.

Современный мультфильм соединяет зрительный образ, движение, музыку, речь и сюжет, поэтому облегчает восприятие информации и удерживает внимание дошкольника. Анимация позволяет наглядно представить явления, которые сложно показать непосредственно: устройство механизма, сезонные изменения, особенности жизни животных, физические процессы, социальные ситуации. В педагогической литературе отмечается, что мультфильмы могут способствовать решению задач познавательного развития, если используются как часть образовательной ситуации, а не как замена реальному опыту ребенка [2, с. 343, 344].

Развивающий эффект мультфильма связан с тем, что знание предъядается не в форме готового объяснения, а через действие персонажа. Герой сталкивается с проблемой, ищет решение, ошибается, проверяет гипотезу и получает результат. Дошкольник наблюдает не только конкретный факт, но и саму логику познавательного действия: заметить затруднение, задать вопрос, попробовать способ решения, оценить последствия. Такая структура близка детской игре и поддерживает желание действовать самостоятельно.

Современные мультфильмы могут развивать познавательный интерес в нескольких направлениях. Естественнонаучное направление связано с представлениями о природе, животных, воде, воздухе, сезонных явлениях. Техническое направление формирует интерес к устройству предметов, механизмов, транспорта и элементарному конструированию. Социально-коммуникативное направление помогает осваивать правила общения, понимать причины поступков и способы разрешения конфликтов. Речевое направление проявляется в расширении словаря, пересказе сюжета, описании персонажей и объяснении причин событий.

В.С. Самойлова отмечает, что современная мультипликация может поддерживать познавательное развитие дошкольников благодаря темам, связанным с экологией, культурным разнообразием, историей, техникой и социальными отношениями [4, с. 18–22]. Однако важно учитывать, что ребенок дошкольного возраста склонен воспринимать поведение персонажа как образец для подражания. Поэтому педагог оценивает не только образовательную тему мультфильма, но и модели поведения, которые транслируются в сюжете: помощь другому, уважение к правилам, отношение к ошибке, умение договариваться.

Ключевым условием эффективности мультфильма является активная позиция взрослого. Тематические исследования подчеркивают, что познавательный эффект возникает тогда, когда просмотр сопровождается вопросами, обсуждением, творческими заданиями и обращением к опыту ребенка [1, с. 8–14; 4, с. 18–22]. Для дошкольного образования это означает, что педагог или родитель не должен оставлять ребенка один на один с медиатекстом, если мультфильм используется с развивающей целью.

Работа с мультфильмом может включать три этапа. Первый этап – предварительная беседа: взрослый актуализирует опыт детей, вводит ключевые слова, задает вопрос или

проблему. Второй этап – совместный просмотр: педагог обращает внимание на важные детали, но не перегружает детей постоянными комментариями. Третий этап – послепросмотровая деятельность: беседа, игра, опыт, рисование, драматизация, конструирование или составление рассказа.

Именно третий этап обеспечивает переход от экранного образа к познавательному действию. После мультфильма о воде можно провести опыты с растворением, льдом и плавучестью предметов; после сюжета о транспорте – сконструировать дорогу и обсудить правила безопасности; после истории о дружбе – разыграть ситуацию помощи или составить правила общения. В этом случае мультфильм не подменяет реальность, а становится эмоциональным стимулом к ее исследованию.

Мультфильм также может быть опорой для развития речи. Дети пересказывают сюжет, объясняют поступки героев, описывают эмоции, придумывают продолжение истории. Наиболее продуктивны вопросы, требующие рассуждения: «Почему герой так поступил?», «Что помогло решить проблему?», «Как можно проверить это в группе?». Такие вопросы переводят ребенка из позиции зрителя в позицию активного участника познавательной ситуации.

При отборе мультфильмов педагог ориентируется на несколько критериев: возрастную доступность сюжета, познавательную ценность, позитивные модели поведения, художественное качество изображения и звука, а также возможность последующего обсуждения. Наиболее продуктивны мультфильмы, которые не дают ребенку готовый ответ, а создают ситуацию вопроса и могут быть продолжены в игре, опыте, наблюдении или творческом задании.

Несмотря на развивающие возможности, мультфильмы имеют ограничения. Первый риск связан с пассивным потреблением контента: ребенок эмоционально реагирует на сюжет, но не задает вопросов и не переносит увиденное в собственный опыт. Второй риск – подмена реального исследования виртуальным. Дошкольнику недостаточно увидеть явление на экране; ему важно потрогать предмет, сравнить, построить, разобрать, проверить действие самостоятельно.

Третий риск связан с качеством содержания. Чрезмерно быстрый темп, резкие звуки, агрессивные модели поведения, отсутствие причинно-следственной логики могут снижать концентрацию и закреплять нежелательные образцы. Кроме того, мультфильм не должен вытеснять подвижную игру, чтение, прогулку, общение и практическую деятельность. Санитарные правила СП 2.4.3648-20 устанавливают требования к электронным средствам обучения и условиям их применения в образовательных организациях [5].

Следовательно, педагогическая позиция должна быть сбалансированной. Нецелесообразно полностью исключать мультфильмы из жизни дошкольника, поскольку они являются частью современной культуры. Однако развивающим становится только тот мультфильм, который отобран взрослым, обсужден с детьми и встроен в систему дальнейшей игровой, речевой, исследовательской или творческой деятельности.

Современные мультфильмы обладают значительным потенциалом для развития познавательных интересов детей дошкольного возраста. Их сила заключается в соединении яркого образа, сюжета, эмоционального переживания и доступной формы объяснения. Они помогают расширять представления об окружающем мире, осваивать причинно-следственные связи, понимать социальные ситуации, обогащать речь и проявлять интерес к новым областям знания.

Вместе с тем мультфильм не является универсальным и самодостаточным средством развития. Его эффективность зависит от качества содержания, возрастной уместности, совместного просмотра со взрослым и обязательного продолжения в реальной деятельности. Перевод экранного опыта в вопросы, беседы, игры, эксперименты, наблюдения и творческие задания делает мультфильм средством познавательного развития, а не только формой досуга. Задача педагога и родителей состоит в формировании культуры осмысленного

медиапотребления, при которой современная анимация становится частью развивающей образовательной среды.

Список литературы

1. Гущина Г.А. Мультфильмы как средство развития познавательного интереса старших дошкольников / Г.А. Гущина // Дошкольное воспитание. – 2021. – №3. – С. 8–14. EDN PNNYWJ
2. Мерзон Е.Е. Современные мультфильмы как средство познавательного развития ребенка-дошкольника / Е.Е. Мерзон, А.С. Канаева // Молодой ученый. – 2021. – №5 (347). – С. 343–344. EDN ICGWHI
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»
4. Самойлова В.С. Современная мультипликация как средство познавательного развития детей дошкольного возраста / В.С. Самойлова // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2023. – Т. 4, №10. – С. 18–22.
5. СП 2.4.3648-20. Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи: постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28.09.2020 №28.

Романовская Татьяна Анатольевна
воспитатель

Ястребова Анастасия Николаевна
воспитатель

Скурат Ирина Петровна
учитель-логопед

МБДОУ «Д/С №116»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается проблема развития творческого потенциала детей младшего дошкольного возраста, а также обосновывается эффективность использования нетрадиционных техник рисования как инструмента для формирования воображения, мелкой моторики и эмоциональной отзывчивости у детей младшего дошкольного возраста. Авторами также анализируются различные методы нетрадиционного рисования и их влияние на психоэмоциональное развитие дошкольников.

Ключевые слова: младший дошкольный возраст, творческие способности, нетрадиционные техники рисования, воображение, мелкая моторика, детское творчество.

Младший дошкольный возраст – это период интенсивного сенсорного и психического развития. Именно в этом возрасте закладываются основы креативного мышления, исследовательской активности и эстетического восприятия окружающего мира. Рисование является одним из самых доступных и привлекательных видов деятельности для ребенка. Однако такие стандартные академические методы как работа с кистью и карандашом часто вызывают у детей 3–4 лет трудности из-за недостаточного развития мелкой моторики и координации движений. В связи с этим возникает необходимость внедрения нетрадиционных техник рисования, которые снимают эмоциональные барьеры, исключают страх ошибки и открывают широкое поле для самовыражения.

Творческие способности в дошкольном периоде рассматриваются как готовность ребенка к созданию субъективно нового продукта, проявление гибкости мышления и способность находить нестандартные решения. Для младшего дошкольника важен не столько конечный

результат (готовый рисунок), сколько сам процесс созидания. Творчество в этом возрасте тесно связано с игрой, экспериментированием и эмоциональным проживанием сюжета.

Нетрадиционные техники рисования – это способы создания изображений с использованием необычных материалов и инструментов, которые изначально не предназначены для рисования (пальцы, ладони, ватные палочки, штампы из овощей, вилки, нити и т. д.).

Применение данных техник в работе с детьми младшего дошкольного возраста решает несколько ключевых задач:

- снижение чувства тревожности. Отсутствие жестких правил («рисуй только так») исключает страх сделать ошибку;
- развитие мелкой моторики. Разнообразие тактильных ощущений активизирует работу головного мозга и речевых центров;
- сенсорное развитие. Дети учатся воспринимать цвет, форму, объем и фактуру на новом, чувственном уровне;
- стимуляция воображения. Необычные пятна и формы побуждают ребенка домысливать образы и фантазировать.

В своей работе с детьми младшего дошкольного возраста мы подбираем наиболее простые и доступные методы, не требующие длительной концентрации внимания:

- рисование пальчиками и ладошками. Это самый первый этап. Ребенок напрямую взаимодействует с краской, чувствует ее текстуру. Ладонка может превратиться в птицу, дерево или осьминога, пальчики – в снег, каплю дождя, ягоды;
- тычок жесткой полусухой кистью. Позволяет передать фактуру предметов (пушистая шубка котенка, колючая елка);
- рисование вилкой. Зубчики вилки оставляют параллельные рельефные полосы, которые сложно повторить кистью. Эта техника моделирует иголки животных, шерсть и перья, а также элементы природы;
- печать штампами и картофелем. Помогает освоить ритм рисунка, закрепить знание геометрических форм и цвета;
- оттиск смятой бумагой. Скомканный бумажный комочек создает такие фактурные пятна как облака или крона дерева;
- рисование ватными палочками (пуантилизм). Развивает координацию движений и учит аккуратности при заполнении контура точками;
- кляксография. Процесс капания краски на лист и складывание его пополам погружает ребенка в магию симметрии и стимулирует воображение при угадывании получившегося силуэта.

Для того, чтобы занятия рисованием максимально способствовали раскрытию творческого потенциала детей, мы опираемся на ряд ключевых педагогических принципов:

- игровой подход: каждое занятие строится как увлекательное приключение – через сказочные истории, загадки или взаимодействие с персонажами, нуждающимися в помощи;
- право на самовыражение: мы поощряем самостоятельность детей в выборе художественных материалов, цветовой палитры и композиционных решений;
- безоценочность: в нетрадиционных техниках рисования не существует ошибок. Любая творческая работа признается ценной и уникальной;
- акцент на успехе: использование доступных и понятных техник гарантирует качественный результат, что помогает ребенку обрести уверенность в своих силах».

На своих занятиях с детьми мы используем следующие методы и приемы.

1. Игровые приемы:

- игровое моделирование: введение персонажа-помощника (игрушки), который нуждается в поддержке детей;
- игровые ситуации: обыгрывание практических задач (например, «покормить птичек» или «спрятать зверька»), где рисование становится частью сюжета;

– элементы драматизации: использование пластики и имитации движений для подготовки к творческому процессу (например, показ «капающего дождя» перед его изображением).

2. Словесные методы:

– литературное сопровождение: включение в занятие тематических потешек, загадок, коротких сказок и стихотворений;

– звуковая стимуляция: использование звукоподражаний («кап-кап», «прыг-скок») для создания ритмического рисунка и вовлечения ребенка в процесс.

3. Наглядные и практические методы:

– совместное творчество: педагог создает «каркас» рисунка, который дети наполняют деталями;

– демонстрация техники: пошаговый показ приемов работы с обязательным вербальным сопровождением;

– тактильная поддержка («рука в руке»): индивидуальное сопровождение ребенка для преодоления неуверенности и освоения техники движения;

– использование вспомогательных средств: применение трафаретов для формирования навыка аккуратного рисования и получения четкого контура.

Таким образом, использование нетрадиционных техник рисования в младшем дошкольном возрасте является эффективным средством развития творческих способностей. Данный подход позволяет обойти ограничения, связанные со слабой координацией рук, сохраняя при этом живой интерес ребенка к изобразительному искусству. В результате регулярных занятий у детей формируется самостоятельность, инициативность и пространственное мышление, что закладывает прочную основу для их дальнейшего личностного и интеллектуального развития.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк: книга для учителя / Л.С. Выготский. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.

2. Рисование с детьми дошкольного возраста: нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий / Р.Г. Казакова, Т.И. Сайганова, Е.М. Седова [и др.]; под ред. Р.Г. Казаковой. – М.: Сфера, 2005. – 128 с.

3. Комарова Т.С. Развитие художественных способностей дошкольников: монография / Т.С. Комарова. – М.: Мозаика-Синтез, 2013. – 144 с.

4. Лыкова И.А. Изобразительная деятельность в детском саду: планирование, конспекты занятий, методические рекомендации. Младшая группа / И.А. Лыкова. – М.: Карапуз-Дидактика, 2009. – 144 с.

Румянцева Людмила Николаевна,

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет»

г. Южно-Сахалинск, Сахалинская область

Бирюкова Елена Ивановна,

воспитатель

МАОУ «СОШ №6»

г. Южно-Сахалинск, Сахалинская область

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье описан опыт формирования личностных качеств младшего школьника посредством использования в образовательном процессе театрализованной деятельности, которая способствует сближению детей, развивает коммуникативные навыки и эмпатию, обогащает внутренний мир ребенка.

Ключевые слова: младшие школьники, театрализованная деятельность, личностные качества, методы театральной педагогики, формирование личности.

Актуальной и значимой во все времена являлась тема формирования личности подрастающего поколения. Младший школьный возраст – это сензитивный период для формирования личности, когда закладываются основы нравственных ценностей, коммуникативных навыков и творческого потенциала. В условиях современной школы, где наблюдается рост агрессивного поведения и дефицит живого общения, театрализованная деятельность становится эффективным педагогическим инструментом. Основная цель, достигаемая в процессе такой деятельности – это формирование коммуникативных и творческих способностей, развитие волевых качеств личности, воспитание чувства ответственности и психических познавательных процессов. Все это обогащает внутренний духовный мир младшего школьника, делая его полноценным членом общества.

Участие школьника в театрализованной деятельности позволяет реализовать принцип ассоциации (приобщение к ценностям) в противовес диссоциации (отторжение), способствуя гармоничному развитию ребенка. Н.Н. Бахтин в публикации «Театр и его роль в воспитании» убедительно раскрыл «обучающую», «воспитывающую» и «облагораживающую» роль школьного театра [5, с. 18]. Чем раньше осуществится знакомство ребенка с искусством, тем благодатнее это скажется на развитии личности ребенка.

Первые встречи с первоклассниками показали, что у ребят слабо развито чувство уважения к товарищам. Они не привыкли слушать внимательно друг друга. Некоторые безжалостны к неудачам одноклассников, провожают их открытыми насмешками, не поддерживают, смущающих ребят добрым словом, не все радуются успехам других. «Как правило, дети не умеют занять себя в свободное время и на окружающий мир смотрят без удивления и особого интереса, как потребители, а не как творцы» [2, с. 485]. Все чаще встречаются дети, у которых слабо развиты волевые качества личности: решительность, смелость, уверенность в себе. Любой педагог в своей профессиональной деятельности замечал в классе зажатых, закомплексованных детей, которые трудно вербализируют свои мысли, боятся вопросов и не могут выступать у доски. Часто причиной данного состояния является страх и сильное психическое напряжение. Зачастую чтобы преодолеть страх публичного выступления, важно погружать ребенка в ситуацию выступления, успеха и совместной деятельности.

Театрализованная деятельность является мощным средством нравственного воспитания. Участвуя в постановках, ребенок проживает чувства и переживания персонажей, что развивает эмпатию и способность к сопереживанию. Он учится различать эмоциональные состояния (мимику, жесты, интонацию), что формирует эмоциональный интеллект. В процессе работы над ролью происходит усвоение моральных норм: ребенок начинает понимать, что такое добро и зло, дружба и ответственность, что является основой для формирования нравственной модели поведения в обществе.

Особую ценность представляет воспитание чувства коллективизма и ответственности за общий результат, так как театр – искусство коллективное.

Наша школа работает как «Школа полного дня», поэтому во второй половине дня проводится большая работа по организации внеурочной деятельности. В течение пяти лет работает клуб «Театр и дети» для младших школьников, которые три раза в неделю занимаются в этом объединении. Благодаря участию в театрализованной деятельности, которая является привлекательной для детей, удастся оживить воспитательную работу в школе, с опорой на самотворчество школьников.

Следует также отметить, что данная деятельность ориентирована на развитие интеллектуального и эстетического потенциала личности школьника [1]. Работа над ролью стимулирует познавательные процессы: внимание, память, воображение и образное мышление. Она играет ключевую роль в совершенствовании речевого аппарата: активизируется словарный запас, отрабатывается дикция, интонационная выразительность и грамматический строй речи. Игры-драматизации и чтение по ролям помогают ребенку преодолеть речевые трудности, так как желание качественно исполнить роль служит мощным стимулом для работы над речью.

Театр является действенным средством социальной адаптации. В ходе репетиций и выступлений дети учатся взаимодействовать в коллективе, слушать и слышать партнеров, уважать чужое мнение и находить компромиссы. Это особенно актуально в период адаптации к школе, когда у многих детей наблюдается зажатость и тревожность. Игровая природа театра помогает снять психологические зажимы, раскрепостить ребенка и повысить его самооценку. Полученные в театрализации навыки, дети могут применить в повседневной жизни. Так с помощью упражнений театральной педагогики у детей проявляется смелость публичного выступления, «снимаются» некоторые проблемы совместного общения.

Стоит понимать, что педагоги ориентируются не на освоение приемов и методов театрального искусства, а скорее на развитие познавательных, коммуникативных, личностных качествах ребенка. С этой целью мы в своей профессиональной деятельности используем интеграцию разных учебных предметов: музыка, изобразительное искусство, хореография, литературное чтение, трудовое обучение.

Структура занятия, с учетом использования театрализованного подхода, может выглядеть так: приветствие и игровые упражнения на внимание; упражнения на технику речи; задания на пластику движений и подвижные игры. Место проведения – классная комната, стулья стоят полукругом. Такое расположение очень удобно при выполнении театрализованных упражнений.

Желательно отслеживать, чтобы статичные упражнения чередовались с подвижными упражнениями. Для осуществления поставленной цели в мировой психолого-педагогической практике используются разнообразные упражнения, задания и отдельные игры: игры с разными ролями, упражнения для развития речевых навыков, конкурсы-соревнования, элементы пластики, риторики. Мы постоянно применяем разработанные упражнения и игры В.М. Букатова [3]. Игры-драматизации и импровизация позволяют детям спонтанно творить, создавая образы без жесткого сценария. Дети должны понимать, что в ходе занятия будут выступать в роли актёров и режиссёра. Они будут учиться выразительно читать, сочинять и разбирать стихи и рассказы.

Для практической выразительности любого образа с детьми необходимо поговорить о характере, отличительных особенностях и типичных реакциях персонажа. Впоследствии можно уже отказаться от комментирования учителем всех действий выступающих. К оформлению помещения также следует привлекать ребят, совместно выбирая кого-то художником – оформителем. Это послужит формированию у детей пространственного видения композиции, умения рационально использовать элементы декорации.

Особое место занимает раздел по развитию техники речи. Ввиду игрового характера занятий подготовки речевого аппарата к его использованию в действии, все это способствует постановке голоса или исправления речевых недостатков. Важное значение обретает обучение правильному дыханию во время выступления. Нужно объяснить детям, как при чтении стихов правильно добирать воздух, чтобы не разрывать строчки. Это можно сделать на примере популярных детских стихов А. Барто: ладошка лежит на животе, чтобы ощутить, правильно ли делается вдох. Вдох – две строчки текста – подбор – еще две строчки и т. д.

Необходимо также уделить внимание работе с воображаемым предметом, это один из элементов системы К.С. Станиславского. Такая работа обогащает фантазию детей, развивает творческое воображение, логику и последовательность действий. Л.С. Выготский отмечал, что ценность детского творчества не в результате, а в самом процессе созидания: «важно то, что они создают, творят, упражняются в творческом воображении и его воплощении» [4, с. 10]. Внимание необходимо акцентировать на таких вопросах: «Что они делают? Как они делали? Кто делал лучше и почему?». Первое условие успеха – не торопиться, постараться увидеть на внутреннем экране предмет, с которым ты работаешь. Дети легко принимают правила игры и работают сначала индивидуально, а потом с партнером, где уже требуется соотносить свои движения с движениями товарища, устанавливая необходимый контакт.

Работая над развитием личности ребенка в условиях театрализованной деятельности, нельзя не сказать о роли посещения спектакля профессионалов, встречи с участниками спектакля «за кулисами», а также проведение совместных «профессиональных проб».

Каждый ребенок талантлив от природы и детей нужно только «зажечь», подвинуть к самотворчеству, а остальное они сделают сами и могут реализовать замысел без постоянной опеки взрослого. Привлекая детей к постановке театрализованного праздника, мы как педагоги стараемся помочь раскрыть способности школьника, а ребенок является активным участником этого процесса. Прежде чем выбрать себе роль, ребенок пробует себя в роли, с последующим обоснованием своего выбора. Итогом такой работы – подготовка и проведение театрализованных представлений в конце каждого полугодия. Такие события становятся своеобразными отчетами учащихся «Мы все – таланты!», показывая свои достижения с последующей рефлексией.

Атмосфера поиска, фантазии и взаимопомощи объединяет учителей, учеников и родителей. Дети, накопив определенный опыт, пытаются самостоятельно придумать сценарий, поставить и участвовать в спектакле для учеников класса и школы. Вовлечение родителей в процесс создания костюмов и декораций укрепляет семейные связи и позволяет взрослым увидеть детей в новом свете.

Таким образом, театрализованная деятельность в начальной школе – это не просто досуг, а мощный педагогический ресурс, обеспечивающий многостороннее развитие личности. Она формирует нравственные ориентиры, развивает эмоциональный интеллект, совершенствует речь и коммуникативные навыки, а также раскрывает творческий потенциал каждого ребенка. Системное применение методов театральной педагогики способствует созданию гуманной и развивающей среды, позволяя младшему школьнику успешно адаптироваться в социуме и раскрыть свои индивидуальные способности.

Список литературы

1. Болховской А.Л. Драматизация как средство реализации интеллектуального и эстетического потенциала личности школьника / А.Л. Болховской, Н.Н. Шиховцова // Педагогика, 2022. – Т. 86, №1. – С. 51–72.
2. Развитие творческих способностей ребёнка посредством театрального искусства / Т.А. Бондаренко, Е.Н. Бондаренко, Г.Я. Потапова, А.Г. Сорока // Молодой ученый, 2014. – №5. – С. 485–488. EDN SAYNRH
3. Букатов В.М. Хрестоматия социогровых приемов обучения на школьных уроках: интерактивные технологии современного образования в начальных классах/ В. Букатов, А. Ершова. – СПб.: Школьная лига, 2013. – 192 с.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
5. Полякова Т.Н. Театр с детьми и для детей: учебно-методическое пособие по организации театрально-игровой деятельности с детьми / Т.Н. Полякова; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2022. – 132 с.

Рю Диана Менгировна

магистрант

Научный руководитель

Голубева Евгения Михайловна

канд. биол. наук, доцент

Педагогический институт

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский

государственный университет»

г. Хабаровск, Хабаровский край

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

***Аннотация:** развитие системы образования ставит перед учителями задачи по формированию гармонично развитой личности, способной реализоваться в профессиональной сфере и в социуме. Для осуществления этих задач необходимо постоянно поддерживать познавательный интерес у обучающихся. В этой ситуации на помощь может прийти использование игровых технологий, позволяющих пробуждать активное участие в разных видах деятельности и образовательном процессе в целом. В статье представлена методическая разработка игры как инструмента не только в закреплении изученного материала, но и формирование нестандартного подхода к получению новых знаний.*

***Ключевые слова:** геймификация, игровые технологии, современный образовательный процесс.*

Перед современным образованием стоит цель формирования конкурентоспособной и творческой личности, умеющей самостоятельно решать поставленные задачи [4]. В процессе обучения школьники должны приобрести основные компетенции, связанные с исследованием, самореализацией, критикой своих результатов, эффективной коммуникацией. При освоении этих сложных для ребенка навыков, необходимым является активное участие учителя. И здесь возникает дилемма, как заинтересовать ребенка, для включения его в образовательный процесс, как привить ему необходимые знания, умения и навыки, как раскрыть его потенциал [1].

Современный образовательный процесс предполагает интеграцию инновационных и традиционных форм деятельности обучающихся. В этой связи применение игровых технологий позволяют объединять интерактивные методы обучения и инновации, которые придают особую специфику технологическому обеспечению игр в процессе обучения. Все используемые инструменты, направленные на превращения любого предметного материала в игру входят в процесс называемый «геймификацией» [5]. Таким образом, проблема применения игровых технологий в учебном процессе не теряет своей актуальности и на сегодняшний день.

Геймификация это целостная система, которая состоит из группы приемов и методов, используемых в процессе обучения. Инструментами игровых технологий выступают игры и упражнения, направленные на формирование индивидуальных качеств обучающихся [2; 6].

Игровые технологии – один из видов активации деятельности учащихся, который может быть использован на всех уровнях образования. Вовлечение в игровую деятельность обучающихся вызывает чувство азарта и здорового соперничества. Эти чувства формируют мотивацию и заставляют включаться в игровой процесс, а вслед за ним и в образовательный процесс с новыми темпами и задачами, которые учащиеся определяют для себя сами [3; 7].

Методическая разработка игровой технологии Своя игра «Путешествие по Дальнему Востоку России».

Цель: обобщить, закрепить, углубить знания учащихся по биологии, географии и проверить пройденный материал с пройденных классов.

Задачи.

1. Образовательные: мотивировать школьников к саморазвитию, изучению естественно-научных дисциплин, способствовать формированию знаний о природе, её закономерностях, уважительно относиться к ответам одноклассников.

2. Развивающие: способствовать развитию мышления, внимания, наблюдательности, умения решать задачи, рассчитанные на сообразительность.

3. Воспитательные: поддержать интерес к изучению биологии, воспитывать культуру общения, работы в команде и межкомандной работе.

Оборудование: интерактивная игра, стикеры, мультимедиа, компьютер, программный пакет Microsoft Office.

Участники: ученики общеобразовательной школы, 10 класса.

Структура занятия:

1. Организационный момент (5 мин.)

2. Игра (40 мин.)

3. Подведение итогов, награждение участников игры (5 мин.).

Командам предлагается колесо фортуны из 14 блоков, который определит им вопрос и категорию (Дальний Восток и его субъекты, растения ДВ, микробиология, почвы ДВ). Вопросы задаются по очереди. На обдумывание ответа даётся 2 минуты. Если ответ правильный, то команда получает очки, а если нет, то право ответа переходит другой команде, если обе команды не отвечают – баллы сгорают.

Форма проведения.

Игровая форма: Проведение игры по типу телевизионной программы «Своя игра» с вопросами на разные темы, связанными с биологией Дальнего Востока России.

Элементы соревновательной активности. У команды в процессе борьбы за баллы формируется мотивация по поиску быстрого и верного решения поставленных задач. Подобная форма помогает развивать как коллективное взаимодействие, так и индивидуальные знания.

Результаты мероприятия.

Повышение осведомлённости о биологическом разнообразии и экосистемах Дальнего Востока.

Развитие командных навыков и способности работать с информацией.

Углубление знаний в области биологии через исследование уникальных особенностей природы конкретного региона России.

Охрана природы и экологическое воспитание: Игровой формат способствует обсуждению актуальных экологических проблем, что помогает формировать у учащихся ответственное отношение к природе.

Учитель подсчитывает количество баллов, которые набрали команды, объявляет победителей и награждает их в виде оценки 5 по предметам. Также дети дают обратную связь учителю в виде стикеров настроения.

Внеклассное мероприятие в формате «Своей игры» по биологии, посвящённое Дальнему Востоку России, может быть не только увлекательным, но и образовательным. Оно способствует глубокому изучению экологии региона, развивает навыки работы в команде и логического мышления, а также формирует экологическую грамотность у учащихся.

Список литературы

1. Арыстанова С.А. Роль игры в развитии познавательной деятельности учащихся на уроках биологии / С.А. Арыстанова, К.К. Хамитова, А.С. Аятов // Современный учитель дисциплин естественнонаучного цикла: сборник материалов Международной научно-практической конференции (15–16 февраля 2019 г.) / отв. ред. Т.С. Мамонтова. – Ишим: Изд-во ИПИ им. П.П. Ершова (филиала) ТюмГУ, 2019. – С. 202–207. EDN YXMANN

2. Веремьева Л.Р. Использование элементов игровых технологий на уроках биологии / Л.Р. Веремьева // Актуальные научно-технические средства и сельскохозяйственные проблемы: материалы XII национальной научно-практической конференции с международным участием (Кузбасский ГАУ, 20 июня 2024 года). – Кемерово: Кузбасский ГАУ, 2024. – С. 393–397. EDN C1HXKK

3. Гедоло Д.С. Современные педагогические подходы в игровых технологиях в образовательном процессе начальной школы / Д.С. Гедоло // Вестник науки. – 2024. – №1 (70). – С. 414–423. EDN HVKBPU
4. Демина В.С. Игровые технологии в процессе обучения биологии как средство формирования учебной мотивации школьников / В.С. Демина // StudNet. – 2021. – №9. EDN ALQDBX
5. Иванина Т.А. Роль конструктивной деятельности в развитии ребенка / Т.А. Иванина // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, 2010. – №2. – С. 124–128. EDN MVJJQH
6. Мирошина Т. А. Применение игровых технологий на уроках биологии в средней школе и их влияние на качество знаний обучающихся и познавательный интерес к предмету / Т.А. Мирошина, Т.С. Кузьмина // Актуальные научно-технические средства и сельскохозяйственные проблемы: материалы XI Национальной научно-практической конференции с международным участием (Кемерово, 29 декабря 2023 года). – Кемерово: Кузбасский государственный аграрный университет имени В.Н. Полецкого, 2023. – С. 403 – 406. EDN JBYRCK
7. Степанова М.А. Игровая технология в образовательном процессе: технологические особенности игр в процессе обучения / М.А. Степанова, О.М. Герпет // International Journal of Open Information Technologies. – 2025. – Vol. 13, No. 4. – С. 170–180. EDN SPNRUY

Своротова Юлия Владимировна

канд. пед. наук, учитель

ГБОУ «Школа №1583»

г. Москва

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СРЕДСТВО ОСМЫСЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: статья посвящена формированию рефлексивных умений у учащихся начальной школы как основы развития регулятивных универсальных учебных действий в соответствии с требованиями ФГОС НОО. Автором раскрывается специфика рефлексии для детей 7–10 лет и представлен комплекс практико-ориентированных приёмов с описанием алгоритмов их применения, примеров использования на уроках. Материал будет полезен учителям начальных классов, методистам и специалистам, заинтересованным в развитии осознанной учебной деятельности у младших школьников.

Ключевые слова: рефлексия, приём, урок, регулятивные универсальные учебные действия.

Зеркало показывает то, что есть. Но чтобы увидеть в нём не только своё отражение, а ещё и детали, перемены, нужно уметь смотреть. Точно так же и с рефлексией на уроке: само по себе подведение итогов не делает ребёнка осознанным, если мы не научим его замечать, что именно изменилось за эти 40 минут. Как помочь младшему школьнику разглядеть в «зеркале урока» не просто «понравилось – не понравилось», а собственные шаги, трудности и маленькие победы?

В педагогической литературе Ю.А. Конаржевский дает определение современному уроку. По его мнению – это, прежде всего, урок, на котором учитель умело использует все возможности для глубокого и осмысленного усвоения учеником знаний, развития его личности, ее активного умственного роста и формирования ее нравственных основ [1].

Формирование регулятивных универсальных учебных действий – одна из ключевых задач начального образования. Среди них особое место занимает рефлексия: умение оценивать свои действия, соотносить цель и результат, замечать собственные изменения. Однако для младшего школьника это не интуитивный навык: он требует понятных опор, безопасных форматов и регулярной практики. В статье рассмотрим, как выстроить рефлекссию на уроке так, чтобы она была посильной для детей 7–10 лет и при этом действительно развивала осознанность.

В Толковом словаре С.И. Ожегова рефлексия рассматривается как размышление о своём внутреннем состоянии, самоанализ [2]. В философской энциклопедии – способность человеческого мышления к критическому самоанализу [4].

Важно понимать: в начальной школе рефлексия не должна выглядеть как взрослый самоанализ. Ребёнок ещё не умеет оперировать абстрактными категориями, ему нужны конкретные, наглядные инструменты – карточки, лесенки, цветовые сигналы, простые фразы-шаблоны. Именно такие опоры позволяют перевести сложные регулятивные действия на доступный язык и сделать их частью ежедневной учебной рутины.

С точки зрения ФГОС НОО, рефлексивные умения напрямую связаны с планируемыми результатами: ученик должен уметь ставить учебную задачу, контролировать и корректировать свои действия, оценивать успешность освоения материала [3]. Но достичь этих результатов можно только при системном подходе: рефлексия не может быть «вставным эпизодом» в конце урока, она должна быть встроена в логику занятия и соответствовать его этапам. Например, на этапе постановки цели уместно использовать приём «До и после»: дети фиксируют, что они хотят научиться делать, а в конце сравнивают с тем, что получилось. На этапе закрепления хорошо работают мини-листы самооценки с чёткими критериями: «Я могу объяснить правило», «Я могу применить правило в простом задании», «Я могу помочь товарищу».

При этом нельзя забывать про возрастные особенности младших школьников: их внимание быстро истощается, эмоциональная реакция часто опережает осмысление, а потребность в признании и поддержке особенно высока. Поэтому приёмы рефлексии должны быть короткими, игровыми и обязательно включать элемент признания усилий: даже маленькая победа заслуживает фиксации. Здесь как раз пригодятся визуальные формы, близкие к тем, что используются в наглядных материалах и инфографике: пиктограммы, шкалы прогресса, карты достижений. Они не только упрощают восприятие, но и делают рефлексии осязаемой – ребёнок видит, как он двигался от шага к шагу.

Далее рассмотрим конкретные приёмы, которые можно эффективно использовать в 1–4 классах на разных этапах урока: они опираются на наглядность, короткие формулировки и игровые формы.

Приём «Лесенка успеха». Как использовать: на доске или в тетради рисуется лесенка из 3–5 ступенек. Учитель заранее договаривается с детьми, что значит каждая ступень: например, «не понял», «понял, но нужна помощь», «справился сам», «могу объяснить другому». В конце этапа или урока ребёнок ставит значок (смайлик, точку, фигурку) на ту ступень, где он сейчас. Пример: на уроке математики после решения задач дети ставят смайлик на ступень «справился сам» или «нужна подсказка».

Приём «Светофор». Как использовать: у каждого ребёнка есть карточки трёх цветов. Значения: зелёный – «всё понятно, готов двигаться дальше», жёлтый – «есть вопросы, нужно чуть медленнее», красный – «совсем не понял, нужна помощь». Можно применять после объяснения правила, перед самостоятельной работой. Пример: после объяснения темы «Безударные гласные» учитель просит поднять цвет. Если много жёлтых и красных – сразу даёт 1–2 простых примера вместе с классом.

Приём «До и после». Как использовать: в начале урока на доске фиксируется цель простыми фразами: «Научусь...», «Смогу...». В конце урока возвращаются к этим фразам и отмечают: получилось или нет, что помогло, что помешало. Пример: цель «Научусь подбирать проверочные слова». В конце дети ставят +/- и добавляют: «Помогло: схема на доске», «Помешало: торопился».

Фразы-шаблоны на «Рефлексивном экране». Как использовать: на доске (или на карточке у ребёнка) висят готовые фразы-опоры: «Сегодня я узнал...», «Было интересно...», «Было трудно...», «Я научился...», «У меня получилось...», «Теперь я могу...». Дети выбирают 1–2 фразы и заканчивают их. Пример: «Было трудно – я не сразу понял, как делить слова на слоги. Помогло: мы разобрали на примерах».

Приём «Дерево чувств» или «Дерево успехов». Как использовать: на доске – контур дерева. У детей – фигурки/листочки/яблочки разного цвета или с подписями: «Я старался», «Мне было интересно», «Было сложно», «Я помог другу». В конце урока дети «вешают» свой листочек на дерево. Пример: ребёнок вешает красный листочек с надписью «Было сложно, но я справился» – это уже рефлексивный вывод, а не просто эмоция. Дерево можно сделать один раз на триместр (четверть, год) и обновлять листочки. Это работает как визуальная история прогресса класса.

Мини-листы самооценки с критериями. Как использовать: для конкретного вида работы (диктант, проект, решение задач) заранее формулируются 2–3 простых критерия: «Аккуратно», «Без ошибок», «Помог соседу». Ребёнок ставит напротив каждого «+» или «-», можно добавить шкалу 1–3. Пример: лист самооценки к творческой работе: «Идея понятна – да/нет», «Оформлено аккуратно – да/нет», «Использовал правило – да/нет». Такие листы удобно делать в виде чек-листов (как в инфографике): галочки и короткие формулировки экономят время и делают самооценку понятной.

Приём «Градусник настроения/понимания». Как использовать: на доске нарисован градусник с делениями от «совсем непонятно/грустно» до «всё понятно/радостно». Дети ставят метку (магнит, наклейку) на нужном уровне. Можно использовать отдельно для настроения и для понимания темы. Пример: в середине урока учитель просит поставить метку: если много детей внизу шкалы – делает паузу, переключает вид деятельности.

Рефлексия в парах «Поделись одним выводом». Как использовать: 1 минута на обсуждение в паре: «Что сегодня было самым важным? Что было трудным? Чем ты можешь помочь соседу?» Затем 2–3 ребёнка делятся выводами с классом.

Приём «Письмо себе» (3–4 классы). Как использовать: дети пишут короткую записку: «Сегодня у меня получилось...», «Мне ещё нужно потренироваться...», «Завтра я сделаю так...». Листочки можно складывать в «коробку рефлексии» и иногда перечитывать. Пример: «Сегодня я правильно решил все примеры на умножение. Но запутался в задаче со словами «в... раз больше». Завтра попрошу объяснить ещё раз».

Приём «Три вопроса». Как использовать: в конце урока дети отвечают на три вопроса: «Что я узнал?», «Что было самым трудным?», «Что я сделаю в следующий раз, чтобы стало легче?». Ответы можно давать устно (по цепочке) или письменно (на карточке). Пример: «Узнал, как проверять парные согласные. Трудно было подбирать проверочные слова. В следующий раз буду сначала выделять корень».

Рефлексия на уроке в начальной школе – это не формальный этап «для галочки», а важный инструмент развития самостоятельности и осознанности ребёнка. Через осмысление своих действий ученик учится видеть связь между усилиями и результатом, замечать собственные трудности и находить способы их преодолеть. Именно так закладываются основы регулятивных универсальных учебных действий, которые ФГОС НОО определяет как одну из ключевых линий развития младшего школьника.

При этом для детей 7–10 лет рефлексия должна быть наглядной, короткой и безопасной: абстрактные рассуждения им пока недоступны, а вот карточки, лесенки, цветовые сигналы и фразы-шаблоны становятся настоящими опорами.

Системность здесь важнее разнообразия: лучше регулярно использовать 1–2 привычных приёма, чем каждый раз вводить новый, на объяснение которого уходит драгоценное время. Когда формат становится знакомым, дети быстрее включаются в работу, меньше тревожатся и охотнее делятся даже не самыми удачными выводами. А учителю такая регулярность даёт надёжный канал обратной связи: по отметкам на «градуснике», листочкам на «дереве» или строчкам в мини-листах самооценки сразу видно, кто справляется, кому нужна поддержка и как строить следующий урок.

Опираясь на опыт создания наглядных материалов, особенно ценно оформлять приёмы рефлексии как простые шаблоны: в едином стиле, с понятными пиктограммами и короткими формулировками. Такие визуальные опоры работают как мини-инфографика – они делают

процесс прозрачным и для ребёнка, и для педагога, превращая рефлексию из дополнительной нагрузки в естественный и полезный элемент урока.

Таким образом, «зеркало урока» помогает не только подводить итоги, но и формировать у младших школьников важный метанавык: умение учиться. И чем раньше этот навык начнёт развиваться в поддерживающей и наглядной форме, тем увереннее ребёнок будет двигаться дальше – не просто запоминая материал, а осознанно управляя своей учебной деятельностью.

Список литературы

1. Конаржевский Ю.А. Анализ урока / Ю.А. Конаржевский. – М.: Педагогический поиск, 2000. – 126 с.
2. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с. – URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/ogegova/> (дата обращения: 28.06.2026).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). – URL: <https://минпросвещения.рф/документы/фгос> (дата обращения: 28.06.2026).
4. Философия: энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.

Семенова Алевтина Николаевна

учитель

МАОУ «СОШ №65»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

Павлова Мария Ивановна

учитель

МБОУ «СОШ №30»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматриваются психолого-педагогические условия формирования устойчивой учебной мотивации у младших школьников, анализируется роль внутреннего интереса, ситуации успеха и характера взаимодействия с учителем в этом процессе. Авторы подчеркивают, что ключевым фактором развития познавательной активности является переход от внешнего контроля к самостоятельности ребенка, что позволяет превратить обучение в увлекательную и осмысленную деятельность.

Ключевые слова: мотив, мотивация, учебная деятельность, младший школьный возраст.

Развитие мотивации к обучению у младших школьников является одним из самых сложных и значимых процессов в начальном образовании. В этом возрасте формируется основополагающее отношение к знаниям, которое может стать источником вдохновения для ребенка на всю жизнь или, наоборот, превратить учебу в тяжелую и невыносимую обязанность.

В период с семи до десяти лет учебная деятельность становится ведущей, однако психика ребенка в этом возрасте все еще остается глубоко игровой, эмоциональной и неустойчивой. Поэтому мотивация не может быть однозначной – она складывается из множества взаимосвязанных факторов: интереса к содержанию учебного материала, удовольствия от процесса обучения, ощущения собственной компетентности и, что особенно важно, характера взаимоотношений с учителем и сверстниками.

Внутренняя мотивация, когда ребенок учится, потому что ему интересно и радостно осваивать новое, является идеальной целью, однако достичь ее можно только через бережное поощрение самостоятельности. В этом контексте учитель должен выступать не в роли строгого контролера, а в роли мудрого проводника, который способен удивить ребенка неожиданным фактом, связать сложное правило с жизненной ситуацией или превратить скучное упражнение в увлекательную головоломку. Такой подход позволяет ребенку не только получать

знания, но и развивать творческое мышление, что является важным аспектом в процессе обучения.

С.В. Авдеева [1] отмечает, что одним из ключевых факторов, влияющих на мотивацию младших школьников, является чувство успеха. Для детей этого возраста, как правило, ощущение достижения зачастую важнее самой отметки. Они очень чувствительны к оценке значимых для них взрослых, и, если ребенок постоянно сталкивается с критикой или акцентируется внимание только на его ошибках, это может привести к угасанию познавательного интереса. В результате у ребенка возникает тревожность и желание избежать неудач. Именно поэтому психологи и педагоги подчеркивают важность так называемой «авансирующей» похвалы. Это означает, что учитель должен акцентировать внимание на даже малейших успехах, подчеркивать, что получилось, и мягко, без унижения, помогать разобраться с трудностями. Такой подход позволяет превратить ошибку в точку роста, а не в приговор.

Кроме того, мотивация младших школьников тесно связана с их социальными потребностями. В этом возрасте детям важно быть принятыми в коллективе, заслужить уважение своих одноклассников. Умелый педагог может использовать этот аспект, организуя парную и групповую работу, где дети учатся друг у друга, обсуждают решения и чувствуют свою значимость для общего дела. Это создает дополнительный стимул для того, чтобы разобраться в материале, чтобы не подвести товарищей. Взаимодействие с другими учащимися способствует не только развитию коммуникативных навыков, но и формированию чувства ответственности, что является важным аспектом в процессе обучения.

Э.А.-Г. Юнусова [2] напоминает о том, что не стоит забывать и о внешних факторах, которые могут влиять на мотивацию младших школьников. Например, создание комфортной образовательной среды, использование современных технологий и интерактивных методов обучения могут значительно повысить интерес к учебному процессу. Важно, чтобы уроки были разнообразными и насыщенными, чтобы каждая новая тема вызывала у детей желание узнать больше. Использование игр, проектов, творческих заданий и других активных методов обучения может значительно повысить уровень вовлеченности учащихся и сделать процесс обучения более увлекательным.

Таким образом, развитие мотивации к обучению у младших школьников – это многогранный процесс, который требует внимательного подхода со стороны педагогов и родителей. Важно создавать такую образовательную среду, которая будет способствовать не только получению знаний, но и развитию личности ребенка, его творческого потенциала и уверенности в себе. Учитель должен быть не только источником знаний, но и вдохновителем, который поможет ребенку открыть для себя мир знаний, научит его любить учение и стремиться к новым достижениям. В конечном счете, именно от того, как будет организован процесс обучения в начальной школе, зависит, каким образом ребенок будет воспринимать знания на протяжении всей своей жизни.

Развитие мотивации к обучению у младших школьников представляет собой сложную и многогранную проблему, корни которой уходят в различные области, такие как возрастная психология, семейное воспитание и организация школьного процесса. На первый взгляд, те трудности, с которыми сталкиваются дети, могут показаться очевидными, однако это всего лишь верхушка айсберга. На самом деле, за этими видимыми препятствиями скрываются более глубокие и сложные причины, требующие внимательного анализа и понимания. Одной из основных сложностей является тот факт, что в возрасте семи-десяти лет у детей только начинает формироваться ведущая деятельность. В этот период они сталкиваются с необходимостью переключаться с естественной, эмоционально привлекательной игры на более систематическую и волевою трудовую деятельность. Этот переход требует значительных психических затрат, и если он происходит слишком резко или болезненно, то познавательный интерес ребенка может быть подавлен на самых ранних этапах. Важно отметить, что именно в этом возрасте закладываются основы учебной мотивации, и если они будут искажены, это может негативно сказаться на дальнейшей учебной деятельности.

Кроме того, значительной преградой для формирования мотивации является так называемая «отметочная» зависимость. Дети часто начинают учиться исключительно ради получения похвалы или высоких оценок. В такой ситуации внешняя мотивация, основанная на оценках и одобрении, становится доминирующей, но она очень неустойчива. Как только учитель начинает проявлять строгость или родители снижают свои требования, смысл учебы мгновенно обесценивается в глазах школьника. Это может привести к возникновению апатии или тревожности, когда ребенок начинает сомневаться в своих способностях и значимости учебного процесса.

Не менее серьезные трудности связаны с индивидуальными различиями в восприятии и темпе работы. Младшие школьники обладают различным уровнем развития произвольного внимания, памяти и мышления. Когда учебная программа ориентирована на некоего «усредненного» ученика, это создает проблемы для многих детей. Некоторые из них испытывают постоянную скуку из-за легкости заданий, в то время как другие сталкиваются с хроническим напряжением и чувством неполноценности, поскольку не успевают за классом. В обоих случаях внутренняя мотивация разрушается, поскольку ребенок перестает видеть связь между своими усилиями и получаемыми результатами. Это может привести к тому, что учебный процесс будет восприниматься как нечто чуждое и неинтересное, что, в свою очередь, негативно сказывается на желании учиться.

Семейные факторы также играют важную роль в формировании учебной мотивации. Чрезмерная опека со стороны родителей или, напротив, полное равнодушие могут создать серьезные преграды для успешного обучения. Непоследовательность в требованиях, завышенные ожидания, когда от ребенка ждут блестящих успехов без учета его реальных возможностей, могут порождать у школьника страх неудачи и перфекционизм. В результате он может начать избегать учебной деятельности, опасаясь разочаровать своих близких. В некоторых случаях дети принимают защитное безразличие, предпочитая не стараться вовсе, чтобы не рисковать получить негативную реакцию со стороны родителей или учителей.

Современная образовательная среда также создает дополнительные сложности. Она перенасыщена информацией и отвлекающими факторами, что затрудняет сосредоточение на учебной деятельности. Дети, привыкшие к ярким, быстро меняющимся стимулам, могут испытывать трудности с концентрацией внимания на более традиционных формах обучения. Это приводит к тому, что даже интересные и полезные задания могут восприниматься как скучные и утомительные, что еще больше снижает мотивацию к обучению.

Таким образом, трудности развития мотивации учения у младших школьников являются сложной и многогранной проблемой, которая требует комплексного подхода. Необходимо учитывать как индивидуальные особенности каждого ребенка, так и влияние внешних факторов, таких как семейное воспитание и образовательная среда.

Список литературы

1. Авдеева С.В. Особенности формирования (развития) учебной мотивации у младших школьников / С.В. Авдеева // Молодой ученый. – 2024. – №52 (551). – С. 381–383. EDN SFWMSG
2. Юнусова Э.А.-Г. Методы и приемы формирования мотивации к учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Э.А.-Г. Юнусова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №73–1. EDN RVZYLS

Сметанкина Людмила Васильевна

д-р филос. наук, профессор

Волкова Любовь Ивановна

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

DOI 10.31483/r-168521

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ СЕМИНАРА ПО ФИЛОСОФИИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация: в статье рассматриваются методики проведения семинаров по философии. Особое внимание уделяется совместной с обучающимися работе над текстом научной статьи, фундаментального труда или его фрагмента. Вдумчивое прочитывание, осмысление, обсуждение и интерпретация позволяют понять некоторые философские проблемы, сделать занятие со-творческим моментом познания.

Ключевые слова: философия, семинар, методика, текст.

Философия является обязательной учебной дисциплиной, преподаваемой в высших учебных заведениях гуманитарного и негуманитарного профиля. Ввиду своей специфики («анти-догматичности», различия в подходах, проблемного характера знаний...) она вызывает у обучающихся затруднения при изучении, а у преподавателей дисциплины при преподавании. Обучающиеся негуманитарных специальностей иногда со скептицизмом и пренебрежением относятся к философии, «сопротивляются» предмету, ведь они пришли осваивать инженерную специальность. А гуманитарные дисциплины, в частности, философия воспринимаются ими как не имеющие прямого прикладного значения, необязательные, следовательно, в отличие от профильных предметов, особых усилий при изучении не требующие. Преподавателю философии необходимо учитывать неоднозначное, порой недоброжелательное, отношение к дисциплине со стороны обучающихся негуманитарных специальностей и крайне важно принимать во внимание особенности их культуры, воспитания, уровня довузовской подготовки. Как правило, будущие инженеры нацелены на решение конкретных задач и не всегда способны постичь своеобразие теоретических обобщений при рассмотрении философских проблем.

Не стоит забывать, что в числе функций философии главной является мировоззренческая, это придает значимость и необходимость изучения философии. Человек, независимо от профессиональной деятельности обладает аксиологическими, онтологическими, гносеологическими предпочтениями, которые лежат в основе его мировоззрения. Мировоззрение развивается и изменяется на протяжении всей жизни человека под влиянием приобретаемого опыта, новых знаний, социальных изменений и других факторов. Изменения мировоззрения отражаются на личности человека, «перепрошивают» его отношение к миру, к себе, к месту, занимаемому в обществе.

Основа мировоззрения закладывается в процессе образования. Особенно значим период обучения в высшем учебном заведении, в частности военном, когда вчерашние школьники, став курсантами, начинают осваивать азы выбранной специальности. В начале взрослой жизни важно помочь курсанту определиться в отношении целей, способов их достижения и основ мировоззрения в целом. Именно преподаватель философии должен способствовать формированию у обучающихся «вкуса к философскому осмыслению реальности» [1, с. 16], гуманитарной интуиции, эстетического вкуса.

В обществе непрерывно происходят социальные, экономические, политические изменения, и современный человек должен уметь их оценивать и принимать решения, благоприятно влияющие на его собственную жизнь и на общество вокруг. Это становится возможным при наличии сочетания гуманитарной интуиции, способности четко видеть конкретную проблему, умения учитывать общий контекст и понимания смысла происходящего.

Учебная работа в военном вузе делится на аудиторные занятия и самостоятельную подготовку курсантов. Аудиторные занятия (речь о философии) включают лекции и семинары. Семинары в изучении философии более значимы, так как предполагают высокую степень вовлеченности обучающихся в процесс познания. Обычно они организуются в форме диалога, как между преподавателем и курсантами, так и между курсантами в ходе рассмотрения вопросов темы, что помогает углубить, расширить, конкретизировать обобщенные знания, полученные на лекции. Методик, применяемых преподавателем философии в ходе семинара много. Остановимся на нескольких из них.

Уместно сделать некоторую оговорку в отношении целевой аудитории, в которой проводятся занятия. С одной стороны – это первокурсники высшей инженерной школы, с другой – в предлагаемых обстоятельствах – военнослужащие-контрактники, имеющие боевой и жизненный опыт. Занятия по философии у вторых не столько формируют их жизненную позицию – она сформирована, сколько служат некой психотерапевтической процедурой, серьезным пересмотром шкалы гуманитарных ценностей и вхождением в совершенно новый для них научный мир, на первую его ступень – академического образования. Наряду с освоением специфической научной и профессиональной терминологии под час они нуждаются в глубоком повторении прописных школьных истин, начиная с чтения, анализа текста, извлечения из него основной мысли и т. д. и т. п. Современные же методы обучения в высшей школе, тяготеющие к цифровым и смешанным форматам, интерактивным квизам (помогающим собирать информацию о вкусах и предпочтениях опрашиваемого) и ментальным картам – для курсантов военного вуза неосуществимы по многим причинам. От специфики аудитории до условий военного вуза, где услужливые нейросети, по сути, под запретом. Зато прекрасно работает метод «вариативного моделирования», использующий сослагательные наклонения в отношении историко-философского процесса (*Что было бы с российской наукой, обрати она внимание на русскую философию? Как изменился бы мир в случае отсутствия радио в XX веке?*). Или кейс-метод, позволяющий на семинарских занятиях разбирать конкретные жизненные ситуации курсантов с обобщающим философским его осмыслением (моральный выбор в сложных жизненных ситуациях с точки зрения стоиков, эпикурейцев или утилитаризма массового сознания). Хороший результат даёт креативное моделирование с сочинением или комментированием «Философских сказок», особенно при изучении теории познания или структуры личности.

Но вот мы добрались до самой значимой для курсантов военно-инженерного вуза темы «Философия войны и мира». Тема эта завершает курс философии и может существенно повлиять на овладение материалом, т. к. философское осмысление смысловых понятий войны и мира сочетает в себе всю академическую глубину и военно-прикладную направленность. Для проведения такого семинара в сложившихся условиях курсантам был предложен метод, развивающий навыки работы с первоисточниками и формирующий строго научное мировоззрение: чтение вслух и комментирование первоисточника. С этой целью была выбрана статья А.А. Степанова «Война и мир в смысловом пространстве философии: методологический аспект». Статья, написанная хорошим научным языком, прослеживает и предлагает проанализировать понятия «война» и «мир» через шесть методологических аспектов, охватывающих весь спектр философской рефлексии: формально-логический, онтологический, гносеологический, аксиологический, экзистенциальный и праксеологический. Автор предлагает заполнить таблицу, в которой будут отражены смысловые значения войны и мира (табл. 1).

Как возможно познание войны и мира

Смысл	Война	Мир
формально-логический		
онтологический		
гносеологический		
аксиологический		
экзистенциальный		
праксеологический		

И на основании заключений заполненной таблицы делается вывод о возможности познания войны методами эмпирических наук, а мир может «быть либо объектом философских спекуляций, либо конструироваться «социальной инженерией». Для эффективного конструирования мира необходимо исследование войны» [2, с. 34].

Текст вышеупомянутой статьи был разбит на части и роздан курсантам. Им следовало по очереди прочитать вслух, понять, пересказать, сделать краткий вывод, который преподаватель записывал в вышеприведенную таблицу, размещенную на электронной доске. В ходе открытой работы с текстом руководителю занятия важно было не допустить перехода на эмоциональную и повседневную лексику, а использовать строго научную терминологию, философский язык.

Активность курсантов на семинаре стала доказательством того, что они действительно по-настоящему «погрузились в научную работу». Каждый обучающийся почувствовал, как сложно, но интересно «вытаскивать» смысл из текста. Курсантам ближнего зарубежья было весьма сложно читать вслух и при этом аудировать – понимать прочитанное. Однако, после занятия стало очевидно, что их усилия на семинаре оказались весьма плодотворными, принесли хорошие результаты, вызвав чувство удовлетворения.

Заметим, что использование традиционного для военного вуза проведения семинара реферативно-докладным методом от месяца к месяцу становится все менее и менее целесообразным. Доклады и рефераты, написанные той или иной нейросетью не дают необходимого навыка работы с текстом и информацией. Нейросеть хорошо структурирует ответ. Дает минимально необходимый список литературы по заданному ей промту (запросу). Однако, готовые «нейрозакключения» практически нивелируют критический анализ обучающихся, что приводит к нелепым выводам и, чтобы семинар не превратился в простой пересказ «от Иван Иваныча» (так именуют иногда ИИ – искусственный интеллект – ту или иную нейросеть) преподаватель вместо обсуждения философских вопросов вынужден проводить ликбез по обучению работы с нейросетями и написанию промтов.

Классическая, традиционная работа с текстом на семинаре – совместное чтение, проговаривание и детальный анализ научных статей, фундаментальных трудов или их фрагментов исключает поверхностное понимание философии. Принуждает курсантов, независимо от их готовности к семинарскому занятию включить интеллектуальную деятельность, совершать умную работу здесь и сейчас. Исправить недопонимание в терминах, правильно их произнести и применить. Организовывать свой речевой акт в соответствии с темой занятия. И главное, – преподаватель имеет возможность четко расставлять акценты в соответствии с базовыми установками Военной доктрины и Стратегии национальной безопасности государства.

Список литературы

1. Смысл преподавания философии в университете / Г.А. Антипов, О.А. Донских, В.И. Кузин [и др.] // Идеи и идеалы. – 2013. – Т. 1. №15. – С. 5–38. EDN PZZOXR
2. Степанов А.А. Война и мир в смысловом пространстве философии: методологический аспект / А.А. Степанов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. – Вып. 1 (64). – С. 30–35. EDN KKPSVP

Тельминова Александра Валерьевна

преподаватель,

Сайгушев Николай Яковлевич

д-р пед. наук, профессор

Веденеева Ольга Анатольевна,

канд. пед. наук, доцент,

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный

технический университет им. Г.И. Носова»

г. Магнитогорск, Челябинская область

ВОСПИТАНИЕ БЕЗ ТРАВЛИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Л.Н. ТОЛСТОГО

Аннотация: *основная проблема данной статьи связана с анализом основных идей Л.Н. Толстого гуманистического воспитания и образования детей, статья актуализируется в настоящее время в связи ситуацией травли в школьной среде. В статье фокусируется внимание на защите личности ребенка, на формах насилия. Анализируется такой подход, когда учитель смог бы снизить почву для травли, препятствовать возникновению травли, формируя в современных школах атмосферу доверия и взаимного уважения. В основном в данной статье идет историко-теоретический анализ трудов великого писателя и педагога Л.Н. Толстого. Поэтому идеи Толстого о ненасильственном общении и уважении к личности школьников остаются актуальными для современных школ, где остро стоит проблема буллинга.*

Ключевые слова: *Толстой Л.Н., педагогика, принципы воспитания и образование, учитель, ребенок, травля, свобода, ненасилие.*

В настоящее время, когда переосмысливаются все ценности, взоры педагогов направлены на рекомендации отечественных педагогов, в частности, на ценные мысли Л.Н. Толстого, чьи советы являются живительным и неиссякаемым источником непрерывного движения и совершенствования.

Нам известно, что Л.Н. Толстой вошел в историю не только как классик мировой литературы, но и как учитель. Как педагог Л.Н. Толстой был в высшей степени активной личностью, и он не мог быть сторонником пассивного воспитания.

В педагогической деятельности в Яснополянской школе Л.Н. Толстого [13] проявилось не только мастерство исследователя, но и предстал как замечательный детский психолог. Это позволяет поставить проблему поиска основных принципов, на которых базируется активность и ненасилие учащихся Яснополянской школы.

Нам представляется, что принципы воспитания и образования Л.Н. Толстого были новаторскими для того времени, и воспитание и обучение в Яснополянской школе шло без травли детей. Остановимся на принципах образования и воспитания, царившие в Яснополянской школе Л.Н. Толстого.

1. Учет возраста ребенка. Толстой говорил: детский возраст – это первообраз гармонии, которую портят и уничтожают. По мнению классика, любое воспитание – попытка загнать ребенка в рамки, подчинить правилам и законам взрослого мира. Лучше всего отказаться от целенаправленного воспитания. Это не значит, что с детьми не нужно заниматься, но следует развивать то, что в них уже есть, и ценить «первобытную красоту». Он подчеркивал, что человек всякий живет только затем, чтобы проявить свою индивидуальность [6, с. 331].

2. Принцип ненасилия ребенка. В своей педагогике Л.Н. Толстой последовательно проводил принцип ненасилия, ставя в центр личности ребёнка и отвергая принуждение Толстой был ярким противником насилия: он категорично заявлял, что в школе не может быть розг, а ученика нельзя наказывать за невыученные уроки. Отмена любых наказаний в

Яснополянской школе стала новаторством для XIX века. Современники сомневались, может ли такая методика быть эффективной, и спорили, что без розги невозможно и надо заставлять детей учить наизусть. Толстой видит в такой позиции *лицемерие*. Он утверждает, что оппоненты лишь делают вид, что принимают его идеи, чтобы потом исказить их и навязать свою, удобную им крайность. В своей Яснополянской школе он *отменил наказания*, считая, что они убивают интерес к знаниям и нравственно калечат ребёнка. Он был убеждён: образование должно строиться на свободе, а не на принуждении, и главная задача учителя – не подавлять, а направлять, пробуждая в ребёнке любознательность и самостоятельность. Толстой же отстаивал принципиально иной подход, основанный на уважении к личности ребёнка и его праву на самостоятельный выбор в обучении. Насилие искажает природу ребёнка. Толстой считал, что детский возраст – это «первообраз гармонии», которую взрослые своими жёсткими рамками и принуждением портят и уничтожают. Он призывал не «формировать» ребёнка по своему образцу, а развивать то, что в нём уже есть, ценить его индивидуальность. Насилие не достигает истинной цели. Писатель-педагог утверждал, что принудительное воспитание, цель которого – сделать человека «таким, каким нам кажется хорошим», в корне непродуктивно. По его мысли, оно не воспитывает, а лишь подавляет личность, не позволяя ей раскрыться [3].

3. Принцип личного примера. Классик был уверен, что дети значительно проникательнее взрослых – и советовал родителям сперва обнаружить свои слабые стороны. В противном случае дети уличат в лицемерии и не будут прислушиваться к мнению старших. Для Толстого личный пример был не просто одним из методов воспитания, а его фундаментом, определяющим всю систему. Он видел в нём самое могущественное орудие воздействия на личность ребёнка. Например, он вместе с учениками участвовал в труде, разделял с ними игры и прогулки, тем самым показывая, что обучение и жизнь должны быть неразрывны.

У Л.Н. Толстого мы находим интересные мысли относительно личного примера, что необходимо и самому не только жить хорошо, но работать над собой, постоянно совершенствуясь, и ничего не скрывать из своей жизни от детей. Лучше, чтобы дети знали про слабые стороны своих родителей, чем то, чтобы они чувствовали, что есть у их родителей скрытая от них жизнь и есть показная. Все трудности воспитания вытекают от того, что родители, не только не исправляясь от своих недостатков, но даже не признавая их недостатками, оправдывая их в себе, хотят не видеть эти недостатки в детях. А чтоб не страшно было показать детям всю правду своей жизни, надо сделать свою жизнь хорошей или хоть менее дурной. Толстой считал, что слова без дела мертвы, а дети, будучи нравственно проникательными, гораздо сильнее поддаются влиянию живого примера, чем самым убедительным поучениям [2; 7, с. 402, 403].

4. Принцип самостоятельности ученика. Толстой критически относился к тому, как был устроен учебный процесс в России XIX века. Он возмущался, что для получения аттестата ученикам приходится зубрить теорию, которую потом невозможно применить в профессии. Латынь, философия, церковные науки казались писателю архаикой. По его мнению, намного важнее знания, которые пригодятся в жизни, а ученики имеют право самостоятельно выбирать, что изучать. Толстой говорил, что люди из народа – те, кто не обучались в гимназиях и университетах, что они сильнее, могучее, самостоятельнее, справедливее, человечнее и, главное – нужнее людей, как бы то ни было воспитанных. Именно поэтому один из основных заветов обучения в его Яснополянской школе был такой: не заставлять детей подчиняться жестким правилам, а воспитать в свободе и учить самостоятельности [5, с. 412–446].

5. Принцип открытости. В Яснополянской школе, помимо уроков, часто проводили беседы. На этих встречах учителя и ученики обсуждали все, что считали важным: вопросы науки, новости, учебный процесс. Ученики могли высказывать свою точку зрения и даже критиковать учителей. Свободное воспитание, которое воспевал Толстой, подразумевало честный и открытый разговор [12]. Как отмечают исследователи [1; 2; 13], принцип открытости в Яснополянской школе выражался в свободе диалога между учителями и учениками.

6. Принцип учета факторов формирования ребенка. Воспитание и образование – это не только изучение учебников. Писатель отмечал, что на формирование личности ребенка воздействует все, что его окружает и детские игры, и наказания родителей, и книги, и учение насильственное и свободное, и искусства, и науки, и жизнь и все это, как он говорил, все образует. Познавая мир, ребенок развивает воображение и творческие способности. Огромной ошибкой Толстой считал обучение по четкой методике, вместо того чтобы лишь направить ребенка в изучении мира во всем его многообразии [6, с. 331; 8, с. 29–66].

7. Принцип связи обучения с удовольствием. Свободное образование было неприемлемо для гимназий или университетов XIX века, где учеников насильно, иногда под страхом телесных наказаний, заставляли заучивать уроки. Толстой построил учебный процесс без принуждения к образованию и стремился учить так, чтобы ребенок получал от этого удовольствие. Основные советы учителям писатель собрал в брошюре «Общие замечания для учителя» [9, с. 190–195], где рекомендовал пристально наблюдать за душевным и физическим состоянием учеников, а вместо сухих терминов преподносить ребятам впечатления.

8. Принцип человечности. Как писал Л.Н. Толстой, что дети смотрят на воспитателя не как на разум, а как на человека. Знания, правила, науки – меньшее, чему может научить ребенка взрослый человек. Наблюдая за родителями и учителями, дети делают выводы о том, что значит быть хорошим человеком, как следует себя вести в обществе и по каким законам жить. Детскую проницательность нельзя обмануть ни знаниями, ни правами [11].

9. Принцип самосовершенствования педагога. По Толстому, дети – чисты, невинны и безгрешны от природы. Взрослея, они познают мир, ориентируясь прежде всего на поведение родителей и близких людей. Поэтому главный завет всей толстовской педагогики – в первую очередь заботиться не о воспитании молодого поколения, а совершенствовать самого себя [7; 9].

Таким образом, чтобы воспитывать без «травли», нужно прежде всего хорошо знать внутренний мир ребёнка, знать его желания, интересы, устремления. Только опираясь на эти знания, можно не навредить, а поддержать естественное развитие. Л.Н. Толстой заложил принцип гуманной педагогики, которая строится на уважении к личности ребёнка, на доверии к его способности к саморазвитию, где нет травли, и на отказе от моделей, где ребёнок – это пассивный объект. Многие его идеи – о важности интереса, творчества, диалога, связи обучения с жизнью, ненасильственное воспитание, образование без травли – в ситуации социального развития в наши дни сегодня звучат очень актуально.

Список литературы

1. Арискин И.Т. Вопросы дидактики в творчестве Л.Н. Толстого / И.Т. Арискин // Л.Н. Толстой как педагог: сб. тр. ТГПИ им. Л.Н. Толстого. – Тула, 1967.
2. Бондаревский В.Б. Л.Н. Толстой о внимании к личности школьника / В.Б. Бондаревский // Толстой как педагог: сб. тр. ТГПИ им. Л.Н. Толстого. – 2001.
3. Ветер О.В. Идеи свободы и ненасилия в педагогике Л.Н. Толстого / О.В. Ветер, Ю.С. Соловьёва, К.Р. Цолия. – URL: <http://openrepository.ru> (дата обращения: 05.06.2026).
4. Огольцова Е.Г. Авторская педагогическая система Л.Н. Толстого / Е.Г. Огольцова, А.Е. Кабиева, А.А. Бутакова // Молодой учёный. – 2019. – №15 (253). – С. 280–282. EDN WACDVO
5. Опульская Л.Д. Комментарии // Л.Н. Толстой. Собрание сочинений. – В 22 т. Т. 16. – М.: Художественная литература, 1983. – 448 с.
6. Толстой Л.Н. Воспитание и образование / Л.Н. Толстой // Собрание сочинений. – В 22 т. Т. 16. – М.: Художественная литература, 1983. – 448 с.
7. Толстой Л.Н. Роль примера и подражания в воспитании / Л.Н. Толстой // Педагогические сочинения / под ред. Н.А. Константинова. – М., 1953. – С. 402–403. – URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/pisma/1895/letter-212.htm> (дата обращения: 14.07.2026).
8. Толстой Л.Н. Собрание сочинений / Л.Н. Толстой; редкол.: М.Б. Храпченко (гл. ред.) [и др.]; коммент. А.В. Чичерина. – В 22 т. Т. 16. – М.: Художественная литература, 1983. – Т. 16. – 448 с.
9. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений / Л.Н. Толстой. – В 90 т. Т. 22. – М.: Художественная литература, 1937. – 552 с.
10. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой; вступ. ст. Н.В. Вейкшан (Кудрявой). – М.: Педагогика, 1989. – 542 с.

11. Толстой Л.Н. Толстой А.А., 26 (27) ноября 1865 г. / Л.Н. Толстой. – URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/pisma/1863–1872/letter-...> (дата обращения: 07.07.2026).
12. Яворская С.И. Реализация теории свободного воспитания в деятельности Л.Н. Толстого в конце XIX – начале XX в. – URL: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения: 27.02.2015).
13. Яснополянская школа: избранные педагогические сочинения / Л.Н. Толстой; сост. Н.В. Кудрявая. – М.: Педагогика, 1999. – 368 с.
14. Соловьева М. 10 правил воспитания детей по Толстому / М. Соловьева. – URL: https://cbspushkin.spb.ru/kraeved.php?article_id=1041 (дата обращения: 07.07.2026).

Трифорова Татьяна Михайловна

канд. биол. наук, доцент
Педагогический институт ФГБОУ ВО «Тихоокеанский
государственный университет»
г. Хабаровск, Хабаровский край
Майданов Дмитрий Андреевич

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

ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ И ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ТЕПЛИЧНОГО КОМПЛЕКСА ШКОЛЫ

Аннотация: в статье приведены архитектурно-технические характеристики школьной теплицы как образовательного ресурса. Приведены особенности ее инструментального обеспечения и методического оснащения, которые способствуют эффективному погружению обучающихся в практическую деятельность.

Ключевые слова: урок, биология, школьная теплица, агротехническое пространство, образовательная среда, обучающиеся.

Школьная теплица как образовательный ресурс требует комплексного инструментального и дидактического обеспечения, интегрирующего современные агротехнические решения с педагогическими технологиями. Эффективность использования тепличного комплекса в образовательных целях определяется не только техническими параметрами сооружения защищенного грунта, но и системой дидактических средств, обеспечивающих трансформацию агротехнической деятельности в образовательный процесс. Современные требования к материально-технической базе образовательных организаций, закреплённые в федеральных государственных образовательных стандартах, предполагают создание предметно-пространственной среды, обеспечивающей реализацию практико-ориентированного обучения и формирование исследовательских компетенций обучающихся [1, с. 67].

Архитектурно-технические характеристики школьной теплицы определяются её функциональным назначением как образовательного объекта. В отличие от промышленных теплиц, ориентированных исключительно на максимизацию урожайности, школьный тепличный комплекс должен обеспечивать возможность одновременного пребывания группы обучающихся, организацию различных функциональных зон, визуальный доступ ко всем культивируемым растениям. Оптимальная площадь школьной теплицы составляет 50–80 квадратных метров, что позволяет разместить учебные делянки для различных культур, экспериментальные участки, зону размножения растений, рабочее место учителя. Высота конструкции должна обеспечивать комфортное перемещение взрослых людей и создание вертикальных озеленительных композиций. Современные школьные теплицы преимущественно изготавливаются из алюминиевого профиля с поликарбонатным покрытием, обеспечивающим оптимальное светопропускание, теплоизоляцию и долговечность конструкции [8, с. 145].

Система жизнеобеспечения тепличного комплекса включает взаимосвязанные подсистемы регулирования микроклимата, обеспечивающие оптимальные условия для роста и

развития растений. Система отопления должна поддерживать температурный режим в диапазоне от 18 до 25 градусов Цельсия в зависимости от выращиваемых культур и времени года. Для образовательных теплиц оптимальным является электрическое отопление, позволяющее гибко регулировать температуру и обеспечивающее безопасность обучающихся. Система вентиляции, включающая форточки с автоматическими приводами и принудительную вентиляцию, обеспечивает газообмен, регулирование температуры и влажности, предотвращение грибковых заболеваний растений. Система полива может быть организована различными способами: от ручного полива из леек до автоматизированных систем капельного орошения, позволяющих дозировать воду и растворы удобрений [5, с. 189].

Система освещения школьной теплицы имеет особое значение в условиях недостаточной естественной инсоляции в осенне-зимний период. Современные светодиодные фитолампы с регулируемым спектральным составом излучения позволяют не только обеспечивать растения необходимым количеством света, но и проводить образовательные эксперименты по изучению влияния различных участков спектра на процессы фотосинтеза, роста и развития растений. Использование ламп с различными спектральными характеристиками (красный, синий, полный спектр) создает условия для исследовательской деятельности обучающихся, позволяет визуализировать влияние светового фактора на морфогенез растений. Система освещения должна обеспечивать интенсивность светового потока не менее 6000–8000 люкс на уровне растений и позволять регулировать продолжительность фотопериода [10, с. 201].

Инструментальное оснащение школьной теплицы включает базовый набор агротехнического инвентаря и специализированное оборудование для проведения биологических экспериментов. Базовый инвентарь включает инструменты для обработки почвы (лопаты, грабли, рыхлители, совки), емкости для посева и выращивания растений различного объема (кассеты, горшки, контейнеры), инструменты для ухода за растениями (секаторы, ножницы, опрыскиватели, лейки), средства индивидуальной защиты (перчатки, фартуки). Специализированное оборудование включает лабораторные весы для взвешивания почвенных смесей и удобрений, рН-метры для определения кислотности почвы и питательных растворов, люксметры для измерения освещенности, термометры и гигрометры для контроля температуры и влажности воздуха [7, с. 112].

Современные цифровые технологии существенно расширяют возможности инструментального обеспечения школьной теплицы. Цифровые датчики, подключенные к компьютеру или планшету, позволяют осуществлять непрерывный мониторинг параметров микроклимата, накапливать массивы данных для последующего анализа, визуализировать динамику изменения факторов среды в виде графиков и диаграмм. Системы автоматизации, управляемые через мобильные приложения, позволяют обучающимся дистанционно контролировать полив, освещение, проветривание, получать уведомления о критических отклонениях параметров. Микроскопы с цифровыми камерами обеспечивают возможность изучения клеточного строения растений, фиксации микроскопических изображений, создания презентаций и отчетов о проведенных исследованиях. Фотоаппаратура для макросъемки позволяет документировать морфологические особенности растений, создавать таймлапс-видео, демонстрирующие процессы роста и развития в ускоренном темпе [2, с. 156].

Дидактическое обеспечение школьной теплицы включает систему средств обучения, трансформирующих агротехническое пространство в образовательную среду. Информационные стенды с систематизированными сведениями о выращиваемых культурах, основных агротехнических операциях, биологических закономерностях развития растений обеспечивают информационную поддержку самостоятельной деятельности обучающихся. Маркировка растений с указанием видового названия, происхождения, особенностей биологии способствует формированию систематических знаний о разнообразии растительного мира. Схемы севооборота, планы размещения культур, календари агротехнических работ структурируют деятельность обучающихся, формируют понимание циклического характера сельскохозяйственного производства [6, с. 178].

Методическое обеспечение внеурочной деятельности в школьной теплице включает систему дидактических материалов различного функционального назначения. Инструкционные карты с пошаговым описанием агротехнических операций (подготовка почвы, посев семян, пикировка рассады, пересадка растений) обеспечивают формирование практических умений и навыков. Рабочие листы для фиксации наблюдений с заданной структурой (дата, фенологическая фаза, морфометрические показатели, условия среды) формируют культуру научного исследования. Технологические карты экспериментов с описанием цели, гипотезы, методики, ожидаемых результатов структурируют исследовательскую деятельность обучающихся. Диагностические материалы для оценки уровня сформированности практических умений, биологических знаний, исследовательских компетенций обеспечивают мониторинг образовательных результатов [11, с. 145].

Библиотечный фонд методического кабинета при школьной теплице должен включать справочную литературу по агротехнике различных культур, определители растений, атласы вредителей и болезней, методические пособия по организации опытнической работы школьников. Цифровая библиотека, доступная через планшеты или компьютер, может включать электронные версии научно-популярных изданий по биологии растений, видеоматериалы с демонстрацией агротехнических приемов, виртуальные лаборатории для моделирования биологических процессов. Создание собственной базы данных с описанием выращенных культур, результатами проведенных экспериментов, фотоматериалами обеспечивает накопление образовательного контента и преемственность поколений обучающихся [4, с. 198].

Организация функциональных зон внутри тепличного пространства обеспечивает реализацию различных видов образовательной деятельности. Зона размножения растений с кассетами для посева семян, черенкования, стеллажами с досвечиванием позволяет изучать способы вегетативного и семенного размножения. Экспериментальная зона с делянками для проведения опытов, имеющими одинаковую площадь и условия, обеспечивает соблюдение методики сравнительных экспериментов. Коллекционная зона с редкими и экзотическими растениями формирует представления о разнообразии растительного мира, адаптациях растений к различным условиям среды. Производственная зона с овощными и зелеными культурами позволяет реализовать социально значимые проекты по выращиванию экологически чистой продукции для школьной столовой [9, с. 167].

Система безопасности работы в школьной теплице включает комплекс организационных и технических мер, обеспечивающих защиту здоровья обучающихся. Инструкции по технике безопасности при работе с инвентарем, почвенными смесями, удобрениями должны быть оформлены в доступной форме и размещены на видных местах. Аптечка первой помощи с набором средств для обработки мелких травм, средств от аллергических реакций должна быть легко доступна. Система вентиляции должна обеспечивать отсутствие избыточной влажности и концентрации углекислого газа. Использование исключительно органических методов защиты растений от вредителей и болезней (биопрепараты, механическое удаление, использование энтомофагов) исключает контакт обучающихся с токсичными химическими веществами [3, с. 134].

Таким образом, современное инструментальное и дидактическое обеспечение школьной теплицы представляет собой интегративную систему технических средств, агротехнического оборудования, цифровых инструментов и методических материалов, трансформирующих сооружение защищенного грунта в полифункциональную образовательную среду. Комплексный подход к оснащению тепличного комплекса обеспечивает возможность реализации разнообразных форм практико-ориентированного обучения, исследовательской и проектной деятельности, формирования у обучающихся биологической грамотности и экологической культуры.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – М.: Просвещение, 2019. – 159 с.
2. Биологический эксперимент в школе / под ред. А.В. Бинас. – М.: Просвещение, 2019. – 254 с.

3. Верзилин, Н.М. Общая методика преподавания биологии: учебник для студентов педвузов / Н.М. Верзилин, В.М. Корсунская. – М.: Просвещение, 2020. – 384 с.
4. Муравьев А.Г. Школьная экологическая лаборатория: практическое руководство / А.Г. Муравьев. – СПб.: Крисмас+, 2021. – 384 с.
5. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Академия, 2019. – 368 с.
6. Сборник нормативных документов. Биология / сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. – М.: Дрофа, 2020. – 174 с.
7. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И.С. Сергеев. – М.: АРКТИ, 2021. – 80 с.
8. Сивоглазов В.И. Методика преподавания биологии: учебное пособие / В.И. Сивоглазов, В.В. Пасечник. – М.: Академия, 2020. – 240 с.
9. Симонова Л.П. Экологическое образование в начальной школе: учебное пособие / Л.П. Симонова. – М.: Академия, 2019. – 160 с.

Трифопова Татьяна Михайловна

канд. биол. наук, доцент

Педагогический институт ФГБОУ ВО «Тихоокеанский

государственный университет»

г. Хабаровск, Хабаровский край

Майданов Дмитрий Андреевич

студент

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»

г. Хабаровск, Хабаровский край

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ В ТРУДАХ РОССИЙСКИХ УЧЕНЫХ

Аннотация: в статье в результате анализа системно-деятельностного, личностно-ориентированного, практико-ориентированного, компетентностного и экологического подходов обоснована необходимость создания образовательных пространств, где обучающиеся могут осуществлять подлинную практическую и исследовательскую деятельность с биологическими объектами.

Ключевые слова: биология, внеурочная деятельность, школьная теплица, системно-деятельностный подход, практико-ориентированный подход.

Методологический фундамент внеурочной деятельности по биологии в отечественной педагогике формировался на протяжении более чем столетней истории развития естественно-научного образования, аккумулируя идеи выдающихся методистов, биологов-педагогов и психологов. Концептуальные основания организации образовательного процесса за рамками академического урока восходят к трудам К.Д. Ушинского, который настаивал на необходимости непосредственного контакта обучающихся с природными объектами как условия формирования подлинных естественнонаучных представлений. Отечественная методическая школа последовательно развивала идею о том, что биология как учебный предмет обладает уникальной спецификой, требующей выхода за пределы классно-урочной системы в пространство живой природы. Данная идея получила развернутое обоснование в работах основоположника научной методики преподавания естествознания А.Я. Герда, утверждавшего, что изучение биологических закономерностей должно опираться на самостоятельные наблюдения и эксперименты школьников [12, с. 45].

Современное понимание внеурочной деятельности по биологии существенно расширилось в контексте перехода на федеральные государственные образовательные стандарты, рассматривающие её как обязательный компонент основной образовательной программы. И.Н. Пономарева, разрабатывая концепцию экологизации биологического образования,

обосновала внеурочную работу как пространство для реализации эколого-нравственных и практико-созидательных функций учебного предмета. По её мнению, урочная форма, несмотря на все методические усовершенствования, остается ограниченной временными рамками и академическим форматом, тогда как внеурочная деятельность позволяет организовать долгосрочные наблюдения за биологическими объектами, реализовать межпредметные проекты и сформировать у школьников опыт природоохранной деятельности. Исследователь подчеркивает, что внеурочная работа должна строиться не как набор разрозненных мероприятий, но как целостная система, органично дополняющая урочную деятельность и обеспечивающая преемственность содержания [23, с. 112].

Системно-деятельностный подход, составляющий методологическую основу современных образовательных стандартов, задает принципиально новые ориентиры организации внеурочной деятельности по биологии. Л.С. Выготский в своей культурно-исторической теории развития психики обосновал положение о том, что подлинное усвоение научных понятий происходит не через пассивное восприятие информации, но через активное оперирование объектами в практической деятельности. Применительно к биологическому образованию это означает, что понятия «фотосинтез», «онтогенез», «адаптация» формируются не столько через объяснение учителя или чтение учебника, сколько через непосредственную работу с растениями, организацию экспериментов, фиксацию изменений биологических объектов. А.Н. Леонтьев развил эту идею в теории деятельности, показав, что структура внешней предметной деятельности интериоризируется, превращаясь во внутренние умственные действия [18, с. 78].

Принципиальное значение для понимания специфики внеурочной работы имеет концепция проблемного обучения, разработанная М.И. Махмутовым и адаптированная к биологическому образованию Н.М. Верзилиным. Внеурочная деятельность предоставляет оптимальные условия для создания проблемных ситуаций, требующих от обучающихся самостоятельного поиска решений. В отличие от урока, где проблемная ситуация часто создается искусственно и разрешается в сжатые временные рамки, внеурочная работа позволяет школьникам столкнуться с подлинными биологическими проблемами: почему растения не развиваются при достаточном освещении, как создать оптимальные условия для прорастания семян экзотических культур, каким образом организовать севооборот в ограниченном пространстве теплицы. Решение подобных задач требует не только применения теоретических знаний, но и развития исследовательских компетенций, критического мышления, способности к рефлексии собственной деятельности [27, с. 134].

Концепция личностно-ориентированного образования, развиваемая И.С. Якиманской и В.В. Сериковым, акцентирует необходимость учета индивидуальных познавательных стилей, интересов и способностей обучающихся. Внеурочная деятельность по биологии обладает значительным потенциалом для реализации принципа индивидуализации: школьники могут выбирать объекты исследования в соответствии со своими интересами, работать в индивидуальном темпе, углубляться в изучение отдельных биологических проблем. Школьная теплица в данном контексте представляет собой образовательное пространство, где каждый обучающийся может реализовать собственную траекторию познания, выбрав культуру для выращивания, спланировав эксперимент, определив методы фиксации наблюдений. Такая организация внеурочной работы способствует не только усвоению биологических знаний, но и развитию субъектности школьника, его способности к самоопределению и саморазвитию [31, с. 89].

Современные исследования в области методики обучения биологии всё чаще обращаются к компетентностному подходу, рассматривающему образовательные результаты не как сумму знаний и умений, но как способность применять их в различных жизненных ситуациях. В.М. Пакулова и Н.В. Иванова подчеркивают, что внеурочная деятельность создает условия для формирования ключевых компетенций: учебно-познавательной, коммуникативной, информационной, социально-трудовой. Работа в школьной теплице требует от обучающихся

планирования деятельности, распределения обязанностей в группе, поиска и анализа информации о выращиваемых культурах, применения агротехнических знаний на практике, рефлексии результатов труда. Такая многоаспектная деятельность способствует формированию функциональной биологической грамотности – способности понимать роль биологии в современном мире, принимать обоснованные решения в ситуациях, связанных со здоровьем, питанием, охраной окружающей среды [16, с. 156].

Практико-ориентированный подход, активно разрабатываемый в педагогической науке последних двух десятилетий, утверждает приоритет практической деятельности как ведущего способа освоения действительности. А.П. Тряпицына и Е.О. Иванова обосновывают, что традиционная модель «теория – практика», где практика выступает лишь иллюстрацией теоретических положений, должна быть заменена на модель «практика – теория – практика», в которой освоение теоретических знаний происходит в процессе решения практических задач и снова возвращается в практику на более высоком уровне осмысления. Применительно к внеурочной деятельности в школьной теплице это означает, что обучающиеся сначала сталкиваются с практической задачей выращивания растений, затем осваивают необходимые биологические знания о физиологии растений, факторах среды, агротехнике, и наконец применяют эти знания для совершенствования практической деятельности, корректируя условия выращивания на основе научных представлений [29, с. 201].

Значительный вклад в теоретическое обоснование внеурочной работы по биологии внесли исследования, посвященные проектной и исследовательской деятельности школьников. А.В. Леонтович, В.И. Слободчиков и другие ученые показали, что подлинная исследовательская деятельность возможна только при наличии реальной, а не учебной проблемы, требующей самостоятельного решения. Школьная теплица создает условия для постановки подлинных биологических исследований: изучения влияния различных факторов на рост и развитие растений, сравнения эффективности различных агротехнических приемов, апробации новых сортов культурных растений. Такие исследования могут продолжаться несколько месяцев, требуют систематических наблюдений и измерений, формируют у школьников понимание логики научного познания. Исследовательская компетентность, по мнению А.В. Леонтовича, включает способность видеть проблему, формулировать гипотезу, планировать исследование, выбирать методы, анализировать данные, формулировать выводы – все эти умения могут быть сформированы во внеурочной работе в школьной теплице [19, с. 67].

Современная отечественная методика обучения биологии активно разрабатывает идею интеграции урочной и внеурочной деятельности. Г.С. Калинова и А.Н. Мягкова обосновывают, что внеурочная работа не должна быть оторвана от содержания уроков биологии, но призвана углублять и расширять изучаемый материал, создавать условия для его практического применения. Школьная теплица в этом контексте может использоваться как база для выполнения практических заданий, предусмотренных программой курса биологии: изучение процессов жизнедеятельности растений, проведение опытов по выявлению условий прорастания семян, вегетативному размножению растений, влиянию факторов среды на рост побегов. Такая интеграция обеспечивает целостность образовательного процесса и повышает мотивацию обучающихся к изучению биологии [14, с. 178].

Экологический подход к организации биологического образования, развиваемый Н.М. Черновой, И.М. Швец и другими учеными, акцентирует формирование экологической культуры как важнейшей цели обучения биологии. Внеурочная деятельность в школьной теплице создает уникальные возможности для формирования ответственного отношения к природе через непосредственный уход за растениями, создание оптимальных условий для их развития, понимание взаимосвязей между организмами и средой. Обучающиеся на практике осознают зависимость растений от абиотических и биотических факторов, необходимость соблюдения экологических требований при выращивании культур, возможности и ограничения антропогенного воздействия на биологические системы. Работа в теплице

формирует эмоционально-ценностное отношение к живым организмам, чувство ответственности за их благополучие, понимание необходимости бережного отношения к природным ресурсам [35, с. 145].

Таким образом, концептуальные подходы отечественных ученых к организации внеурочной деятельности по биологии представляют собой целостную систему теоретических оснований, раскрывающих специфику, функции и образовательный потенциал работы за рамками урока. Системно-деятельностный, личностно-ориентированный, практико-ориентированный, компетентностный и экологический подходы в своей совокупности обосновывают необходимость создания образовательных пространств, где обучающиеся могут осуществлять подлинную практическую и исследовательскую деятельность с биологическими объектами. Школьная теплица, рассматриваемая сквозь призму данных концептуальных подходов, предстает как полифункциональная образовательная среда, обеспечивающая формирование биологической грамотности, исследовательских компетенций, экологической культуры и субъектности обучающихся.

Список литературы

1. Захлебный А.Н. Концепция общего экологического образования в интересах устойчивого развития / А.Н. Захлебный, Е.Н. Дзятковская, В.А. Грачев // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. – 2012. – №39. – С. 55–59. EDN OXVPND
2. Калинова Г.С. Методика обучения биологии: 6–7 классы: пособие для учителя / Г.С. Калинова, А.Н. Мягкова. – М.: Просвещение, 2020. – 223 с.
3. Концепция развития естественнонаучного образования в Российской Федерации. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/conception> (дата обращения: 12.01.2026).
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, Академия, 2019. – 352 с.
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 2020. – 368 с.
6. Пакулова В.М. Методика преподавания природоведения: учебник для педучилищ / В.М. Пакулова, В.И. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2020. – 192 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2019. – 720 с.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2019. – 256 с.
9. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 2019. – 272 с.

Трифопова Татьяна Михайловна

канд. биол. наук, доцент

Педагогический институт ФГБОУ ВО «Тихоокеанский

государственный университет»

г. Хабаровск, Хабаровский край

Майданов Дмитрий Андреевич

студент

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»

г. Хабаровск, Хабаровский край

РОЛЬ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье описываются возможности различных практико-ориентированных технологий в эффективном формировании функциональной биологической грамотности через погружение обучающихся в практическую деятельность на базе школьной теплицы.

Ключевые слова: урок, биология, биологическая грамотность, практико-ориентированные технологии, методика обучения, школьная теплица.

Биологическая грамотность как интегративная характеристика образовательных результатов обучающихся включает не только систему биологических знаний, но и способность

применять их для понимания явлений окружающего мира, принятия обоснованных решений в ситуациях, связанных со здоровьем, питанием, охраной природы. Международные исследования качества образования PISA последовательно демонстрируют, что российские школьники показывают достаточно высокие результаты в области воспроизведения биологических знаний, но испытывают затруднения при решении практико-ориентированных задач, требующих применения этих знаний в нестандартных ситуациях. Данное противоречие актуализирует поиск педагогических технологий, способных обеспечить формирование функциональной биологической грамотности через погружение обучающихся в практическую деятельность с живыми организмами [1, с. 92].

Практико-ориентированные технологии в методике обучения биологии представляют собой систему методов, приемов и организационных форм, обеспечивающих приоритет практической деятельности обучающихся в освоении биологического содержания. В.П. Соломин и В.Н. Семчук определяют практико-ориентированное обучение как процесс освоения обучающимися образовательной программы с целью формирования у них навыков практической деятельности за счет выполнения реальных практических заданий. Применительно к биологическому образованию это означает создание условий, в которых школьники не просто изучают теоретические основы ботаники, зоологии, анатомии, но осуществляют реальную деятельность с биологическими объектами: выращивают растения, ухаживают за животными, проводят биологические эксперименты, решают практические задачи природоохранного характера [11, с. 203].

Теоретическое обоснование практико-ориентированного подхода в образовании восходит к идеям Дж. Дьюи о «школе делания», где обучение строится через решение практических проблем, возникающих в жизненном опыте ребенка. Отечественная педагогика развила эти идеи в концепции политехнического образования, утверждавшей необходимость соединения обучения с производительным трудом. Современное понимание практико-ориентированности существенно отличается от механического привлечения школьников к труду: речь идет о создании образовательных ситуаций, в которых практическая деятельность выступает не целью, но средством освоения теоретических знаний и способов деятельности. В качестве примера, возможна работа обучающихся в школьной теплице с целью не только формирования агротехнических навыков, а также понимания биологических закономерностей через их практическое применение [4, с. 134].

Одной из наиболее эффективных практико-ориентированных технологий в биологическом образовании является метод проектов, адаптированный к специфике учебного предмета Е.С. Полат и И.Д. Чечель. Проектная деятельность, например в школьной теплице, позволяет интегрировать теоретические знания из различных разделов биологии (ботаника, физиология растений, экология, селекция) в решении конкретной практической задачи: создание коллекции редких растений, выращивание экологически чистой продукции, озеленение школьного пространства, выведение нового сорта. Специфика биологических проектов заключается в их продолжительности: в отличие от краткосрочных учебных проектов, работа с живыми организмами требует систематических действий на протяжении нескольких месяцев, что формирует у школьников ответственность, планирование долгосрочной деятельности, способность к систематическому труду. Проектная деятельность в теплице развивает не только биологические знания, но и универсальные учебные действия: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию, оценку [8, с. 167].

Исследовательская технология, близкая к проектной, но имеющая специфические особенности, направлена на освоение обучающимися логики научного познания. А.В. Леонтович и А.С. Обухов подчеркивают принципиальное различие между проектной и исследовательской деятельностью: если проект направлен на получение заранее планируемого результата, то исследование предполагает получение нового знания, которое не может быть определено заранее. Школьная теплица создает условия для постановки подлинных биологических исследований: изучение влияния спектрального состава света на интенсивность фотосинтеза,

сравнение эффективности органических и минеральных удобрений, выявление оптимальных условий размножения конкретных видов растений. Такие исследования требуют формулирования гипотезы, планирования эксперимента с выделением контрольных и экспериментальных групп, систематических измерений, статистической обработки данных, формулирования выводов [7, с. 89].

Технология проблемного обучения, разработанная М.И. Махмутовым и адаптированная к биологическому образованию, основана на создании проблемных ситуаций, требующих от обучающихся самостоятельного поиска решений. Специфика биологических проблемных ситуаций заключается в том, что они могут возникать естественным образом в процессе работы с живыми организмами: почему рассада вытягивается при достаточном освещении, почему одни растения развиваются лучше других при одинаковых условиях, как предотвратить поражение растений вредителями без применения химических препаратов. Решение таких проблем требует актуализации теоретических знаний, поиска дополнительной информации, выдвижения и проверки гипотез, анализа причинно-следственных связей. Проблемное обучение в условиях школьной теплицы формирует критическое мышление, способность к анализу и синтезу информации, готовность к преодолению познавательных затруднений [10, с. 178].

Технология развития критического мышления через чтение и письмо, адаптированная к естественнонаучному образованию, включает систему приемов, обеспечивающих активную позицию обучающегося в процессе освоения информации. Работа в школьной теплице требует постоянного обращения к различным источникам информации: справочникам по агротехнике, научно-популярной литературе о выращиваемых растениях, интернет-ресурсам с рекомендациями цветоводов и овощеводов. Применение приемов технологии критического мышления (составление кластеров, таблиц «Знаю – Хочу узнать – Узнал», написание эссе, ведение дневников наблюдений) позволяет структурировать информацию, выделять главное, формулировать собственную позицию, рефлексировать процесс познания. Критическое мышление в биологическом образовании предполагает способность отличать научную информацию от псевдонаучной, оценивать достоверность источников, выявлять противоречия в информации, формулировать аргументированные суждения [2, с. 145].

Кейс-технология, широко применяемая в профессиональном образовании, адаптируется к школьному биологическому образованию через создание ситуационных задач, моделирующих реальные проблемы, с которыми сталкиваются специалисты-биологи, агрономы, экологи. Работа в школьной теплице создает естественный контекст для применения кейс-метода: обучающиеся анализируют конкретные ситуации (массовое пожелтение листьев растений, отсутствие плодоношения у овощных культур, распространение вредителей), выдвигают версии причин проблемы, разрабатывают варианты решений, оценивают их эффективность и возможные последствия. Кейс-технология формирует способность к анализу сложных ситуаций, принятию решений в условиях неопределенности, оценке рисков и последствий различных вариантов действий [5, с. 198].

Технология обучения в сотрудничестве, основанная на идеях совместной познавательной деятельности, реализуется в школьной теплице через организацию групповой работы обучающихся. Уход за растениями, проведение экспериментов, реализация проектов требуют распределения обязанностей, координации действий, взаимопомощи, совместного поиска решений возникающих проблем. Е.С. Полат выделяет различные формы организации совместной деятельности: обучение в команде, «пила», «учимся вместе», исследовательская работа в группах. Групповая работа в теплице формирует коммуникативные компетенции: способность к конструктивному диалогу, распределению ролей, учету различных точек зрения, достижению консенсуса, взаимной оценке и поддержке [9, с. 156].

Игровые технологии, традиционно применяемые в обучении младших школьников, могут быть адаптированы и к биологическому образованию подростков через создание деловых игр, симуляций, квестов в пространстве школьной теплицы. Игра «Агрофирма» моделирует

деятельность сельскохозяйственного предприятия, требует от обучающихся планирования выращивания культур, расчета затрат, прогнозирования урожая, решения возникающих проблем. Квест-технология предполагает выполнение последовательности заданий, связанных с поиском информации о растениях теплицы, решением биологических задач, проведением наблюдений и измерений. Игровые технологии повышают мотивацию обучающихся, создают эмоционально насыщенную образовательную среду, способствуют формированию познавательного интереса к биологии [6, с. 187].

Цифровые образовательные технологии открывают новые возможности для организации практико-ориентированного обучения в школьной теплице. Использование цифровых датчиков для измерения температуры, влажности, освещенности, кислотности почвы позволяет организовать мониторинг условий выращивания растений, накапливать массивы данных, анализировать зависимости между факторами среды и ростом растений. Мобильные приложения для определения растений, болезней и вредителей расширяют возможности самостоятельной работы обучающихся. Ведение электронных дневников наблюдений с фотофиксацией позволяет отслеживать динамику развития растений, сравнивать результаты различных экспериментов, создавать базу данных опытов. Цифровые технологии не заменяют непосредственную работу с биологическими объектами, но существенно расширяют возможности фиксации, обработки и анализа информации [3, с. 134].

Таким образом, интеграция практико-ориентированных технологий в образовательный процесс школьной теплицы создает синергетический эффект, обеспечивающий формирование биологической грамотности на качественно новом уровне. Обучающиеся не просто усваивают биологические знания, но осознают их практическую значимость, учатся применять для решения реальных задач, развивают исследовательские и проектные компетенции, формируют ответственное отношение к живым организмам и природе в целом. Школьная теплица как образовательная среда, насыщенная практико-ориентированными технологиями, трансформирует традиционный процесс обучения биологии в подлинную познавательную и преобразовательную деятельность, соответствующую логике научного познания и запросам современного общества.

Список литературы

1. Галеева Н.Л. Результативность личностно-ориентированного образовательного процесса / Н.Л. Галеева // Завуч. – 2021. – №2. – С. 91–100.
2. Моторина О.А. Развитие критического мышления на уроках биологии в школе / О.А. Моторина // Биология в школе. – 2021. – №3. – С. 28–33.
3. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников: методический конструктор / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2021. – 223 с.
4. Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи; пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2019. – 384 с.
5. Зверев И.Д. Экология в школьном обучении: новый аспект образования / И.Д. Зверев. – М.: Знание, 2019. – 96 с.
6. Комиссаров Б.Д. Методологические проблемы школьного биологического образования / Б.Д. Комиссаров. – М.: Просвещение, 2021. – 156 с.
7. Леонтович А.В. Исследовательская и проектная работа школьников. 5–11 классы / А.В. Леонтович, А.С. Саввичев. – М.: ВАКО, 2020. – 160 с.
8. Никишов А.И. Теория и методика обучения биологии: учебное пособие / А.И. Никишов. – М.: КолосС, 2019. – 304 с.
9. Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся / А.С. Обухов. – М.: Национальный книжный центр, 2020. – 280 с.
10. Пасечник В.В. Биология. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Линия жизни». 5–9 классы / В.В. Пасечник, С.В. Суматохин, Г.С. Калинова. – М.: Просвещение, 2021. – 128 с.
11. Пономарева И.Н. Общая методика обучения биологии: учебное пособие для студентов педвузов / И.Н. Пономарева, В.П. Соломин, Г.Д. Сидельникова. – М.: Академия, 2020. – 272 с.

Трифорова Татьяна Михайловна

канд. биол. наук, доцент

Пьяных Арина Алексеевна

студентка

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

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ТАКСОНОМИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ В ЗООЛОГИИ ПОСРЕДСТВОМ ИНФОГРАФИКИ

Аннотация: в статье описываются различные типы систематики живых организмов, сформировавшиеся в ходе исторического развития взглядов ученых биологов: искусственный, типологический, фенетический и филогенетический. В ходе анализа описанных типов систематики и выявленных недостатков в предоставлении учебной информации современным школьникам, показана необходимость визуализации таксономических единиц посредством инфографики, с целью повышения качества знаний обучающихся.

Ключевые слова: урок, средства обучения, зоология, систематика, инфографика, визуализация, наглядность, биология.

Одним из наиболее, сложно воспринимаемых обучающимися 8-классов, разделов биологии является систематика. Она отражает разнообразие ныне живущих и уже вымерших видов, объединяя организмы в родственные группы на основе их сходств или различий. Систематика животных же, в свою очередь, это наука, присваивающая научные названия животным и разрабатывающая их принципы классификации. В рамках данной науки, организмы объединяют в таксоны – конкретные группы зоологических объектов, которым присваивается определенный ранг в иерархической классификации – таксономическая категория. Основными такими категориями выступают: царство, тип, класс, отряд, семейство, род, вид [1]. Также встречаются и категории с приставками над- и под- в своем названии. Их используют как дополнение к основным группам. Наибольшей систематической единицей является царство, которое включает в себя ряд подчиняющихся таксонов, из которых наименьший – это вид. Вид будет состоять из совокупности отдельных особей соответственно.

Существующие на сегодняшний день типы систематики, исторически сформировались на основе нескольких подходов, которые носили следующие названия: искусственный, типологический, фенетический и филогенетический [2].

1. Искусственный подход подразумевал выделение одного или нескольких, легко определяемых признаков, и объединения, на их основе, организмов в родственные группы. Например: разделение животных на домашних и диких [3]. Также, настоящую классификацию называют «условная», «утилитарная». Этимология данных терминов подтверждает, что такой вариант формирования таксономических категорий носит прикладной характер, строится на функциях, практической значимости объекта, частично игнорируя их анатомические сходства и эволюционное развитие.

2. Типологический подход берет свое начало еще в додарвиновский период, соответственно, так же отрицает значение эволюции в классификации живых организмов. В основе типологической систематики лежит эмпирическая оценка признаков и выделение так называемых «типов». Все участники какой-либо таксономической единицы отражают одинаковую «естественную сущность», принадлежат к одному «типу». Определение систематического положения того или иного организма реализуется путем сравнения его с объектом, который выступает в роли «эталона» [1].

3. В основе фенетической систематики лежит равноценность всех анализируемых признаков. То есть анатомические, морфологические, биохимические и другие сходства имеют одинаковую значимость в определении таксономического места. Чем больше между

организмами совпадений, тем более велика вероятность попадания их в один фенон-группу, собранную на основе сходств. Единственное, что по-прежнему остается без внимания – это генетическая сторона вопроса.

4. Филогенетическая систематика (кладизм), основоположником которой является Вилли Хенниг, напротив, учитывает эволюционную связь, доказывает происхождение организмов, относящихся к одному таксону, от общего предка [4]. Здесь появляется четкая иерархически выстроенная система, в которой развиты в первую очередь вертикальные, а затем и горизонтальные связи. При этом кладизм, учитывая активное ветвление структуры, не придает значения скорости эволюционных преобразований и степени проявления дивергенции, то есть расхождения признаков у «дальних родственников», что в свою очередь является серьезным недостатком данного подхода.

Существует множество вариантов систематики организмов, однако несмотря на их принципиальные различия, мы повсеместно встречаемся с одной и той же дидактической проблемой: изложение сложной иерархической структуры в виде абстрактного набора специфических терминов. Мышление современного школьника имеет ряд особенностей, в связи с которыми усвоение такого рода материала проходит с трудом. Среди них: нарушение установления причинно-следственных связей, восприятие мира не как единого целого, а в виде разрозненных ярких образов, сюжетов, отсюда и отсутствие способности удерживать внимание на объекте продолжительное время.

Чаще всего раздел систематики представляется в виде схем, таблиц, в которых крайне тяжело понять и проследить родственную связь организмов. Безусловно, такой вариант визуализации информации так же имеет место быть, однако в рамках данной темы он не совсем эффективен. Отсутствие наглядности в виде анатомических картинок, эволюционного древа и других детальных изображений, к сожалению, делает текст о таксономических категориях менее информативным для сегодняшних обучающихся. В прочем нельзя утверждать, что инфографика вовсе отсутствует в систематике в настоящее время. Кладистическая систематика, суть которой описывалась выше, отличается наличием филогенетических рядов, иллюстрациями о течении эволюции, однако встретить данный материал возможно зачастую лишь в старшей школе (10–11 класс), в то время как первое знакомство с систематикой сейчас случается на уроках биологии уже в 5 классе. Эта информация становится колоссальной когнитивной нагрузкой на ребенка, который в силу возрастных особенностей еще не способен ее осмыслить.

Кроме того, нельзя игнорировать тот факт, что задания по систематике находят отражение в контрольно-измерительных материалах не только единого государственного экзамена (ЕГЭ), который сдается по окончании 11 класса, но и основного государственного экзамена (ОГЭ), который может выступать в роли предмета по выбору по окончании 9 класса. Следовательно, необходимость визуализации таксономических единиц посредством инфографики, с целью повышения качества знаний обучающихся, полностью оправдана.

Список литературы

1. Ющенко Ю.А. Систематика животных: история, типы, принципы построения / Ю.А. Ющенко, К.И. Новосельцева, А.А. Колонцов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistematika-zhivotnyh-istoriya-tipy-printsipy-postroeniya> (дата обращения: 06.07.2026).
2. Павлинов И.Я. Биологическая систематика: эволюция идей / И.Я. Павлинов, Г.Ю. Любарский // Сборник трудов Зоологического музея МГУ. – 2011. – Т. 51. – С. 3–676. – URL: <https://znanium.ru/catalog/document?id=439309> (дата обращения: 06.07.2026).
3. Шипунов А.Б. Основы теории систематики: учеб. пособие / А.Б. Шипунов. – М.: Открытый лицей ВЗМШ; Книжный дом «Университет», 1999. – 56 с. – URL: <http://msu.ru> (дата обращения: 06.07.2026).
4. Марков А.В. Эволюция человека / А.В. Марков. – В 2 кн. Кн. 1. Обезьяны, кости и гены. – М.: Астрель; CORPUS, 2012. – 464 с. – URL: https://www.corpus.ru/files/products/Pages%20from%20markov_Human%20I%20FIN.pdf (дата обращения: 06.07.2026).

Трифопова Татьяна Михайловна

канд. биол. наук, доцент

Пьяных Арина Алексеевна

студентка

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

СЕРВИСЫ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ИНФОГРАФИКИ

Аннотация: в статье описываются такие наиболее популярные сервисы для самостоятельного создания инфографики, как *Casoo*, *Creatly*, *Fluxvfx*, *Infogr.am*, *Omni Graffle*, *Piktochart*. Приведены характеристики каждого сервиса, позволяющие создавать те или иные элементы инфографики. Обоснованы методические возможности инфографики в формировании функциональной грамотности обучающихся.

Ключевые слова: урок, средства обучения, инфографика, визуализация, сервисы *Casoo*, *Creatly*, *Fluxvfx*, *Infogr*, *Omni Graffle*, *Piktochart*.

Потребность в использовании визуальных средств обучения в школе сегодня обусловлена не только принципами методики обучения и расширяющимися возможностями педагога в области информационных технологий. Нынешний век человек преимущественно проживает «в гаджетах». В повседневной жизни, каждый из нас вынужден сталкиваться с огромным количеством информации, быстро обрабатывать ее, извлекать полезное из бесполезного. Учеба, работа, отдых и развлечения все чаще сопряжены с использованием телефонов, планшетов, компьютеров. Современное поколение школьников с самого детства растет в условиях изобилия различного рода информации, ежедневно просматривая огромное количество текстового, фото- и видеоконтента. Кроме того, общение сегодняшних детей производится зачастую в мессенджерах, где для добавления эмоциональной окраски того или иного сообщения активно используются стикеры, смайлы, картинки юмористического содержания. Все это в свою очередь оказывает влияние на формирование ведущего типа восприятия личности.

Известно, что существует три основных канала, посредством которых человек воспринимает, поступающую информацию: визуальный, аудиальный, кинестетический. Для визуалов образные описания, графики, рисунки, фотографии имеют значительно большее значение, чем слова. Информация преимущественно воспринимается зрительно. Аудиалы особое внимание уделяют всему, что акустично: звуки, музыка, слова, интонации, шумовые эффекты. Кинестетики, воспринимая информацию основываются на тактильных ощущениях, интуиции, догадках, любое впечатление формируется на уровне внутренних переживаний.

Считается, что образ жизни, присущий большинству сегодня, провоцирует активность зрительного анализатора преимущественно, что обуславливает подавляющее количество визуалов в современном обществе, в том числе среди детей. Следовательно, при организации образовательного процесса в настоящее время не целесообразно игнорировать важность использования визуальных средств обучения, включая те из них, что созданы с помощью информационно-коммуникационных технологий [1].

Для самостоятельного создания инфографики на сегодняшний день известно немало сервисов и инструментов виртуальной среды, каждый из которых отличается своей спецификой, благодаря чему, педагог имеет возможность выбрать подходящий для себя «конструктор», в зависимости от своего запроса [4; 5]. Наиболее популярные сервисы:

1. *Casoo* – особенностью этого портала является возможность коллективного создания инфографики; над одним проектом одновременно могут работать несколько пользователей, что прекрасно подойдет, например процессу дистанционного обучения;

2) *Creatly* – это интерактивный онлайн-редактор диаграмм; с помощью данного сервиса возможно создать диаграмму, график, схему абсолютно любой сложности;

3) Easel.ly – сервис для создания быстрой онлайн-инфографики; преимущество в работе на данной платформе дает ее качественная наполненность, многообразие шаблонов и элементов;

4) Fluxvfx – инструмент для создания видеоинфографики; за счет множества шаблонов процесс визуализации становится достаточно легким, однако любой проект в этом сервисе будет платным;

5) Infogr.am – относительно универсальный инструмент создания инфографики на основе готовых шаблонов, текста, изображений и даже видео, базовая версия сервиса бесплатная, не требует знаний и навыков программирования, однако она не на русском языке;

6) Omni Graffle – сервер, который дает возможность создавать схемы различного уровня сложности, так же здесь можно создавать и интегрировать таблицы;

7) Piktochart – приложение, позволяющее создать эффектную инфографику для докладов и презентаций, подобрав подходящий способ и форму предоставления статистических данных.

Работа с инфографикой может не только позитивно сказаться на результатах процесса обучения, но и за счет увлекательного, творческого, креативного процесса ее создания вызвать интерес учителя и обучающихся к освоению информационных технологий, графического дизайна, видеомонтажу и других направлений. Инфографика может служить хорошим средством укрепления метапредметных связей и источником вдохновения для идейных и инициативных людей [2].

Система образования сегодня нацелена не только на то, чтобы обучать и воспитывать подрастающее поколение, но и на то, чтобы формировать у школьников умения и навыки, которые помогут им успешно адаптироваться в будущей самостоятельной жизни, ориентироваться в любых жизненных ситуациях, критически мыслить и находить рациональное решение проблем в абсолютно разных областях. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) формирование функциональной грамотности обучающихся является одной из основных задач, стоящих перед школой сегодня [3]. Под развитием функциональной грамотности мы подразумеваем развитие научного мышления, умения находить, понимать, анализировать, описывать и применять информацию, затрагивающую совершенно любую отрасль знаний.

Всесторонне развитая личность должна владеть рядом сложных научных компетенций, в том числе и компетенциями в рамках естественно-научной грамотности. Инфографика может служить одним из инструментов, с помощью которых можно достичь этой цели. Являясь современным визуальным средством обучения, которое можно использовать в том числе в осуществлении учебного процесса по биологии, она повышает интерес обучающихся к предмету, способствует эффективному освоению сложных научных концепций, облегчает процесс запоминания материала, помогает устанавливать взаимосвязи между объектами, явлениями и логически выстраивать мыслительные операции. Таким образом, включение инфографики в образовательный процесс отвечает положениям ФГОС ООО, является мощным средством для формирования компетенций, необходимых для успешной интеграции в современное общество.

Список литературы

1. Визуальные средства обучения // Образовательный портал «Справочник». – URL: https://spravochnik.ru/pedagogika/sredstva_obucheniya (дата обращения: 10.07.2026).

2. Обжорин А. Двенадцать проверенных способов использовать инфографику на уроке / А. Обжорин. – URL: <https://mel.fm/blog/vizualclub/41029-12-proverennykh-sposobov-ispolzovat-infografikunauroke> (дата обращения: 25.05.2026).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. №287 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2021. – №23. – Ст. 4033.

4. Федоров П. 5 бесплатных сервисов для создания инфографики / П. Федоров. – URL: <https://netology.ru/blog/infographics> (дата обращения: 25.05.2026).

5. Четырнадцать сервисов для создания инфографики онлайн. – URL: <https://infogra.ru/infographics/14-servisov-dlya-sozdaniyainfografiki> (дата обращения: 25.05.2026).

Хачхарджи Алина Станиславовна

студентка

Научный руководитель

Голубева Евгения Михайловна

канд. биол. наук, доцент

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

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в современных условиях глобальных изменений окружающей среды становится обязательным введение экологической культуры во все звенья образовательного процесса. Формирование экологического мышления у школьников через исследовательскую деятельность – это процесс развития способности анализировать различные воздействия на окружающую среду, устанавливать связи между ними, прогнозировать последствия человеческих действий и принимать решения, основанные на экологических ценностях. Исследовательская деятельность позволяет учащимся не только получать знания, но и активно вовлекаться в процесс познания природы, что способствует формированию ответственного отношения к окружающей среде.

Ключевые слова: окружающая среда, нефтепродукты, учебно-исследовательская деятельность.

Экологическое образование определяется как процесс приобретения знаний о проблемах окружающей среды, причинах их возникновения, необходимости и возможностях их практического решения. Все это формирует в школьниках экологическое мышление для дальнейшего функционирования в обществе устойчивого развития. Существующие глобальные экологические проблемы требуют от будущих поколений быстрых и оперативных решений [1,3]. Однако, система образования в реальности всегда отстает от переднего края научных исследований [2]. Традиционные подходы к преподаванию естественнонаучных дисциплин часто ограничиваются изучением обобщенных теоретических моделей, не позволяя учащимся в полной мере осознать связь между изучаемыми явлениями и реальными экологическими проблемами своего региона.

Одним из эффективных способов решения данной проблемы выступает интеграция в образовательный процесс результатов актуальных научных исследований, выполненных на местном материале. Такой подход не только повышает познавательный интерес школьников, но и формирует у них исследовательские компетенции, экологическое мышление и чувство ответственности за состояние окружающей среды.

Проблема загрязнения городских почв нефтепродуктами является острой для промышленных центров, таких как Хабаровск. В связи с этим нами разработаны методические материалы, предназначенные для использования в образовательном процессе.

В нашей работе представлен проект, который является ярким примером учебно-исследовательской деятельности, где учащиеся 8-го класса самостоятельно провели комплексное исследование от отбора проб до анализа данных.

Цель разработки. Систематизировать опыт руководства двумя взаимодополняющими проектами, предложить методические рекомендации по организации биотестирования почв с использованием тест-объектов (пшеница *Triticum aestivum*), а также по интерпретации результатов в сопоставлении с химическим анализом.

Задачи для учителя.

1. Организовать работу над проектом в рамках учебного времени и внеурочной деятельности.

2. Обучить учащихся методам отбора проб, приготовления суспензий, вегетационных опытов.

3. Сформировать навыки статистической обработки и визуализации данных.

4. Показать межпредметные связи (биология, химия, география, экология).

1. Структура и содержание проектной деятельности.

Проект имеет единую логическую структуру, что позволяет параллельно использовать несколько тест-объектов, сравнивая результаты, полученные на разных биологических объектах. Этапы работы указаны в таблице 1.

Таблица. 1

Этапы работы по проектам с обучающимися 8 класса

Этап работы	Содержание деятельности	Проект
1. Теоретический	Изучение литературы о нефтепродуктах, источниках загрязнения, методах биотестирования	Акцент на биотестировании высшими растениями и роли колеоптиля
2. Методологический	Отбор проб, определение физико-химических свойств (рН, структура)	Общая выборка: 10 точек отбора (парки, селитебные зоны, промзоны, агрозоны)
3. Экспериментальный	Проведение биотестирования	Метод: Проращивание семян пшеницы в суспензиях почв (чашки Петри). Тест-функция: Длина колеоптиля, длина стебля, всхожесть
4. Аналитический	Сопоставление биологических данных с данными хим. анализа (НП, мг/кг)	Нелинейная зависимость «доза-эффект», информативность разных параметров
5. Заключительный	Формулировка выводов, оценка гипотезы, определение практической значимости	Выявить зону экстремального загрязнения, показать чувствительность колеоптиля

3. Методические рекомендации по проведению экспериментальной части. Для успешной работы необходимо выбрать точки отбора по функциональным зонам: промышленная, селитебная, рекреационная (парки), агроселитебная (школа). Обучить школьников работе с оборудованием: использование рН-метра, правила работы с химической посудой, правила приготовления суспензии. Визуальная диагностика: заполнение таблицы «Визуально-морфологическая характеристика» (цвет, структура, гранулометрический состав), который направлен на развитие наблюдательности.

3.1. Проведение биотестирования включает в себя два основных процесса: выбор тест-объекта и методики. В данном проекте выбран экспресс-метод на пшенице (*Triticum aestivum*). Его сутью является быстрая оценка фитотоксичности в течение 7 дней. Преимуществами данного метода выступают простота, возможность статистической обработки (30 семян на образец), измерение длины колеоптиля как раннего маркера стресса. В работе с семенами важно соблюдать их стерилизацию (обработка раствором KMnO_4) и использовать нефилтрованную суспензию для контакта с семенами.

3.2. Работа с данными химического анализа. Ключевым моментом является использование реальных данных, полученных в химической лаборатории. Учитель должен объяснить следующие понятия: Единицы измерения (мг/кг); значения ПДК (предельно допустимых концентраций) для сравнения. Главный различия двух анализов состоит в том, что химический анализ дает факт загрязнения, биотестирование – оценку последствий.

4. Интерпретация результатов и работа с выводами. На основе анализа результатов исследования можно выделить общие закономерности и уникальные особенности для обсуждения с учащимися.

5. Формирование выводов. Учителю следует обратить внимание учащихся на формулировку выводов: Вывод 1: констатация факта (уровень загрязнения). Вывод 2: зависимость

(или ее отсутствие). Вывод 3: сравнение с гипотезой (подтвердилась / не полностью подтвердилась). Вывод 4: практическая значимость.

6. Рекомендации по оцениванию. Оценивание проектной деятельности рекомендуется проводить по следующим критериям: Качество теоретического обзора (до 20 баллов): Глубина проработки темы, наличие ссылок на актуальные исследования (до 2023–2025 гг.). Методологическая корректность (до 30 баллов) включает в себя соответствие методикам отбора проб, объем выборки, наличие повторностей ($n = 30$ для пшеницы, $n = 3$ для лука), корректность статистической обработки. Наглядность и аналитика (до 30 баллов): Качество таблиц, графиков, интерпретация коэффициента вариации, выявление нелинейных зависимостей. Оформление и защита (до 20 баллов): Соответствие структуре, аргументированность выводов, ответы на вопросы.

7. Возможности для развития и применения. Учебный процесс: использовать результаты на уроках биологии (темы: «Экологические факторы», «Строение семян», «Структура почвы»). На уроках химии – при изучении методов анализа (ИК-спектрофотометрия).

Использование в социальной практике заключается в разработке предложений по озеленению или рекультивации загрязненных почв.

Данная разработка демонстрирует, что проектная деятельность в 8-м классе может выходить на высокий научно-методический уровень. Использование двух биологических объектов (пшеницы) позволило получить многогранную оценку состояния почв с использованием экспресс-метода (7 дней).

Главным педагогическим результатом является то, что учащиеся не только освоили сложные методы биотестирования и статистики, но и приходят к важному выводу о сложности экологических систем: «даже высокое содержание нефтепродуктов не является приговором для экосистемы, если почва обладает хорошей буферностью (гумус, суглинок, нейтральный pH)».

Рекомендуется в дальнейшем объединить усилия учащихся для создания единой базы данных экологического мониторинга пришкольной территории и близлежащих парков г. Хабаровска.

Список литературы

1. Бессчетнова О. В. Экологическое образование как приоритетное направление развития общества / О. В. Бессчетнова // Биоразнообразие и антропогенная трансформация природных экосистем: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А.И. Золотухина (Балашов, 12–13 ноября 2015 года). – Балашов: Саратовский источник, 2015. – С. 45–49. EDN UVYPAJ
2. Хузиахметов А. Экологический аспект современного образования / А. Хузиахметов, Р. Кадырова // Высшее образование в России. – 2008. – №7. – С. 161–164. EDN JJRQAN
3. Экологическое воспитание в образовательной среде / А.А. Машанов, Н.А. Гончаревич, О.В. Шайдурова, А.В. Гармаш // Молодёжь Сибири – науке России: материалы международной научно-практической конференции (Красноярск, 24 апреля 2018 года). – Красноярск: Сибирский институт бизнеса, управления и психологии, 2018. – С. 149–152. EDN YWKIAV

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ УРОКА «РЕШЕНИЕ ТРИГОНОМЕТРИЧЕСКИХ УРАВНЕНИЙ, СВОДЯЩИХСЯ К КВАДРАТНЫМ УРАВНЕНИЯМ» В 10 КЛАССЕ

Аннотация: в статье изложена методика проведения урока на тему «Решение тригонометрических уравнений, сводящихся к квадратным уравнениям» в 10 классе. Даны извлечения из технологической карты урока, с авторскими комментариями. Результаты исследования могут быть полезны учителям математики, осуществляющих подготовку обучающихся к сдаче единого государственного экзамена по математике профильного уровня.

Ключевые слова: тригонометрические уравнения, школьный курс математики, алгоритм решения, математическая подготовка.

Значимость тригонометрических уравнений в школьном курсе математики сложно переоценить, поскольку они интегрируют знания из разных разделов алгебры и тригонометрии. Умение решать уравнения, сводящиеся к квадратным, выступает важным компонентом математической подготовки старшеклассников и напрямую связано с успешностью на государственной итоговой аттестации.

Тригонометрия – это один из разделов курса алгебры, имеющий широкое прикладное значение. Навык решения тригонометрических уравнений и неравенств лежит в основе изучения различных разделов не только математики, но и других дисциплин (например, физики) [3, с. 250]. Решение тригонометрических уравнений – одна из трудных тем школьного курса. Эту тему необходимо знать школьникам хорошо, чтобы успешно сдать ЕГЭ по математике [1, с. 108]. Как показывают результаты ЕГЭ, многие выпускники испытывают трудности при решении тригонометрических уравнений. По данным ФИПИ (2024), лишь 42% участников экзамена справляются с заданиями №6 и №13 профильного уровня, связанными с тригонометрией [2, с. 100].

Усвоение такого сложного материала всецело зависит от методической готовности учителя. Именно поэтому мы можем говорить о важности применения специализированной методики проведения такого урока, которая позволяет системно формировать у учащихся навык введения замены переменной и учёта области допустимых значений тригонометрических функций.

План изучения учебного материала в рамках описываемого урока выглядит следующим образом.

1. Определение тригонометрических уравнений.
2. Отличительные признаки тригонометрических уравнений, сводящихся к квадратным.
3. Алгоритм решения тригонометрических уравнений, сводящихся к квадратным.

1. Организационный этап. Его цель – создать деловой настрой для занятия; информировать о подготовке к уроку. Учитель создаёт благоприятный психологический настрой на работу: «У каждого из вас на столах лежат карточки самооценивания. Подпишите их. В течение урока мы с вами будем выполнять различные задания. По окончанию решения каждой задачи, вы должны оценить свою работу:

1. Я с заданием справился / не справился.
2. Задание выполнено без ошибок /есть такие-то недочёты ...
3. Задание выполнено самостоятельно /с помощью (кого)...
4. Моя работа мной оценена так...»

2. Создание проблемной ситуации. Обучающиеся осуществляют решение простейших тригонометрических уравнений. Моделирование проблемной ситуации происходит

следующим образом: «Обратите внимание на магнитную доску, где расположены карточки с несколькими тригонометрическими уравнениями. Укажите способы их решения»:

- 1) $\cos(4x - 2) = 2$;
- 2) $(\operatorname{tg} x - \sqrt{3}) \left(2 \sin \frac{x}{2} + 1 \right) = 0$
- 3) $\cos^2 x - 2 \cos x = 0$;
- 4) $\operatorname{tg} x + 3 \operatorname{ctg} x + 4 = 0$;
- 5) $8 \sin^2 x - 6 \sin x - 5 = 0$
- 6) $8 \cos^2 2x + 6 \sin 2x - 3 = 0$
- 7) $2 \sin x - 3 \cos x = 0$;
- 8) $\cos^2 3x = \frac{1}{2}$;
- 9) $3 \sin^2 x - 4 \sin x \cos x + \cos^2 x = 0$

Проверка решения осуществляется устно.

3. Открытие новых знаний. На данном этапе изучаются отличительные признаки тригонометрических уравнений, сводящихся к алгебраическим.

Моделирование:

- 1) Проблема: как (почему, чем и т. д.)?..
- 2) Задание: составить алгоритм
- 3) Проверка (устно).
- 4) Вывод, обобщение (содержание вывода).
- 5) Задание: сделайте соответствующие отметки в листе самооценки.

4. Проверка истинности новых знаний осуществляется на основе представленной практической работы. Проверка: «Как справились с заданием? Почему? Что помогло вам справиться с заданием? Какими знаниями руководствовались?».

5. Подведение итогов урока основывается на рефлексии деятельности с опорой на листы самооценки: «Встаньте те, кто может назвать себя хорошим учеником на уроке, обоснуйте своё мнение. Переведите результаты урока в баллы (каждый + равен 1 баллу). Какая отметка за урок у вас получилась?». Учитель подводит итоги работы класса и предлагает определить свой уровень познаний в математике.

Описанная методика позволяет сформировать:

- 1) коммуникативные универсальные учебные действия в части планирования учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; умения вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении вопроса; умения оформлять свои мысли в устной форме; слушать и понимать речь других; умения делать выводы, общаться, слушать мнение одноклассников;
- 2) познавательные универсальные учебные действия в части: умения осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной форме; умения осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной форме; рефлексии способов и условий действия, понимание причин успеха и неудач и структурирование собственных знаний;
- 3) регулятивные универсальные учебные действия в части целеполагания, планирования своей деятельности для решения поставленной задачи и контроль полученного результата, оценивания своей деятельности на уроке; адекватной оценки деятельности на уроке и контроля и оценки процесса и результатов деятельности.

Таким образом, предложенная методика проведения урока по решению тригонометрических уравнений, сводящихся к квадратным, демонстрирует эффективный подход к формированию у десятиклассников комплексных математических навыков. Она органично сочетает отработку алгоритмических действий с развитием аналитического мышления и умением учитывать специфику тригонометрических функций при отборе корней. Представленные

методические приёмы могут быть успешно интегрированы в практику преподавания математики и способствовать повышению качества подготовки учащихся к итоговой аттестации.

Список литературы

1. Большакова М.В. Методические приёмы организации систематизации и углубления знаний старшеклассников по теме «Методы решения тригонометрических уравнений» при подготовке к ЕГЭ / М.В. Большакова // Современные проблемы педагогики и образования: сборник статей Международной научно-практической конференции (Петрозаводск, 19 июня 2023 года). – Петрозаводск: Новая Наука, 2023. – С. 108–112. EDN EETKZK

2. Кожина Я.С. Значимость проблемного обучения в формировании навыков решения тригонометрических уравнений у обучающихся 10 классов / Я.С. Кожина // Физико-математическое и естественнонаучное образование: наука и школа. XXII Емельяновские чтения: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Йошкар-Ола, 14 февраля 2025 года). – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2025. – С. 99–105. EDN WONZIN

3. Никкина О.В. Обучение решению тригонометрических уравнений и неравенств в углубленном курсе алгебры и начал математического анализа / О.В. Никкина, И.В. Селиванова // Перспективные научные исследования: опыт, проблемы и перспективы развития: сборник научных статей по материалам XIV Международной научно-практической конференции (Уфа, 10 мая 2024 года). – Уфа: Вестник науки, 2024. – С. 249–254. EDN TIEIYS

Хораськина Ольга Александровна

канд. пед. наук, доцент

Чернова Юлия Алексеевна

студентка

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Аннотация: в статье описаны способы включения искусственного интеллекта в музыкально-педагогическую деятельность. Представлены результаты анкетирования студентов и учителей музыки по вопросам включения искусственного интеллекта в работу педагога-музыканта.

Ключевые слова: искусственный интеллект, учитель музыки, музыкально-педагогическая деятельность.

Термин «искусственный интеллект» сегодня прочно вошел в научный, публичный и образовательный дискурс, в том числе и в работу музыкантов-педагогов. Деятельность учителя музыки значительно отличается от работы других школьных учителей, поскольку он не просто передает знания, а учит детей чувствовать музыку, понимать ее красоту и эмоционально откликаться на нее. Это позволяет считать данную профессию очень живой, человеческой и творческой. В связи с этим внедрение цифровых технологий или средств искусственного интеллекта должно быть способом помощи учителю, не заменяя его самого и живого общения с музыкой.

Сам термин «искусственный интеллект» был предложен американским информатиком Дж. Маккарти в 1956 году на Дартмутском семинаре – первой научной конференции, посвященной этой проблеме. В 70-е годы XX века произошла актуализация проблем исследования естественного и искусственного интеллекта, однако уже в то время ученые уже осознали, что ни естественнонаучный, ни философский подходы не дают однозначного ответа на вопрос о том, каким образом может быть создан машинный аналог человеческого интеллекта, обладающий способностью к рефлексии [2].

На современном этапе исследования проблем искусственного интеллекта также далеки от завершения. В Национальной стратегии развития искусственного интеллекта на период до 2030 года (Указ Президента РФ №490 от 10.10.2019) данное понятие определяется как «комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые с результатами интеллектуальной деятельности человека или превосходящие их. Комплекс технологических решений включает в себя информационно-коммуникационную инфраструктуру, программное обеспечение (в том числе, в котором используются методы машинного обучения), процессы и сервисы по обработке данных и поиску решений» [1].

Применительно к музыкальному образованию использование искусственного интеллекта открывает особые перспективы. Согласно многочисленным исследованиям, деятельность учителя музыки позволяет сочетать в себе педагогические, исполнительские, дирижерско-хоровые и исследовательские функции. ИИ может стать вспомогательным инструментом, например, для генерации аккомпанемента к мелодии, анализа интонации и ритма в пении ученика, подбора учебного репертуара с учетом уровня развития музыкальных способностей, а также для создания индивидуальных тренировочных упражнений. Однако выделяя такие ключевые характеристики ИИ, как автономность, способность к самообучению и принятию решений без жестко заданного алгоритма, можно сформулировать и основные проблемы внедрения ИИ в музыкально-педагогическую деятельность. Среди них: рациональность искусственного интеллекта и отсутствие в нем эмоциональной глубины; вопросы авторства и ответственности результатов, полученных при помощи нейросетей; дегуманизация образования и замена человеческого общения взаимодействием с экраном.

Однако несмотря на выявленные проблемы осознанное включение искусственного интеллекта в деятельность педагога-музыканта позволяет удовлетворить многие все потребности современного учителя музыки. Текстовые модели (ChatGPT, DeepSeek, Claude, Gemini, YandexGPT, GigaChat) помогают быстро создавать планы уроков, тесты, сценарии и адаптировать учебные материалы под разный возраст. Сервисы генерации изображений и видео (Midjourney, Kandinsky, Шедеврум, Runway) позволяют оформлять наглядные пособия, иллюстрации к произведениям и короткие видеоролики без навыков дизайна. Инструменты синтеза речи и музыки (ElevenLabs, Suno, Udio, Soundraw, Mubert, MusicLM) дают возможность озвучивать лекции, создавать музыкальные примеры любых жанров за секунды, подбирать фоновую музыку для мероприятий и демонстрировать процесс создания песен. Искусственный интеллект не заменяет учителя, а становится удобным помощником. Экономит время на рутину, расширяет творческие возможности и делает уроки более наглядными и интересными для современных учеников.

В рамках исследования проблемы включения средств искусственного интеллекта в музыкально-педагогическую деятельность нами было проведено анкетирование студентов факультета художественного и музыкального образования ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» и учителей музыки средних общеобразовательных школ Чувашской Республики. Его проведение позволило сделать следующие выводы.

Общее понимание искусственного интеллекта у студентов и преподавателей практически совпадает. Они все определяют их как компьютерные программы, выполняющие задачи, требующие человеческого интеллекта, которым можно поручить достаточно широкий список задач.

Отношение к замене человека профессиями у студентов и учителей в целом сходное: большинство считает, что нейросети смогут заменить человека, но только в некоторых профессиях. К использованию искусственного интеллекта в повседневной жизни все опрошенные относятся в основном положительно или нейтрально. Главные опасения активного внедрения средств искусственного интеллекта у студентов – потеря рабочих мест и этические

вопросы, реже угрозы безопасности. У преподавателей набор опасений шире: потеря рабочих мест, этические вопросы, угрозы безопасности, а некоторые признаются, что не имеют опасений вовсе.

Обе опрошенные группы используют нейросети регулярно, отмечая в качестве плюсов быстрый поиск информации, объяснение сложных вещей простым языком, генерация идей, помощь в структурировании мыслей, написание текста или кода. Преподаватели дополнительно ценят перевод иностранных текстов и исправление ошибок. Среди минусов респонденты назвали передачу неверных фактов, неправильное понимание сложных, специфических или узких тем, требование максимально точных «промттов».

В музыкальной сфере и студенты, и преподаватели в большинстве знают, что нейросети умеют создавать музыку (мелодии, биты, голос, тексты), многие даже пробовали. К наиболее часто применяемым сервисам они отнесли достаточно широкий набор: Suno AI, Udio, AIVA, Google MusicLM, Soundraw. Самой полезной областью использования искусственного интеллекта в музыке студенты называют создание фоновой музыки для видео и игр, помощь в написании мелодий, аранжировку и сведение треков, генерацию текстов песен, а также рекомендации музыки. У преподавателей этот список шире – добавляется создание голоса и вокала. Будущую роль искусственного интеллекта студенты практически единодушно видят в значительном росте и влиянии на все сферы жизни. Преподаватели в основном согласны, но один ответил, что роль может снизиться, так как люди будут возвращаться к традиционным методам обучения.

В целом студенты и преподаватели очень похожи в своем базовом понимании искусственного интеллекта, в оценке его как полезного инструмента, в конкретных плюсах и минусах. Опрошенные студенты и учителя доверяют средствам нейросетей, но относятся к их применению с осторожностью, они считают маркировку обязательной, а обучение школьников на чужих треках без разрешения – в основном неэтичным.

Таким образом, в настоящее время искусственный интеллект находит все большее применение в сфере педагогической деятельности учителей музыки: он позволяет создавать уникальные музыкальные произведения, выполнять аранжировки, анализировать и оптимизировать процесс сочинения музыки. Его использование открывает новые возможности перед педагогами-музыкантами, но процесс его активного внедрения в музыкальную деятельность педагогов и обучающихся требует переосмысления привычных подходов к обучению.

Список литературы

1. Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_335184/1f32224a00901db9cf44793e9a5e35567a4212c7/ (дата обращения: 19.07.2026).
2. Хисамова З.И. История становления и теоретико-правовые подходы к толкованию понятия «искусственный интеллект» / З.И. Хисамова, И.Р. Бегишев // АЮВ. – 2020. – №3 (31). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-stanovleniya-i-teoretiko-pravovye-podhody-k-tolkovaniyu-ponyatiya-iskusstvennyu-intellekt> (дата обращения: 19.07.2026).

СИТУАЦИЯ УСПЕХА НА УРОКАХ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: статья раскрывает эффективные формы и методы создания ситуаций успеха на уроках чувашского языка. Материал содержит практические примеры нестандартных подходов, освобождающих учебный процесс от шаблонов. Представленные разработки помогают педагогу пробудить у первоклассников устойчивый интерес к предмету, вовлечь их в активное познание языка и культуры. Доклад будет полезен учителям чувашского языка, стремящимся к творческому поиску в своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: игровая деятельность, рифмованные упражнения, обучающие песни и загадки, физкультминутки, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), электронные образовательные ресурсы.

Представители научного сообщества считают, что ученик тянется к знаниям только когда испытывает потребность в учении, следуя здоровым мотивам и интересам, подкрепленным успехом. Так, по мнению В.А. Сухомлинского, методы, используемые в образовательном процессе, должны заинтересовывать ребенка познавать окружающий мир, а учебное заведение стать школой радости. Радости познания, радости творчества, радости общения. Важнейший смысл работы учителя: создать каждому ученику ситуацию успеха.

К.Д. Ушинский считал, что только успех способен поддерживать интерес ученика к учению. По его мнению, важнейшая заповедь воспитания заключается в передаче детям радости труда, успеха в учении, пробуждения в их сердцах чувства гордости и собственного достоинства за свои достижения.

По мнению психолога Уильям Глассер успех необходимо сделать доступным любому ребенку. «Если ребенку удастся добиться успеха в школе, то у него есть все шансы на успех в жизни». Современники Белкин А.С., Сластенин В.А., Цукерман Г.А. сошлись во мнении, что «ученик тогда тянется к знаниям, когда ощущает потребность в учении, когда руководствуется здоровыми мотивами и интересом, подкрепленные успехом».

Опыт коллег и результаты нашей многолетней работы доказывают, что исключительно воодушевление, создаваемое успехом, рождает интерес к учению и только успех в значительной мере снимает чувство неуверенности в своих силах, боязни заданий повышенного уровня сложности. Главная цель – помочь ученику преодолеть внутреннюю неуверенность, тогда появляется устойчивый интерес к освоению языков и желание учиться дальше.

Ситуация успеха на уроках чувашского языка – комплексный подход, при котором осознание обучающимся результативности собственных усилий укрепляет его веру в свой потенциал, трансформируясь в устойчивый внутренний мотив к продолжению обучения. В учебном процессе создать такую ситуацию позволяет использование различных рабочих приёмов и принципов.

Повысить вовлеченность школьников, создать позитивный настрой на уроке и укрепить их интерес к изучаемому материалу помогает игра. Она помогает активизировать процесс обучения, а также повышает мотивацию к изучению языка. Игры способствуют восстановлению сил, приливу энергии, оживляют урок, дают возможность произвольно и быстро усваивать учебный материал.

Игровая деятельность моделирует полноценную речевую ситуацию, которая стимулирует учащихся к общению, создает комфортную атмосферу, располагающую детей к тому, чтобы слушать, говорить на чувашском языке и делать это с удовольствием, что позволяет сохранить эмоционально-психологическое равновесие, следовательно, сберечь здоровье.

Исходя из своего опыта, я убеждена, что заметную роль в создании положительной мотивации в изучении чувашского языка играют задания игрового формата. В целях запоминания

названий цветов мною придумана игра «Покажи цвет». Учитель озвучивает наименование цвета, а дети его показывают. К примеру: жёлтый цвет ассоциируется с солнцем (руки поднимают вверх, как бы показывают желтое солнце); синий цвет – с синим школьным костюмом; зелёный цвет – с листвой на деревьях (показывают на листья деревьев, которые растут возле школы и видны из окна); белый – чистый тетрадный лист и т. д.

При обучении счету на чувашском языке эффективно использование счёта с хлопками. Начинает учитель: «1», дети продолжают: «2» и т. д. Можно считать парами или тройками, чередуясь с учителем.

Следующий вид игровых заданий – рифмованные упражнения, вносящие разнообразие в учебный процесс. Рифмовки помогают выработать ритм речи, усиливает интерес к чувашскому языку, языковое чутье, предотвращают умственную перегрузку, поддерживают работоспособность, чувство усталости снижается и облегчается процесс овладения чувашским языком.

Утомляемость детей на уроках можно снизить так же за счет создания у них положительного эмоционального настроя через песню. Если сопровождать пение физическими упражнениями эффективность повысится.

Современный урок чувашского языка характеризуется большой интенсивностью и требует от учеников концентрации внимания и сил. Известно, что первоклассники быстро устают и легко отвлекаются. Поскольку сам предмет содержит много сложного материала, для его усвоения детям необходима частая смена деятельности и большое количество практических упражнений. Перегрузка снижает мотивацию к овладению языком, негативно влияет на психологическое здоровье учащихся. Поэтому важно переключать учащихся с одного вида деятельности на другой, используя двигательную активность. Большое значение в этом направлении имеет организация физкультминуток – одного из важных этапов урока. Как показывает практика, этот инструмент помогает снизить усталость, создать положительную мотивацию, доброжелательную атмосферу, заинтересовать всех учащихся, быстро усваивать учебный материал.

Использование загадок на уроках чувашского языка в русскоязычной школе расширяет кругозор учащихся, пробуждает интерес к языку, воспитывает их патриотические чувства, помогает снять напряжение, переключить внимание детей, вызвать положительное эмоциональное настроение. Они служат стимулом усиления мотивации обучения чувашскому языку, постановки правильного чувашского произношения – артикуляции звуков, интонации. Каждая новая загадка, отгаданная ребенком, является очередной ступенькой в развитии его мышления.

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и электронных ресурсов – одно из ключевых условий для поддержания интереса к изучению чувашского языка. Данный инструмент открывает перед учителем широкие возможности: от подбора яркого иллюстративного и видеоматериала до удержания внимания первоклассников на сложных темах. Презентация готовых речевых моделей в различных ситуациях общения и их многократное повторение помогают эффективно закрепить материал и развить устную речь детей. Кроме того, мультимедиа позволяют чередовать виды заданий и динамично обогащать содержание уроков.

Электронные учебные пособия вносят необходимое разнообразие в учебный процесс, развивают речевой слух, активизируют новую лексику и выводят сотрудничество учителя с учениками на новый уровень. С их помощью педагог может легко увлечь класс темой занятия и организовать регулярный контроль за усвоением языкового материала. Ярким примером такого инструментария выступает электронное пособие «Картинный словарь чувашского языка». Его внедрение в учебный процесс способствует эффективному формированию фонематического слуха, обогащению активного словаря первоклассников и модернизации образовательного процесса в целом, укрепляя субъект-субъектное взаимодействие педагога и воспитанников. Выступая ценным дидактическим средством, данный электронный ресурс

помогает поддерживать устойчивый интерес школьников к предмету и осуществлять систематический мониторинг уровня сформированности лексических навыков.

Таким образом, использование данных подходов помогает учителю в работе с детьми. Первоклассники с удовольствием приходят на уроки чувашского языка и с охотой учатся. Им очень нравится играть, петь, делать физкультминутки, загадывать и отгадывать загадки на уроке. Они умеют выполнять под руководством учителя учебные действия в практической форме, постепенно привыкают ориентироваться в информационном материале, осуществить поиск необходимой информации, оформлять свои мысли в устной форме, слушать и понимать чувашскую речь.

Список литературы

1. Абрамова Г.В. Программа по чувашскому языку для 1–4 классов / Г.В. Абрамова, Р.А. Голанцева. – Чебоксары: Изд-во Чувашского республиканского института образования, 2008. – 107 с.
2. Абрамова Г.В. Обучение чувашскому языку в русскоязычной школе: методическое пособие / Г.В. Абрамова. – Чебоксары: Новое время, 2009. – 120 с.
3. Абрамова Г.В. Здоровьесберегающие технологии на уроках чувашского языка в русскоязычной школе: учебно-методическое пособие / Г. В. Абрамова. – Чебоксары, 2007. – 70 с.
4. Абрамова Г.В. Картинный словарь чувашского языка: электронное пособие / Г.В. Абрамова, Е.Л. Сармосова, Е. И. Фролов. – Чебоксары, 2009.
5. Абрамова Г.В. Методические указания к учебнику чувашского языка для 1 класса русской школы: книга для учителя / Г.В. Абрамова. – Чебоксары: Изд-во Чувашского республиканского института образования, 2007. – 217 с. EDN QWLBVD

Шапвалова Наталья Николаевна

воспитатель

Чичурко Светлана Ивановна

воспитатель

Леденева Мария Александровна

воспитатель

Кручинина Елена Анатольевна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №52 «Ласточка»

г. Старый Оскол, Белгородская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье рассматриваются психолого-педагогические особенности развития воображения как ключевого познавательного процесса в дошкольном возрасте. Анализируются теоретические подходы отечественных и зарубежных ученых к проблеме становления воображения в онтогенезе. Особое внимание уделяется роли познавательной деятельности в развитии воображения дошкольников, а также взаимосвязи воображения с другими познавательными процессами – восприятием, мышлением и памятью. Обосновывается значение различных видов детской деятельности (игровой, изобразительной, конструктивной) для формирования творческого воображения. Представлены возрастные особенности развития воображения у детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста. Определены психолого-педагогические условия, способствующие эффективному развитию воображения в познавательной деятельности дошкольников.

Ключевые слова: воображение, познавательная деятельность, дошкольный возраст, психолого-педагогические особенности, творческое воображение, игровая деятельность, познавательная активность.

Введение.

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития воображения. Данный познавательный процесс представляет собой центральное психологическое новообразование дошкольного возраста, согласно периодизации психического развития, предложенной Л.С. Выготским, и играет большую роль в познавательном развитии ребенка. Воображение не может функционировать без других важных психологических процессов и оказывает значительное влияние на познавательную деятельность человека. С помощью воображения появляется возможность делать предположения о том, что произойдет в будущем, каков будет результат деятельности.

Актуальность исследования проблемы развития воображения дошкольников обусловлена возрастающими требованиями к развитию творческого потенциала личности, готовности к школьному обучению и успешной социализации. В становлении познавательной и эмоционально-личностной сфер большую роль играет воображение, поэтому его своевременная диагностика и занятия, направленные на формирование данной способности, имеют большое значение для гармоничного развития детей дошкольного возраста и их подготовки к дальнейшему обучению в школе.

Теоретические подходы к изучению воображения в дошкольном возрасте.

Исследованию воображения дошкольников посвящены работы О.М. Дьяченко, А.Л. Венгера, Л.С. Выготского, Г.Д. Кирилловой, Е.И. Прониной и других ученых. В современной психологической науке существует значительное количество исследований, посвященных развитию воображения в онтогенезе, в которых рассматриваются возрастные периоды становления воображения, а также виды деятельности, способствующие его развитию.

Зарубежные исследователи (В. Штерн, Л. Дьюи и другие) рассматривают воображение ребенка как способность, которая задана изначально. Авторы считают, что воображение ребенка отличается от такового у взрослого оригинальностью, живостью и яркостью. Отечественные психологи (Л.С. Выготский, Г.А. Урунтаева, Л.Ю. Субботина, Д.Б. Эльконин и другие), напротив, рассматривают воображение как процесс, проходящий определенные стадии развития в ходе овладения различными видами деятельности.

По мнению отечественных исследователей, воображение не формируется само по себе, а проходит ряд стадий и зависит от воспитания, условий жизни ребенка и полученных впечатлений. Существенный вклад в исследование онтогенеза воображения внесла Н.Н. Палагина, которая считает, что первоначальные его формы появляются в ориентировочно-исследовательской деятельности в виде практического преобразования и комбинирования предметов.

А.А. Леонтьев причины возникновения воображения видит в овладении ребенком предметной деятельностью. Осваивая окружающий мир, ребенок стремится действовать в нем, как взрослый. Однако операциональная сторона многих видов деятельности взрослого недоступна ребенку. Игровое действие, свободное от операций, позволяет ему удовлетворить потребность действовать как взрослый. Важным для понимания предпосылок, источников и условий возникновения воображения является исследование Г.Д. Кирилловой, которая указывает на возникновение в 1–1,5 года пассивного воображения, а затем – активного воображения.

Психологическая характеристика воображения как познавательного процесса.

По мнению Р.С. Немова, «воображение относится к познавательным процессам, но в отличие от восприятия и мышления оно служит человеку не только для познания окружающего, но и для его преобразования, создания новых механизмов, знаний, произведений искусства, т. е. для творчества в разных областях жизни и деятельности». Воображение представляет собой психический познавательный процесс, направленный на моделирование нового образа или идеи, занимающий промежуточное положение между восприятием, мышлением и памятью.

В исследовании Е.Е. Кравцовой подчеркивается взаимосвязь воображения «со всеми сторонами психической деятельности человека: восприятием, памятью, чувствами,

мышлением». Особенности познавательного развития детей дошкольного возраста проявляются в том, что воображение у детей раннего возраста развито относительно плохо и выражается в основном в виде предугадывания возможных итогов совершаемых действий. Творческое воображение на данном этапе еще не формируется.

Возрастные особенности развития воображения дошкольников.

Процесс становления воображения в дошкольном возрасте, с одной стороны, соответствует общим закономерностям его развития. Однако имеет свои особенности, обусловленные возрастными и индивидуальными возможностями детей, их мотивационной направленностью, сформированностью оценки образа «Я», развитием коммуникационных способностей.

Воображение дошкольника отличается от воображения взрослого. В основе образов воображения лежит перекомбинирование материала, хранящегося в памяти. У дошкольников знаний и представлений еще недостаточно. Видимое богатство воображения связано с низкой критичностью детского мышления, когда дети не знают, как бывает, а как не бывает.

В возрасте 4–5 лет активно развивается познавательное воображение, благодаря тому, что ребенок много играет в ролевые игры, рисует и конструирует. Появляется ступенчатое планирование, когда ребенок планирует один шаг своих действий, выполняет его, видит результат и затем планирует следующий. Период от старшего дошкольного возраста до 12 лет является пиком развития воображения.

В возрасте 6–7 лет ребенок уже практически усвоил основные модели нормы поведения и деятельности. Он уже способен отходить от стандартов, комбинировать их, используя воображение. Наблюдение за окружающим миром и его явлениями дает огромную пищу для воображения.

Роль познавательной деятельности в развитии воображения.

Развитие воображения у дошкольников осуществляется в разных видах детской деятельности: познавательной, художественно-эстетической, речевой, физкультурно-оздоровительной, социально-коммуникативной. Экспериментально подтверждена гипотеза о том, что развитие познавательной активности взаимосвязано с развитием наглядно-образного мышления и воображения.

Психологическими условиями развития познавательной активности дошкольников являются развитие знаково-символического опосредствования и становление внутреннего плана действий. Выделенные психологические условия вносят определенные коррективы в определение приоритетных задач в образовательном содержании для дошкольников и открывают возможности для создания новых образовательных стратегий, способствующих обогащению и гармонизации познавательного и эмоционального развития ребенка.

Познавательное развитие предполагает познавательную активность дошкольника. Чтобы поддержать познавательную активность, необходимо опираться на познавательный интерес детей. Применение методов обучения, направленных на обогащение творческого воображения, мышления, памяти, развития речи, способствует эффективному познавательному развитию.

Игровая деятельность как средство развития воображения

Важную роль в развитии воображения у дошкольников имеет игровая деятельность как ведущая в данном возрастном периоде. По мнению Л.С. Выготского, особенностью детской игры является «смысловая сторона поведения ребенка». Именно в игре создаются оптимальные условия для самовыражения ребенка, придумывания и создания им нового игрового образа. Играя, ребенок создает для себя воображаемую ситуацию, в наибольшей степени раскрывает свои особенности, исследует, фантазирует, познает, получает новые ощущения и впечатления, генерирует новые идеи, размышляет.

Для того чтобы игра способствовала развитию воображения, педагогам не следует предлагать детям готовый сюжет. Прежде всего, это положение относится к сюжетно-ролевым играм, в которых дети обычно отражают свое видение. Развитие воображения у детей в дошкольном возрасте способствует развитию познавательных процессов, способности к творчеству и формированию личности ребенка.

Продуктивные виды деятельности в развитии воображения.

Отличительным способом развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста является изобразительная деятельность и художественный труд. Занятия продуктивными видами деятельности оказывают влияние на формирование и развитие отдельных познавательных функций у ребенка дошкольного возраста, включая восприятие, наглядно-образное мышление, память, воображение.

Рассматривается возможность развития психического познавательного процесса воображения на занятиях изобразительного искусства с детьми раннего возраста. Восприятие отражается в создании образов воспринимаемых предметов, что говорит о взаимном дополнении этих когнитивных процессов

В статье описывается опыт работы педагогов дошкольной образовательной организации по развитию воображения у дошкольников с использованием технологии интегрированного обучения. Приводятся примеры использования технологии интегрированного обучения в коллаборации старшего воспитателя, воспитателя и музыкального руководителя.

Психолого-педагогические условия развития воображения в познавательной деятельности.

В дошкольном образовании выделяются показатели, характеризующие развитие воображения у детей. Прежде всего, это развитая способность к обобщению, выделению существенных и несущественных признаков предметов, установлению причинно-следственных связей и отношений, а также мысленному воспроизведению различных задач.

Поскольку проявление творчества на различных возрастных этапах дошкольного возраста специфично, педагогам важно обеспечить последовательность, развивая у детей воображение. Дошкольники могут достаточно быстро запомнить интересную для них информацию, так как проявляют повышенный интерес ко всему новому и необычному. В то же время, если интерес не поддерживается, полученные и усвоенные знания быстро теряются или забываются. Дошкольники имеют незначительный жизненный опыт, что снижает их возможности в преобразовательных процессах.

В статье представлены и раскрыты универсальные условия развития воображения старшего дошкольника, подходящие для семейной среды и среды образовательного учреждения. Рассматривается проблема изучения творческого воображения, его роль в психическом развитии личности ребенка, а также применение эффективных средств ТРИЗ-технологий в дошкольном образовании, способствующих появлению у ребенка таких психических образований, как произвольность, внутренний план действий, рефлексия.

Заключение.

Таким образом, развитие воображения в дошкольном возрасте представляет собой сложный и многоаспектный процесс, обусловленный психолого-педагогическими особенностями данного возрастного периода. Воображение является центральным психологическим новообразованием дошкольного возраста и играет ключевую роль в познавательном развитии ребенка.

Эффективное развитие воображения в познавательной деятельности дошкольников возможно при создании следующих психолого-педагогических условий: обеспечении разнообразных видов детской деятельности (игровой, изобразительной, конструктивной, познавательно-исследовательской); учете возрастных и индивидуальных особенностей детей; поддержке познавательной активности и интереса; создании развивающей предметно-пространственной среды; применении инновационных технологий (ТРИЗ, интегрированное обучение); организации сотрудничества педагогов и родителей.

Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку и апробацию комплексных программ развития воображения дошкольников в различных видах познавательной деятельности, а также на изучение эффективности использования современных образовательных технологий для формирования творческого воображения у детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.

2. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника / О.М. Дьяченко. – М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1996. – 197 с.
3. Кириллова Г.Д. Развитие воображения в раннем детстве / Г.Д. Кириллова. – М.: Просвещение, 1992. – 143 с.
4. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
5. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Р.С. Немов. – 4-е изд. – В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – М.: Владос, 2003. – 688 с.
6. Палагина Н.Н. Воображение у истоков онтогенеза / Н.Н. Палагина // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, №6. – С. 52–60.
7. Самкова И.А. Психологические условия развития познавательной активности в дошкольном возрасте / И.А. Самкова // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 11, №1. – С. 42–56. – DOI: 10.17759/psyedu.2019110104. EDN ZDJQDZ
8. Симановский А.Э. Развитие творческого воображения у детей / А.Э. Симановский. – Ярославль: Академия развития, 2005. – 192 с.
9. Сорокина Т.М. Условия и негативно воздействующие факторы для развития воображения старшего дошкольника / Т.М. Сорокина, Д.С. Малеев // Психология обучения. – 2025. – №1. – С. 3–13. EDN UMUWPA
10. Субботина Л.Ю. Развитие воображения у детей: пособие для родителей и педагогов / Л.Ю. Субботина. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 240 с.
11. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Г.А. Урунтаева. – 5-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2001. – 336 с.
12. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

Шаповалова Наталья Николаевна

воспитатель

Чичурко Светлана Ивановна

воспитатель

Леденева Мария Александровна

воспитатель

Кручинина Елена Анатольевна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №52 «Ласточка»

г. Старый Оскол, Белгородская область

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические и методические основы обучения и воспитания как фундаментальных областей педагогической науки. Анализируется взаимосвязь между теорией и методикой образовательного процесса, раскрываются современные подходы к обучению и воспитанию в условиях трансформации образовательного пространства. Особое внимание уделяется личностно-ориентированным, деятельностному и системному подходам, а также инновационным методам обучения, включая проектное обучение, смешанное обучение и игровые технологии. В статье обосновывается необходимость интеграции теории и методики как единого целого, обеспечивающего не только передачу знаний, но и формирование личности, способной к самореализации в современном обществе. Авторы приходят к выводу, что эффективность образовательного процесса достигается при условии гармоничного сочетания теоретических знаний и практических методических разработок, адаптированных к современным вызовам и потребностям обучающихся.

Ключевые слова: теория обучения, методика обучения, теория воспитания, методика воспитания, образовательный процесс, педагогика, личностно-ориентированный подход, инновационные методы обучения, цифровизация образования, профессиональная компетентность педагога.

Введение.

Теория и методика обучения и воспитания представляют собой фундаментальные и взаимодополняющие составляющие образовательного процесса, направленные на формирование всесторонне развитой личности. Эти категории являются основными категориями педагогической науки и практики, которые обеспечивают не только передачу знаний, но и развитие личностных качеств, навыков и умений, необходимых для успешной социализации и самореализации человека в современном обществе.

Современное образование сталкивается с новыми вызовами, связанными с изменениями в обществе, экономике и технологиях. В этом контексте теория и методика обучения и воспитания играют ключевую роль в подготовке учащихся к жизни в быстро меняющемся мире. Исторически взгляды на роль и соотношение обучения и воспитания неоднократно менялись. В прошлом доминировал традиционный подход, ориентированный на передачу знаний и выработку стандартных навыков. Однако в современном образовательном пространстве акцент смещается в сторону личностно-ориентированных подходов, индивидуального подхода к каждому учащемуся, развития критического мышления, творческих способностей и инициативы.

Цель данной статьи – проанализировать теоретические основы и методические аспекты обучения и воспитания, выявить их взаимосвязь и определить современные тенденции развития образовательного процесса.

1. Теоретические основы обучения и воспитания.

Теория обучения представляет собой фундаментальную область педагогической науки, изучающую закономерности, принципы и механизмы образовательного процесса. Она охватывает широкий спектр явлений, связанных с передачей знаний, формированием умений и навыков, а также развитием личности в процессе обучения. Центральной задачей теории обучения является выявление и описание общих принципов, на основе которых возможно эффективное построение образовательного процесса.

Исходным пунктом теории обучения является признание того факта, что обучение – это целенаправленный, управляемый процесс, в ходе которого происходит передача и усвоение знаний, формирование умений и навыков, развитие интеллектуальных и личностных качеств учащихся.

Теория воспитания, в свою очередь, раскрывает сущность воспитательного процесса, его закономерности, принципы, содержание, методы работы с детьми. В основе теории воспитания лежит понимание воспитания как процесса интериоризации социокультурного опыта, в ходе которого формируются ценностные ориентации, нравственные установки и социальные компетенции личности.

Среди основных теоретических подходов к обучению выделяются следующие.

1. Когнитивный подход – акцент на процессах восприятия и обработки информации, развитии мышления и познавательных способностей учащихся.

2. Поведенческий подход – фокус на внешних факторах, влияющих на обучение, и формировании желаемых моделей поведения через систему поощрений и подкреплений.

3. Конструктивистский подход – акцент на активном участии учащихся в процессе обучения, самостоятельном конструировании знаний на основе личного опыта и взаимодействия с окружающей средой.

4. Деятельностный подход – рассмотрение обучения как особого вида деятельности, в которой учащийся является субъектом, а не объектом педагогического воздействия.

5. Личностно-ориентированный подход – признание уникальности каждого учащегося, учет его индивидуальных особенностей, потребностей и интересов в процессе обучения и воспитания.

Эти подходы помогают понять, как учащиеся усваивают знания и как можно оптимизировать процесс обучения.

2. Методика обучения и воспитания: содержание и функции.

Методика обучения и воспитания представляет собой практическую область педагогики, которая реализует теоретические положения через конкретные приёмы и технологии. Если теория изучает закономерности и принципы образовательного процесса, то методика разрабатывает способы их практической реализации.

Методика воспитания освещает способы организации жизни и деятельности воспитанников. Ключевыми понятиями методики воспитательной работы являются: ценностные отношения, воспитывающая деятельность, ценностное восприятие мира. Воспитательная работа рассматривается как организованная групповая деятельность, вовлекающая детей в запланированные педагогом отношения.

В системе методов педагогики выделяют методы обучения и методы воспитания. Методы обучения – это способы руководства педагогом познавательной деятельностью учащихся. Методы воспитания направлены на формирование личности, развитие моральных и этических ценностей, социальной ответственности и эмоционального интеллекта.

Важным аспектом современной методики является принцип воспитывающего обучения, которое предполагает не только приобретение обучающимися знаний, но и формирование у них культурно-исторических ценностей, ответственное отношение к нормам будущей профессиональной деятельности, развитие личностных качеств. Воспитывающее обучение требует от педагога особого внимания к ценностному аспекту образования, умения интегрировать воспитательные задачи в учебный процесс.

3. Современные методы и технологии обучения.

Современная методика обучения характеризуется многообразием методов и технологий, направленных на повышение эффективности образовательного процесса и развитие личности учащегося. Среди наиболее значимых современных методов обучения выделяются:

Проектное обучение – метод, развивающий критическое мышление через работу над реальными проектами, способствующий формированию исследовательских навыков и умения работать в команде.

Смешанное обучение – сочетание традиционных методов с онлайн-ресурсами для индивидуализации процесса обучения, позволяющее адаптировать образовательный процесс к потребностям каждого ученика.

Игровые технологии – использование игровых элементов для повышения мотивации учащихся, развития творческих способностей и формирования коммуникативных навыков.

Метод перевернутого класса – изучение нового материала дома с последующим обсуждением в классе, что позволяет более эффективно использовать время аудиторных занятий для практической отработки навыков.

Цифровизация образования открывает новые возможности для обучения. Использование технологий, таких как искусственный интеллект и адаптивные обучающие системы, позволяет индивидуализировать процесс обучения и адаптировать его к потребностям каждого ученика. Это требует от педагогов постоянного обновления своих знаний и навыков.

Современные методы обучения способствуют более глубокому усвоению знаний и развитию навыков, необходимых для успешной социализации и профессиональной деятельности.

4. Взаимосвязь теории и методики в образовательном процесс.

Теория и методика обучения и воспитания выступают как единое целое, обеспечивающее не только передачу знаний, но и формирование личности, способной жить и действовать в условиях современного общества. Взаимосвязь между теорией и методикой проявляется в следующих аспектах:

1. Теория определяет цели и задачи образовательного процесса, а методика разрабатывает способы их достижения.

2. Теоретические знания служат основой для разработки методических приёмов и технологий, обеспечивая их научную обоснованность.

3. Практическая методическая деятельность является источником развития теории, поскольку практика обучения и воспитания выявляет новые проблемы и закономерности, требующие теоретического осмысления.

4. Единство теории и методики обеспечивает целостность образовательного процесса, в котором обучение и воспитание неразрывно связаны.

Взаимосвязь между теорией и методикой воспитания обеспечивает гармоничное развитие интеллектуальных, эмоциональных и социальных качеств учащихся. Теория изучает закономерности и принципы образовательного процесса, а методика реализует их на практике через конкретные приёмы и технологии.

В условиях стремительно меняющегося мира возрастает значимость непрерывного образования и самообразования. Современное общество ставит перед образованием новые задачи: готовить не просто информированного, но и активного, инициативного гражданина, способного адаптироваться к переменам, решать нестандартные задачи и брать на себя ответственность за собственное развитие.

Заключение.

Теория и методика обучения и воспитания являются фундаментальными областями педагогики, направленными на формирование личности. Их взаимосвязь и взаимодополнение обеспечивают целостность образовательного процесса и его эффективность.

Проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Теория обучения и воспитания изучает закономерности, принципы и механизмы образовательного процесса, создавая научную основу для педагогической практики.

2. Методика обучения и воспитания разрабатывает конкретные приёмы, методы и технологии реализации теоретических положений в образовательной практике.

3. Современные подходы к обучению и воспитанию характеризуются переходом от традиционной парадигмы передачи знаний к личностно-ориентированным, деятельностным и конструктивистским моделям образования.

4. Инновационные методы обучения, такие как проектное обучение, смешанное обучение, игровые технологии и цифровизация образования, открывают новые возможности для повышения эффективности образовательного процесса.

5. Теория и методика обучения и воспитания должны постоянно адаптироваться к современным вызовам. Эффективное обучение требует интеграции новых технологий и методов, а также акцента на воспитании социальной ответственности у учащихся.

Таким образом, теория и методика обучения и воспитания представляют собой неразрывное единство, обеспечивающее подготовку личности к успешной жизни в современном обществе. Дальнейшее развитие педагогической науки и практики должно быть направлено на углубление взаимосвязи между теорией и методикой, внедрение инновационных подходов и технологий, а также на повышение профессиональной компетентности педагогов как ключевых субъектов образовательного процесса.

Список литературы

1. Гайнуллина А.М. Теория и методика обучения и воспитания: современные тенденции и практические аспекты / А.М. Гайнуллина URL: <https://infourok.ru/teoriya-i-metodika-obucheniya-i-vospitaniya-7991478.html> (дата обращения: 02.07.2026).

2. Гликман И.З. Теория и методика воспитания. Воспитатика / И.З. Гликман. – М.: Школьные технологии, 2020. – 320 с.

3. Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д.: МарТ, Феникс, 2022. – 352 с.

4. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания / Л.И. Маленкова. – М.: Педагогическое общество России, 2021. – 480 с.

5. Мельниченко Д.В. О принципах и методах воспитывающего обучения / Д.В. Мельниченко, О.Ф. Шихова // Технопарк универсальных педагогических компетенций: материалы II Всерос. науч.-практич. конф. – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 172–174. EDN IPURCD

6. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко [и др.]; под ред. В.А. Сластёнина. – М.: Школа-Пресс, 2023. – 512 с.

7. Тороп И.А. Связь между теорией и методикой воспитания / И.А. Тороп // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 258–260. EDN VIRFHS

Яковлева Елена Николаевна

учитель

МБОУ «СОШ №9»

г. Новочебоксарск, Чувашская Республика

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация: в статье рассматривается урок технологии как уникальная образовательная среда, где творческие способности развиваются через материальное воплощение идей и диалог с различными материалами. Автор акцентирует внимание на проблемном обучении и вариативности заданий, которые позволяют каждому ученику найти индивидуальный путь самовыражения, превращая техническую ошибку в ценный исследовательский опыт. Особое значение придаётся междисциплинарному подходу и рефлексивной практике, формирующим у школьников дизайнерское мышление и устойчивую мотивацию к созидательной деятельности.

Ключевые слова: творчество, креативность, творческие способности, урок технологии, обучающиеся.

Развитие творческих способностей на уроках технологии – это не просто дополнительная задача, а основополагающий аспект самого предмета. В отличие от многих других академических дисциплин, где творчество часто сводится к поиску нестандартного решения конкретной задачи, уроки технологии предоставляют уникальную возможность материализовать мысли и идеи, превращая абстрактные концепции в осязаемые и функциональные объекты. Именно в этом синтезе мышления и моторики, замысла и его воплощения и происходит подлинное творческое развитие. Когда ребенок начинает работать с такими материалами, как древесина, ткань или пластик, он вступает в диалог с этими материалами. Этот диалог требует от него не только следования инструкциям, но и чуткого понимания свойств используемых материалов. Это и есть первый шаг к творческому исследованию, который открывает перед ребенком новые горизонты.

Г.Ш. Амерханова [1] отмечает, что творчество на уроке технологии не начинается с момента создания готового изделия, оно зарождается гораздо раньше – на этапе проблематизации задания. Вместо жесткой формулировки «сделай табуретку по чертежу», гораздо более эффективно будет предложить ученикам задание в виде запроса: «спроектируй конструкцию, способную выдержать вес учебника». Такой подход открывает пространство для множества вариативных решений и позволяет детям проявить свою креативность. Учитель, который ориентирован на развитие креативного мышления, становится своего рода навигатором в мире идей, поощряя детей выдвигать гипотезы, даже если они могут показаться наивными или технически сложными. Важно создать в классе атмосферу, в которой ошибка воспринимается не как крах, а как ценный источник информации о свойствах материалов и точности расчетов. Именно через преодоление технических противоречий чаще всего рождаются оригинальные находки и идеи. Такой подход способствует формированию у детей дизайнерского мышления, где красота и практичность идут рука об руку.

Особую роль в этом процессе играет междисциплинарный подход. Технология перестает быть изолированным ремеслом и становится полем для применения знаний из различных областей, таких как физика, черчение, дизайн и даже история. Например, изучая древние техники плетения или современные аддитивные технологии, ученик не просто осваивает

определенные навыки, а погружается в контекст эволюции человеческой мысли. Это, в свою очередь, стимулирует его собственные эвристические способности, позволяя ему находить нестандартные решения и подходы.

По мнению Н.С. Сайниева [3] творчество также проявляется в таких аспектах, как декорирование, поиск эргономичных форм и рациональное использование отходов. Когда, казалось бы, бесполезный обрезок дерева превращается в деталь мозаики, это не только дает вторую жизнь материалу, но и формирует у детей привычку мыслить нестандартно, искать новые пути решения задач. Такой подход воспитывает в детях дизайнерское мышление, которое сочетает в себе как эстетические, так и функциональные аспекты.

Таким образом, уроки технологии становятся не просто местом для обучения практическим навыкам, но и площадкой для развития творческого потенциала каждого ребенка. В процессе работы с различными материалами, создания изделий и решения поставленных задач, ученики учатся не только техническим навыкам, но и развивают свою креативность, учатся работать в команде, принимать и анализировать решения, а также преодолевать трудности. В конечном итоге, развитие творческих способностей на уроках технологии – это не только подготовка детей к будущей профессиональной деятельности, но и формирование у них целостного взгляда на мир, где творчество и инновации становятся неотъемлемой частью жизни. Это позволяет детям не просто адаптироваться к современным условиям, но и быть активными участниками процесса создания нового, что особенно важно в условиях быстро меняющегося мира.

Несмотря на значительный потенциал уроков технологии в развитии творческих способностей учащихся, реальная образовательная практика сталкивается с множеством серьезных проблем, которые зачастую сводят на нет самые благие педагогические намерения. Одной из первых и наиболее заметных трудностей является жесткий цейтнот и ограниченность временных ресурсов. Стандартный урок длится всего 40–45 минут, и этого времени катастрофически не хватает для полноценного творческого процесса. Творчество требует времени на обдумывание концепции, эксперименты с материалом, пробные операции и, что немало важно, исправление ошибок. Учителю в таких условиях приходится балансировать на грани, буквально выкраивая минуты на объяснение техники безопасности и теоретических основ, в то время как истинное творчество рождается в неспешном, почти медитативном взаимодействии с инструментами и материалами. Право на паузу и размышление, которое так необходимо для творческого процесса, в школьном расписании является непозволительной роскошью.

Н.Н. Новиков [2] считает не менее острой проблему материально-технического оснащения мастерских и кабинетов технологии. Устаревшее оборудование, нехватка качественных расходных материалов и инструментов делают невозможным внедрение современных творческих техник, таких как 3D-моделирование, лазерная резка или сложные виды декоративно-прикладного искусства. Когда на весь класс приходится лишь пара исправных швейных машин или скудный набор стамесок, учитель вынужден упрощать задания до примитива. Это приводит к тому, что творчество подменяется механическим копированием по шаблону. В таких условиях обеспечить индивидуальные эксперименты с материалом просто нереально. В результате дети, лишённые возможности реализовать свой замысел, быстро теряют интерес и веру в свои силы.

Кроме того, огромной преградой становится психологическая инерция, как самих учеников, так и их родителей. Многие из них привыкли воспринимать технологию как второстепенный предмет, где главное – «сделать хоть что-нибудь на оценку». За годы обучения в начальной и средней школе у многих детей формируется устойчивая установка на исполнительство и ориентацию на единственно верный образец. Страх ошибиться или сделать «не так, как у всех» парализует инициативу. Учителю в таких условиях приходится тратить колоссальные усилия на то, чтобы мотивировать учащихся, развивать их креативность и помочь им преодолеть страх перед ошибками. Эти проблемы не только затрудняют процесс

обучения, но и негативно сказываются на общем восприятии уроков технологии как важной составляющей образовательного процесса.

Важно понимать, что технологии могут стать мощным инструментом для развития креативного мышления, если создать для этого соответствующие условия. Необходимо переосмыслить подход к урокам технологии, сделать их более гибкими и адаптивными к потребностям учащихся. Одним из возможных решений проблемы является изменение формата уроков. Например, можно организовать проектные занятия, в рамках которых учащиеся смогут работать над собственными идеями и проектами в течение более продолжительного времени. Это позволит им не только глубже погрузиться в процесс, но и научиться работать в команде, что также является важным навыком в современном мире.

Кроме того, стоит рассмотреть возможность интеграции технологий в другие предметы, что поможет расширить горизонты и возможности для творческого самовыражения. Также важным аспектом является обновление материально-технической базы образовательных учреждений. Инвестиции в современное оборудование и качественные материалы позволят учителям реализовывать более сложные и интересные проекты, а ученикам – развивать свои навыки и способности. Важно, чтобы школы имели доступ к современным технологиям, которые могут вдохновить учащихся и помочь им раскрыть свой потенциал. Необходимо также работать над изменением отношения к урокам технологии как со стороны учеников, так и со стороны родителей. Важно донести до них, что технологии – это не просто предмет, а важная часть образования, которая помогает развивать креативность, критическое мышление и практические навыки. Привлечение родителей к процессу обучения, например, через совместные проекты или выставки работ, может помочь изменить их восприятие и повысить интерес к урокам технологии.

Список литературы

1. Амерханова Г.Ш. Современные подходы к развитию творческих способностей учащихся на уроках технологии / Г.Ш. Амерханова // Глобус: психология и педагогика. – 2019. – №6 (34).
2. Новиков Н.Н. Творческое развитие учащихся на уроках технологии / Н.Н. Новиков // Молодой ученый. – 2015. – №7 (87). – С. 838–840. EDN TPPOFB
3. Сайниев Н.С. Развитие творческого потенциала личности в обучении технологии / Н.С. Сайниев // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. – 2015. – №4.

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

Абумуслимов Паша Гамратович

студент

Аксарина Ирина Юрьевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет»

г. Ханты-Мансийск, ХМАО – Югра

ОСОБЕННОСТИ КООРДИНАЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ В БОКСЕ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация: *возрастающие требования к уровню развития координационных способностей спортсменов являются актуальным вопросом в современном боксе. Боксерская деятельность характеризуется высокой динамикой, непредсказуемостью ситуаций и плотным графиком боев, что предъявляет определенные требования к скорости принятия решений, точности движений и способности к оперативной перестройке двигательных действий. Целью научно-исследовательской работы стала разработка специального комплекса упражнений, направленного на развитие координационных способностей боксеров 11–12 лет на этапе начальной подготовки. В работе выявлен уровень подготовки юных спортсменов, определены средства для внедрения в учебно-тренировочный процесс и сформулированы выводы об эффективности их реализации.*

Ключевые слова: *учебно-тренировочный процесс, координационные способности, боксеры, уровень подготовки, комплекс средств.*

Ведение. Для поединка в боксе характерна работа, значительная не только по суммарной величине, но и по степени напряжения. Ход схватки меняется быстро, а точный прогноз развития эпизодов затруднен, поэтому уровень требований к подготовленности спортсмена возрастает и в таких условиях особенно значимой становится координация, обеспечивающая точную перестройку движений и их постоянный контроль.

Как отмечают Бибииков С.В., боксерская деятельность протекает при стремительной смене действий и включает большой круг движений, различающихся по трудности исполнения [1]. Это предельно обостряет ситуацию боя и сокращает время на ориентировку. Вследствие этого спортсмену необходимо почти мгновенно оценить происходящее и выбрать наилучший вариант ответа: опередить соперника собственной атакой либо пресечь его встречные действия.

Актуальность рассматриваемой темы раскрывается через несколько взаимосвязанных положений, последовательно уточняющих ее содержание.

Прежде всего это определяется самой природой бокса. Поединок здесь развивается с высокой скоростью, а условия на ринге меняются практически непрерывно, поэтому от спортсмена требуется тонкая и устойчивая координация. В отличие от видов деятельности, где ситуация относительно постоянна, боксер действует в режиме почти мгновенной смены задач: атакующее действие сразу переходит в защитное, уклонение сочетается с перемещением, а затем немедленно следует ответный прием.

Эта особенность подробно осмысливается в работах, с которыми связаны Бибииков С.В. В их трактовке «боевая обстановка» требует от боксера не отсроченного, а немедленного решения двигательной задачи [1]. Поэтому КС нельзя сводить только к освоению трудных по структуре движений. Существенное иное: умение быстро перестраивать действие под

меняющиеся условия, заранее улавливать вероятное продолжение атаки соперника и отвечать без паузы. Именно через это КС соединяют уровень физической готовности спортсмена с его технико-тактическим поведением и заметно влияют на результативность работы в поединке.

Далее значимым становится и построение самой подготовки. Нарастивать объем координационных упражнений и повышать их трудность целесообразно не скачкообразно, а в логически выстроенной последовательности, постепенно приближая содержание работы к соревновательным условиям. Такая организация занятий способствует не только освоению, но и прочному закреплению требуемых навыков. Поэтапное увеличение нагрузки облегчает приспособление спортсмена к более жестким требованиям, снижая риск чрезмерного перенапряжения и травматизации.

Актуальность исследования обусловлена возрастающими требованиями современного бокса к уровню координационных способностей спортсменов. Сегодняшний бокс характеризуется высокой динамикой, непредсказуемостью ситуаций и плотным графиком боев, что предъявляет особые требования к скорости принятия решений, точности движений и способности к оперативной перестройке двигательных действий.

Координационные способности (КС) – это комплекс психофизиологических возможностей человека, обеспечивающих точное, экономичное и целесообразное управление двигательными действиями в условиях постоянно изменяющейся внешней и внутренней среды [3; 4]. В структуре КС выделяют кинестетическую дифференциацию, равновесие, реакцию, ориентацию в пространстве, ритм, антиципацию и способность к перестроению двигательных программ.

В работах Бибикова С.В., Соймонова И.А., Гатилова Э.В. и других авторов показано, что именно координационные способности определяют до 65–75% успеха в поединке [2; 5]. Однако анализ научно-методической литературы выявил недостаточную разработанность методики целенаправленного развития КС именно у боксеров 11–12 лет – в сенситивный период их развития.

Основная часть. Исследование, направленное на развитие координационных способностей у боксеров 11–12 лет, проводилось в период с 2025 по 2026 год. В нем приняли участие 20 юных спортсменов в возрасте 11–12 лет (2 группы по 10 человек). Работа была организована в три последовательных этапа. Участники были разделены на две группы:

- 1) контрольная группа. Продолжила тренировки по общепринятой программе;
- 2) экспериментальная группа. Трижды в неделю в тренировочный процесс был интегрирован специально разработанный комплекс упражнений, направленный на целенаправленное развитие координационных способностей боксеров 11–12 лет.

В контрольной группе занятия проводились строго по стандартной программе учебно-тренировочного процесса для боксеров 11–12 лет (примерная программа СШОР по боксу). Основное внимание уделялось общей физической подготовке, изучению и совершенствованию базовой техники бокса, и развитию физических качеств (сила, быстрота, выносливость). Дополнительные специализированные координационные упражнения в тренировочный процесс контрольной группы не включались.

Педагогическое тестирование проводилось трижды: в начале эксперимента (сентябрь 2025), в середине (январь 2026) и в конце (май 2026). Каждое тестирование занимало 35–40 минут и проводилось в первой половине тренировочного занятия после стандартной разминки, в одинаковых условиях для обеих групп.

В целом исходная диагностика показала, что у юных боксеров уже есть определенная база двигательных навыков. При этом у них остается еще довольно большой потенциал для развития координации. У многих ребят четко просматривались слабые места: недостаточная точность при дозировании усилий, замедленная реакция в сложных условиях, проблемы со стабильностью равновесия во время движения и недостаточная гибкость двигательных программ. Именно эти выявленные недостатки и стали главным основанием для разработки

комплекса специальных упражнений. Они были направлены на то, чтобы целенаправленно скорректировать эти пробелы и в результате заметно повысить общий уровень координационной подготовленности спортсменов. Разработанный комплекс упражнений был направлен на комплексное развитие всех основных компонентов координационных способностей (равновесие, реакция, дифференцирование мышечных усилий, ориентирование в пространстве, ритмичность и перестроение двигательных программ). Комплекс включал вариативные, игровые и специально-подготовительные упражнения, максимально приближенные к условиям боксерского поединка.

Все упражнения выполнялись в игровой форме, с постепенным повышением сложности и вариативностью условий, что соответствовало возрастным особенностям и сенситивному периоду развития координационных способностей. Основное внимание было уделено совершенствованию равновесия. Тренировочный комплекс включал следующее.

1. Усложненные варианты удержания равновесия (стойки на одной ноге с добавлением движений руками, поворотов головы).

2. Упражнения на нестабильных опорах (мини-батуты, валики) для развития проприоцептивной чувствительности и рефлексорной стабилизации.

3. Динамические элементы, требующие быстрого восстановления баланса после прыжков, кувырков, резких торможений.

4. Упражнения, имитирующие попеременную опору при передвижениях, что критично для боксерской стойки.

5. Тренировка проприоцепции через работу с закрытыми глазами и на неровных поверхностях для улучшения качества обратной связи.

В экспериментальной группе, несмотря на типично высокий для этого возраста коэффициент вариации, по ряду тестов он начал снижаться. Это дополнительный положительный сигнал – разработанный комплекс не только поднимает общий уровень, но и помогает выравнивать подготовленность спортсменов внутри коллектива. В результате эксперимента в экспериментальной группе наблюдался существенный прирост показателей по всем исследуемым компонентам координационных способностей. По окончании эксперимента большинство спортсменов ЭГ достигли высокого и выше среднего уровня развития координационных способностей. В контрольной группе прирост был значительно скромнее – большинство показателей соответствовали среднему уровню, а по отдельным тестам (особенно специальным координационным способностям) сохранялся ниже среднего уровень.

Итоговая сравнительная оценка уровня развития координационных способностей в контрольной и экспериментальной группах по завершении педагогического эксперимента представлена в таблице 1.

Таблица 1

Итоговая сравнительная оценка эффективности программы

Критерий оценки	Уровень развития в ЭГ	Уровень развития в КГ	Вывод
Общая координационная подготовленность	Высокий	Средний	Экспериментальная программа обеспечила значительное опережение контрольной группы по комплексу координационных способностей
Развитие равновесия	Очень высокий	Удовлетворительный	Целенаправленная работа на неустойчивых опорах и с быстрыми сменами положения тела дала кардинальные результаты
Скорость и точность реакции	Высокий	Средний	Комплекс упражнений на выборную реакцию и работу с интерактивными стимулами значительно ускорил и повысил точность ответных действий

Критерий оценки	Уровень развития в ЭГ	Уровень развития в КГ	Вывод
Способность к дифференцированию мышечных усилий	Высокий	Удовлетворительный	Интеграция упражнений на дозирование усилий и вариативность нагрузки привела к значительному улучшению качества ударов и защитных действий
Ориентирование в пространстве и перестроение действий	Высокий	Средний	Спортсмены экспериментальной группы стали более гибкими и адаптивными в условиях ринга, лучше просчитывая и реагируя на действия противника

Заключение.

В итоге разработанный комплекс упражнений продемонстрировал хорошую эффективность в развитии координационных способностей у боксеров 11–12 лет. У спортсменов наблюдался заметный прогресс по всем основным параметрам: улучшилось равновесие, выросла скорость реакции, повысилась точность дозирования усилий, пространственная ориентация и умение перестраивать двигательные программы. При этом методика не только подняла общую физическую подготовленность, но и напрямую повлияла на техническое мастерство в боксе, заложив прочную основу для дальнейшего спортивного роста.

Комплекс достаточно универсален. Его можно успешно адаптировать не только в боксе, но и в других ударных единоборствах – кикбоксинге, тайском боксе, рукопашном бое.

Список литературы

1. Бибигов С.В. Методика развития координационных способностей юных боксеров на основе моделирования условий их соревновательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С.В. Бибигов. – Волгоград, 2008. – 198 с. EDN NPPRGD
2. Иссурин В.Б. Координационные способности спортсменов: монография / В.Б. Иссурин, В.И. Лях. – М.: Спорт, 2019. – 208 с.
3. Лях В.И. Координационные способности: диагностика и развитие: монография / В.И. Лях. – М.: Физическая культура, 2020–2024.
4. Соймонов И.А. Методика развития координационных способностей боксеров 13–14 лет с использованием теннисных мячей / И.А. Соймонов // Мир педагогики и психологии. – 2022. – №11. – С. 174–182. EDN EZBAVK

Алдошин Андрей Витальевич

канд. пед. наук, профессор
ФГКОУ ВО «Орловский юридический институт
МВД России им. В.В. Лукьянова»
г. Орёл, Орловская область

Носов Станислав Андреевич

канд. пед. наук, доцент
ФГКОУ ВО «Сибирский юридический институт МВД РФ»
г. Красноярск, Красноярский край

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ В УСЛОВИЯХ ПРИКЛАДНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: в статье представлена комплексная программа подготовки, включающая индивидуализированный подход на начальном этапе, использование широкого спектра упражнений (от единоборств до экстремальных видов спорта) и обязательное внедрение ситуационно-ролевых тренировок на специализированных полигонах. Особое внимание уделяется психофизическому аспекту, сбалансированному питанию и управлению стрессом как неотъемлемым компонентам высокой работоспособности.

Ключевые слова: физическая подготовка, курсанты боевые, приемы борьбы, психофизическая подготовка.

Спортивная подготовка курсантов образовательных организаций МВД России – это важный процесс, который помогает им оставаться выносливыми, сильными и способными действовать в любых ситуациях. Их работа требует высокой скорости реакции, хорошей координации и силы, поэтому тренировки должны быть не только регулярными, но и правильно организованными.

Ввиду ограниченности аудиторного времени занятия по физической подготовке дополняются самостоятельной работой курсантов и слушателей, а также включением физической активности в их досуговую деятельность [1].

В практике физического воспитания выделяются три основных типа учебных занятий.

1. Занятия познавательного-учебного направления. Данный тип занятий предполагает работу с учебно-методической литературой по физической культуре и освоение методики выполнения упражнений и режимных компонентов. Курсанты изучают теоретические основы и одновременно отрабатывают их в практической плоскости: осваивают технику движений и действия, характерные для конкретных спортивных дисциплин.

2. Занятия учебно-ориентационного направления. Основное содержание составляет развитие практических физических способностей курсантов. Построение таких занятий подчиняется дидактическому принципу «от простого к сложному» и логике последовательного воспитания физических качеств: гибкость, пространственная координация, быстрота, сила, выносливость.

3. Учебно-тренировочные занятия. Данный тип предусматривает систематическое повышение уровня физической активности за счёт увеличения объёма нагрузки и усложнения упражнений. Каждое занятие имеет конкретную целевую установку – например, развитие скоростных качеств, прыгучести и т. д. Интенсивность физической нагрузки возрастает постепенно; в ходе занятия у обучающихся контролируются частота пульса и артериальное давление.

Физические упражнения подбираются для каждого курсанта индивидуально – с учётом уровня его физического развития и текущей подготовленности.

Организация занятий по физической подготовке в вузе представляет собой целостную систему, включающую цели и задачи обучения, его содержательную основу, а также методы и формы проведения.

Занятия направлены на создание условий для полноценного физического развития обучающихся, что способствует их всестороннему становлению как специалистов.

Подготовка по физической дисциплине носит прикладной характер, а осваиваемые навыки ориентированы на решение оперативно-служебных задач [2, с. 38].

Первый блок обучения – теоретико-правовой. Курсантам разъясняются основания и пределы правомерного применения физической силы и боевых приёмов борьбы при задержании правонарушителя.

1. Приводится список ситуаций, в которых уполномоченные лица могут использовать приемы рукопашного боя.

1.2. Постепенно начинают вводиться те упражнения, которые способствуют достижению поставленной задачи.

1.3. Силовая пауза (комплексное силовое упражнение).

2. Игровой метод.

3. Соревновательный метод по правилам рукопашного боя, бокса, самбо и т. д.

4. Метод конкретных кейсов. Отрабатываются на практике следующие ситуации: например, преступник нападает на гражданина или сотрудника полиции сзади.

Также в процессе тренировок уделяют внимание психологии борьбы [3].

Производится работа над ошибками. Основной тезис – «мы только учимся, все получится, если делать так, а не так». Это означает отход от нормативов при первых же занятиях.

На текущем этапе освоение комплекса специальных упражнений позволит существенно повысить уровень владения приёмами ближнего боя.

Физическая подготовка курсантов является одной из ключевых составляющих их профессионального становления; она направлена на всестороннее развитие личности, поддержание и укрепление здоровья.

В основе учебного процесса по физическому воспитанию лежат общие методические принципы, определяющие следующие подходы.

Занятия призваны готовить курсантов к производительному труду, к защите Отечества, а также к грамотному применению физических навыков в повседневных ситуациях. При этом преподаватель-тренер решает не только задачу развития физических качеств, но и задачу формирования устойчивого интереса к физкультуре и спорту, что в итоге воспитывает привычку к ежедневной двигательной активности [4].

Если нужно ещё жёстче по стилю (ближе к инструкции или приказу) – могу адаптировать под этот формат.

Конкретные принципы включают:

1. Принцип непрерывности и постепенности (динамики), увеличение двигательной активности происходит постепенно.

2. Принцип системности.

3. Возрастная целесообразность направлений физического воспитания.

4. Принцип осознанности и активности.

5. Принцип междисциплинарного взаимодействия.

Исходя из этого, различают следующие виды занятий физической подготовкой:

1) лекционные занятия;

2) практические занятия;

3) учебно-тренировочные занятия.

Технология построения занятий физической культурой в образовательном процессе образовательной организации является системным процессом. Включает в себя цели и задачи обучения, его содержание, методы и формы проведения.

В итоге, физическая подготовка в образовательных организациях МВД России должна идти дальше поддержания здоровья и акцентироваться на практическом применении полученных навыков. Это создает базу для комплексной физической и психофизической подготовки, что критично для личной безопасности и эффективности выполнения служебных задач.

Список литературы

1. Геляхова Л.А. Устойчивость сотрудников ОВД к экстремальным ситуациям служебной деятельности / Л.А. Геляхова // Теория и практика общественного развития. – 2014. – №2. – С. 213–215. EDN RWUEZV
2. Виноградова О.П. К вопросу о концепции «обоснованного риска» при осуществлении профессиональной деятельности сотрудниками полиции / О.П. Виноградова, А.В. Армянинова // Юридическая техника. – 2019. – № 13. – С. 54–57. EDN PPZLMV
3. Герасимов И.В. Психолого-педагогические аспекты подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций МВД к деятельности в экстремальных ситуациях / И.В. Герасимов // Автономия личности. – 2020. – №1 (21). – С. 37–40. EDN CPCCPF
4. Баркалов С.Н. К вопросу проблемно-ситуационного обучения в процессе физической подготовки курсантов образовательных организаций МВД России / С.Н. Баркалов // Научный вестник Орловского юридического института МВД России имени В.В. Лукьянова. – 2017. – №1 (70). – С. 101–104. EDN ZEIAQV

Алдошин Андрей Витальевич

канд. пед. наук, профессор
ФГКОУ ВО «Орловский юридический институт
МВД России им. В.В. Лукьянова»
г. Орёл, Орловская область

Носов Станислав Андреевич

канд. пед. наук, доцент
ФГКОУ ВО «Сибирский юридический институт МВД РФ»
г. Красноярск, Красноярский край

DOI 10.31483/r-168379

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Аннотация: статья посвящена анализу системы спортивной подготовки курсантов МВД России. Современная служебная деятельность сопряжена с необходимостью действовать в нестандартных, быстро меняющихся ситуациях, где шаблонное применение заученных приемов часто неэффективно. В работе критически рассматриваются традиционные подходы к тренировкам, ограниченные отработкой стандартных действий в предсказуемых условиях, и обосновывается необходимость внедрения инновационных методик.

Ключевые слова: физическая подготовка, курсанты, сотрудники правоохранительных органов, физическое воспитание, профессиональные качества, боевые приемы борьбы, психофизическая подготовка.

Спортивная подготовка курсантов образовательных организаций.

МВД России – это важный процесс, который помогает им оставаться выносливыми, сильными и способными действовать в любых ситуациях. Их работа требует высокой скорости реакции, хорошей координации и силы, поэтому тренировки должны быть не только регулярными, но и правильно организованными. Чтобы этого добиться, используется определенный алгоритм подготовки, который включает в себя несколько этапов.

В самом начале необходимо определить уровень физической подготовленности каждого человека. Все курсанты разные: кто-то уже обладает отличной спортивной формой, а кому-то требуется дополнительная работа над развитием физических качеств. Поэтому перед

началом интенсивных тренировок проводится тестирование, которое помогает выяснить сильные и слабые стороны. На основе этих данных строится индивидуальная программа, позволяющая постепенно улучшать физические показатели [1, с. 139].

Изучают и совершенствуют боевые приемы борьбы курсанты в парах с партнерами примерно одинакового роста и веса. В основном тренируются только на правую руку и используют стандартные макеты оружия. Но в реальных условиях им приходится действовать против противников разного телосложения, которые могут быть вооружены нештатным оружием и использовать левую руку. Соответственно, успешное применение приемов в таких ситуациях зависит от того, насколько быстро сотрудник может подстроиться под нестандартные условия и изменить технику боя. Это также является показателем хорошо развитой двигательной ловкости.

Исследования в области обучения боевым приемам борьбы подтверждают, что эффективность освоения техники зависит от уровня координации. Н.А. Бернштейн выделял два типа ловкости: телесную и предметную. Первая отвечает за быстрые и точные перемещения тела в пространстве, а вторая – за умение действовать с различными предметами. В условиях полицейской работы предметная ловкость важна при использовании наручников, палок специальных, электрошокеров и других спецсредств. Телесная же проявляется во время схватки без оружия. Интересно, что оба типа ловкости наиболее ярко проявляются не в стандартных тренировочных условиях, а в неожиданных и нестандартных ситуациях, где приходится импровизировать [2, с. 45].

Работа полицейских связана с постоянной необходимостью быстро реагировать на неожиданные ситуации. При этом им приходится адаптировать приемы ограничения подвижности, чтобы добиться наилучшего результата. Даже если операция тщательно спланирована, всегда остается вероятность, что события развернутся непредсказуемо, а задерживаемый человек будет действовать нестандартно.

Каждый случай, когда приходится применять физическую силу, по-своему уникален. Чем решительнее и подготовленнее преступник, тем быстрее и точнее должен действовать полицейский. В ситуации сопротивления важно не просто применять известные приемы, а гибко подстраивать их под реальные условия. На это влияет многое: одежда и вес нарушителя, его рост, уровень физической подготовленности и наличие оружия. Полицейскому нужно уметь правильно передвигаться в пространстве, использовать любые предметы вокруг, если ситуация того требует.

Главное – не просто выполнять отработанные движения, а находить новые решения в неожиданных обстоятельствах. Поэтому тренировки в заранее отработанных вариантах малоэффективны и не дают значительного результата. Необходимо разрабатывать новые методы подготовки, которые помогут сотрудникам правоохранительных органов становиться быстрее, сообразительнее и увереннее в нестандартных ситуациях. Важно вводить эти методики в учебный процесс, чтобы будущие полицейские могли совершенствовать ловкость, необходимую в их профессиональной деятельности [3, с. 67].

Обучение должно строиться по определенным принципам. Во-первых, важно создать условия, при которых курсанты не смогут заранее предугадать ход действий. Это может быть неожиданный поворот событий, новые внешние условия или нестандартное поведение тренирующего их оппонента. Во-вторых, во время работы с противником необходимо развивать у обучающихся навык предугадывать его дальнейшие шаги и уметь действовать на опережение [4, с. 36].

В учебном процессе такие навыки лучше всего формировать с помощью практических занятий на специализированных полигонах, где курсантам предлагаются конкретные ситуации, максимально приближенные к реальности. Необходимо в программу включать ситуации, моделирующие различные служебно-боевые задачи, с которыми сотрудники полиции могут столкнуться в своей практике. Эти задачи разделены на три группы: действия в

помещениях, работа с гражданами, находящимися в транспортных средствах, и выполнение задач на улице.

Каждая такая задача включает несколько ключевых моментов: какие цели преследует наряд, в каких условиях происходит выполнение задания, сколько человек участвует в событии и насколько они активны или вооружены. Определяется, насколько эффективно обучающийся справляется с заданием, на основе оценки тактики всей группы, действий каждого курсанта в отдельности и правильности использования приемов рукопашного боя и специальных средств [5, с. 55].

Кроме того, занятия должны носить прикладной характер, соответствующий специфике профессиональной деятельности. Специалисты отмечают, что в образовательных организациях МВД России уделяется большое внимание психофизической подготовке курсантов как на занятиях по физической подготовке. Однако иногда курсанты недооценивают важность физической подготовки, считая, что в их будущем рабочем процессе не придется применять приобретенные навыки. Тем не менее, основной целью дисциплин является укрепление физического здоровья, что крайне важно для представителей данной профессии.

Это широкая концепция, в которой так много тем, таких как кинезиология, биомеханика, йога, физиология, психология в спорте и т. д., изучаются в рамках физического воспитания.

Необходимо чередование нагрузки и отдыха, наращивание развивающих и тренировочных воздействий, скорректированная компенсация динамики напряжения, циклическая структура занятий и возрастные особенности занятия физической культурой.

Физическая культура – отличный способ познать себя, свое тело и то, как оно работает, в каких видах деятельности вы можете преуспеть, а в каких нет.

Из этих знаний могут проистекать гибкость, сила, ловкость, равновесие, координация, тренировка сердечно-сосудистой системы, дух товарищества и даже история и культура, связанные со спортом.

Кроме того, командная работа, саморазвитие и даже практические навыки, такие как ситуационная осведомленность, умение слушать инструкции тренера.

Таким образом, в физическом воспитании существует определенная иерархия воспитательных принципов. Вся практическая деятельность тренера строится на идейных основах общих принципов. Методические принципы определяют общие правила методики обучения. Правила системного построения процесса обучения основаны на определенных принципах.

Список литературы

1. Кузнецов М.Б. Метод спортивной тренировки в процессе обучения боевым приемам борьбы курсантов и слушателей в образовательных организациях МВД России / М.Б. Кузнецов // Наука и инновации в сфере образования и производства: сборник научных трудов конференции (Орел, 1–3 июня 2015 г.). – Орел: ОГУ, 2015. – С. 138–143. EDN UIUVEB
2. Громов М.А. Особые условия как универсальное понятие для деятельности органов и подразделений ОВД России: виды, характеризующие признаки классификация / М.А. Громов // Труды Академии управления ОВД России. – 2013. – №4 (28). – С. 44–46.
3. Василенко Е.В. Психологические особенности экстремальных ситуаций в деятельности полиции / Е.В. Василенко // МНКО. – 2014. – №6 (49). – С. 66–68.
4. Геляхова Л.А. Устойчивость сотрудников ОВД к экстремальным ситуациям служебной деятельности / Л.А. Геляхова // Теория и практика общественного развития. – 2021. – №2. – С. 34–37.
5. Виноградова О.П. К вопросу о концепции «обоснованного риска» при осуществлении профессиональной деятельности сотрудниками полиции / О.П. Виноградова, А.В. Армянинова // Юридическая техника. – 2019. – №13. – С. 54–57. EDN PPZLMV

Андрющенко Юлия Владимировна
старший преподаватель
Сильченко Татьяна Васильевна
студентка

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ КОМПЕНСАЦИИ ПРИ ВЫНУЖДЕННОМ ДЛИТЕЛЬНОМ СИДЕНИИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Аннотация: в статье анализируется проблема вынужденного длительного сидения у студентов из-за высокой учебной нагрузки. Показано, что оптимально прерывать сидение каждые 30 минут, но в реальных условиях это невозможно. Предложены три уровня двигательной компенсации: микродвижения на месте, использование вынужденных пауз (поход к кулеру, принтеру), а также утренняя и вечерняя активность вне учёбы. Методики доступны, не требуют оборудования и применимы в любой студенческой среде.

Ключевые слова: Вынужденное длительное сидение, офисные сотрудники, двигательная компенсация, микродвижения.

В настоящее время длительная активность у студентов сведена к минимуму из-за самого учебного процесса: пары, подготовка к экзаменам и выполнение письменных работ требуют многочасового непрерывного сидения. Студент вынужден находиться в неподвижной позе по 8–10 часов в сутки без необходимых перерывов на движение. Длительное непрерывное сидение является объективным фактором риска для опорно-двигательного аппарата, сосудов и обмена веществ. Масштаб проблемы подтверждается исследованием медицинского центра Колумбийского университета [1], в котором измерили, что в период бодрствования люди проводят сидя в среднем 12,3 часа из 16. Средняя продолжительность одного непрерывного периода сидения составила 11,4 минуты. За 4 года наблюдения умерли 340 участников. Риск смерти коррелировал с общим временем сидения и длительностью непрерывных эпизодов. Наименьший риск зафиксирован при перерывах каждые 30 минут. В положении сидя одни мышцы укорачиваются и спазмируются, а другие ослабевают. Это вызывает боли в шее и пояснице, сутулость, нарушение осанки [3]. Кроме того, из-за отсутствия работы икроножного насоса, ухудшается венозный отток от ног, а межпозвоночные диски, не получая питания в статике, быстрее изнашиваются. Показателем в этом контексте является исследование, проведенное среди студентов Читинской государственной медицинской академии [4]. Выяснилось, что 80% опрошенных ведут сидячий образ жизни. Из них 61,2% регулярно жалуются на боли в шейном, грудном и поясничном отделах позвоночника, а 36,5% испытывают боли периодически. Лишь 2,4% студентов не сталкиваются с болями в спине. Показательно, что при практически единодушном осознании вреда гиподинамии только треть респондентов делают перерывы с физическими упражнениями. Остальные 67,1% не прерывают сидение, и 80% из них объясняют это нехваткой времени.

Существующая литература, посвященная рекомендациям по опорно-двигательным занятиям, преимущественно ориентируется на устранении локальных проблем – коррекцию осанки или профилактику нарушения зрения. В данной же статье представлен полноценный комплекс, охватывающий опорно-двигательный аппарат в целом.

Поскольку вставать каждые 30 минут во время учебного процесса часто невозможно, первый уровень компенсации – это макродвижения, которые можно выполнять прямо в кресле, которые не привлекают внимания окружающих. Речь идет о коротких повторяющихся действиях, выполняемых без смены позы. К таким движениям относятся ритмичное напряжение и расслабление большой ягодичной мышцы по 5–10 секунд, 10–15 раз подряд. Это

активирует мышцу, которая при сидении практически бездействует. Полезно также втягивание нижней части живота, стабилизирующее поясницу. Для профилактики застоя крови в ногах эффективны подъемы пяток, удерживая их на весу 3–5 секунд, и поочередно тянуть стопы на себя и от себя. Для шейно-плечевой зоны полезны сведения лопаток, наклоны головы с легким сопротивлением ладони и ритмичные подъемы плеч [4]. Все эти движения занимают не более 30–60 секунд, не требуют вставания и могут повторяться каждый час. Регулярное выполнение таких микродвижений позволяет частично компенсировать мышечный дисбаланс и венозный застой даже при полной невозможности встать.

В любом высшем учебном заведении есть неизбежные отлучки от рабочего места: переход из одной аудитории в другую после пары, поход в библиотеку за литературой, в столовую. Эти короткие паузы (от 30 секунд до 5 минут) – ценнейший ресурс для компенсации, которые часто используются в пустую. Задача – превратить каждую такую отлучку в мини-тренировку. По пути из одной аудитории в другую полезно идти быстрым шагом или спортивной ходьбой. В библиотеке, пока ищешь нужную книгу или ждешь на кафедре выдачу, полезно подняться на носки 10–15 раз или сделать наклоны в стороны. В столовой, ожидая очереди, можно свести лопатки, подтянуться вверх и округлить спину – это мобилизует грудной отдел. Также можно сделать движения шеи (круговые или в стороны) и плеч. По пути обратно в аудиторию стоит пройтись на носках или на пятках (по 10–15 шагов) – это включает разные группы мышц голени. Если есть возможность выйти на улицу будет также полезно заняться спортивной ходьбой или другими упражнениями. Даже 5–10 минут вокруг здания на свежем воздухе будет достаточно для того, чтобы размять основные группы мышц, в первую очередь спину, плечевой пояс и ноги. Короткая прогулка активирует икроножный насос, запускает лимфоток и улучшает венозный возврат крови к сердцу. Кроме того, смена обстановки и естественное освещение помогают снизить зрительное напряжение и восстановить умственную работоспособность [2].

Микродвижения и использование пауз помогают в течение дня, но полностью решить проблему вынужденного длительного сидения они не могут. Поэтому необходима компенсация вне учебы утром и вечером. Утренний комплекс занимает 5–7 минут и готовит мышцы к предстоящей статической нагрузке. Вечерний комплекс, также 5–7 минут, направлен на снятие накопившегося напряжения [2]. Регулярное выполнение этих двух комплексов значительно повышают устойчивость организма к вынужденному длительному сидению.

Перед использованием компенсаций предварительно следует обратиться к специалисту по лечебно-оздоровительной физической культуре, находящимися в учебном заведении, дабы определить какие упражнения не стоит выполнять при определенных проблемах со здоровьем.

Таким образом, при невозможности избежать длительного непрерывного сидения необходима системная компенсация, охватывающих три временных контура: во время учебы, до учебы и после учебы. Предложенные методики доступны, не требуют специального оборудования, не снижают производительность труда и могут быть внедрены в любой студенческой среде. Также комплекс охватывает все ключевые зоны риска: поясницу, шею, плечевой пояс, ноги и обменные процессы, а не только осанку или зрение, как большинство существующих рекомендаций. Наконец, регулярное выполнение этих простых упражнений формирует у студента культуру двигательной гигиены, которая останется с ним и после окончания учебы – уже в условиях офисной работы.

Список литературы

1. Study confirms that sedentary time is a significant risk factor for all- cause mortality. – URL: <https://www.eurekalert.org/news-releases/921239> (дата обращения: 17.07.2026).
2. Епифанов В.А. Лечебная физическая культура: учебное пособие / В.А. Епифанов. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2006. – 568 с. – ISBN 5-9704-0217-6. EDN QLMUQT
3. Королькевич К.М. Влияние малоактивного образа жизни на здоровье человека / К.М. Королькевич // Актуальные исследования. – 2025. – Т. 284, №49.
4. Профилактика сидячего образа жизни среди студентов ЧГМА / М.Ф. Хаманова, Е.Н. Косолап, Я.В. Кочергина, А.Н. Мирошникова // Форум молодых ученых. – 2023. – №12. EDN RIHYUM

Боченкова Кристина Андреевна

студентка

Научный руководитель

Конобейская Анжела Владимировна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»

г. Хабаровск, Хабаровский край

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ И СПОСОБЫ ПРОФИЛАКТИКИ ЗАБОЛЕВАНИЙ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ

Аннотация: статья посвящена анализу сохранения и укрепления физического здоровья среди молодежи. Автором рассматриваются основные факторы риска, такие как гиподинамия, нарушение сна и режима питания. Приведена статистика о росте заболеваний органов зрения, опорно-двигательной системы, сердечно-сосудистой системы, хронической бессонницы и болезни органов пищеварения в период с 2013 по 2023 год. На основе полученных данных предлагаются способы профилактики.

Ключевые слова: гиподинамия, студенты, профилактика, физическая активность, здоровьесбережение, дистанционное обучение, мотивация, образовательная среда.

Официальная статистика Министерства здравоохранения РФ и данные ежегодных медицинских осмотров студентов демонстрируют тревожную картинку. За период с 2013 по 2023 годы наблюдался значительный рост заболеваемости, так количество человек имеющих проблемы со зрением увеличилось на 18%, нарушения опорно-двигательной системы на 27%, сердечно-сосудистые заболевания на 45%.

Современная молодежь, особенно студенты, все чаще сталкивается с негативными последствиями малоподвижного образа жизни. Образовательный процесс, цифровая трансформация труда и досуга, широкое распространение дистанционных форм обучения способствуют снижению объема ежедневной физической нагрузки [2].

В результате гиподинамия становится одним из ведущих факторов риска развития широкого спектра заболеваний – от нарушений опорно-двигательного аппарата до метаболических расстройств и сердечно-сосудистых патологий [4]. Задачей данной статьи является выявить основные проблемы здоровья молодежи, связанные с малоподвижным образом жизни, систематизировать научно обоснованные способы их профилактики и предложить комплекс адаптируемых мер для образовательных учреждений с учетом специфики дистанционного и смешанного обучения

Малоподвижный образ жизни у студентов формируется под влиянием комплекса факторов, включающих увеличение времени, проводимого за компьютером и мобильными устройствами, преобладание сидячей учебной нагрузки, недостаток времени на занятия спортом из-за академической занятости, а также снижение мотивации к физической активности [11]. В своих исследованиях О.А. Пивоварова отмечает, что именно сочетание этих факторов делает гиподинамию системным фактором риска заболеваемости студентов, сопоставимым по значимости с нерациональным питанием и вредными привычками [2]. К числу наиболее распространенных последствий малоподвижного образа жизни у молодежи, относятся нарушения опорно-двигательного аппарата, обусловленные длительным пребыванием в сидячем положении, которое приводит к ослаблению мышечного корсета, нарушению осанки, развитию сколиозов и остеохондрозов, причем особенно уязвимыми оказываются студенты, совмещающие учебу с офисной работой или интенсивной работой за компьютером [4]. Существенное значение имеют также метаболические нарушения, поскольку снижение энергозатрат способствует развитию инсулинорезистентности, повышению риска

ожирения и сахарного диабета 2 типа, причем у молодых людей эти процессы нередко протекают незаметно, что существенно затрудняет своевременную диагностику [7].

Гиподинамия оказывает негативное влияние и на сердечно-сосудистую систему, ухудшая состояние сосудистой стенки, способствуя повышению артериального давления и развитию ранних атеросклеротических изменений [2]. Помимо соматических нарушений, дефицит физической активности тесно коррелирует с ростом уровня тревожности и депрессивных состояний, а также со снижением когнитивной работоспособности, поскольку физическая нагрузка служит естественным регулятором нейромедиаторных процессов, и ее недостаток закономерно ухудшает психоэмоциональный фон [3]. С.А. Грязнов подчеркивает накопительный характер опасностей, связанных со снижением физической активности молодежи: негативные эффекты накапливаются постепенно, а клинические проявления способны проявляться уже в зрелом возрасте, когда проведение эффективной коррекции становится значительно сложнее [4]. Переход на дистанционные форматы обучения в последние годы заметно обострил проблему гиподинамии среди студентов, поскольку ограничение передвижения до минимального маршрута «комната – учебное место» в сочетании с отсутствием обязательных очных занятий по физической культуре приводит к резкому падению уровня двигательной активности [5]. Согласно работам К.Б. Илькевич, у студентов, обучающихся дистанционно, фиксируется снижение суточной активности на 40–50% по сравнению с традиционным форматом, что сопровождается ухудшением показателей сердечно-сосудистой и дыхательной систем [5].

Дистанционный формат способствует формированию ряда нездоровых привычек, включая нерегулярное питание, длительные перерывы между движениями и нарушение режима сна, и эти факторы в совокупности существенно усиливают негативное воздействие гиподинамии на здоровье молодежи [6]. Для профилактики заболеваний, целесообразно сочетать организационные меры и индивидуальные стратегии формирования здорового образа жизни [7]. В числе организационных мер в учебных заведениях предлагается интегрировать двигательную активность в учебный процесс посредством введения коротких физкультурных пауз между лекциями, организации «активных аудиторий», позволяющих менять положение тела, а также проведения занятий в формате «ходьба и обсуждение» [8]. Д.М. Ружицкий акцентирует внимание на перспективности инновационных подходов в физической культуре, в частности на использовании цифровых платформ для контроля активности студентов и внедрении элементов соревнований [8].

Важным направлением является развитие инфраструктуры, предполагающее создание доступных спортивных зон на территории кампуса, обеспечение свободного доступа к тренажерным залам и организацию групповых занятий по различным направлениям, включая йогу, танцы и функциональные тренировки [3]. Существенную роль играет также мониторинг состояния здоровья, реализуемый через регулярные медицинские осмотры и консультирование студентов по вопросам здорового образа жизни [7]. Среди индивидуальных рекомендаций особое значение имеет формирование устойчивой мотивации, причем, как показывает исследование Я.И. Яблокова, ключевым фактором успеха выступает не столько информирование о вреде малоподвижного образа жизни, сколько развитие внутренней мотивации к ведению здорового образа жизни и к регулярным занятиям спортом. Высоким потенциалом характеризуется применение геймификации в физическом воспитании: по наблюдениям А.В. Смирнова и Л.С. Кузнецовой, мобильные приложения с системой баллов, различные виртуальные соревнования эффективно способствуют вовлечению молодежи в физическую активность [9]. Не менее важным компонентом является планирование режима дня с обязательным включением периодов физической активности, таких как утренняя зарядка, ежедневные прогулки и систематические занятия спортом продолжительностью не менее 150 минут в неделю [3]. А.Н. Старкин утверждает, что профилактика гиподинамии должна быть ориентирована не только на увеличение объема физической нагрузки, но и на

повышение ее качества посредством обеспечения разнообразия видов активности и учета индивидуальных особенностей и состояния здоровья студентов [10].

Многие специалисты рекомендуют внедрение ряда практических мер, в том числе разработку программы здоровьесбережения, охватывающей обязательные и факультативные формы физической активности и адаптированной к условиям дистанционного и смешанного обучения [5; 8].

Эффективной мерой может стать создание системы мотивации, базирующейся на принципах геймификации и социального признания достижений студентов в сфере физической активности [9; 11]. Также проведение просветительских мероприятий с привлечением квалифицированных специалистов – врачей, тренеров, психологов, направленных на формирование у студентов компетенций в области самоконтроля и управления собственным здоровьем [7]. Для оценки результативности реализуемых профилактических мероприятий необходимо организовать систематический мониторинг с оценкой динамики ключевых показателей: уровня вовлечённости студентов, частоты посещений спортивных зон, результатов скринингов по основным факторам риска [2].

Как отмечает К.В. Катарова, актуальность вопросов здорового образа жизни студенческой молодежи определяет необходимость постоянного обновления профилактических программ с учетом трансформации условий образовательной среды и появления новых научных данных [6]. Малоподвижный образ жизни представляет собой значимый фактор риска развития заболеваний среди молодежи, прежде всего в студенческой среде, а его последствия затрагивают практически все системы организма и отличаются долгосрочным характером. Эффективная профилактика возможна при сочетании организационных изменений, внедрения цифровых технологий и работы с мотивацией молодежи. Представленные меры обладают потенциалом адаптации к специфике конкретных образовательных организаций и способны внести существенный вклад в снижение заболеваемости, обусловленной гиподинамией.

Таким образом, устойчивое снижение рисков, связанных с гиподинамией, достижимо при системной работе по трем направлениям, а именно: институциональные изменения в вузах, использование современных технологий и формирование внутренней мотивации студентов. Решение проблемы малоподвижного образа жизни в студенческой среде невозможно без институциональных изменений в образовательных учреждениях.

Следуя указанным рекомендациям от специалистов, молодые люди смогут минимизировать неблагоприятные последствия и предотвратить развитие различных болезней.

Список литературы

1. Бубенцова Ю.А. Здоровый образ жизни студента: гиподинамия и пути ее преодоления / Ю.А. Бубенцова, А.М. Надха // Шаг в науку: сборник статей по материалам V научно-практической конференции молодых ученых (III всероссийской). – М.: Медиагруппа «ХАК», 2022. – С. 336–340. EDN WHYRYG
2. Глобальный фактор риска заболеваемости студентов – малоподвижный образ жизни / О.А. Пивоварова, Д.А. Куликов, О.Е. Коняева [и др.] // Вестник Национального медико-хирургического Центра им. Н.И. Пирогова. – 2024. – №2. – С. 128–136. DOI 10.25881/20728255_2024_19_2_128. EDN SIWKCE
3. Ценность здоровьесбережения и режим двигательной активности студента как показатель физической культуры / А.И. Коробченко, О.С. Морозов, М.С. Снижко [и др.] // Вестник спортивной науки. – 2022. – №3. – С. 37–42. – EDN: UHOYWN.
4. Грязнов С.А. Опасности снижения физической активности молодежи / С.А. Грязнов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – №7 (58). – С. 36–38. DOI 10.24412/2500-1000-2021-7-36-38. EDN YXGDWF
5. Илькевич К.Б. Профилактика гиподинамии средствами физической культуры у студенток на дистанционном обучении / К.Б. Илькевич, Ю.Б. Кашенков, Т.Г. Илькевич // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – №3 (193). – С. 157–164. DOI 10.34835/issn.2308-1961.2021.3.p157-164. EDN JJOQUM

6. Катарова К.В. Актуальные вопросы здорового образа жизни студенческой молодежи / К.В. Катарова // Наука. Образование. Современность. – 2025. – №8. – С. 27–30.

7. Малевич П.Ф. Профилактика профессиональных заболеваний у студентов, ведущих малоподвижный образ жизни / П.Ф. Малевич, Д.Е. Егоров // Вестник науки. – 2025. – Т. 5, №11 (92). – С. 1551–1572. EDN UIOIGJ

8. Ружицкий Д.М. Инновационные подходы в физической культуре для профилактики заболеваний, связанных с малоподвижным образом жизни у студентов вузов / Д.М. Ружицкий // Интеграция технологий и общества: мультидисциплинарные решения для устойчивого развития: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции (14 августа 2025 г.). – Белгород: Агентство перспективных научных исследований, 2025. – С. 79–81. EDN IQLTQM

9. Смирнов А.В. Геймификация в физическом воспитании: современные тенденции и перспективы / Смирнов А.В., Л.С. Кузнецова // Современная педагогика. – 2022. – №7. – С. 45–50.

10. Старкин А.Н. К вопросу профилактики гиподинамии и гипокинезии у студентов вузов / А.Н. Старкин, Л.А. Старкина, Р.А. Старкин // Актуальные проблемы и перспективы развития физической культуры, спортивной тренировки, рекреации и фитнеса, адаптивной и оздоровительно-восстановительной физической культуры: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2023. – С. 168–172. EDN IZXRET

Гардабудских Екатерина Алексеевна

студентка

Научный руководитель

Максимова Татьяна Алексеевна

доцент

ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет»

г. Ханты-Мансийск, ХМАО – Югра

РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У МАЛЬЧИКОВ 8–10 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫМ ПЛАВАНИЕМ

Аннотация: в статье рассматривается подход к развитию координационных способностей посредством внедрения в тренировочный процесс мальчиков, занимающихся оздоровительным плаванием, комплекса упражнений на развитие способностей к ориентации в пространстве, к реагированию, к дифференцированию временных параметров. Комплекс упражнений выполнялся в конце основной части учебно-тренировочного занятия на протяжении 3-х месяцев. По данным экспертной оценки спортсмены экспериментальной группы продемонстрировали лучшую динамику по трем тестам, оценивающим в том числе техническое мастерство пловцов.

Ключевые слова: оздоровительное плавание, координационные способности, мальчики, комплекс упражнений, метод экспертной оценки.

В настоящее время недостаток двигательной активности отмечается и у детей. По результатам исследования 2024 года [1, с. 15] было выявлено, что у 43,3% детей младшего школьного возраста физическая активность ежедневно составляет 2,0–2,5 часа, 16,4% – 2 часа, 40,3% – менее 2 часов.

Исследования гигиенистов [2, с. 162] свидетельствуют, что 82%–85% дневного времени большинство учащихся находятся в статистическом положении (сидя). Малоподвижное положение за партой или рабочим столом отражается на функционировании организма школьника, особенно сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Практически у каждого второго школьника вся двигательная активность сводится лишь к урокам физической культуры в стенах школы [3, с. 163].

Одним из средств повышения двигательной активности у детей младшего школьного возраста является оздоровительное плавание. Данный вид плавания позволяет укрепить здоровье, развить физические качества и подходит всем детям, включая часто болеющих, с

проблемами осанки и веса. Оздоровительное плавание полезнее спортивного для дыхательной, нервной, сердечно-сосудистой систем и для опорно-двигательного аппарата.

Навык плавания тесным образом зависит от развития координационных способностей, позволяющих согласовывать и контролировать движения различных частей тела для эффективного выполнения двигательного действия. Именно в период младшего школьного возраста стоит развивать данную способность: занятия приносят максимальный эффект, дети быстро обучаются новым движениям и навыки закрепляются надолго.

Цель исследования: внедрить в учебно-тренировочные занятия мальчиков 8–10 лет, занимающихся оздоровительным плаванием комплекс упражнений на развитие координационных способностей и оценить его результативность.

Методы исследования: изучение и анализ научной литературы и методической документации по проблеме исследования; метод контрольных упражнений и экспертной оценки; педагогический эксперимент; метод математической статистики.

Организация исследования: педагогический эксперимент проводился на базе спортивного комплекса ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет» в период с 1 февраля 2026 по 1 мая 2026 года. В педагогическом эксперименте принимали участие 40 мальчиков, возраст которых соответствовал младшему школьному возрасту. Для организации педагогического эксперимента участники были разделены на две группы по 20 человек с одинаковым режимом занятий: 3 раза в неделю по 60 минут. Основной формой проведения занятий в обеих группах было учебно-тренировочное занятие. Подготовительная часть учебно-тренировочного занятия (до 10 минут) включала в себя упражнения общеразвивающего характера, выполняемые на суше и в воде. Основная часть учебно-тренировочного занятия (до 45 минут) отличалась у пловцов контрольной и экспериментальной группы. Отличия заключались в последних 10 минутах основной части учебно-тренировочного занятия: контрольная группа выполняла задание плавание свободным стилем и играла, экспериментальная группа выполняла комплекс упражнений на развитие координационных способностей, а именно способности к ориентации в пространстве, к реагированию и к дифференцированию временных параметров движения. Заключительная часть учебно-тренировочного занятия (до 5 минут) не отличалась по содержанию. На протяжении педагогического эксперимента участники дважды выполняли одинаковые контрольные упражнения (тесты), которые оценивались методом экспертной оценки.

Результаты исследования: для оценки динамики результатов эксперимента пловцы контрольной и экспериментальной групп выполняли одинаковые контрольные упражнения, позволяющие оценить координационные способности. По техническому выполнению тестов тремя экспертами (тренерами по плаванию) выставилась экспертная оценка от 0 до 5 баллов.

Тест 1. «Способность к ориентации в пространстве»: испытуемый находится в воде у стартовой линии лежа на груди, по команде спортсмен выполняет два кувырка вперед, вокруг себя, и продвигается вперед на расстояние 3 метра, выполняя движения только ногами. Эксперты обращают внимание на технику выполнения кувырка и удержание направления после кувырков.

Оценивание: «5 баллов» – выполнение двух кувырков без остановки, с четкой группировкой и проплывание строго по прямой; «4 балла» – небольшая пауза между кувырками, незначительное схождение с прямой; «3 балла» – ошибки в группировке кувырков, сильное схождение с прямой; «2 балла» – один из кувырков не выполнен, большие паузы между элементами и полное схождение с прямой; «1 балл» – ни один кувырок не выполнен полностью, нет продвижения вперед; «0 баллов» – задание не выполнено.

Тест 2. «Способность к реагированию»: испытуемый стоит на бортике в положении старта, пальцы одной ноги захватывают бортик, руки либо в «стрелочке», либо захватывают бортик. По сигналу, участник должен максимально быстро зайти в воду, выполнив старт, и

принять обтекаемое положение. Фиксируется время от сигнала до вхождения в воду. Эксперты обращают внимание на время реакции на сигнал и техническое выполнение старта.

Оценивание: «5 баллов» – мгновенная реакция, вход в воду ровный, результат до 01.25 секунды; «4 балла» – небольшая пауза после сигнала, незначительное нарушение в старте, результат от 01.26 до 01.27 секунды; «3 балла» – задержка реакции, неверный угол входа в воду при старте, результат от 01.28 до 01.29 секунды; «2 балла» – значительная пауза после сигнала, неверное выполнение старта, результат от 01.30 до 01.35 секунды; «1 балл» – нет реакции, старт не выполнен, результат 01.36 и более; «0 баллов» – задание не выполнено.

Тест 3. «Способность к дифференцированию временных параметров»: испытуемый выполняет движение в воде, лицом вниз, работая ногами непрерывно и отсчитывая 6 секунд. Одна рука вытянута на доске, вторая прижата вдоль туловища. Необходимо выполнить смену рук после истечения 6 секунд. Эксперты обращают внимание на смену рук через заданное время, технически верное выполнение движений.

Оценивание: «5 баллов» – смена рук строго через 6 секунд без остановок; «4 балла» – смена рук с небольшой задержкой в 1 секунду, без остановок; «3 балла» – смена с заметной задержкой времени в 2 секунды, сбивается работа ног; «2 балла» – смена рук с задержкой на 3 секунды, выполнение упражнения с паузой; «1 балл» – смена рук с большой задержкой во времени, остановки во время упражнений; «0 баллов» – задание не выполнено.

Результаты экспертной оценки представлены на рисунке 1.

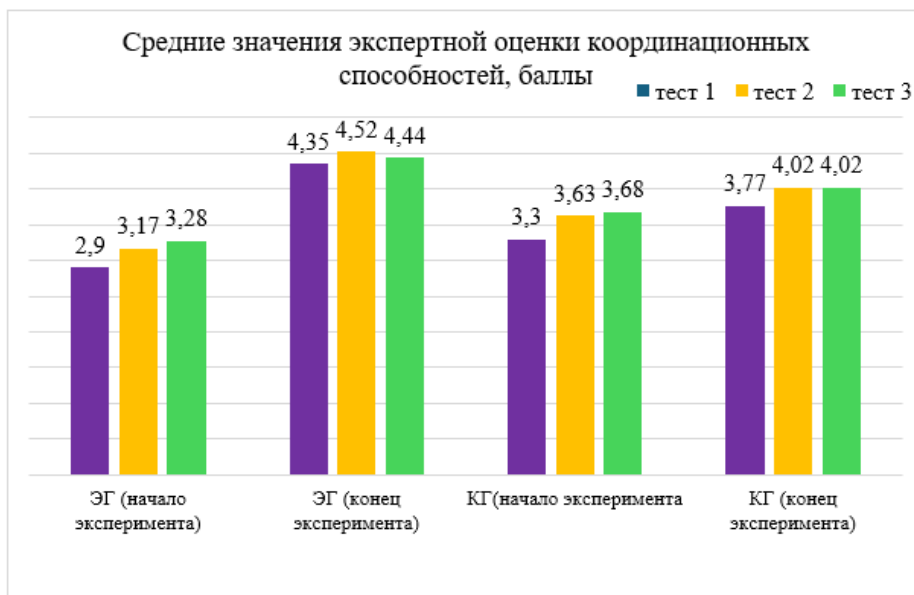


Рис. 1. «Средние значения экспертной оценки координационных способностей» спортсменов экспериментальной и контрольной групп

Анализ сводных результатов экспертной оценки координационных способностей показывает следующую динамику в экспериментальной и контрольной группах:

– по оценкам экспертов экспериментальная группа в начале эксперимента за тест 1 набрала среднюю оценку в «2,9 балла», к окончанию эксперимента данная группа увеличила средний балл на 1,45 и показала отметку в «4,35 балла»;

– наблюдая за средним баллом в данной группе по второму тесту, можно отметить, что на начало эксперимента средний балл составлял «3,17 балла», но к концу произошел прирост на 1,35 балла и результат составил «4,52 балла»;

– по прохождению теста 3 также замечен прирост на 1,16 балла: средний балл увеличился с «3,28 балла» в начале эксперимента и до «4,44 балла» в конце эксперимента.

Для оценки согласованности мнений экспертов рассчитывался коэффициент конкордации Кендалла (W) для каждой группы для каждого теста в начале и в конце эксперимента. Результаты расчетов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Значения коэффициента конкордации Кендалла в течение педагогического эксперимента

№ теста, название	Группа	Период эксперимента	Значение коэффициента, W	Степень согласованности
Тест 1. Способность к ориентации в пространстве	ЭГ	начало	0,847	высокая
	ЭГ	окончание	0,697	средняя
	КГ	начало	0,655	средняя
	КГ	окончание	0,676	средняя
Тест 2. Способность к реагированию	ЭГ	начало	0,709	высокая
	ЭГ	окончание	0,697	средняя
	КГ	начало	0,584	средняя
	КГ	окончание	0,517	умеренная
Тест 3. Способность к дифференцированию	ЭГ	начало	0,791	высокая
	ЭГ	окончание	0,741	высокая
	КГ	начало	0,612	средняя
	КГ	окончание	0,655	средняя

Анализируя данные таблицы, можно отметить, что большинство значений коэффициента конкордации Кендалла находятся в диапазоне от 0,584 до 0,847, что соответствует среднему и высокому уровню согласованности мнений экспертов. Все эксперты по каждому спортсмену имели либо одинаковые мнения, либо были небольшие расхождения по некоторым мальчикам. Только одно значение – 0,517 соответствует умеренной степени согласованности. Полученные результаты позволяют признать экспертную оценку надежной, а полученные данные объективными.

Подводя итоги исследования, стоит сказать, что в ходе исследования был разработан и апробирован комплекс упражнений, направленных на развитие координации, на занятиях оздоровительным плаванием с мальчиками 8 – 10 лет. Занятия с применением разработанного комплекса проводились на протяжении 3-х месяцев. В конце указанного периода спортсмены экспериментальной группы продемонстрировали более высокий показатель развития таких координационных способностей как – способность к ориентации в пространстве, способность к реагированию и способность к дифференцированию.

Список литературы

1. Анализ физической активности у детей младшего школьного возраста / Г.В. Долгушкина, А.В. Гринкевич, А.В. Кулакова, А.С. Родникова // Российский педиатрический журнал. – 2024. – Т. 27, №3S. – С. 15. – URL: <https://www.rosiped.ru/jour/article/view/73> (дата обращения: 20.07.2026).
2. Кучма В.Р. Гигиена детей и подростков: учебник / В.Р. Кучма. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2024. – 3-е изд., доп. – 528 с. – ISBN 978-5-9704-8382-4.
3. Якимова Е.А. Объем двигательной активности детей младшего школьного возраста в учебной и повседневной деятельности / Е.А. Якимова, А.А. Новиков // Science Time. – 2017. – №5 (41). – С. 161–165. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obem-dvigatelnoy-aktivnosti-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-v-uchebnoy-i-povsednevnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 20.07.2026). EDN YUOUKV

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Аннотация: в статье рассматривается важность физического воспитания как системообразующего фактора подготовки конкурентоспособных специалистов; раскрыты функции преподавателя физической культуры в образовательном пространстве университета. Обосновано, что педагог является центральным звеном в создании здоровьесберегающей среды, обеспечивающей формирование профессионального здоровья студенческой молодежи и психофизическую готовность выпускников к эффективной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: преподаватель физической культуры, студенты, физическое воспитание, профессиональное здоровье, профессиональные функции.

Введение. В условиях цифровизации и технологизации общества государству и современному рынку труда необходимы специалисты с высоким уровнем личностных (soft skills) и профессиональных (hard skills) качеств, здоровьесберегающих и здоровьесформирующих компетенций, формирующие в образовательном пространстве университета.

В данном контексте учебная дисциплина (модуль) «Физическая культура» имеет многогранный потенциал для подготовки будущего специалиста к эффективной профессиональной деятельности в условиях неопределенности.

Цель исследования: раскрыть системообразующую роль преподавателя физической культуры в формировании профессионального здоровья студентов как будущих специалистов различных профессий.

Профессиональное здоровье как интегральная характеристика психофизического и социального благополучия студента имеет определенные критерии (работоспособность и резервные мощности организма), что определяет основную направленность физического воспитания на формирование у обучающихся осознанного отношения к здоровью как важному ресурсу профессиональной успешности [9].

Специалисты отмечают большое значение физического воспитания в профессиональной подготовке студентов, а именно в формировании личностно-профессиональных качеств выпускников (установку на здоровый образ жизни и мотивацию к физкультурным занятиям; волевые качества и социальные компетенции; стрессоустойчивость и психофизическую готовность к профессиональной деятельности) [2].

Эффективность физкультурно-образовательного процесса зависит от работы специалистов кафедры физического воспитания в целом и от профессиональных компетенций каждого преподавателя в частности.

Стоит рассмотреть модель функционирования кафедры физического воспитания в вузе, включающую в себя: учебно-методическое направление (разработка и реализация инклюзивной рабочей программы); научное (исследования для модернизации образовательной и спортивной деятельности кафедры); спортивное (подготовка студентов к участию в соревнованиях); оздоровительно-воспитательное (оздоровительные секции и спортивно-массовые мероприятия) для формирования студенческих сообществ в сфере здорового образа жизни и спорта, науки и творчества [1]. Специалисты отмечают, что реализация данной модели требует высокого уровня профессиональных компетенций преподавателей кафедры.

Преподаватель ФК является основным актором формирования физической культуры личности студентов, личностно-профессиональные качества которого определяют эффективность физкультурно-образовательного процесса.

Так, В.В. Ракитин с соавтором, составляя портрет прогрессивного преподавателя ФК, определяют следующие составляющие педагогического мастерства: аналитическое мышление, наблюдательность, креативность в организации физкультурно-спортивных мероприятий, коммуникативные навыки, выдержка и самообладание, готовность к обучению [7].

Л.А. Шепелева разделяет важные качества преподавателя ФК по группам: нравственные (гуманизм, справедливость, оптимизм), коммуникативные (общительность, доброжелательность), волевые (целеустремленность, инициативность, решительность, самообладание), интеллектуальные, attention-онные (распределенность внимания), мнемические (память), двигательные (психомоторные) [10].

О.М. Капленко, рассматривая физическую культуру (ФК) личности как оптимальный уровень образования в сфере ФК, физического развития и физической подготовленности студента, определяет главную задачу преподавателя ФК в наставничестве обучающихся в разработке индивидуальной модели здоровья (самостоятельных физкультурных занятий) и такие профессиональные роли специалиста, как мотиватор и фасилитатор [4].

Р.М. Оразбаев, отмечая важную роль ФК в формировании личностных качеств у студентов (дисциплина, ответственность, самоконтроль и стрессоустойчивость), указывает на необходимость владения педагогом интерактивными методами и технологиями (игровые, методы кейсов и проектов), в том числе цифровыми (мобильные приложения, онлайн-курсы, виртуальная и дополненная реальность) [5].

Отмечая постоянное снижение здоровья студенческой молодежи, исследователи указывают на важную роль преподавателей физической культуры как архитекторов здоровьесберегающей образовательной среды вуза, которые разрабатывают физкультурно-оздоровительные методики для укрепления здоровья, формирования культуры здоровья как жизненной ценности и мотивации студентов к физической активности [3, 6].

В настоящее время преподаватель ФК выступает важной фигурой в формировании не только физических, но и профессионально значимых качеств личности студента. Анализ специальной литературы позволил выявить основные направления деятельности педагога:

- развитие профессионально-прикладных компетенций, когда содержание физкультурных занятий разрабатывается с учетом специфики будущей профессии (необходимые психофизические качества) [2];

- формирование «гибких навыков» (soft skills) как на обязательных занятиях, так и в процессе физкультурно-спортивных массовых мероприятий (командность и лидерство, коммуникативность и дисциплинированность) [4];

- формирование здоровьесберегающих и здоровьесформирующих компетенций с учетом состояния здоровья, а также особых образовательных потребностей студентов с отклонениями в состоянии здоровья [3];

- воспитание личностных качеств конкурентоспособного специалиста (ценностное отношение к здоровью, эмпатия, толерантность, настойчивость, ответственность, креативность, эмоциональный интеллект) [8].

Таким образом, физическое воспитание в пространстве вуза решает не только задачи психофизического совершенствования, профессионально-прикладной готовности к будущей профессии, формирования внутренней мотивации к систематическим занятиям физическими упражнениями и здоровому образу жизни, укрепления здоровья студенческой молодежи, но и оптимизации умственной нагрузки, воспитания духовно-нравственных качеств, формирования эмоционального интеллекта и необходимых личностных качеств для успешной жизнедеятельности.

В данном контексте преподаватель физической культуры выступает системообразующим звеном, формируя здоровьесберегающие компетенции у студенческой молодежи, как основного капитала социально-экономического развития общества. Роль педагога ФК в физкультурно-образовательном процессе вуза многогранна, включая следующие профессиональные функции: образовательную (формирование системы знаний в сфере укрепления здоровья); воспитательную (воспитание ценностного отношения к здоровью как важному ресурсу профессиональной деятельности); развивающую (развитие психофизических и личностных качеств); организационно-методическую (создание здоровьесберегающей образовательной среды вуза); мотивационную (формирование мотивации к физической активности).

Список литературы

1. Бикмухаметов Р.К. Роль кафедры физического воспитания в формировании образовательного физкультурно-оздоровительного пространства университета / Р.К. Бикмухаметов, В.Л. Калманович, И.Г. Битшева // Наука и спорт: современные тенденции. – 2022. – Т. 10, №2. – С. 101–108. DOI: 10.36028/2308–8826–2022–10–2-101–108. – EDN EQTGVBQ
2. Воскресенко О.А. Физическое воспитание студентов в системе профессиональной подготовки в высшей школе: недостатки организации и пути их преодоления / О.А. Воскресенко, А.Р. Парамошкин // Современные проблемы науки и образования. 2021. №6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31143> (дата обращения 14.06.2026). – DOI 10.17513/spno.31143. – EDN DDJWFH
3. Профессиональные компетенции специалистов в инклюзивной физкультурно-спортивной среде вуза / А.А. Дубров, О.В. Мамонова, Е.А. Лубышев, Г.Б. Глазкова // Теория и практика физической культуры. – 2024. – №4. – С. 57–58. – EDN TJPCBY.

4. Капленко О.М. Приоритетные педагогические задачи кафедры физической культуры вуза в современной системе обучения / О.М. Капленко // Интерэкспо Гео-Сибирь. – 2013. – Т. 6, №2. – С. 25–27. – EDN QIUCTJ.
5. Оразбаев Р.М. Современные методы преподавания физической культуры в вузах / Р.М. Оразбаев, А.М. Карлыбаева // Экономика и социум. – 2025. – №3(130)–1. – С. 790–792. – EDN MBCAMW
6. Осипов А.Ю. Формирование здоровьесберегающих компетенций будущих специалистов средствами физического воспитания / А.Ю. Осипов, Л.А. Гольм, С.А. Михайлова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – №2 (39). – С. 178–182. – EDN PCDHJX
7. Ракитин В.В. Преподаватель физической культуры в высшей школе как профессионал и как личность / В.В. Ракитин, Е.А. Козленкова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, №2. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/07PDMN223.pdf> (дата обращения 24.06.2026). – EDN FNGMDJ
8. Основные пути повышения результативности нравственного воспитания студентов вузов, на занятиях физической культурой / Г.М. Ранцев, А.Е. Эрастов, Г.В. Логунов и др. // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – №8 (210). – С. 288–292. – DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2022.8.p288–293. – EDN SMXNOC
9. Смирнов А.А. Основы функционирования системы физической культуры (педагогические и организационно-правовые аспекты) / А.А. Смирнов, Л.В. Казаринова, Я.А. Гуркин // Культура физическая и здоровье. – 2023. – №3 (87). – С. 71–74. – DOI 10.47438/1999–3455_2023_3_71. – EDN FINQSI.
10. Шепелева Л.А. Особенности профессиональной деятельности и профессионально важных качеств преподавателей физической культуры вуза / Л.А. Шепелева // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования: материалы XII Международной конференции. – Ч. 2–3. – Екатеринбург, 2009. – С. 256–258.

Исмагилова Юлия Дамировна

соискатель, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела
Владивостокский филиал ГКОУ ВО «Российская таможенная академия»
г. Владивосток, Приморский край

Сизова Надежда Николаевна

учитель
МБОУ «ЦО «Ступени» г. Владивостока»

Тулчий Людмила Геннадьевна

учитель
МБОУ «СОШ №35»
г. Владивосток, Приморский край

РЕАЛИЗАЦИЯ ВСЕРОССИЙСКОГО ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО КОМПЛЕКСА ВФСК ГТО В МБОУ «ЦЕНТР ОБРАЗОВАНИЯ «СТУПЕНИ» Г. ВЛАДИВОСТОК»

Аннотация: всероссийский физкультурно-спортивный комплекс ГТО реализуется в РФ с 2014 года, но несмотря на это наблюдается низкая активность к сдаче норм ГТО среди подростков. В статье приводятся статистические данные результатов сдачи норм ГТО учащимися общеобразовательного учреждения «Центр образования «Ступени» г. Владивосток». Проанализированы данные обучающихся 2024–2026 гг. Исследование основано на анализе официальных данных центра тестирования ВФСК ГТО г. Владивостока.

Ключевые слова: мониторинг, школьники, нормы ГТО, реализация, знак отличия.

Здоровье человека непосредственно зависит от его физических кондиций. Недостаточная двигательная активность в быту, в образовательных учреждениях, на производстве, отсутствие физической активности, все это негативно отражается на качестве жизни человека [1, с. 159]. В России на протяжении многих лет проводится работа, направленная на популяризацию физической культуры и спорта, создаются условия способствующие активации интереса граждан к физкультурно-спортивной деятельности и привлечение их к занятиям массовым спортом [2, с. 453].

И в данном случае, Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс ГТО служит не только средством тестирования физической подготовленности людей, но и выступает в роли агитатора за здоровый образ жизни. Упражнения, используемые в комплексе, направлены на развитие всех основных физических качеств, а тесты позволяют провести комплексную диагностику физической подготовленности человека согласно возрастным группам [3, с. 399].

С целью мониторинга вовлеченности обучающихся образовательной организации ЦО «Ступени» в реализацию комплекса ГТО было проведено исследование, в ходе которого были проанализированы и систематизированы данные результатов с 2023 г. по 2026 г.

Анализ полученных данных показал, что по итогам 2023–2024 учебного года, доля сдающих нормы ГТО составила всего лишь 3% от общей численности учащихся Центра Образования (подразделение на ул. 50 лет ВЛКСМ, 27) (рис. 1).

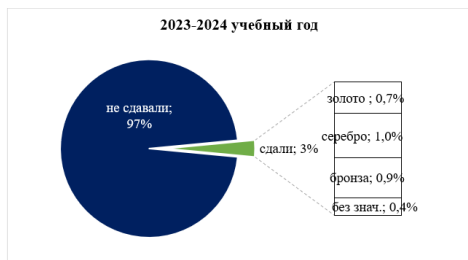


Рис. 1. Результаты сдачи норм ВФСК ГТО учащимися ЦО «Ступени» в 2023–2024 учебном году, %

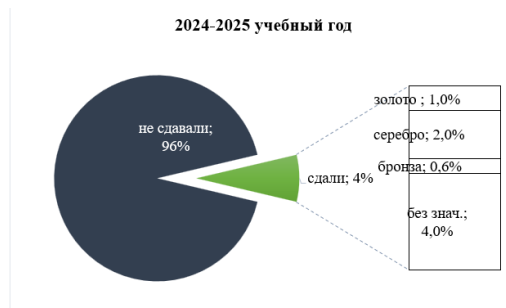


Рис. 2. Результаты сдачи норм ВФСК ГТО учащимися ЦО «Ступени» в 2024–2025 учебном году, %

Анализ результатов показал, что из общего количества учеников (28 человек) сдавших нормы ГТО, всего лишь 3 школьника не смогли сдать на знак ГТО. Данный факт может свидетельствовать о том, что попытаться сдавать нормы ГТО решили только подготовленные ребята.

Рассматривая данные за 2024–2025 учебный год мы также наблюдаем низкий интерес учеников к сдаче норм ГТО, что возможно является следствием недостаточной информированностью родителей и детей, а также слабой агитацией со стороны преподавательского состава.

К сожалению, результаты сдачи норм ГТО за 2024–2025 уч. год слабо отличались от предыдущего года, в тестировании приняло участие всего лишь 44 ученика из которых 5 участников не смогли сдать на какой-либо знак (рис. 2).

Следует отметить, что на такую низкую численность участников тестирования среди школьников влияет не столько желание самих учеников, а желание и возможность их родителей зарегистрировать своего ребенка на сайте, сделать ему личный кабинет и получить ID-номер. Значительная часть родителей не имеет возможности или необходимых навыков пройти регистрацию на сайте ГТО. Многие родители, столкнувшись с проблемами при регистрации, больше не возвращаются к этому вопросу в ущерб своему ребенку.

Работа администрации и преподавательского состава, тесное взаимодействие классных руководителей с родителями и законными представителями, всеобщие усилия при регистрации детей на сайте, имело положительное влияние на возможность учеников сдавать нормы ГТО.

Так, анализируя данные за 2025–2026 уч. год мы наблюдаем позитивные количественные изменения. Как видно на рисунке, уже 330 учеников, что составляет 30% от общей численности учебного подразделения приняли участие в тестировании, из них 62 участника сдали нормы ГТО на золотой знак (рис. 3).



Рис. 3. Результаты сдачи норм ВФСК ГТО учащимися ЦО «Ступени» в 2025–2026 учебном году, %

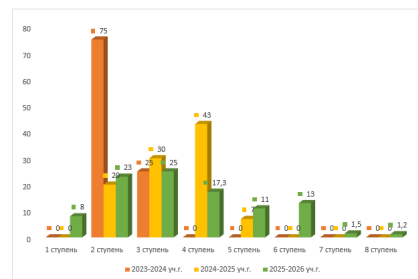


Рис. 4. Динамика сдачи норм ВФСК ГТО учащимися ЦО «Ступени», %

Стоит отметить, что в этом учебном году (2025–2026 гг.), в отличие от предыдущих, ученики принимали участие по всем возрастным группам. Анализ имеющихся данных показал, что наиболее активными участниками в сдаче комплекса ГТО среди учеников ЦО «Ступени» являются учащиеся 2–4 ступени (рис. 4).

Информирование старшеклассников о том, что абитуриенты сдавшие нормы ГТО на золотой знак при поступлении в вуз могут получить до 10 дополнительных баллов и это может быть решающим фактором при зачислении в высшее учебное заведение, имело свое воздействие. Мы видим, что активизировались ученики 10 и 11 классов (6–8 ступень), их численность составила 15% от всего количества участвующих детей в тестировании, и из них 11 человек сдали на золотой знак.

Особую радость вызывает тот факт, что наблюдается ежегодно увеличение количества девочек принимающих участие в сдаче норм ГТО. За исследуемый период их количество увеличилось почти в два раза (рис. 5).

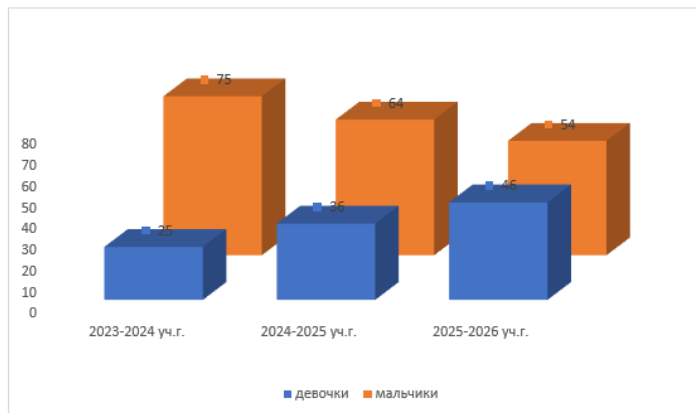


Рис. 5. Соотношение девочек и мальчиков, учащихся ЦО «Ступени», принявших участие в сдаче норм ВФСК ГТО, %

Обобщая полученные данные, можно сделать вывод, что у школьников ЦО «Ступени» значительно возросла мотивация к сдаче норм ГТО и получению знака отличия.

В период с 2023 г. по 2026 г. прослеживается существенное увеличение численности школьников участвующих в сдаче норм ГТО и большинство из сдающих учеников выполняют требования серебряного и бронзового знака отличия.

Список литературы

1. Луценко С.Я. Анализ выполнения контрольного норматива «ГТО», как один из способов здорового стиля жизни студентов / С.Я. Луценко, Э.В. Новик / Балтийский форум: материалы XI Международного Балтийского морского форума (Калининград, 25–30 сентября 2023 года). – В 8 т. Т. 1. Инновации в науке, образовании и предпринимательстве – 2023. – Калининград: Калининградский государственный технический университет, 2023. – С. 159–162.
2. Новокрещенов В.В. Анализ организации комплекса ГТО и его реализация в системе общего образования Удмуртской Республики / В.В. Новокрещенов, Н.Г. Соколова // Вестник Удмуртского университета. Серия Филология. Психология. Педагогика. – 2022. – Т.32, №4. – С. 452–466.
3. Цихончик Д.С. Статистический анализ вовлеченности населения в реализацию комплекса ВФСК ГТО / Д.С. Цихончик, И.А. Варенцова // Актуальные вопросы физического воспитания и адаптивной физической культуры в системе образования: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции (Волгоград, 16–17 апреля 2025 года). – Волгоград: Волгоградская государственная академия физической культуры, 2025. – С. 398–402.

Мирза Мурат Юнусович
старший преподаватель

Сидоров Владимир Ильич
канд. пед. наук, доцент

Уишо Юрий Дамирович
преподаватель

Шишхова Аминат Пишмафовна
ассистент

Тутаришев Альберт Казбекович
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп, Республика Адыгея

ЗНАЧЕНИЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКИМ ВОСПИТАНИЕМ ДЛЯ СТУДЕНТОК В СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУППАХ

Аннотация: в данной статье мы попытались раскрыть те причины, которые определяют в дальнейшем отношение молодежи к занятиям физическим воспитанием, здоровому образу жизни, а через это, и к состоянию своего здоровья, условия, при которых происходит самоотстраненность от активного двигательного режима и отсутствия потребности в занятиях физкультурно-спортивной деятельностью, определением шагов по организации занятий с такими студентками по формированию у них устойчивого мотивационного отношения и высокой потребности в двигательном режиме и самостоятельных занятиях.

Ключевые слова: двигательная активность, устойчивая мотивация, адаптационные возможности организма, функциональное развитие организма, рост уровня заболеваемости, медицинские группы, физическая культура.

Процесс физического формирования личности молодого человека на сегодняшний день подразумевает длительное, целенаправленное и непрерывное воздействие, которое оказывают на него домашнее окружение, друзья, а если добавить работу образовательных учреждений (дошкольного и среднего образования, среднего-профессионального и высшего), то это воздействие можно рассматривать постоянным и многолетним. Если рассматривать периоды физического формирования личности, то можно выделить наиболее интенсивные: у девушек это от 12 до 22 лет; у юношей от 13 до 25 лет. Но что парадоксально, именно в эти годы большинство юношей и девушек значительно снижают, а многие и вовсе прекращают заниматься физическими упражнениями. К тому же, большинство занимающихся попали в спортивные секции и кружки спонтанно: это и влияние друзей (36–39%), и выбор родителей (14–17%), а зачастую случайный фактор нахождения в непосредственной близости от места жительства или учебы (7–10%).

Что говорит статистика о причинах столь быстрого отказа молодежи от внимания к собственной двигательной активности? Причина кроется в отсутствии устойчивой высокой мотивации к систематической энергозатратной работе на протяжении длительного времени. Другими словами: главная проблема кроется в том, что результаты этого труда сильно отдалены во времени, при наличии большого желания получать все и сразу. Существуют и другие, очень существенные факторы, которые создают дополнительные трудности:

- из года в год увеличивающиеся учебные требования и объемы учебной информации;
- социальные условия и условия жизни;
- разнообразные психологические проблемы, затрагивающие не только пребывание в учебных заведениях;

– повышенная амбициозность родителей, пытающихся максимально загрузить своих детей всевозможными дополнительными образовательными курсами (причем предпочтение отдается видам, снижающим уровень двигательной активности) и т. д.

Все это приводит к уменьшению возможности организма к адаптации, способствует росту психологических проблем, снижению функционального развития организма подростков.

Но на фоне этих глобальных проблем, со временем, мы получаем еще одну, а эту проблему решить уже гораздо труднее.

Ежегодно мы сталкиваемся с тем, что в вузы поступает большое количество студентов, отнесенных к специальной медицинской группе. По статистике результатов медицинских осмотров студентов 1 курсов, было выявлено, что за 20 лет с 1992 по 2011 количество признанных здоровыми снизилось с 62% до 19%. С 2012 года процент здоровых вырос до 26% и последние 10 лет держится в пределах 22–25%.

Анализ опросов, проводимых каждые 4 года среди студентов, начиная с 2000 года, и включающие блоки вопросов по уровню физической активности во время обучения в школе и отношению к таковым занятиям, подтверждают нежелание видеть себя в числе занимающихся физическим воспитанием и спортом (около 58–62% опрошиваемых), что говорит о низком уровне знаний о здоровье и средствах его поддержания и улучшения, а так же о негативном опыте занятий в период обучения в школе. Как результат подобных проблем, это большое число студентов, отнесенных по результатам медицинского осмотра к специальной медицинской группе.

Многие школьники во время обучения в школе становятся заложниками гипервнимания, недальновидности, а зачастую амбициозности своих родителей. Результат подобного отношения; прикрытое справками отстранение детей от занятий по физическому воспитанию, максимальная загрузка всевозможными дополнительными занятиями неспортивной направленности (репетиторы, музыка, танцы, языки...), образ жизни с чрезвычайно низкой двигательной активностью. И как следствие, несоответствие развития физических качеств (быстроты, силы, выносливости, ловкости) возрастным нормам и значительное снижение функциональных возможностей организма, работоспособности, адаптации, умения преодолевать социальные проблемы, существующие в образовательной среде. Все это приводит к росту уровня заболеваемости у детей и еще большему ухудшению здоровья у тех, кто уже отнесен к медицинским группам с ограничением в уровне занятий.

С апреля по ноябрь 2025 года было проведено исследование, с охватом 194 девушек, студенток Адыгейского государственного университета. Возраст респонденток составил 18–23 года. Все студентки по результатам медицинских осмотров были отнесены к специальной медицинской группе и занятия по физическому воспитанию проходили в группах ЛФК. Из них 132 девушки не посещали занятия по ФВ в школе в связи с полным освобождением.

В проведении опросов больший упор был сделан на отношение к занятиям физическими упражнениями, знания основ методов и способов их использования и понимание оздоровительной значимости физической культуры.

Ниже приводим ряд ответов респондентов, демонстрирующих положение дел по данным вопросам.

В начале анкеты мы предложили девушкам оценить свое здоровье и физическую подготовленность:

- хорошую оценку себе дали здоровью 35% и подготовленности 39%;
- удовлетворительную – здоровью 23% и подготовленности 28%;
- неудовлетворительную – здоровью 28% и подготовленности 26%;
- затруднились оценить – здоровью 14% и подготовленности 7%.

Далее шли вопросы о приоритете ряда определений их жизни:

- наибольший процент (39%) необходимость приобретения хорошей специальности и работы;
- (30%) наличие материально-бытовых условий (жилье, инфраструктура);
- здоровье (24%).

Несколько позиций, по определению отношения к занятиям физическими упражнениями в перспективе улучшения здоровья, и тут возникли разногласия:

- около 58% воспринимают физические упражнения как возможность воздействия на организм для укрепления здоровья;
- около 36% не верят в это.

Следующим были вопросы заботы о здоровье:

- бережным свое отношение к здоровью оценили 19%;
- около 31% менее бережны;
- а около 38% довольно небрежны в отношении здоровья.

А дальше выявилось следующее:

- около 33% не занимаются самостоятельно физическими упражнениями;
- 42% – очень редко;
- 11% занимаются систематически.

Данные ответы несколько странны, если вспомнить цифры выше, где 71% верит в положительное воздействие физических упражнений.

Какие же аргументы выдвигают студентки?

- 51% ссылаются на отсутствие силы воли, не позволяющее заставить себя регулярно заниматься;
- 35% ссылаются на отсутствие физической возможности заниматься, в связи с заболеваниями;
- 32% испытывают дефицит свободного времени, так как все время уходит на учебу, дополнительные занятия и (!) отдых после них;
- 28% на множество неудобств, связанных с удаленностью спортивных объектов, отсутствием предпочитаемых видов и систем занятий и т. д.

Были предложены ряд вопросов по наличию и уровню знаний в области физической культуры и спорта, на которые получены ответы:

- около трети (34%) не интересуются получением знаний в данной области;
- 36% изредка озадачиваются просмотром учебных материалов и лекционного курса лишь в связи с «обязательностью» дисциплины;
- 26% считают уровень своих знаний чрезвычайно низким;
- 19% не видят необходимости в подобных знаниях;
- 27% уверены в необходимости знаний о человеке, организме, физическом развитии и способов повышения здоровья, как необходимыми в дальнейшей трудовой деятельности;
- 68% имеют мозаичное представление о построении занятий физическими упражнениями с целью укрепления и сохранения здоровья.

Очень небольшое количество студентов имеют представление о способах самооценки и самоконтролю. Со слов респондентов, они с удовольствием занимались бы спортивными играми (32%), плаванием (28%), фитнесом (19%), подвижными играми (17%), при этом совершенно забывая тот факт, что по состоянию здоровья они отнесены к специальной медицинской группе, и основное внимание должны уделять лечебной физической культуре.

Из полученных данных можно предположить, что многие студенты не находят для себя потребности в занятиях физкультурно-спортивной деятельностью, а вопросы здоровья и функциональных возможностей организма не попадают в число приоритетных. Особенно странно это звучит от девушек, имеющих значительные отклонения в здоровье и не прилагающих значительных усилий для исправления такого положения. Очень важным шагом в организации занятий с такими студентами должны выступить формирование у них устойчивого мотивационного отношения и высокой потребности в организации двигательного

режима, в том числе и самостоятельных занятия. Необходимо донести до сознания идеи положительного отношения к практической реализации повышения уровня знаний о здоровом образе жизни, здоровье, функциональной и физической подготовленности, о совершенствовании адаптационных возможностей организма к физическим нагрузкам и окружающей среде.

Список литературы

1. Аверясова Ю.О. Физическая культура студентов специальной медицинской группы: учебник для бакалавриата и специалитета / Ю.О. Аверясова. – М.: Литрес, 2023.
2. Садовникова Л.А. Физическая культура для студентов, занимающихся в специальной медицинской группе / Л.А. Садовникова. – М.: Лабиринт, 2020.
3. Цеева Н.А. Формирование ценностного отношения к занятиям физической культурой студентов специальной медицинской группы / Н.А. Цеева, М.Ю. Мирза, Е.В. Золотцева, Ю.Д. Ушхо // Danish Scientific Journal. – 2020. – №48 (2). – С. 51–54.

Мкртчян Арман Арсенович

студент

Волгоградский институт управления (филиал)
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Волгоград, Волгоградская область

РЕАЛИЗАЦИЯ ВСЕРОССИЙСКОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО-СПОРТИВНОГО КОМПЛЕКСА «ГОТОВ К ТРУДУ И ОБОРОНЕ (ГТО)» КАК НАПРАВЛЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация: статья посвящена анализу возрождённого в 2014 году Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) как инструмента реализации государственной политики в сфере физической культуры и спорта. Рассматриваются его институциональная структура, а также организационные механизмы внедрения. Анализируются целевые ориентиры комплекса, включая задачи повышения уровня физической подготовленности населения, формирования устойчивой мотивации к систематическим занятиям физической культурой и снижения заболеваемости, обусловленной гиподинамией. Отдельное внимание уделено проблемным аспектам реализации комплекса: недостаточной инфраструктурной обеспеченности, вопросам методического сопровождения тестирования, а также ограниченности доступных эмпирических данных об эффективности программы.

Ключевые слова: государственная политика, физическая культура и спорт, комплекс ГТО, физическая подготовленность, массовый спорт, здоровьесбережение, государственное управление, социальная политика.

Физическая культура и спорт традиционно рассматриваются как значимый компонент социальной политики государства, обеспечивающий не только укрепление здоровья населения, но и решение более широких задач – демографических, оборонных, воспитательных и экономических. В Российской Федерации на протяжении последнего десятилетия одним из ключевых инструментов государственной политики в данной сфере выступает Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (далее – комплекс ГТО, ГТО), введённый в действие Указом Президента Российской Федерации от 24 марта 2014 г. №172 «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)» [1].

Обращение к историческому прототипу – комплексу ГТО, существовавшему в СССР с 1931 года, – и его институциональное возрождение в современных условиях представляет собой пример преемственности государственной политики в сфере физической культуры при

одновременной адаптации инструмента к изменившимся социально-экономическим и правовым условиям. Актуальность исследования данной темы обусловлена несколькими факторами.

Во-первых, комплекс ГТО с момента его повторного введения выступает нормативно закреплённым элементом государственной программы Российской Федерации «Развитие физической культуры и спорта» [3], что делает его неотъемлемой частью официальной политики в данной сфере и объектом систематического государственного управления и контроля.

Во-вторых, реализация комплекса затрагивает широкий круг социальных институтов – систему образования, здравоохранения, органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации, работодателей и общественные организации, – что придаёт исследованию комплекса межотраслевой характер.

В-третьих, несмотря на более чем десятилетний период функционирования обновлённого комплекса, в открытом доступе ощущается дефицит систематизированных научных публикаций, содержащих верифицируемый эмпирический анализ эффективности ГТО как политико-управленческого инструмента, что делает данную тему предметом продолжающейся научной дискуссии.

Государственная политика в сфере физической культуры и спорта традиционно ориентирована на решение двуединой задачи: с одной стороны, на развитие спорта высших достижений, с другой – на вовлечение максимально широких слоёв населения в систематические занятия физической культурой (массовый спорт). Комплекс ГТО, согласно заявленным нормативным целям, относится преимущественно ко второму направлению, выступая инструментом, призванным обеспечить единую систему оценки физической подготовленности различных возрастных групп населения и стимулировать их к регулярной физической активности.

Вместе с тем при анализе комплекса ГТО как направления государственной политики возникает ряд методологических и практических проблем. Во-первых, требует уточнения соотношения декларируемых целей комплекса (охват населения, повышение уровня физической подготовленности, снижение заболеваемости) с реально достигнутыми результатами. Официальные статистические показатели по количеству участников тестирования и обладателей знаков отличия периодически публикуются профильными ведомствами и оператором комплекса, однако сопоставимые лонгитюдные данные о динамике показателей физической подготовленности населения в открытых научных источниках представлены ограниченно, что не позволяет в рамках настоящей статьи проводить количественный анализ без риска использования недостоверных данных. Во-вторых, институциональная реализация комплекса предполагает взаимодействие множества субъектов – от федеральных органов исполнительной власти до образовательных организаций и центров тестирования на местах, – что порождает вопрос о степени согласованности их деятельности и равномерности внедрения комплекса на территории страны. В-третьих, остаётся дискуссионным вопрос о соотношении обязательного и добровольного характера участия в тестировании ГТО применительно к различным категориям населения (обучающиеся образовательных организаций, работники организаций, лица старшего возраста), а также о роли комплекса в системе оценки качества образования и физического воспитания.

Таким образом, научная проблема настоящего исследования заключается в необходимости системного анализа комплекса ГТО как инструмента государственной политики при одновременном признании ограниченности доступной эмпирической базы для оценки его результативности.

Тема реализации комплекса ГТО получила определённое освещение в отечественной научной литературе по физической культуре, педагогике и государственному управлению. В целом ряде публикаций, размещённых в научных журналах и сборниках конференций (издания по проблематике теории и методики физического воспитания, а также журналы, посвящённые государственному и муниципальному управлению), рассматриваются отдельные аспекты внедрения комплекса: нормативно-правовые основы, методика подготовки к сдаче

нормативов, организация тестирования в образовательных организациях, вопросы мотивации обучающихся к участию в комплексе.

Вместе с тем следует констатировать, что в рамках настоящей статьи автор не располагает возможностью привести исчерпывающий и точно атрибутированный перечень таких публикаций с указанием конкретных авторов, названий работ, годов издания и выходных данных без риска искажения фактических сведений. Приведение вымышленных или неточно воспроизведённых библиографических данных представляло бы нарушение принципов академической добросовестности. В этой связи в соответствующих разделах статьи, где уместна опора на конкретные эмпирические исследования, указывается пометка «требуется подбор источника», что означает необходимость дополнительного библиографического поиска в специализированных базах данных (РИНЦ, КиберЛенинка, eLIBRARY.RU, Google Scholar) для последующей доработки статьи.

Обобщённо можно выделить следующие тематические направления, представленные в научной литературе по проблематике ГТО (без ссылки на конкретные работы, требующие верификации):

- историко-педагогический анализ преемственности между советским и современным комплексом ГТО [6];
- методические разработки, посвящённые подготовке различных возрастных групп к выполнению нормативов;
- организационно-управленческие исследования, посвящённые механизмам внедрения комплекса в субъектах Российской Федерации;
- работы, анализирующие мотивационные аспекты участия населения, в том числе обучающихся, в тестировании;
- дискуссии о роли комплекса ГТО в системе показателей эффективности деятельности органов исполнительной власти в сфере физической культуры и спорта.

Первый комплекс «Готов к труду и обороне СССР» был учреждён в 1931 году и на протяжении советского периода выступал системообразующим элементом физического воспитания населения, охватывая образовательные учреждения, трудовые коллективы и Вооружённые силы. После прекращения его функционирования в начале 1990-х годов в течение более чем двадцати лет в Российской Федерации отсутствовала единая общенациональная система оценки физической подготовленности населения сопоставимого масштаба.

Решение о возрождении комплекса было принято в рамках более широкой государственной политики, направленной на развитие массовой физической культуры, и оформлено Указом Президента Российской Федерации от 24 марта 2014 г. №172, которым Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) был введён в действие на территории Российской Федерации с 1 сентября 2014 года как программная и нормативная основа физического воспитания населения [1]. Указом, в частности, было установлено, что реализация мероприятий по поэтапному внедрению комплекса осуществляется федеральными органами исполнительной власти и органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации в пределах бюджетных ассигнований, предусмотренных соответственно в федеральном бюджете и бюджетах субъектов Российской Федерации [1]. Правительству Российской Федерации совместно с органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации предписывалось разработать и утвердить положение о комплексе [5], а начиная с 2015 года ежегодно, до 1 мая, представлять Президенту Российской Федерации доклад о состоянии физической подготовленности населения [1].

Дополнительным элементом институционализации комплекса стало принятие Указа Президента Российской Федерации от 28 июля 2014 г. №533 «Об использовании Государственного герба Российской Федерации на знаках отличия Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО)», которым допускается размещение Государственного герба Российской Федерации на знаках отличия комплекса по согласованию с

Геральдическим советом при Президенте Российской Федерации [2]. Данное решение имеет символическое значение, подчёркивая государственный статус комплекса и его встраивание в систему официальных государственных символов и знаков отличия.

Таким образом, возрождение комплекса ГТО с историко-правовой точки зрения может рассматриваться как пример институциональной преемственности советской модели массовой физической культуры с одновременной её адаптацией к современной нормативно-правовой системе Российской Федерации, включающей указное регулирование, последующее постановление Правительства и систему подзаконных актов профильных министерств.

Анализ нормативных документов позволяет выделить несколько взаимосвязанных целевых ориентиров, которые заявлены применительно к комплексу ГТО как инструменту государственной политики в сфере физической культуры.

1. Оздоровительная цель – снижение уровня заболеваемости населения, связанной с недостаточной двигательной активностью, за счёт формирования систематической практики физической активности и вовлечения населения в занятия физической культурой.

2. Воспитательная и социализирующая цель – формирование у подрастающего поколения ценностного отношения к здоровому образу жизни, дисциплине и целеустремлённости через систему испытаний и поощрений.

3. Управленческая (мониторинговая) цель – создание единой системы оценки уровня физической подготовленности различных возрастных групп населения, обеспечивающей органы государственного управления сопоставимыми данными для принятия управленческих решений (в частности, через ежегодные доклады о состоянии физической подготовленности населения, предусмотренные Указом №172 [1]).

4. Интеграционная цель – включение комплекса в более широкую государственную программу развития физической культуры и спорта, что предполагает согласование мероприятий ГТО с иными направлениями отраслевой политики (развитие спортивной инфраструктуры, подготовка кадров, развитие детско-юношеского спорта).

На основании анализа доступных материалов можно выделить следующие проблемные зоны, характерные для процесса реализации комплекса ГТО как направления государственной политики.

Реализация комплекса предполагает наличие развитой сети центров тестирования, спортивных сооружений и квалифицированных кадров на местах. Различия в уровне социально-экономического развития субъектов Российской Федерации и муниципальных образований потенциально создают неравные условия для участия населения в тестировании, что представляет собой проблему, требующую отдельного эмпирического подтверждения на основе региональной статистики.

Организация тестирования по нормативам ГТО предполагает наличие подготовленных специалистов (судей, инструкторов), способных обеспечить единообразие и объективность оценки. Вопрос о степени методической и кадровой обеспеченности данного процесса на региональном уровне также требует эмпирического изучения.

Формально участие в тестировании ГТО носит добровольный характер, однако в практике образовательных организаций и отдельных организаций-работодателей может возникать ситуация имплицитного побуждения к участию (например, за счёт учёта результатов при оценке деятельности образовательной организации). Данный аспект представляет собой предмет для дальнейшего социологического анализа.

Как отмечалось выше, для проведения полноценной оценки эффективности комплекса как инструмента государственной политики необходимы сопоставимые лонгитюдные данные о динамике показателей физической подготовленности населения, а также верифицируемые социологические данные об уровне вовлечённости и удовлетворённости участников. В рамках настоящей статьи автор не располагает возможностью привести такие данные без риска их недостоверного воспроизведения, в связи с чем данный аспект обозначен как самостоятельное ограничение исследования.

Существует дискуссионный вопрос о том, в какой мере подготовка к выполнению нормативов ГТО способствует формированию устойчивой физической культуры личности, а в какой – сводится к точечной, кратковременной подготовке к сдаче конкретных испытаний, что является предметом методических дискуссий в профессиональном сообществе и также требует эмпирической проверки.

Проведённый анализ институциональной структуры комплекса ГТО позволяет сформулировать следующие обобщения. Комплекс ГТО с формально-правовой точки зрения представляет собой полноценно институционализированный инструмент государственной политики, обладающий чёткой нормативной основой (указное регулирование, положение о комплексе [5], ведомственные приказы [4], региональные акты), встроенный в государственную программу развития физической культуры и спорта [3] и снабжённый механизмом регулярной отчётности перед главой государства [1]. Также организационная модель реализации комплекса характеризуется многоуровневым распределением полномочий между федеральным центром, субъектами Российской Федерации и организациями «первичного звена» (образовательные организации, работодатели), что в целом соответствует общей модели реализации социальной политики в Российской Федерации, однако одновременно создаёт риски неравномерности внедрения комплекса на региональном и локальном уровнях.

Система целевых ориентиров комплекса носит комплексный (оздоровительный, воспитательный, управленческий и интеграционный) характер, что свидетельствует о попытке использования ГТО как многофункционального инструмента государственной политики, выходящего за рамки узкоспециализированной задачи оценки физической подготовленности. Ключевым ограничением для комплексной оценки результативности комплекса как инструмента государственной политики является дефицит доступных верифицируемых эмпирических данных – как статистических (динамика охвата населения, динамика показателей физической подготовленности), так и социологических (уровень мотивации и удовлетворённости участников, восприятие комплекса различными социальными группами). Это не позволяет в рамках настоящей статьи сделать окончательный вывод о степени достижения заявленных целей комплекса и требует проведения отдельных эмпирических исследований с опорой на официальные статистические данные профильных ведомств и данные социологических обследований.

Таким образом, результаты анализа свидетельствуют о том, что комплекс ГТО обладает необходимыми формально-институциональными признаками полноценного направления государственной политики, однако вопрос о его фактической результативности остаётся открытым и требует дальнейшего эмпирического изучения.

Проведённый анализ показывает, что Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО), введенный в действие Указом Президента Российской Федерации от 24 марта 2014 г. №172, представляет собой институционально оформленное и нормативно закреплённое направление государственной политики в сфере физической культуры, характеризующееся многоуровневой системой управления, комплексным набором целевых ориентиров и встроенностью в государственную программу развития отрасли [1–3].

Вместе с тем, как показал анализ, оценка фактической результативности комплекса как инструмента государственной политики сталкивается с существенными методологическими трудностями, обусловленными дефицитом доступных верифицируемых эмпирических данных. Это определяет необходимость проведения дальнейших исследований, основанных на официальной статистике профильных ведомств, данных социологических обследований и региональных кейс-стади, для формирования обоснованных выводов об эффективности комплекса в достижении заявленных целей – повышения уровня физической подготовленности населения, снижения заболеваемости, связанной с гиподинамией, и формирования устойчивой мотивации к систематическим занятиям физической культурой.

Комплекс ГТО, таким образом, может рассматриваться как значимый, но не единственный элемент государственной политики в сфере физической культуры, эффективность которого определяется не только качеством нормативно-правового регулирования, но и степенью его практической реализации на региональном и локальном уровнях, а также готовностью институтов образования, здравоохранения и работодателей к системному взаимодействию в рамках данного направления.

Список литературы

1. О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО): Указ Президента Российской Федерации от 24.03.2014 №172 // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201403250001> (дата обращения: 18.07.2026).
2. Об использовании Государственного герба Российской Федерации на знаках отличия Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО): Указ Президента Российской Федерации от 28.07.2014 №533 // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201407280017> (дата обращения: 18.07.2026).
3. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие физической культуры и спорта»: Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 №302 // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201404240017> (дата обращения: 18.07.2026).
4. Об утверждении государственных требований Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО): Приказ Минспорта России от 22.02.2023 №117 // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303280036> (дата обращения: 18.07.2026).
5. Об утверждении Положения о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО): Постановление Правительства РФ от 11.06.2014 №540 // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201406160010> (дата обращения: 18.07.2026).

Степанский Даниил Владимирович

студент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма»

г. Краснодар, Краснодарский край

МЕТОДИКА ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЛЕЙБОЛИСТОК В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация: в исследовании изложена методика оптимизации процесса технической подготовки волейболисток в условиях общеобразовательного учреждения. Дан пошаговый алгоритм применения методики в тренировочном процессе общеобразовательной школы с авторскими комментариями. Результаты исследования могут быть полезны учителям физической культуры, тренерам-преподавателям, реализующим программы дополнительного образования по волейболу.

Ключевые слова: техническая подготовка, волейбол, общеобразовательное учреждение, физическая культура, спортивные результаты.

На сегодняшний день продолжает расти интерес школьников к игровым видам спорта и возникает острая необходимость выстраивать сбалансированный учебно-тренировочный процесс в рамках общеобразовательного учреждения, где ограничены временные и материально-технические ресурсы. Техническая подготовка волейболисток – ключевой фактор результативности в игре, при этом в условиях школы традиционные тренировочные модели зачастую оказываются недостаточно адаптированными к возрастным и функциональным

особенностям подростков. Оптимизация этого процесса позволяет эффективнее распределять нагрузку, минимизировать риск травматизма и одновременно обеспечивать прогресс в освоении базовых и сложных технических элементов. Разработка и научное обоснование рациональных методических подходов особенно востребованы для учителей физкультуры и тренеров школьных секций, стремящихся достигать устойчивых спортивных результатов без перегрузки учащихся. Важно также отметить, что волейбол представляется игровой деятельностью, результат соревновательного противоборства которой достигается за счёт развития и совершенствования технической подготовки у волейболисток с юных лет [3, с. 312]. Именно поэтому становится важным рассматривать методику оптимизации процесса технической подготовки волейболисток в условиях общеобразовательного учреждения как комплексный процесс, основанный на спортивной и психолого-педагогической составляющих.

В исследованиях А.И. Кардашевского, Е.Г. Кожевниковой и Н.В. Макаровой говорится о том, что основным компонентом в подготовке волейболисток является совершенствование игровой деятельности за счёт коррекции технических приёмов. На основании этого авторы предлагают использование моделирования процесса развития точности движения у волейболисток как условие повышения результативности игровых действий [1, с. 44].

Немного иной точки зрения придерживаются О.А. Джипаркуль и Н.А. Масимова. Авторы придерживаются мнения о том, что современный уровень волейбола предъявляет высокие требования к различным компонентам подготовленности спортсменов, в том числе к уровню функциональной готовности спортсмена к предъявляемым тренировочным и соревновательным нагрузкам [2, с. 35]. Так перед нами предстаёт ещё один немаловажный компонент процесса технической подготовки волейболисток в условиях общеобразовательного учреждения.

На основании изложенной актуальности и обзора научных подходов к решению проблемы, нами изложена авторская методика оптимизации процесса технической подготовки волейболисток в условиях общеобразовательного учреждения.

Обучение ведётся по классической трёхэтапной схеме.

1. Создание образа и подводящие упражнения. Показ с замедлением, видеофрагменты, имитация без мяча, работа у стены, броски в мишень.

2. Освоение в упрощённых условиях. Мяч на подбросе, работа с тренером или партнёром в облегчённом режиме (меньшая сила подачи, укороченная площадка).

3. Закрепление в игровых и соревновательных условиях. Учебные игры 2×2, 3×3, 4×4 на уменьшенной площадке, задания с лимитом касаний, игры на точность и стабильность.

Для оптимизации применяют:

1. Метод сопряжённого воздействия – одновременное развитие физических качеств и техники (серия быстрых перемещений и приём/передача).

2. Станционно-круговую организацию – 3–4 станции с разными заданиями (приём, передачи у стены, подачи в зону, прыжки/перемещения), смена каждые 3–5 минут.

3. Игровой и соревновательный методы – мини-соревнования на серии подач, эстафеты с элементами волейбола, игровые задания с баллами за качество и точность.

4. Вариативность условий – изменение расстояния, высоты сетки (если возможно), силы подброса, введение помех (ограничение времени, выполнение на фоне утомления).

Для девушек подросткового возраста важно:

– избегать чрезмерных ударных нагрузок и высоких прыжков без предварительной подготовки мышц-стабилизаторов;

– чередовать интенсивные отрезки с короткими паузами восстановления;

– уделять внимание профилактике типичных травм кистей и голеностопа (разминка, тейпирование или фиксаторы при необходимости, контроль приземления).

Приведём пример структуры тренировки по волейболу (45 минут).

1. Вводная часть (7–10 минут): разминка (бег, прыжки, вращения, динамическая растяжка), специальная разминка кистей и голеностопов, имитационные движения.

2. Основная часть (30–35 минут):

- 10 минут – подводящие упражнения на приём снизу (у стены, в паре на подбросе);
- 12 минут – круговая работа: станция 1 – передачи у стены на высоту, станция 2 – подачи в зону, станция 3 – перемещения + касание меток;
- 8–10 минут – учебная игра 3×3 с заданием (например, не менее 3 касаний перед ударом, акцент на стабильный приём).

3. Заключительная часть (3–5 минут): заминка, дыхательные упражнения, краткий разбор.

Таким образом, предложенная методика оптимизации технической подготовки волейболисток позволяет эффективно выстраивать тренировочный процесс в условиях общеобразовательного учреждения с учётом ограниченных ресурсов и возрастных особенностей учащихся. Практическая реализация разработанных подходов способствует не только совершенствованию технических навыков спортсменок, но и снижению риска перегрузок и травм при рациональном распределении нагрузки. Полученные результаты подтверждают целесообразность внедрения данной методики в работу школьных секций и уроков физической культуры для повышения качества спортивной подготовки девушек.

Список литературы

1. Макарова Н.В. Совершенствование спортивной подготовки волейболисток 15–17 лет на основе коррекции ведущих технических приёмов / Н.В. Макарова, А.И. Кардашевский, Е.Г. Кожевникова // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2019. – Т. 14, №3. – С. 35–39. EDN HNXATP

2. Сравнительный анализ функциональных показателей и физической работоспособности волейболисток 12–15 лет / Д. О. Абдырахманова, Н. А. Масимова, Э. Ш. Болжирова [и др.] // Научный вестник МГУСиТ: спорт, туризм, гостеприимство. – 2022. – №4 (74). – С. 32–43. EDN PRQSAS

3. Эртман Ю.Н. Совершенствование технической подготовки высококвалифицированных волейболисток 13–14 лет / Ю.Н. Эртман // Физическое воспитание и спорт в системе образования: современное состояние и перспективы: материалы VI Международной научно-практической конференции, приуроченной к Международному дню спорта (Омск, 11 апреля 2025 года). – Омск: Омский государственный технический университет, 2025. – С. 312–320. EDN BETBUO

Сушко Наталья Геннадьевна

доцент

Высшая школа социальных и политических наук
Института социально-политических технологий и коммуникаций
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»
г. Хабаровск, Хабаровский край

ПРОФИЛАКТИКА ОЖИРЕНИЯ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: в статье рассматривается проблема избыточной массы тела и ожирения у студенческой молодежи как педагогическая задача формирования культуры здорового и безопасного образа жизни. Обоснована актуальность профилактики ожирения с учетом нормативно-правовых положений, официальной статистики заболеваемости и особенностей студенческого возраста. Показано, что ожирение связано не только с индивидуальным пищевым поведением, но и с недостаточной двигательной активностью, режимом дня, стрессом, учебной нагрузкой и общей организацией образа жизни. Подчеркивается роль физической культуры в образовательной организации как средства профилактики, просвещения и формирования устойчивой мотивации к здоровому поведению.

Ключевые слова: студенты, физическая культура, физическое воспитание, профилактика ожирения, здоровый образ жизни, двигательная активность, педагогическая профилактика.

Молодежь является значимой социальной группой, это можно рассмотреть в разных сферах жизни общества, в которых она занимает определенную роль: в экономической – будущий работник, в политической – будущий избиратель, в социальной – будущий родитель ребёнка, который формирует здоровье населения. В сборнике «Здравоохранение в России 2025» показано, что ожирение является одним из основных заболеваний молодёжи среди возрастной группы 15–17 лет. С 2015 года по 2024 год число зарегистрированных по болезни ожирение выросло. В соотношении на 100.000 человек в 2015 году составляет 718.2, а в 2024 году 829.3, что явно указывает на наличие данной проблемы в обществе [2, с. 72]. Ожирение возникает из-за хронического дисбаланса между потребляемой и расходуемой энергией, а также под влиянием генетических, гормональных и поведенческих факторов.

Проблема избыточной массы тела у студентов требует научно обоснованного рассмотрения. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» прямо указано, что охрана здоровья обучающихся включает организацию питания, определение оптимальной учебной и внеучебной нагрузки, а также «пропаганду и обучение навыкам здорового образа жизни» [1]. Следовательно, профилактика ожирения в студенческой среде может рассматриваться как часть воспитательной и оздоровительной функции образовательной организации.

Студенческий возраст является периодом, когда у человека закрепляются привычки повседневной жизни: режим сна, характер питания, отношение к физической активности, способы отдыха и самоконтроля. Если в этот период студент привыкает большую часть дня проводить сидя, пропускать занятия физической культурой и заменять активный досуг экранным временем, риск набора лишней массы тела постепенно увеличивается, поэтому педагогическая профилактика должна быть направлена на формирование устойчивой личной мотивации к движению [9, с. 226].

Актуальность темы подтверждается российскими данными и официальными сообщениями. По информации, представленной Минздравом России, в стране десятки миллионов людей сталкиваются с ожирением, а министр здравоохранения М.А. Мурашко подчёркивал, что эта проблема запускает «каскад других проблем со здоровьем» [8]. Однако в рамках педагогического исследования важно не столько перечислять заболевания, сколько показать, что образовательная организация может влиять на поведение обучающихся через расписание, содержание занятий, доступность спортивных секций, просветительские беседы и личный пример преподавателя.

Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» закрепляет, что образовательные организации самостоятельно определяют формы занятий физической культурой, средства физического воспитания, виды спорта и двигательной активности с учетом условий и интересов обучающихся [3]. Этот тезис особенно важен для статьи: вуз или колледж не ограничен только стандартным уроком. Он может включать факультативные занятия, спортивные секции, дни здоровья, подвижные мероприятия, студенческие соревнования, прогулочные и туристические формы активности. Чем разнообразнее формы работы, тем выше вероятность, что студент найдет доступный и психологически приемлемый способ двигательной активности.

Роль физической культуры в профилактике ожирения связана с расходом энергии во время занятий. Регулярные упражнения формируют у студента опыт самодисциплины, развивают представление о собственных возможностях, помогают планировать нагрузку и отдых. В педагогическом смысле физическая культура становится средством воспитания ответственного отношения к себе. По этой причине преподавателю важно объяснять не только технику выполнения упражнений, но и их смысл: зачем нужна разминка, почему нагрузка должна быть постепенной, чем полезны регулярность и самоконтроль, как связаны движение, самочувствие и учебная работоспособность [9, с. 444].

Официальные материалы Роспотребнадзора указывают, что одной из причин развития ожирения является сочетание низкой физической активности с нерациональным питанием

[6]. В педагогической практике этот вывод можно использовать как основание для профилактического разговора со студентами.

Особое значение имеет организация двигательной активности в течение недели. Роспотребнадзор подчеркивает, что повышенная физическая активность, в том числе не менее 30 минут ежедневно, является важным средством предупреждения избыточной массы тела, это не обязательно означает профессиональный спорт [6]. Профилактическую ценность имеют быстрая ходьба, плавание, спортивные и подвижные игры, занятия в тренажёрном зале, танцевальные направления, велосипедные прогулки, утренняя зарядка и двигательные паузы между учебными занятиями.

Студент с лишним весом не должен восприниматься как «проблемный» или «недисциплинированный». Необходимо более корректно говорить о поддержке здоровых привычек, создании условий для движения и повышении физкультурной грамотности. Такой подход соответствует современному пониманию воспитательной работы, ведь преподаватель не давит на обучающегося, а помогает ему увидеть личную пользу двигательной активности и выбрать реалистичный путь изменения поведения [9, с. 227].

Профилактическая работа будет эффективнее, если она строится комплексно. Во-первых, учебные занятия по физической культуре должны включать упражнения разной направленности: общеразвивающие, игровые, силовые, координационные, аэробные. Во-вторых, необходимо давать студентам задания для самостоятельной активности: дневник шагов, план прогулок, домашние комплексы упражнений, наблюдение за режимом сна и отдыха. В-третьих, полезны короткие просветительские беседы, в которых преподаватель объясняет связь между образом жизни, самочувствием и учебной успешностью. В-четвёртых, важна доброжелательная атмосфера на занятиях, потому что страх насмешек часто снижает желание студентов участвовать в физкультурной деятельности.

Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации до 2030 года рассматривает массовый спорт, спортивную инфраструктуру и вовлечение населения в физическую активность как значимые направления государственной политики [4]. Для образовательной организации это означает необходимость создавать реально работающую спортивно-оздоровительную среду. Такая среда включает доступные спортивные залы и площадки, секции по интересам, соревнования без чрезмерного отбора только «сильных» студентов, информационную поддержку, а также сотрудничество преподавателей, кураторов и администрации.

Таким образом, профилактика ожирения у студенческой молодежи средствами физической культуры должна рассматриваться прежде всего как педагогическая и социально-воспитательная работа. Её цель состоит в формировании устойчивой культуры здорового образа жизни. Занятия физической культурой, спортивные секции, активный досуг, просветительская работа и поддерживающая позиция преподавателя помогают студенту осознанно относиться к своему двигательному режиму. Поэтому физическая культура в образовательной организации выступает не второстепенным предметом, а важным ресурсом профилактики, самовоспитания и укрепления здоровья обучающихся [1–3].

Список литературы

1. Клинические рекомендации «Ожирение» Минздрава России. Версия 2024 года / И.И. Дедов, Н.Г. Мокрышева, Г.А. Мельниченко [и др.].
2. Здравоохранение в России. 2025: стат.сб. / Росстат. – М., 2025. – 149 с.
3. Минздрав России. Представлена статистика распространенности ожирения в России. — 2024. — URL: <https://futuredoc.minzdrav.gov.ru/news/predstavlena-statistika-rasprostranennosti-ozhireniya-v-rossii> (дата обращения: 26.04.2026).
4. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ: ред. от 08.03.2026.
5. Российская Федерация. Законы. О физической культуре и спорте в Российской Федерации: Федеральный закон от 04.12.2007 №329-ФЗ: ред. от 28.11.2025.

6. Российская Федерация. Правительство. Об утверждении Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года: распоряжение Правительства РФ от 24.11.2020 №3081-р: ред. от 07.02.2026. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_369118/ (дата обращения: 26.04.2026).

7. Роспотребнадзор. Здоровое питание как мера профилактики ожирения. — 2025.—URL: <https://62.rosпотребнадзор.ru/content/zdorovoe-pitanie-kak-mera-profilaktiki-ozhireniya> (дата обращения: 26.04.2026).

8. Рязанов В.Н. Формирование здорового образа жизни студентов средствами физической культуры / В.Н. Рязанов // Современный ученый. — 2026. — №2. — С. 226–231. EDN MIZWHJ

9. Смурыгина Л.В. Формирование здорового образа жизни студента средствами физической культуры / Л.В. Смурыгина // Молодой ученый. — 2015. — №8 (88). — С. 444–445. EDN TPUIYN

Умнов Константин Алексеевич

магистр

Тарасова Алёна Александровна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Российский государственный
социальный университет»
г. Москва

ТРЕХЭТАПНАЯ МОДИФИЦИРОВАННАЯ МЕТОДИКА АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СРЕДСТВО СНИЖЕНИЯ РИСКА ПАДЕНИЙ У ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье представлены результаты разработки и экспериментальной проверки трёхэтапной адаптивной методики адаптивной физической культуры для лиц пожилого возраста. Методика включает скандинавскую ходьбу, силовые упражнения с отягощением, координационный блок и двухконтурную систему контроля нагрузки. По итогам 12-недельного педагогического эксперимента ($n=30$) экспериментальная группа показала статистически значимое улучшение по всем контролируемым показателям, в том числе по психоэмоциональному состоянию (опросник САН). Результат теста TUG в экспериментальной группе (8,4 с) опустился ниже клинического порога риска падений (9 с).

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, пожилой возраст, адаптивная методика, скандинавская ходьба, профилактика падений, саркопения, тест TUG, периодизация нагрузки.

Введение. По прогнозам Всемирной организации здравоохранения, к 2050 году доля лиц старше 60 лет достигнет 22% населения планеты. В Российской Федерации на сегодняшний день каждый пятый житель относится к категории пожилых [1]. Старение сопровождается саркопенией – прогрессирующей потерей мышечной массы и силы, ухудшением постурального контроля и снижением толерантности к физической нагрузке. Следствием этих изменений становится повышенный риск падений – ведущей причины травматизации и инвалидизации пожилых людей [2].

Регулярная физическая активность признана наиболее эффективным немедикаментозным методом профилактики функционального снижения в пожилом возрасте. Однако существующие программы адаптивной физической культуры нередко носят унифицированный характер и не предусматривают индивидуализации нагрузки, что снижает их эффективность и может создавать риски перегрузки [3].

Перечисленные противоречия между потребностью в персонализированной реабилитации и недостаточной разработанностью соответствующих методик определяют актуальность настоящего исследования.

Объект исследования: процесс адаптивной физической культуры для лиц пожилого возраста.

Предмет исследования: средства, методы и организационные формы АФК, применяемые для поддержания здоровья и снижения риска падений у пожилых людей.

Цель исследования: разработать и экспериментально обосновать трёхэтапную адаптивную методику АФК, направленную на снижение риска падений и повышение функционального состояния лиц пожилого возраста.

Задачи исследования.

1. Проанализировать научно-методическую литературу по физиологическим особенностям старения и современным подходам к организации АФК для пожилых.
2. Разработать трёхэтапную адаптивную методику АФК с персонализированным управлением нагрузкой и системой контроля.
3. Провести педагогический эксперимент и оценить эффективность методики по объективным и субъективным показателям.

Гипотеза исследования: разработанная модифицированная методика адаптивной физической культуры, основанная на учёте физиологических и психофизиологических особенностей пожилых людей и принципах персонализированного управления нагрузкой, включающая внедрение координационной лестницы, упражнений с эластичными амортизаторами и резинками, силовых упражнений с отягощением (медболы, сэндбэги), элементы скандинавской ходьбы и балансировочных заданий, будет более эффективной по сравнению с традиционными программами – способствуя улучшению координационных способностей, повышению силового потенциала мышц нижних конечностей, снижению риска падений, улучшению нервно-мышечного контроля и общего физического состояния, а также улучшению психоэмоционального состояния лиц пожилого возраста.

Методы и организация исследования.

Исследование проводилось в период с сентября 2024 по февраль 2025 года на базе государственного бюджетного учреждения города Москвы «ФК «Строгино». В эксперименте приняли участие 30 человек в возрасте 60–75 лет (средний возраст $68,2 \pm 3,7$ года): 22 женщины и 8 мужчин с компенсированными хроническими заболеваниями. Исследование включало три этапа:

Первый этап (сентябрь–декабрь 2024 г.) – теоретический: анализ литературы, разработка методики, подбор методов диагностики, формирование двух равнозначных групп.

Второй этап (декабрь 2024 – январь 2025 г.) – практический: реализация 12-недельного педагогического эксперимента. Занятия проводились 3 раза в неделю по 45–60 минут. Контрольная группа (КГ, $n=15$) занималась по традиционной программе АФК. Экспериментальная группа (ЭГ, $n=15$) выполняла разработанную методику.

Третий этап (февраль 2025 г.) – контрольный: повторное тестирование по тем же методикам, статистическая обработка данных.

Экспериментальная методика была построена на трёхэтапной периодизации: адаптационный период (2–4 нед., 40–50% HRR, Borg 9–11), основной период (4–6 нед., 50–70% HRR, Borg 12–14) и поддерживающий период (2–4 нед., 45–65% HRR). Содержание занятий включало аэробный блок (скандинавская ходьба по маршрутам 700–3000 м), силовой блок (приседания, выпады, упражнения с мини-бендами, медболами, сэндбэгами), координационный блок (лестница, барьеры 10 и 30 см, упражнения с двойной задачей) и дыхательный блок. Нагрузка контролировалась объективно (ЧСС, АД) и субъективно (шкала Borg).

Функциональное состояние оценивалось по следующим показателям: ЧСС и АД в покое, 6-минутная ходьба, кистевая динамометрия, тест «Вставание со стула за 30 с», тест TUG, проба Ромберга, наклон вперёд из положения сидя. Статистическая обработка – t-критерий Стьюдента для зависимых выборок ($p < 0,05$, $M \pm SD$).

Результаты проведённых исследований. Исходное тестирование подтвердило сопоставимость групп: статистически значимых различий между КГ и ЭГ по всем показателям не выявлено ($p > 0,05$).

По окончании 12-недельного курса получены следующие результаты.

Сердечно-сосудистая система. ЧСС в покое в ЭГ снизилась на 4,5 уд/мин (с 74,3 до 69,8 уд/мин) против 1,6 уд/мин в КГ ($p < 0,05$). Систолическое АД в ЭГ снизилось на 6,8 мм рт. ст. (с 136,4 до 129,6) против 2,8 мм рт. ст. в КГ. Диастолическое АД – на 4,7 мм рт. ст. (с 84,2 до 79,5) против 1,9 мм рт. ст. в КГ. Снижение показателей обусловлено улучшением вегетативной регуляции и эластичности сосудистой стенки.

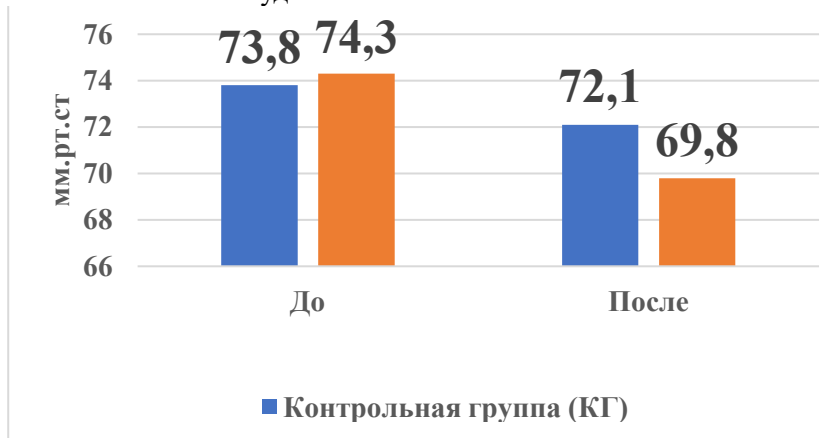


Рис. 1. Динамика показателей ЧСС в покое у участников КГ и ЭГ до и после эксперимента

Функциональная выносливость. Дистанция 6-минутной ходьбы в ЭГ увеличилась на 60,8 м (с 421,6 до 482,4 м) – почти в 3 раза больше, чем в КГ (+21,3 м, с 418,9 до 440,2 м, $p < 0,05$). Результат отражает улучшение аэробной работоспособности и функции кардиореспираторной системы.

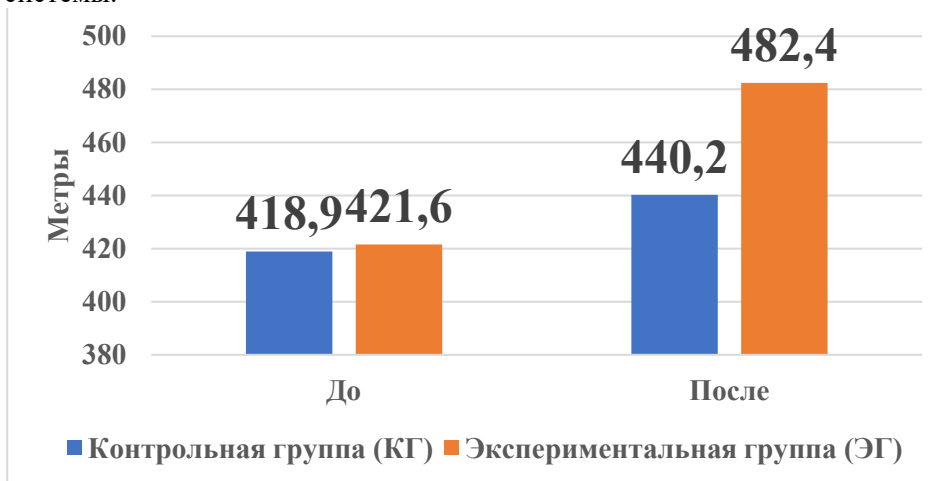


Рис. 2. Показатели 6-минутной ходьбы у участников КГ и ЭГ до и после эксперимента (м)

Мышечная сила. Сила хвата кисти в ЭГ выросла на 4,5 кг (с 26,7 до 31,2 кг) против 1,6 кг в КГ ($p < 0,05$). Количество вставаний в тесте «Подъем со стула» в ЭГ увеличилось на 3,1 раза (с 11,8 до 14,9) против 1,2 раза в КГ ($p < 0,05$). Полученные данные свидетельствуют о выраженном антисаркопеническом эффекте программы.

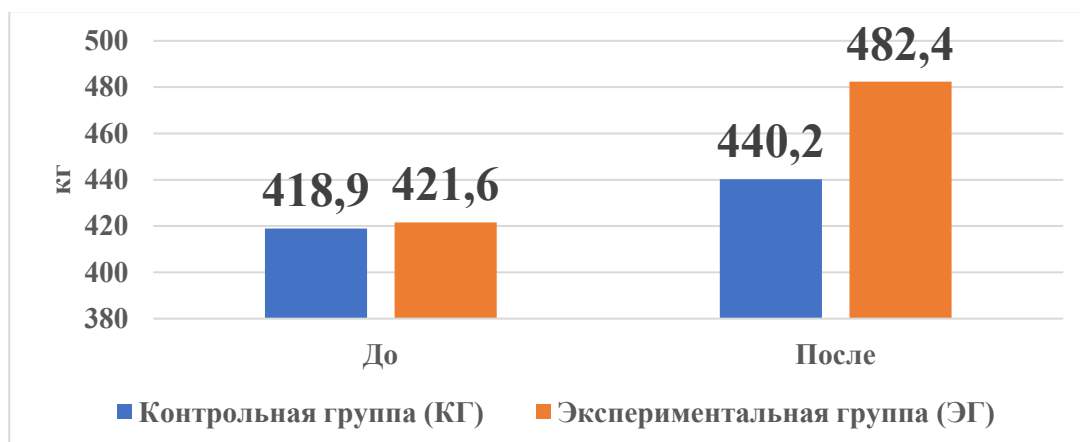


Рис. 3. Динамика силовых показателей (хват кисти и подъём со стула) у участников КГ и ЭГ

Функциональная мобильность и риск падений. Тест TUG в ЭГ сократился с 10,6 до 8,4 с (снижение на 2,2 с) против 0,6 с в КГ ($p < 0,05$). Принципиально важно, что итоговый результат ЭГ (8,4 с) опустился ниже клинического порога риска падений – 9 секунд, принятого в алгоритме STEADI [4]. Это означает реальное клинически значимое снижение риска травматизации.

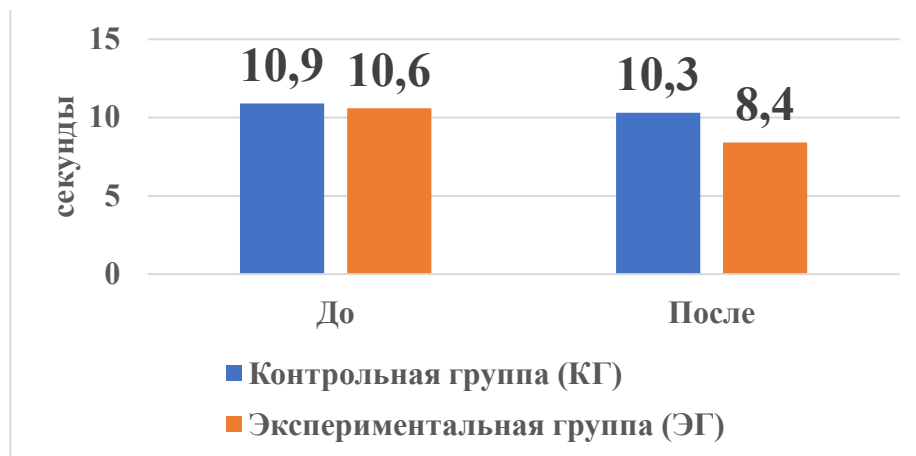


Рис. 4. Результаты теста TUG у участников КГ и ЭГ до и после эксперимента (с); пунктиром обозначен порог риска падений 9 с

Постуральная устойчивость. Проба Ромберга в ЭГ улучшилась на 7,3 с (с 18,4 до 25,7 с) – в 4,3 раза больше, чем в КГ (+1,7 с, $p < 0,05$). Показатель теста наклона вперёд в ЭГ вырос на 4,1 см (с 7,2 до 11,3 см) против 1,2 см в КГ ($p < 0,05$).

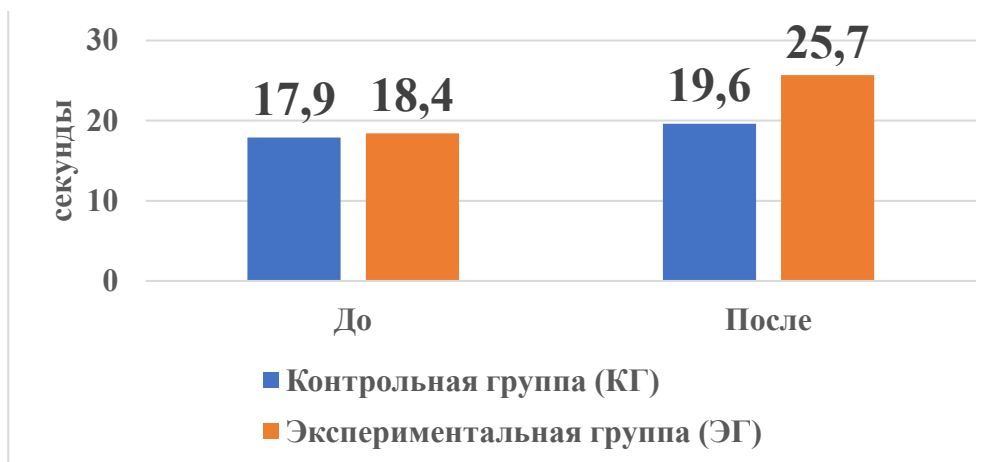


Рис. 5. Показатели пробы Ромберга

Психоэмоциональное состояние. По данным опросника САН в ЭГ зафиксировано достоверное улучшение по всем трём шкалам: самочувствие +1,8 балла (с 4,0 до 5,8), активность +1,6 (с 3,9 до 5,5), настроение +1,8 (с 4,2 до 6,0) – против незначимой динамики в КГ (самочувствие +0,5, активность +0,4, настроение +0,4, $p < 0,05$). Улучшение психоэмоционального состояния обусловлено групповым форматом занятий, ростом самооценки при освоении двигательных навыков и стимуляцией выработки эндорфинов при регулярной физической активности.

Субъективные показатели. По данным анкетирования после завершения программы: 87% участников ЭГ отметили улучшение общего самочувствия (КГ – 60%), 80% – повышение уверенности при ходьбе (КГ – 40%), 93% – положительно оценили программу занятий (КГ – 67%).

Заключение. Разработанная трёхэтапная модифицированная методика АФК для лиц пожилого возраста рассчитана на 12 недель и включает четыре функциональных блока: аэробный (скандинавская ходьба), силовой (медболы, сэндбэги, эластичные жгуты), координационный (лестница, барьеры) и дыхательный. Методика основана на принципах персонализированного управления нагрузкой с двухконтурной системой контроля и трёхэтапной периодизацией.

Педагогический эксперимент показал, что по всем девяти контролируемым показателям экспериментальная группа статистически достоверно превзошла контрольную ($p < 0,05$). Снижение времени TUG ниже клинического порога 9 секунд подтверждает не только статистическую, но и практическую значимость результатов. По данным опросника САН зафиксировано достоверное улучшение психоэмоционального состояния участников ЭГ ($p < 0,05$), что подтверждает комплексный эффект программы. По данным опросника САН зафиксировано достоверное улучшение психоэмоционального состояния участников ЭГ ($p < 0,05$), что подтверждает комплексный эффект программы.

Список литературы

1. WHO. Guidelines on physical activity and sedentary behaviour / WHO. – Geneva: WHO, 2020. – 104 p.
2. Sarcopenia: Revised European consensus on definition and diagnosis (EWGSOP2) / 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
3. Resistance training for older adults: Position statement from NSCA / M.S. Fragala, E.L. Cadore, S. Dorgo [et al.] // Journal of Strength and Conditioning Research. – 2019. – Vol. 33. – P. 2019–2052.
4. Centers for Disease Control and Prevention. STEADI Algorithm for Fall Risk Screening, Assessment, and Intervention. – Atlanta: CDC. – URL: <https://www.cdc.gov/steady> (дата обращения: 18.02.2026).
5. Exercise to prevent falls in older adults: Updated meta-analysis / C. Sherrington, N. Fairhall, G. Wallbank [et al.] // British Journal of Sports Medicine. – 2019. – Vol. 54, No. 24. – P. 1451–1462.
6. Росстат. Численность населения по возрастным группам на 1 января 2023 г. – URL: <https://rosstat.gov.ru> (дата обращения: 11.09.2025).

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Артемьева Ольга Владимировна

магистрант

Веретнова Ксения Сергеевна

магистрант

Научный руководитель

Брюховских Людмила Александровна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический

университет им. В.П. Астафьева»

г. Красноярск, Красноярский край

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОНИМАНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗПР

Аннотация: в статье представлены результаты экспериментального исследования, посвященного изучению особенностей понимания литературных текстов младшими школьниками с задержкой психического развития (ЗПР) церебрально-органического генеза. В исследовании приняли участие 8 обучающихся вторых классов. Описана разработанная авторами комплексная диагностическая методика оценки навыков работы с текстом, основанная на теоретических положениях В.С. Воробьевой и построенная по принципу «от простого к сложному». Методика включает четыре последовательных блока: 1) понимание текста на буквальном уровне; 2) понимание основного содержания; 3) понимание детальной информации; 4) эмоционально-оценочный уровень восприятия. Представлен количественный и качественный анализ полученных данных, согласно которым у большинства обследованных детей выявлен низкий уровень сформированности навыка понимания прочитанного. Результаты обосновывают необходимость целенаправленной коррекционно-развивающей работы, дифференцированной с учетом индивидуальных трудностей каждого ребенка.

Ключевые слова: понимание текста, младший школьный возраст, задержка психического развития, ЗПР, коррекционная педагогика, специальная психология, логопедия, диагностика чтения, восприятие литературного произведения.

Процедура проведения исследования.

В эксперименте приняли участие 8 обучающихся 2-х классов с ЗПР церебрально-органического генеза.

Обследование проводилось индивидуально с каждым обучающимся в первой половине дня в отдельном, привычном для ребёнка помещении. Перед началом работы устанавливался эмоциональный контакт, ребёнку давалась общая ориентирующая инструкция и предъявлялся текст «Воробей и кот». После прочтения текста последовательно предъявлялись задания всех четырёх диагностических блоков (рис. 1) в порядке возрастания сложности, то есть от понимания на буквальном уровне к эмоционально-оценочному. Ответы детей заносились в индивидуальный протокол обследования, который заполнялся педагогом после ответов каждого ребёнка.

Оценка результатов.

За каждый правильный ответ можно получить 1 балл. Баллы по блокам суммировались, максимальный суммарный балл составляет 24, минимальный 0. На основе суммарного балла каждый обучающийся относился к одному из трёх уровней понимания литературного текста: высокий уровень (19–24 баллов), средний уровень (11–18 баллов), низкий уровень (0–10 баллов).

Для исследования особенностей понимания литературных текстов младшими школьниками с ЗПР разработана комплексная диагностическая методика, основанная на теоретических положениях В.С. Воробьевой, которая включает следующие блоки (рис. 1).



Рис. 1. Диагностическая методика понимания литературных текстов у младших школьников с ЗПР

Данная диагностическая методика является структурированным инструментом, который позволяет не просто констатировать трудности в понимании текста, а выявить их конкретный источник у ребенка с задержкой психического развития (ЗПР). У таких детей часто наблюдается комплексное недоразвитие высших психических функций, поэтому диагностика выстроена по принципу «от простого к сложному», затрагивая все уровни работы с текстом.

Первый блок, посвященный пониманию на буквальном уровне, служит фундаментом для всего последующего исследования. Его основная задача – это оценить базовый инструмент, без которого невозможно дальнейшее понимание текста. Для детей с ЗПР характерны ошибки чтения и низкая его скорость. Если ребенок с большим трудом расшифровывает буквы, он не может удерживать в памяти общее содержание текста. Этот блок помогает разделить две принципиально разные проблемы: трудности, собственно, с декодированием текста и трудности с его смысловой обработкой. Ответы на фактические вопросы («Кто? Что? Где? Когда?») проверяют, может ли ребенок уловить и сохранить в оперативной памяти самую очевидную, лежащую на поверхности информацию. Если он не справляется с этим этапом, логопед перечитывает текст и задает вопросы.

Второй блок, направленный на понимание основного содержания, переводит диагностику на уровень смысловой обработки текста. Здесь оценивается способность ребенка выходить за рамки отдельных фактов и синтезировать их в единое целое. Для детей с ЗПР характерна фрагментарность восприятия: они могут запомнить какой-то яркий эпизод, но упустить общую канву повествования. Восстановление последовательности событий (с помощью картинок или словесно) проверяет сформированность такого важного компонента мышления, как логическая последовательность и понимание сюжета как цепи взаимосвязанных событий. Ответы на вопросы «Почему?» диагностируют умение устанавливать причинно-следственные связи, что является ключевым для прогнозирования событий и понимания мотивов персонажей.

Третий блок, фокусирующийся на понимании детальной информации, углубляется в текстологический анализ. Он призван оценить, насколько внимательно и точно ребенок способен работать с текстом, вычленив из него не только главное, но и второстепенное, но значимое. Поиск конкретных деталей (цвета предмета, прямой речи героя) проверяет избирательность внимания и точность восприятия. Обсуждение характеров и поступков героев требует уже не просто воспроизведения факта, а его интерпретации, умения «читать между строк» и делать элементарные выводы о качествах персонажа на основе его действий. Наиболее сложным заданием в этом блоке является интерпретация авторского замысла или подтекста. Это задание выявляет, может ли ребенок выйти за пределы непосредственно сказанного, понять скрытый смысл, иронию или мораль, что свидетельствует о формировании элементов логического и абстрактного мышления.

Четвертый, эмоционально-оценочный блок, диагностирует самый сложный, личностный уровень взаимодействия с текстом. Определение эмоций и чувств персонажей проверяет развитие эмоционального интеллекта и способность к эмпатии, то есть к пониманию переживаний другого. Обсуждение собственного отношения к героям и событиям («Кто тебе понравился и почему?») показывает, способен ли текст стать для ребенка не просто набором событий, а личностно значимой историей, стимулирующей его собственную оценочную деятельность.

За каждый правильный ответ на вопрос можно получить 1 балл. Максимальный балл – 24, минимальный – 0 баллов. На основе суммирования результатов выделяются три уровня:

- высокий уровень (19–24 баллов) – полное понимание текста, адекватное восприятие содержания и смысла;
- средний уровень (11–18 баллов) – понимание основного содержания с некоторыми трудностями в выделении деталей и подтекста;
- низкий уровень (0–10 баллов) – фрагментарное понимание, значительные трудности в анализе текста.

Результаты диагностики в экспериментальной группе представлены на рисунке 2.

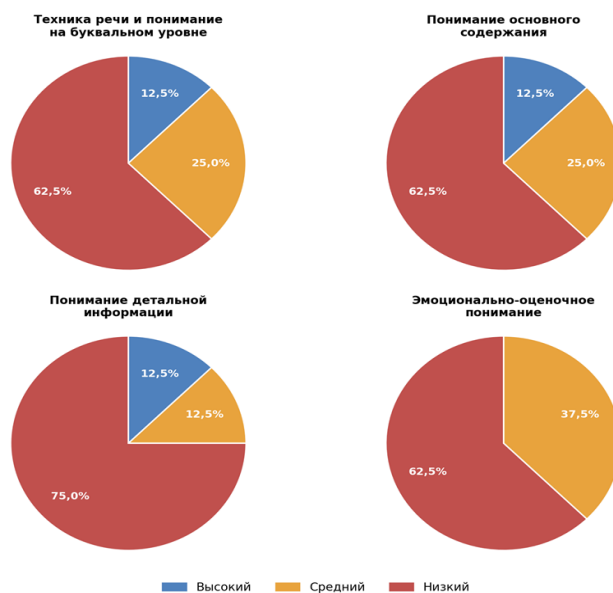


Рис. 2. Распределение уровней сформированности понимания литературных текстов у младших школьников на констатирующем этапе эксперимента (в %)

Анализ данных, представленных на рисунке 2, показывает, что у большинства обследованных детей преобладает низкий уровень понимания литературного текста.

Полученные результаты свидетельствуют о недостаточной сформированности понимания литературных текстов у большинства обследованных младших школьников с ЗПР и обосновывают необходимость целенаправленной коррекционно-развивающей работы, дифференцированной с учётом выявленных уровней понимания.

Список литературы

1. Азина Е.Г. Логопедическое сопровождение младших школьников с ЗПР на основе использования фольклорного материала / Е.Г. Азина. – М.: Владос, 2015. – 112 с. – ISBN 978-5-691-02164-0.
2. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р.И. Лалаева. – СПб.: СОЮЗ, 2002. – 224 с.
3. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р.Д. Тригер. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с. EDN QXVOPP

Бажукова Оксана Александровна

канд. психол. наук, доцент

Гаджиева Гульнара Узмаиловна

студентка

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный
педагогический университет им. Р. Гамзатова»
г. Махачкала, Республика Дагестан

ВЛИЯНИЕ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ НА ПРОЦЕСС АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация: в статье рассматривается проблема дезадаптивного поведения подростков с умственной отсталостью. На основе теоретического анализа выделены основные типы поведенческих нарушений у данной категории детей – психопатоподобный, невротический и обусловленный неблагоприятными семейными условиями.

Ключевые слова: поведенческие расстройства, дети с интеллектуальной недостаточностью, адаптация, дезадаптивное поведение.

Среди актуальных проблем, с которыми сталкивается российское общество, заметное место занимает широкая встречаемость поведенческих нарушений у детей и подростков – состояний, препятствующих нормальному встраиванию растущей личности в социальную среду.

Вопросы деформации личностного развития в подростковом возрасте привлекали внимание многих исследователей – среди них Н.В. Васильева, Е.Н. Власова, В.Н. Иванченко, Н.И. Корытченкова, Е.В. Ольшанская, В.Ф. Пирожков. В рамках накопленного массива работ детально рассмотрены патопсихологические предпосылки противоправных форм поведения: изучена роль отклонений от психической нормы, акцентуаций характера и смежных факторов. Социально-психологическое измерение проблемы также получило освещение – прежде всего применительно к особенностям взаимодействия подростка со взрослыми и со сверстниками как условиям, способствующим нарушениям личностного развития. Вместе с тем целостное представление о системе психологических механизмов подобной деформации по-прежнему остаётся несформированным. Слабо разработанными оказываются вопросы о природе возможных первичных дефектов развития личности, о мере их воздействия на иные личностные качества, а также о характере взаимосвязей, складывающихся между отдельными свойствами личности, и о типах характерологических комплексов, возникающих в результате таких взаимосвязей [5].

У детей с олигофренией, демонстрирующих трудновоспитуемость, специальные педагоги и психологи выделяют несколько поведенческих паттернов, обусловленных различными механизмами нарушений. При психопатоподобном типе отклонений наблюдаются дисфории,

выраженный активный негативизм, аффективная возбудимость с агрессивными проявлениями, а также повышенная подражательность и внушаемость применительно к асоциальным формам поведения. Невротический тип нарушений описывается иначе: на первый план выходят высокая тревожность, резкое снижение самооценки, болезненная психологическая ранимость, избегание контактов и склонность к уединению, а переживание неудач, связанных с попытками занять определённую позицию в группе сверстников, приобретает гипертрофированный характер. Отдельно рассматривается группа детей, воспитывающихся в неблагоприятных семейно-бытовых условиях: для них характерно пренебрежительное отношение к классному коллективу, уклонение от взаимодействия с одноклассниками, неприязнь к педагогам и ориентация на общение с лицами, склонными к противоправным действиям [4].

Вопросы, связанные с нарушением поведенческой адаптации у подростков с интеллектуальной недостаточностью, хотя и занимают определённое место в специальной психологии и педагогике, остаются недостаточно проработанными на уровне научной литературы.

Теоретический анализ изученных источников показывает, что дезадаптивное поведение учащихся с умственной отсталостью тяготеет к нескольким устойчивым проявлениям. Среди них выделяются повышенная агрессивность и конфликтность, а также противоположный полюс – тревожность, страхи и замкнутость. Помимо названных характеристик, исследователи фиксируют и иные формы, однако большинство работ сходится в том, что центральным признаком остаётся неадекватность реагирования на фрустрирующие ситуации.

Для диагностики были отобраны методики, позволяющие выявить личностные особенности испытуемых, устойчивые паттерны фрустрационного реагирования и стереотипы эмоциональных реакций. Полученные результаты соотносились с данными рисуночных проб, направленных на изучение неосознаваемых – либо частично осознаваемых – форм мотивации. Рисуночные методики занимают особое место среди инструментов психологического исследования: они дают возможность обращаться к наиболее труднодоступным пластам психической жизни, оставаясь при этом собственно психологическим, а не смежным методом.

Эмпирическая база работы – Республиканский центр социально-трудовой адаптации и профориентации, расположенный в Махачкале. Выборку составили 150 школьников с интеллектуальными нарушениями.

Поскольку дезадаптивное поведение во многом определяется условиями, в которых проходит социализация ребёнка, изучение личностных особенностей умственно отсталых подростков и характера внутрисемейных отношений представляется закономерным шагом исследования. Для диагностики были выбраны проективные методики «Дом-дерево-человек» и «Кинетический рисунок семьи», дающие возможность оценить аффективную сферу личности, актуальные потребности и степень социально-психологической защищённости подростка [1].

Диагностическое исследование было выстроено таким образом, что его открывали проективные рисуночные методики – выбор не случайный: именно они позволяют сформировать доверительный эмоциональный контакт между ребёнком и исследователем ещё до начала основной работы. Для детей с умственной отсталостью подобные задания воспринимаются значительно легче, чем стандартизированные опросники, поскольку не требуют развёрнутых вербальных ответов. За счёт этого рисуночные пробы выполняли роль подготовительного этапа, облегчавшего последующий переход к тестированию по опросникам, которое само по себе представляет заметную нагрузку для подростков данной категории.

До начала тестирования с детьми проводилась предварительная беседа, в ходе которой уточнялось содержание понятий «дом», «человек», «дерево», «семья», «члены семьи», «родители» и ряда других. Каждому участнику выдавался комплект материалов: лист белой бумаги формата А4, цветные карандаши и ластик. Вместе с материалами сообщалась инструкция по выполнению задания. На протяжении всей процедуры велась фиксация затраченного времени.

Проективная методика «Дом-дерево-человек» была применена с целью получения данных об аффективных особенностях личности ребёнка, его актуальных потребностях и степени социально-психологической защищённости.

Расположение рисунков в левой нижней части листа, зафиксированное у большинства испытуемых, свидетельствует об импульсивности, неуверенности и переживании чувства опасности. Показательно, что отправной точкой для подавляющего большинства детей служило изображение дома – знака безопасности и тепла, который при этом помещался на переднем плане, в непосредственной близости к зрителю.

Преобладающая часть нарисованных домов представляла собой постройки с одной стеной, вытянутой по горизонтали. Подобная особенность изображения свидетельствует о нарушенной ориентации во времени, повышенной восприимчивости к внешнему давлению и переживании отчуждённости от окружающего. Окна при этом оказались закрыты на всех постройках, кроме двух, что указывает на затруднения в установлении контакта с другими людьми.

В большинстве рисунков кровля изображалась простым треугольным силуэтом с минимальной детализацией контура, что в проективной диагностике соотносится с низким уровнем развития воображения. Отдельного внимания заслуживает почти повсеместное отсутствие труб: лишь три работы содержали этот элемент, тогда как в остальных случаях он был опущен – подобное упущение принято связывать с недостаточной выраженностью психологической теплоты.

Схематичность в изображении человеческой фигуры преобладала в детских рисунках – проработка отдельных частей тела, как правило, оставалась минимальной. При этом некоторые элементы всё же выделялись: непропорционально увеличенная голова, трактуемая как неосознанное отражение представлений о роли мышления в человеческой деятельности, а также удлинённая шея, связываемая с торможением и регрессией, воспроизводились в работах с заметной регулярностью.

Туловище в большинстве работ принимало форму квадрата либо прямоугольника – геометрии, традиционно связываемой с маскулинными характеристиками. Плечи испытуемые трактовали по-разному: угловатая их прорисовка указывала на склонность к избыточной осторожности и защитным реакциям, тогда как покатая линия плеч соотносилась с переживаниями уныния, отчаяния и чувства вины.

Лицевые черты отличались упрощённостью исполнения. Глаза воспроизводились либо в виде точек, что говорит об интровертированности, либо как пустые глазницы – признак выраженного избегания визуальных контактов и враждебного отношения к окружающим. Нос большинство испытуемых изображали в форме латинской буквы «L», и такой способ передачи соотносится с презрительными установками и склонностью осмыслять социальные взаимодействия через иронические стереотипы. Волосы как атрибут мужественности получали различную графическую интерпретацию: кудрявые и рыхлые линии свидетельствовали о враждебных переживаниях, тогда как интенсивная штриховка указывала на тревожность, связанную со сферой мышления или воображения.

Конечности прорисовывались с заметной шириной, что расценивается как выражение интенсивного стремления к деятельности. Кисти рук и ступни во многих рисунках отсутствовали – подобное упущение интерпретируется как свидетельство затруднений, возникающих в межличностном взаимодействии.

Ствол на большинстве детских рисунков не касался земли – это свидетельствует о слабой укоренённости в реальном окружении, ограниченном контакте с внешней средой. При этом линии ствола выглядели достаточно прямыми, что принято связывать с ловкостью и находчивостью. Крона в подавляющем числе работ оформлялась как округлая форма, очерченная либо сплошным выраженным контуром, либо пунктирной линией – оба варианта указывают на эмоциональную экзальтированность.

Эмоциональные связи внутри семьи и характер взаимодействия между её членами изучались с помощью проективной техники «Кинетический рисунок семьи», разработанной Р. Бернсом и С. Кауфманом в 1972 году; по завершении рисования с испытуемыми проводилась индивидуальная беседа [2].

Связь между характером семейного рисунка и межличностными отношениями зафиксирована в трудах ряда исследователей – как отечественных, так и зарубежных (Г.Т. Хоментаскас, W. Wolff, К. Маховер). Данная диагностическая процедура позволяет раскрыть специфику взаимоотношений внутри семьи, а также выявить эмоциональные затруднения, характерные для учащихся [3].

Полученные данные по методике «Дом – дерево – человек» были распределены по трём группам, что позволило упорядочить наблюдаемую картину результатов.

Первую группу составили работы, в которых прослеживаются признаки относительного психологического благополучия. Дома на этих рисунках изображены с открытыми окнами и дымоходами на крыше; фигура человека выполнена с соблюдением пропорций тела, детально проработана, черты лица прорисованы чётко, без выраженной тревожной штриховки. Дерево вписывается в общий масштаб листа и имеет пышную крону. Подобных работ в выборке оказалось немного – лишь 12%.

Ко второй группе были отнесены работы, отражающие средний уровень социально-психологической защищённости. Дома на этих рисунках изображались с закрытыми окнами и без дымоходов на крышах. Глаза передавались точками, волосы прорисовывались с интенсивной штриховкой. Деталей в изображении человека заметно меньше по сравнению с работами первой группы. Крона дерева воспроизводилась широкой и заштрихованной с сильным нажимом на карандаш. Рисунки, соответствующие первой группе, были выявлены у 32% участников выборки.

Рисунки третьей группы соответствуют низкому уровню социально-психологической защищённости. Дом на таких изображениях занимает непропорционально малую часть листа, окна закрыты или вовсе отсутствуют – это свидетельствует о нарушенных контактах с внешней средой, дымоходы при этом не прорисовываются. Человеческая фигура решена примитивно: детали сведены к минимуму, однако те, что всё же присутствуют, несут выраженную враждебную символику – пустые глазницы, оскаленные зубы, вздыбленные волосы, оформленные в виде корон с чётко обозначенными гребнями; кисти рук и ступни отсутствуют. Деревья изображены мелкими и не соответствуют общему масштабу листа. На одном из рисунков выборки дерево представлено горящим. Доля подобных работ в рассматриваемой выборке составляет 56%.

По итогам применения методики «Кинетический рисунок семьи» участники исследования распределились на четыре группы – основанием для разделения послужил компонент благополучия, отражающий характер эмоциональных отношений между членами семьи.

К числу учащихся, чьи рисунки свидетельствуют о положительном характере внутрисемейных связей и об эмоционально позитивном отношении ко всем членам семьи, была отнесена первая группа, условно обозначенная как «благополучная».

Сопоставление нарисованного и реального состава семьи обнаруживает характерную закономерность: учащиеся данной группы воспроизводят всех членов семьи без исключения, включая себя в качестве полноправного участника изображаемого круга. Присутствие самого ребёнка на рисунке наряду с остальными членами семьи расценивается как показатель эмоционального благополучия. Фигуры при этом либо соединены руками, либо объединены каким-либо совместным занятием – деталь, указывающая на взаимный интерес и принятие внутри семьи. К самому заданию дети приступают без колебаний, не проявляя тревоги по поводу возможной неудачи. Примечательно, что первым персонажем, как правило, оказывается мать или отец – тот из родителей, за кем ребёнок признаёт ведущую роль в семейной жизни. Символический план рисунков также заслуживает внимания: цветовая палитра оказывается насыщенной, а декоративные элементы – цветы, бабочки, орнаментальные узоры –

выступают знаками реального переживания или желаемого ощущения покоя и безмятежности в семье.

В ходе последующей беседы учащиеся без затруднений называют изображённых персонажей, описывают занятия каждого из них, объясняют композицию рисунка и излагают истории, связанные с выбором того или иного сюжета. Среди гипотетических ситуаций, предполагавших выбор наиболее привлекательного члена семьи, мать оказывалась на первом месте в большинстве случаев. Отец занимал вторую позицию по частоте выборов. Само требование исключить кого-либо из семейного взаимодействия нередко вызывало растерянность или отказ от выбора – при этом роль «исключённого» чаще всего отводилась братьям, сёстрам, бабушкам или дедушкам.

Ко второй группе отнесены учащиеся, чьи рисунки указывают на эгоцентрические тенденции и воспитание по принципу «кумира семьи». Эмоциональные связи внутри семьи воспринимаются ребёнком как весьма тесные. На рисунках семья представлена в полном составе, при этом центральное место занимает сам автор. Собственная фигура прорисовывается в первую очередь, отличается особой тщательностью исполнения, обилием декоративных деталей и превосходит остальные персонажи по размеру – всё это свидетельствует о завышенной самооценке. Расположение прочих членов семьи на листе варьируется, хотя фигура матери, как правило, оказывается ближайшей к изображению рисующего, тогда как фигура отца помещается несколько дальше.

В ходе обсуждения итогов выполнения методики «Кинетический рисунок семьи» данная группа учащихся характеризует собственное состояние как наиболее благополучное.

Гипотетическая ситуация снимает внутреннее сопротивление, и выбор совершается без каких-либо затруднений.

Фигура отца нередко занимает место «вытесненного» члена семейной системы – именно он предъявляет ребёнку требования, будь то учёба или иные сферы деятельности. Мать при этом склонна воспринимать того же ребёнка как безусловно ценного вне какой-либо связи с его реальными достижениями.

К третьей группе относятся учащиеся, чьи рисунки указывают на определённое неблагополучие внутри семьи и негативное отношение к кому-либо из её членов. На изображениях семья представлена не в полном составе: один из реально существующих людей намеренно пропущен. Подобный пропуск отражает эмоциональное отчуждение от этого человека и желание свести его присутствие в жизни ребёнка к минимуму. Как правило, именно с ним связаны наиболее острые конфликтные ситуации – этот стиль получил обозначение «избирательно-отвергающий».

Рисунки учащихся данной группы отражают средний уровень эмоциональной близости между членами семьи. Персонажи располагаются разобщённо, дистанция между ними значительна, а собственная фигура автора помещается в стороне от остальных – всё это указывает на переживание отчуждённости. Заниженное ощущение своей роли в семье прослеживается в том, что фигура ребёнка изображается заметно меньше по размеру относительно других персонажей.

При анализе символического содержания рисунков нередко обнаруживаются образы, связанные с агрессией: пистолеты, ножи, ножницы. Наряду с этим встречаются изображения, трактуемые как признаки депрессивного состояния в момент создания работы, – звёзды, дождь, льющая вода и схожие мотивы.

Цветовое решение у учащихся этой группы варьируется по нескольким моделям. Часть рисунков строится на контрасте: персонажи, воспринимаемые эмоционально положительно, передаются яркими тёплыми оттенками, тогда как негативно окрашенные образы выполняются либо в чёрно-белой гамме, либо с использованием холодных тонов. Другая модель предполагает применение исключительно холодной цветовой палитры без тёплых включений. Третий вариант – полный отказ от цвета: работа выполняется карандашом в чёрно-

белом решении или обычной шариковой ручкой, даже если набор цветных карандашей находился в распоряжении ученика.

В процессе обсуждения рисунка дети, избегающие изображать кого-то из близких, как правило, прибегают к объяснениям, маскирующим истинную причину отказа. Звучат доводы вроде нехватки места на листе или сомнений в собственных способностях – всё это формулировки, ограждающие ребёнка от необходимости выразить негативное отношение напрямую. Когда же речь заходит о гипотетических сценариях, картина меняется: «лишний» персонаж называется без колебаний и почти мгновенно.

К четвёртой группе отнесены учащиеся, чьи рисунки указывают на слабость эмоциональных связей внутри семьи. Из графических работ прослеживается отсутствие у ребёнка ощущения принадлежности к семейной общности, переживание отвержённости и покинутости, подкреплённое негативным восприятием собственного «я» и сниженной самооценкой. Визуальными маркерами этих состояний служат либо полное отсутствие фигуры самого ребёнка на листе, либо её присутствие в единственном числе – нередко в виде миниатюрного изображения относительно общего пространства листа. На многих рисунках вместо людей появляются автомобили и различная техника промышленного характера.

Два рисунка из данной группы занимают особое положение: по формальным признакам они почти воспроизводят работы учащихся первой группы – члены семьи улыбаются, совместно участвуют в каком-либо занятии, объединены единой композицией, а сам рисунок отличается широкой палитрой и декоративными деталями. Расхождение с первой группой состоит лишь в отсутствии фигуры самого рисующего. Изучение психолого-педагогической документации и беседы с родителями прояснили ситуацию: в одном случае семья находится в состоянии развода на протяжении года, в другом – отношения между супругами близки к разрыву, хотя возможность примирения сохраняется. Разговоры с этими двумя детьми по итогам выполнения методики позволили установить, что изображённая ими семья отражает не реальное положение дел, а желаемое – то, каким ребёнок хотел бы видеть своё окружение. Собственными словами дети формулировали это как надежду на то, что родители помирятся и всё вернётся на прежнее место. В гипотетической ситуации выбора оба называли отца и мать одновременно в роли предпочитаемого персонажа.

Остальные учащиеся, включённые в четвёртую группу, демонстрируют принципиально иную картину. Втягиваться в процесс рисования они склонны с видимым нежеланием, пояснения к готовой работе дают скупое, ссылаясь на неумение рисовать, а от выбора в гипотетической ситуации отказываются, мотивируя это усталостью или общим нежеланием продолжать взаимодействие.

Рисунки учащихся со средним уровнем психологической защищённости, выявленным по методике ДДЧ, воспроизводят умеренную выраженность эмоциональных связей внутри семьи.

Рисунки учащихся с низким показателем психологической защищённости по данным ДДЧ нередко воспроизводят картину слабых эмоциональных связей внутри семьи – при этом у тех же детей фиксируется выраженная враждебность по отношению к окружающим.

Проективные рисуночные тесты, применённые для изучения поведенческих особенностей подростков с умственной отсталостью, выявляют прежде всего сниженный уровень социально-психологической защищённости в сочетании с недостаточно сформированной социальной компетентностью. Совокупность этих показателей указывает на нарушение процессов социальной адаптации у данной категории обследуемых.

Список литературы

1. Бажукова О.А. Коррекция дезадаптивного поведения умственно отсталых подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.А. Бажукова. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 24 с. EDN OHJOPN
2. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: Питер, 2002. – 528 с.
3. Маховер К. Проективный рисунок человека / К. Маховер. – М.: Смысл, 2000. – 154 с.

4. Омарова П.О. Роль семьи в социализации личности ребенка с отклонениями в развитии / П.О. Омарова, А.Н. Салахбекова // Вопросы гуманитарных наук. – 2005. – №4.
5. Специальная психология / под ред. В.И. Лубовского. – М.: Академия, 2003. – 464 с.

Галкина Наталия Александровна

ассистент

Юсенкова Мария Вячеславовна

студентка

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

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОШИБКИ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Аннотация: в статье рассматриваются специфические ошибки письма у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Анализируются причины возникновения данных ошибок, а также их влияние на обучающий процесс и социальное взаимодействие детей. Авторы уделяют внимание типичным грамматическим и орфографическим проблемам, выявленным в письменных работах учащихся, и предлагают рекомендации по коррекции данных нарушений. Используя эмпирические данные и примеры из практики, работа направлена на улучшение методов обучения и поддержку детей с ЗПР в их образовательной деятельности.

Ключевые слова: задержка психического развития, дисграфия, младший школьный возраст, нарушение письменной речи.

Проблема обучения детей с нарушениями развития в условиях современной системы образования приобретает особую актуальность. Одной из наиболее распространенных категорий детей, нуждающихся в специализированной педагогической поддержке, являются учащиеся с задержкой психического развития (ЗПР). ЗПР, согласно существующим классификациям, представляет собой комплексное нарушение, затрагивающее различные сферы психической деятельности: познавательные процессы (внимание, память, мышление), эмоционально-волевую регуляцию, речевое развитие и, как следствие, учебную готовность.

Среди всего многообразия трудностей, с которыми сталкиваются дети с ЗПР в процессе обучения, особое место занимают нарушения письменной речи, в частности, дисграфии. Письмо – это самый сложный вид речевой деятельности, который требует от ребенка сформированности целого комплекса предпосылок: фонематического слуха и восприятия, лексико-грамматического строя речи, пространственных представлений, моторной ловкости, произвольного внимания и памяти.

Специфика дисграфии у детей с ЗПР заключается в том, что она не является изолированным дефектом, а выступает как одно из проявлений общего недоразвития высших психических функций.

Целью данной статьи является систематизация и анализ специфических ошибок письма, характерных для младших школьников с ЗПР. Понимание специфики письменных трудностей у детей с ЗПР позволит учителям и специалистам более эффективно строить процесс обучения и коррекционной работы, способствуя тем самым успешности каждого ребенка в условиях инклюзивного образования.

Современное общество, находясь в состоянии бурных социально-культурных и технологических перемен, сталкивается с новыми вызовами в области развития детей. Увеличивается численность детей, относящихся к группе риска, а спектр провоцирующих факторов становится все шире. В числе различных нарушений развития, категория детей с задержкой психического развития (ЗПР) является самой многочисленной.

Проблема ЗПР детей активно изучалась и обсуждалась в психолого-педагогической науке на протяжении всего прошлого века, и по сей день она остается крайне актуальной.

Понятие «задержка психического развития» употребляется по отношению к детям с минимальными органическими повреждениями или функциональной недостаточностью центральной нервной системы, а также длительно находящимся в условиях социальной депривации. Такое выделение было обусловлено существенным ростом числа учеников, испытывающих стойкие трудности в обучении, что было вызвано внедрением новых, более сложных образовательных программ. Систематическое и углубленное изучение задержки психического развития (ЗПР) в отечественной дефектологии началось в 60-х годах прошлого века и продолжает развиваться до настоящего времени. Одной из ключевых задач остается точное разграничение ЗПР и легких форм умственной отсталости.

Задержка психического развития (ЗПР) – это нарушение нормального темпа психического развития, при котором отдельные психические функции (эмоционально-волевая сфера, внимание, память, мышление) отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста. Это промежуточное состояние между интеллектуальной нормой и лёгкой степенью умственной отсталости. Данный термин предложила советский психиатр Г.Е. Сухаревой ещё в далёком 1959 году.

Стоит отметить, что изучением ЗПР занимались и другие известные учёные, например: С.С. Мнухин, Т.А. Власова, Ф.М. Гайдук, М.С. Певзнер, Н.В. Новоторцева и другие.

К биологическим факторам, способствующим возникновению ЗПР, относятся различные осложнения, возникающие еще во время беременности, включая тяжелый токсикоз, инфекции, интоксикации и травмы, которые могут негативно отразиться на внутриутробном развитии плода. Важную роль играют и эндокринные заболевания матери, например, сахарный диабет или проблемы со щитовидной железой, а также резус-конфликт между матерью и ребенком. Недоношенность, характеризующаяся рождением ребенка раньше срока, часто сопряжена с повышенным риском нарушений здоровья, включая ЗПР. Кислородное голодание плода (асфиксия) во время беременности или родов может вызвать необратимые изменения в головном мозге. Кроме того, к биологическим предпосылкам относятся травмы и нейроинфекции, перенесенные ребенком в первые годы жизни, а также наследственные и генетические факторы, такие как синдромы Дауна, Патау, Эдвардса или Корнелии де Ланге. Нельзя забывать и о нарушениях сенсорных функций: недоразвитие органов зрения или слуха может вторично привести к ЗПР, ограничивая возможности ребенка в познании мира и, как следствие, замедляя его когнитивное развитие.

Не менее значимую роль в возникновении ЗПР играют и социальные факторы. Неблагополучная обстановка в семье, проявляющаяся в жестоком обращении, пренебрежении потребностями ребенка или его безнадзорности, создает крайне неблагоприятные условия для нормального развития. Несовершенство стилей воспитания, будь то гиперопека с избыточным контролем или гипоопека с полным отсутствием заботы, одинаково деструктивны. Педагогическая запущенность, обусловленная недостатком знаний у родителей в области воспитания и развития, а также отсутствие квалифицированной педагогической поддержки, могут привести к отставанию. Социальная изоляция и депривация, проявляющиеся в ограниченности общения с внешним миром и недостатке стимуляции, замедляют психическое развитие. Психотравмы и стрессы, переживаемые ребенком, сильные эмоциональные потрясения и страхи могут негативно сказаться на его психическом состоянии. Даже длительные госпитализации, приводящие к разрыву привычных социальных связей и нарушению режима, могут способствовать социальной депривации. Особо стоит отметить специфические психотравмы, связанные с ограничениями жизнедеятельности, когда ребенку запрещают покидать дом, учиться в школе или обращаться к врачу. Комплексное понимание всех этих биологических и социальных факторов позволяет более эффективно выявлять детей группы риска и оказывать им своевременную помощь.

Возвращаясь к теме обучения младших школьников с ЗПР, стоит упомянуть слова великого психолога Л.С. Выготского, который считал, что «обучение ведет к развитию» и единственным способом компенсации нарушений развития является целенаправленное коррекционное обучение. Поэтому крайне важно сохранить и поддерживать у детей, относящихся к этой категории, достаточно высокий уровень мотивации на протяжении всего школьного обучения.

В современной логопедии выделяют несколько форм дисграфии: артикуляторно-акустическая, акустическая, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая, которые выделяла в своих работах Ишакова О.Б.

Дисграфия представляет собой не самостоятельное нарушение, а выступает одной из проблем комплексного синдрома, который сопровождает ребёнка с момента рождения.

Первые проблемы нарушения в письме появляются не в школьном возрасте, как принято считать, а в дошкольном. Именно в этот период возможно выявить предпосылки дисграфии, которая проявится у детей в начале школьного обучения. В работе с детьми с задержкой психического развития необходимо опираться на одно из ведущих положений психологии о том, что способности как индивидуальные свойства личности формируются в деятельности и врожденными могут быть только задатки (морфофункциональные особенности мозга), которые являются лишь предпосылками, возможностями к развитию способностей, говорила специалист в области дефектологического образования В.Ф. Мачихина.

Далее дадим характеристику проявления дисграфии во младшем школьном возрасте.

Одной из наиболее частой проблемой в области письменной речи у младших школьников с ЗПР является замена и смешение букв. Это обусловлено тем, что у детей возникают трудности в запоминании букв, а также проблема с дифференциацией звуков по акустико-артикуляторным признакам. Далее можно выделить ошибки, связанные с нарушением языкового анализа и синтеза. Дети очень часто пропускают буквы, особенно гласные, делают перестановку слогов, а также не менее редкой ошибкой является то, что дети пишут слова слитно. Из-за недоразвития грамматического строя речи дети с ЗПР могут искажать падежные окончания, ошибочно употреблять предлоги, пропускать слова или словосочетания а также делать перестановку слов внутри предложения. Обучающиеся с ЗПР не умеют обозначать на письме границы предложения с помощью заглавных букв и точек. Из-за недоразвития зрительного гнозиса появляются оптические ошибки, проявляющиеся в неправильном изображении букв, зеркальном написании и заменах графически сходных букв. Младших школьников с ЗПР характеризует медленный темп письма, быстрая утомляемость и несоблюдение размера графических элементов.

Дисграфия у детей с ЗПР в большинстве случаев не является специфическим языковым нарушением. У них достаточно редко встречается какой-либо один, выделяемый педагогической классификацией вид дисграфии. Суть такого дефекта заключается в комплексном нарушении различных вербальных и невербальных психических функций, степень их выраженности и сочетание которых индивидуально для каждого ребенка.

Таким образом, общей характерной особенностью нарушений письма у детей с ЗПР является то, что структура нарушения письма, за редкими исключениями, включает не единичные неполноценные звенья, а целые комплексы сочетаний неполноценных звеньев.

Специфические трудности письма могут значительно затруднять учебный процесс и влиять на успеваемость ребенка. Они могут привести к неудачам и понижению самооценки ребенка, а также вызвать у детей чувство беспокойства и тревоги.

Поэтому важно выявлять такие трудности как можно раньше и проводить комплексную коррекционную работу, включающую в себя как индивидуальную работу с ребенком, так и различные педагогические мероприятия в рамках образовательной среды отмечал в своих исследованиях И.Г. Майер.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2013. – 654 с.

2. Царук Т.Ф. Изучение особенностей письма обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития / Т.Ф. Царук // Молодой ученый. – 2025. – №47 (598). – С. 447–450. – EDN SHWWEJ.
3. Мачихина В.Ф. Обучение детей с ЗПР / В.Ф. Мачихина, Н.А. Цыпина. – М.: Просвещение, 2017. – 109 с.
4. Иншакова О.Б. Современные представления об этиологических механизмах дисграфии / О.Б. Иншакова // Специальное образование. – 2011. – №3. – С. 25–33. EDN OGHQIX
5. Майер И.Г. Практикум по коррекции нарушений письма у младших школьников / И.Г. Майер, И.В. Курочкина. – М.: Просвещение, 2008. – 128 с.
6. Полищук Н.А. Характеристика специфических ошибок письма у младших школьников с задержкой психического развития / Н.А. Полищук // Форум молодых ученых. – 2020. – №2 (42). – С. 305–308. – EDN GCJGLT.
7. Яструбинская Е.А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста / Е.А. Яструбинская // Логопедия. – 2004. – №2. – С. 60–70.

Губин Иван Александрович

учитель

МБОУ №16

г. Липецк, Липецкая область

ПРЕПОДАВАНИЕ КУРСА ИСТОРИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ПО АДАПТИРОВАННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ

Аннотация: статья посвящена теме преподавания курса «История» подросткам, осваивающим адаптированные образовательные программы. Рассматривается актуальность включения учащихся с ограничениями здоровья в инклюзивную среду. Определены особенности модифицированных учебных документов, ориентированных на разные категории нарушений. Описана роль истории в формировании временных представлений и гражданской идентичности. Подробно освещена деятельность педагога, включающая диагностику, дробление материала, наглядные пособия, комментированное чтение и многократное повторение.

Ключевые слова: адаптированные программы, инклюзивное обучение, история, когнитивные нарушения, методические приемы, социализация, педагогическое сопровождение, наглядность, индивидуальный маршрут, коррекционная работа.

Нынешняя образовательная практика сталкивается с необходимостью включения в учебный процесс подростков, имеющих ограничения по здоровью. Число их в массовых школах неуклонно возрастает, что диктует пересмотр традиционных педагогических подходов.

Преподавание гуманитарных дисциплин, в частности исторического цикла, требует особой организации взаимодействия с ребенком. Упомянутая категория учащихся демонстрирует специфические трудности восприятия материала, замедленное усвоение хронологических цепочек, ослабленную способность к анализу причинно-следственных связей.

По мнению С.В. Потемкиной, именно историческое образование предоставляет особую возможность для социализации, коррекции когнитивных нарушений, если педагог умело использует адаптивные приемы [6, с. 1].

Отсутствие целостной методики, ориентированной на работу с учениками, осваивающими модифицированные программы, тормозит развитие инклюзивной среды. В связи с указанным, возникает острая потребность в систематизации существующих наработок, создании универсальных алгоритмов, пригодных для применения в обычных классах и специализированных группах.

Под адаптированными образовательными программами понимаются комплексы учебных документов, созданные для детей, чьи физические или интеллектуальные особенности препятствуют освоению стандартного академического курса. Т.В. Волосовец и О.А. Денисова в

своей версии программы для (вариант 7.1) описывают подобного рода документы как инструмент, корректирующий темп подачи знаний, объем, способы проверки результатов [1]. И.М. Бгажнокова и Л.В. Занков предлагают вариант для учащихся с умственной отсталостью, где основной акцент делается на практико-ориентированную составляющую, минимизацию теоретического блока, постоянное повторение пройденного [2, с. 2]. Нормативной базой для создания указанных документов служит Федеральный государственный образовательный стандарт образования для тех, кто имеет ограничения по здоровью, которым закреплены требования к структуре программ, объему учебной нагрузки, условиям реализации инклюзивного обучения [9, с. 6].

Классификация адаптированных вариантов основывается на характере нарушения – задержка психического развития, расстройства аутистического спектра, нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллектуальная недостаточность. Каждая категория предполагает свою спецификацию целей и методов, отражающуюся в учебных планах [4].

Курс истории в школьной системе выполняет несколько ведущих функций. Он формирует у ребенка представление о временной протяженности событий, знакомит с социальными механизмами прошлого, развивает способность к рефлексии. Для учащихся с особыми нуждами рассматриваемая дисциплина становится каналом, через который происходит приобщение к культурному наследию, воспитание гражданской идентичности. Преподаватель, работающий с подобным контингентом, обращается к истории для заучивания дат, имен, выстраивания логических мостиков между минувшим и настоящим. О.В. Науменко и Ю.В. Науменко подчеркивают, что организационно-методическое сопровождение коррекционной работы в массовой школе прямо зависит от того, насколько гибко учитель перестраивает привычные уроки под нужды особого ребенка [5, с. 3].

Описание повседневной деятельности учителя истории в инклюзивном классе заслуживает отдельного внимания. Педагог сталкивается с ситуацией, когда в одной аудитории собраны ученики с разными стартовыми возможностями, темпами освоения материала. Первое, что предпринимает наставник, это диагностика текущего уровня каждого подопечного. Т.Ю. Соседов отмечает, что составление индивидуального маршрута движения по теме начинается с выяснения того, какие каналы восприятия у ребенка преобладают и насколько развита его произвольная память [7, с. 3]. Если у школьника выявлена задержка психического развития, учитель чаще опирается на наглядные пособия, сокращает объем текстовой информации, дробит крупные темы на мелкие микроблоки. Каждый мини-этап завершается простейшим заданием на узнавание или воспроизведение. Например, при изучении раздела о Древней Руси учащемуся предлагается не пересказывать параграф, а соединить стрелками имена князей и даты их правления.

Работа в пятых–шестых классах, где обучаются дети с умственной отсталостью, отличается особыми приемами. М.А. Спасибенко указывает на необходимость использования многократного повторения одних и тех же сведений в разных форматах, чтобы добиться их закрепления [8, с. 4]. Здесь уместны ролевые игры, где ребята изображают исторических персонажей, или простейшие проекты, например, создание коллажа по теме «Орудия труда первобытного человека». Использование наглядной опоры и двигательной активности рассматривается как средство поддержания концентрации внимания и предупреждения утомления, при этом с переходом в седьмой класс осуществляется введение практики комментированного чтения, а адаптированные учебники представлены краткими текстами с яркими иллюстрациями и системой вопросов, предполагающей односложные ответы после каждого фрагмента, что обеспечивает возможность сохранения сюжетной нити обучающимся с ОВЗ и предоставляет условие для закрепления положительного результата обучения.

В старших классах, где в варианте 7.1 осуществляется обучение учащихся с сохранным интеллектом при наличии нарушений опорно-двигательного аппарата или зрения, акцент смещается на развитие аналитических умений, при этом практика педагогического обеспечения включает применение контурных карт с рельефным обозначением границ стран и

использование аудиозаписей лекций для обучающихся с нарушениями зрения, а письменные работы заменяются организацией устных ответов по план-схеме, при этом реализация технологий дифференцированного опроса, обозначенных Е.А. Гундоровой, при которых одни учащиеся готовят развернутое сообщение, а другие называют событие по карточке, обеспечивает вовлечение каждого обучающегося в учебный процесс и детерминирует необходимость варьирования темпа урока с последующим включением физкультминутки после интенсивных этапов [3, с. 8].

У обучающихся с расстройствами аутистического спектра фиксируется потребность в дополнительной структуризации занятий, что реализуется посредством разработки визуальных расписаний с пиктограммами, маркирующими каждый этап урока, при этом резкие переходы между видами деятельности без предварительного сигнала признаются неприемлемыми, а педагогическая коммуникация организуется через проговаривание последовательности действий при сохранении ровности голоса и спокойствия интонации, при этом историческое содержание подается в форме четко сформулированных фактов, например «Петр Первый построил флот» и «Куликовская битва состоялась в 1380 году», что детерминирует замену абстрактных рассуждений о причинах войн конкретизацией через примеры.

Коррекционная направленность учебного курса по истории рассматривается как лексико-методическая детерминация образовательного процесса, направленная на устранение семантических дефицитов у обучающихся с ограничениями здоровья, при которой осуществляется систематическая работа по расширению объема активного и пассивного словарного запаса и по институционализации терминологической компетенции, что в наиболее общем виде предполагает организацию целенаправленных мероприятий по вводу и закреплению терминологического материала, учитывающих специфику восприятия и усвоения лексики у данной категории учащихся, при этом у подростков с ограничениями здоровья фиксируется дефицит лексического запаса, проявляющийся в затрудненном понимании и усвоении специализированных понятий, вследствие чего на уровне методической регуляции предлагается введение целевых лексических инструментов в работу, в частности рекомендуется введение словаря к каждой тематической единице с пояснением сложных понятий через синонимическую и буквальную интерпретацию терминов [6, с. 6], практическая реализация которой предполагает многократное вербализованное воспроизведение нового термина педагогом при чтении, его визуальную фиксацию на доске крупными буквами и организацию коллективного проговаривания учащимися, обеспечение ведения персонализированных словарных записей с определениями в тетрадных материалах учащихся и систематическое начало каждого занятия с репетирования ранее введенного терминологического пула, что в совокупности способствует постепенному расширению речевых навыков.

Система оценивания достижений в адаптированной образовательной среде рассматривается как предмет трансформации методики контроля успеваемости, поскольку традиционная пятибалльная шкала не всегда обеспечивает соразмерное отображение прилагаемых усилий ребенка, вследствие чего на практике осуществляется внедрение накопительной организации оценочного процесса, предполагающей суммирование балльных показателей за проявленное старание, учебную активность и выполнение домашних заданий, при этом рекомендуется сопровождение выставяемой отметки устным комментарием, разъясняющим достигнутые результаты и обозначающим области, требующие дальнейшей работы, что представлено в рекомендациях Т.Ю. Соседова [7, с. 8], и данная процедура в практическом измерении способствует снижению тревожности и содействует формированию адекватной самооценочной позиции ученика, при этом критерии оценивания фиксируются заблаговременно с обеспечением понятности и прогнозируемости начисления баллов за конкретные учебные действия, такие как правильное указание даты или составление рассказа по картинке.

Сотрудничество педагогического персонала с родителями и с участием специалистов психолого-педагогического сопровождения интерпретируется как неотъемлемая составляющая профессиональной деятельности, обеспечивающая возможность корректировки

индивидуальных образовательных планов и процедуру выявления сложных тем методологического и содержательного характера, при этом регулярность бесед с родителями функционирует как механизм адаптивной валидации и коррекции педагогических решений, и данная позиция получает методологическое подтверждение в работах О.В. Науменко и Ю.В. Науменко, где подчеркнута зависимость успешности инклюзии от единства требований школы и семьи. Логопеды, дефектологи, психологи помогают педагогу-предметнику подбирать упражнения, тренирующие ту или иную нарушенную функцию [5, с. 14].

Таким образом, преподавание исторического курса детям, осваивающим модифицированные программы, представляет собой сложную, но вполне реализуемую задачу. Оно требует от наставника владения разнообразными методическими инструментами, умения адаптировать содержание к уровню восприятия конкретного учащегося, готовности к постоянному поиску нетривиальных решений. Специфические приемы дробления материала, опора на наглядность, многократное повторение, дифференцированный контроль, тесное взаимодействие с родителями позволяют успешно вводить обучающихся с ОВЗ в мир исторического знания. При соблюдении описанных условий история перестает быть барьером и превращается в средство развития познавательных процессов, социализации, личностного роста.

Список литературы

1. Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (вариант 7.1) / под ред. Т.В. Волосовец, О.А. Денисовой. – М.: Владос, 2020. – 180 с.
2. Адаптированная основная общеобразовательная программа основного общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): вариант 1 / сост. И.М. Бгажнокова, Л.В. Занков. – СПб.: Речь, 2019. – 156 с.
3. Гундорова Е.А. Формы и методы работы с детьми с ОВЗ на уроках истории / Е.А. Гундорова // E-SCIENCE.RU. – 2021. – №4. – URL: <https://eee-science.ru/item-work/2021-4341/> (дата обращения: 26.06.2026).
4. Лунева Д.Ю. Сущность и специфика профессиональной тьюторской деятельности / Д.Ю. Лунева, А.В. Лялякин, Л.А. Бутова // Теория и практика социальной работы в современном социуме: материалы II Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (Липецк, 29 октября 2020 года). – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. – С. 157–160. EDN VXSQR
5. Науменко О.В. Организационно-методическое сопровождение коррекционной деятельности массовой общеобразовательной школы / О.В. Науменко, Ю.В. Науменко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – №7 (82). – С. 84–89.
6. Потемкина С.В. Обучение детей с ОВЗ на уроках истории / С.В. Потемкина. – URL: https://урок.рф/library/obuchenie_detej_s_ovz_na_urokah_istorii_144831.html (дата обращения: 26.06.2026).
7. Соседов Т.Ю. Работа учителя на уроках истории с детьми ОВЗ / Т.Ю. Соседов. – URL: <https://www.1urok.ru/categories/8/articles/47326> (дата обращения: 26.06.2026).
8. Спасибенко М.А. Методика работы на уроках истории с детьми ОВЗ / М.А. Спасибенко // Пед-мастерство. – 2022. – №5. – URL: <https://www.pedm.ru/categories/4/articles/2065> (дата обращения: 26.06.2026).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт образования: утв. приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 №1598; в ред. от 17.02.2021 // Сборник нормативных документов для образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы. – М.: Просвещение, 2021. – 240 с.

МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается проблема вербализма у старших дошкольников с нарушением зрения и обосновывается необходимость качественного обогащения активного словаря через полисенсорное восприятие. Основное внимание уделено сравнительному анализу коррекционных методов: технологии формирования сенсорных эталонов с опорой на тактильно-кинестетическое обследование предметов, приемам структурирования семантических полей через предметно-практическую деятельность, а также элементам ТРИЗ – методу противоречий, системному оператору и моделированию загадок. Показано, что интеграция данных методов, включающая комментированное рисование, мнемотаблицы и игры с заместителями, обеспечивает переход слова из пассивного в активный запас, повышает точность словоупотребления и связность речи, что подтверждает эффективность предложенного подхода в работе с дошкольниками с амблиопией и косоглазием.

Ключевые слова: активный словарь, нарушение зрения, компенсаторное развитие, полисенсорное восприятие, тактильно-кинестетические методы, семантические поля, предметно-практическая деятельность, коррекционная педагогика, сенсорные эталоны.

Объем и разнообразие активного словаря играет ключевую роль в гармоничном становлении личности ребенка. Чем шире лексический запас дошкольника, тем более точными и выразительными становятся его высказывания, тем глубже и осмысленнее происходит процесс освоения окружающего мира. Словарный багаж напрямую влияет на темпы интеллектуального созревания и качество познавательной активности.

А для детей с нарушением зрения развитие лексической стороны речи приобретает особое компенсаторное значение, поскольку слово становится важнейшим инструментом восполнения недостатка чувственного опыта.

Анализ актуальных научных источников и передового педагогического опыта свидетельствует о том, что проблема формирования активного словарного запаса у дошкольников шести лет с нарушением зрения остается в фокусе внимания современной коррекционной педагогики.

Методологической основой большинства исследований служит положение Л.С. Выготского о единстве закономерностей развития нормально развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, что предполагает использование общих дидактических принципов с их обязательной адаптацией к особым образовательным потребностям. Основой особенностью речевого развития при зрительной патологии является риск развития вербализма – разрыва между словом, которое ребенок использует и конкретным чувственным образом, стоящим за этим словом. Преодоление этого разрыва является центральной задачей коррекционного воздействия.

В современной науке сложились различные подходы к решению данной проблемы.

Значительный вклад в понимание особенностей коммуникативно-речевого развития дошкольников с функциональными нарушениями зрения внесли исследования Т.В. Шевыревой, О.В. Дорошенко и П.А. Козинцевой. В своих работах авторы не только выявляют специфику речевой сферы у данной категории дошкольников, но и предлагают конкретные технологии развития коммуникативно-речевых способностей, базирующиеся на полисенсорной основе. Такие технологии ориентированы на максимальное использование сохранных

анализаторов для компенсации зрительной недостаточности и формирования полноценных представлений об окружающем мире, которые служат основой словаря [6].

Технология Т.В. Шевыревой и О.В. Дорошенко представляет собой целостную систему коррекционно-педагогического воздействия, направленную на преодоление вторичных речевых нарушений. Структура основывается и реализуется по нескольким взаимосвязанным направлениям. Первое из них – формирование сенсорных эталонов и обогащение чувственного опыта, в рамках которого проводится работа по развитию зрительного, слухового и тактильно-двигательного восприятия. Для этого используются специально подобранные дидактические материалы: натуральные предметы, объемные модели, тактильные альбомы и звучащие игрушки. Детей обучают обследовать предметы двумя руками, выделяя их свойства, сравнивать и классифицировать предметы на основе выделенных признаков. Второе направление – развитие импрессивной речи, в ходе которого уточняется понимание значений слов, обозначающих предметы, действия и признаки, а также понимание грамматических конструкций. Работа строится на материале, воспринимаемом ребенком полисенсорно: например, слово «пушистый» закрепляется через ощупывание меха, ваты, а слово «липкий» – через контакт с клейкой лентой. Авторы предлагают использовать не картинки, а реальные действия, например, тема «Овощи» изучается через мытье, чистку сырых и вареных овощей. Третье направление – развитие экспрессивной речи и активизация словаря, предполагающее введение новых слов в активную речь ребенка через систему упражнений и игр, моделирующих различные ситуации общения. Особое внимание уделяется ответам на вопросы и составлению описательных рассказов [4].

Технология П.А. Козинцевой, в свою очередь, детально прорабатывает механизмы формирования семантических полей и преодоления вербализма через специально-организованную предметно-практическую деятельность. Козинцева подчеркивает, что у детей с амблиопией и косоглазием страдает не только количественное своеобразие, но и качественное – неточность понимания значений, трудности актуализации слов, ограниченность семантических связей. Поэтому центральной задачей становится не просто расширение лексикона, а его структурирование [5].

Специфика ее подхода проявляется в характерных методических приемах. Например, прием комментированного рисования и лепки позволяет ребенку проговаривать действия, называть части и свойства предметов. Использование алгоритмов и мнемотаблиц вводит зрительные и тактильные опоры, компенсирующие недостаточность зрительных впечатлений. Игры с предметами-заместителями требуют специальной этапности: сначала освоение реального предмета и его функций, затем игрушечного аналога и лишь потом заместителя. Также применяется адаптированные ситуации письменной речи, например, предложение написать письмо другу.

Помимо предметно-практической деятельности, важным средством развития словаря выступает специально организованная речевая среда и словесные методы. И.В. Тикунова акцентирует внимание на принципе конкретизации речи, который предполагает расширение чувственного опыта параллельно с ростом словаря. Она предлагает проведение занятий с использованием логосказок с куклами-перчатками, играми на развитие фонематического слуха и составление рассказов-описаний [1].

Особого внимания в контексте развития активного словаря у дошкольников с нарушением зрения заслуживает технология ТРИЗ. Ее цель – не просто развить фантазию детей, а научить их мыслить системно, понимать закономерность, решать сложные проблемные ситуации. Работа осуществляется через ознакомление детей с моделью «объект-признак-значение признака», дети осваивают такие категории, как рельеф, запах, вкус, вес, материал. Метод противоречий (игры «Хорошо – плохо», «польза – вред») учит детей в любом объекте или явлении видеть положительные и отрицательные черты, что развивает доказательную речь, закрепляет умение строить сложные предложения и активизирует антонимический словарь. Например, рассуждая, они отмечают: «Хорошо, что песик пушистый, но плохо, что она очень

быстро пачкается». Системный оператор – метод, позволяющий рассматривать объект в его развитии (прошлом, настоящем и будущем) и способствующий обогащению глагольной лексики (что делал, что делает, что будет делать). Особое место в этой системе занимает составление загадок по моделям: «Кто делает так же?», «На что похоже и чем отличается?». Практический опыт педагогов – Ю.С. Полушиной и Л.М. Свиридовой свидетельствует о положительной динамике активизации словарного запаса и более совершенном оформлении связного высказывания у детей с амблиопией и косоглазием [2; 3].

Как мы можем отметить, все рассмотренные авторы и педагоги в качестве основного средства развития активного словарного запаса выделяют организацию чувственного познания, что реализуется через специально организованную наглядность и тактильно-кинестетические методы.

Список литературы

1. Исмаилова И.С. Развитие связной речи у младших школьников с нарушениями зрения и интеллекта: 19.00.07 «Педагогическая психология»: дис. ... канд. психол. наук / И.С. Исмаилова; ГОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет». – Н. Новгород, 2009. – 196 с. EDN QEJTDX
2. Полушина Ю.С. Использование ТРИЗ технологий на занятии по развитию связной речи с детьми с нарушением зрения / Ю.С. Полушина // Домик Знаний: сайт. – URL: <https://domznaniya.ru/page/ispolzovanie-triz-tehnologiy-na-zanyatii-po-razvitiyu-svyaznoy-rechi-s-detmi-s-narusheniem-zreniya-7218027477/> (дата обращения: 15.07.2026).
3. Сединкина О.В. Современные технологии «ТРИЗ» / О.В. Сединкина // Форум молодых ученых. – 2022. – №2. – С. 46–49. EDN KNEWKR
4. Шевырева Т.В. Формирование коммуникативно-речевых способностей у детей с функциональными нарушениями зрения: учеб. пособие / Т.В. Шевырева, О.В. Дорошенко. – 2-е изд. – М.: МПГУ, 2024. – 96 с.
5. Шевырева Т.В. Технологии развития коммуникативно-речевых способностей у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (с функциональными нарушениями зрения): учеб. пособие / Т.В. Шевырева, О.В. Дорошенко, П.А. Козинцева. – М.: МПГУ, 2021. – 144 с. EDN RHPQZQ
6. Шлай Е.В. Формирование индивидуального лексикона у дошкольников с нарушением зрения: 13.00.03 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Шлай; Московский педагогический государственный университет. – М., 2004. – 20 с. EDN NHQQVV

Захарова Юлия Владимировна

воспитатель

Кортунова Фаина Владимировна

воспитатель

Каптуганова Оксана Валериановна

воспитатель

Артемяева Кристина Владимировна

воспитатель

Степанова Наталия Анатольевна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №16»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Аннотация: в статье рассматривается проблема сенсорного развития детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) и обосновывается эффективность использования дидактических игр как коррекционно-развивающего средства, а также анализируются теоретические основы сенсорного воспитания, показывается взаимосвязь между развитием сенсорных систем и речевым развитием, а также представляется практический опыт применения дидактических игр, направленных на развитие тактильных, зрительных, слуховых и двигательных ощущений. В работе обобщены результаты многолетнего наблюдения за динамикой сенсорного и речевого развития дошкольников в условиях систематического использования игровых технологий.

Ключевые слова: сенсорное развитие, тяжёлые нарушения речи (ТНР), дидактические игры, сенсорная интеграция, тактильное восприятие, слуховое восприятие, зрительное восприятие, сенсорные эталоны, мелкая моторика, нейропсихологический подход, игровые технологии, коррекционно-развивающая работа, логопедия, сенсомоторное развитие.

Введение.

В последние годы наблюдается тревожная тенденция: всё больше дошкольников сталкиваются с серьёзными речевыми нарушениями, притом, что органические патологии отсутствуют. Специалисты связывают это явление с трансформациями речевой среды и сокращением сенсорного опыта, вызванным активным внедрением цифровых технологий в повседневную жизнь. Тяжёлые нарушения речи (ТНР) характеризуются глубокими и устойчивыми сбоями в формировании различных аспектов языковой системы. Такие нарушения не исчезают самостоятельно и требуют продолжительной и целенаправленной коррекционной работы.

Развитие сенсорных способностей у детей с ТНР – задача первостепенной важности, поскольку языковые навыки формируются во многом благодаря развитию чувственных представлений о мире. Ощущения и восприятие служат фундаментом для познания окружающей действительности, а развитие речи напрямую связано с богатством чувственного опыта. Речевое и сенсорное развитие тесно переплетены, и попытки улучшить речевые навыки без учёта работы над органами чувств и восприятием обречены на провал.

Автор данного исследования ставит перед собой задачу не только теоретически доказать, но и на практике продемонстрировать, что дидактические игры могут стать эффективным инструментом для развития чувственного восприятия у дошкольников с ТНР.

Совершенствование способности ребёнка воспринимать и осмысливать свойства объектов подразумевает развитие сенсорных каналов: зрения, слуха, осязания, моторики, мышечного чувства, обоняния, вкуса. В дошкольный период происходит активное накопление

чувственного опыта благодаря развитию различных сенсорных каналов. Ключевую роль в речевом становлении играет обработка информации, поступающей от органов чувств. Рецепторы передают в нервную систему сведения о прикосновениях, зрительных и слуховых впечатлениях, мышечном тонусе – и мозг систематизирует эти сигналы, превращая их в осмысленные образы. Этот сложный процесс, известный как сенсорная интеграция, является базой формирования речевых навыков.

Особое место в формировании чувственного восприятия занимает осязание. Руки и пальцы запускают механизмы мыслительной активности у детей. Чем более развиты тактильные ощущения, тем глубже ребёнок познаёт мир, тем выразительнее становится его речь. Без ощущений прикосновения невозможно сформировать полноценное представление о предметном мире, ведь оно составляет основу чувственного познания.

Не менее важны для развития вестибулярная система (чувство движения) и проприоцепция (чувство положения тела). Эти механизмы работают в тандеме, отправляя сигналы, которые затем анализируются и используются для координации движений и поддержания равновесия.

Дидактическая игра – многогранный педагогический инструмент, который одновременно выступает методом обучения, формой образовательного процесса, способом самореализации ребёнка и средством его воспитания. Преимущество таких игр в том, что они позволяют малышу самостоятельно проявлять активность, видеть итоги интеллектуальных, речевых и физических усилий. Активная деятельность в рамках игры вызывает у детей положительные эмоции и помогает снять умственное напряжение.

Значение дидактических игр в работе с детьми, страдающими ТНР, трудно переоценить:

- они стимулируют познавательный и творческий потенциал, служат мощным катализатором сенсорного восприятия;
- учат анализировать объекты, выявлять их сходства и различия, объединять в категории, делать логические выводы и обобщения;
- содействуют развитию сенсорных навыков, которые лежат в основе детского восприятия окружающего мира;
- создают благоприятный эмоциональный фон, одновременно требуя определённого умственного и физического напряжения. Ушинский рассматривал игру как естественную и чрезвычайно важную форму деятельности ребёнка, которая вносит вклад в его развитие, недостижимый иными способами. Он подчёркивал, что обучение через игру может и должно быть увлекательным, но не должно сводиться к простому развлечению.

Современные научные исследования подтверждают, что сенсомоторные игры и упражнения активизируют взаимодействие между полушариями мозга и обогащают чувственный опыт, закладывая нейрофизиологическую базу для успешного речевого развития. При этом наблюдается сдвиг от традиционных директивных методов к подходам, которые помогают ребёнку самостоятельно преодолевать трудности.

На основе опыта взаимодействия с детьми, имеющими ТНР, можно выделить несколько категорий дидактических игр, направленных на развитие разных сенсорных систем. Среди них – «Тактильные крышечки», «Сухой дождь», «Угадай, из чего сделано».

Игры, нацеленные на развитие слухового восприятия, помогают детям научиться различать звуки: от шуршания и скрипа до писка, бульканья, звона, шелеста, стука, пения птиц и городского шума. При включении дидактических игр в образовательный процесс учитель тщательно подбирает те из них, которые будут полезны для детей с тяжёлыми нарушениями речи. Развитие зрительного восприятия у дошкольников с ТНР невозможно без использования специальных дидактических игр и упражнений, которые помогают формировать у детей представления о форме, цвете, величине и качествах объектов. Одним из эффективных инструментов в этом направлении является сенсорная коробка. Она помогает малышам совершенствовать мелкую моторику, улучшать координацию и осязание. Кроме того, занятия с сенсорной коробкой помогают концентрации внимания, пробуждают воображение и

любопытность, помогают стабилизировать эмоциональное состояние, снижают уровень тревожности и нервного возбуждения, а также стимулируют мозговую деятельность.

Ковролинограф, применяемый в проектной деятельности, не только развивает сенсорные способности детей, но и способствует повышению их речевой, социальной и познавательной активности. С его помощью у дошкольников появляется стремление каждый день открывать для себя что-то новое.

Чтобы добиться положительных результатов, необходимо тщательно и последовательно работать над тем, чтобы нервная система ребёнка получала информацию от различных рецепторов. Из всего многообразия сенсорных игр, тренажёров и нейрогимнастик выбираются те, что наиболее просты и интересны для детей.

Нейроигры особенно ценны тем, что создают у детей позитивный эмоциональный фон. Благодаря этому они помогают мягко привлекать внимание малышей и подготавливать их к выполнению последующих двигательных и интеллектуальных заданий.

Разработанные дидактические игры актуальны ещё и потому, что подходят не только для использования педагогами в комбинированных группах, но и могут быть рекомендованы родителям для занятий с детьми в домашних условиях. При этом создание таких игр не отнимает много времени и не требует значительных финансовых затрат. Многолетний практический опыт показывает: регулярное применение дидактических игр в коррекционной работе с детьми с ТНР даёт заметные улучшения:

- улучшается сенсорное развитие, что создаёт предпосылки для развития речи;
- дети становятся более склонными к исследовательской деятельности;
- в группе формируется позитивная атмосфера, которая побуждает детей к самостоятельной работе;
- расширяется активный словарный запас, развиваются память, внимание, воображение и образное мышление;
- усиливается взаимодействие между полушариями мозга и укрепляются нейрофизиологические основы речи.

Благодаря сенсорному развитию через дидактические игры дети обретают «языковую свободу» – чувствуют себя более комфортно и могут лучше раскрыть свою индивидуальность.

Заключение.

Сенсорное развитие – это краеугольный камень в работе по коррекции нарушений речи у детей. Дидактическая игра представляет собой мощное средство, которое в увлекательной и эмоциональной форме позволяет развивать все сенсорные анализаторы ребёнка и закладывать нейрофизиологическую основу формирования речи.

Практика доказывает, что регулярное, целенаправленное и адаптированное включение дидактических игр значительно улучшает сенсорное и речевое развитие детей с ТНР. Чтобы достичь успеха, важно как можно раньше начать коррекционную работу, постепенно усложняя задания и привлекая родителей к процессу коррекции.

В будущем перспективно разработать и протестировать комплексные программы сенсорного развития, которые будут использовать мультисенсорные технологии. Также важно изучить, как сенсорно-игровые методики влияют на речевое и когнитивное развитие детей с ТНР в долгосрочной перспективе.

Список литературы

1. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Альянс, 2013. – 367 с.
2. Лурия А.Р. Язык и сознание: монография / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер: Прогресс книга, 2020. – 335 с.
3. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учеб. пособие / А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2017. – 474 с.

Зверева Елена Витальевна

учитель-логопед

ГБОУ Школа №2048

г. Москва

Научный руководитель

Коваленко Оксана Михайловна

канд. пед. наук, доцент

ОЧУ ВО «Московская международная академия»

г. Москва

DOI 10.31483/r-168650

АКТУАЛИЗАЦИЯ АНТОНИМИЧЕСКОГО ПЛАСТА ГЛАГОЛОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

Аннотация: в статье приводится методика актуализации антонимического пласта глаголов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень речевого развития). Представленные материалы разработаны на основе методики О.М. Коваленко.

Ключевые слова: антонимы, глаголы, дети 6–7 лет, общее недоразвитие речи (III уровень).

При ОНР неясного генеза отмечается нарушение смысловой стороны речи, проявляющееся в бедности и недифференцированности лексикона. Ранее мы изучали особенности антонимического пласта прилагательных [8] и наречий [7] у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень речевого развития).

Ранее на основе методики О.М. Коваленко, применявшейся ею для диагностики антонимического пласта лексикона у учащихся 1–2 классов с ЗПР [3; 5], были разработаны материалы по актуализации антонимического пласта прилагательных (О.М. Коваленко) [2] и материалы по актуализации антонимического пласта наречий (О.М. Коваленко, Е.В. Зверева) [7] у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень речевого развития). В настоящей статье также на основе методики О.М. Коваленко [3; 5] описывается актуализация антонимического пласта глаголов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень речевого развития).

Речевой материал: встречать – провожать, надевать – снимать, падать – подниматься, разжигать –... (гасить), ругать – хвалить, ссориться – мириться, строить –... (разрушать), терять – находить.

В качестве картинного материала использованы иллюстрации из пособий: Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. «Антонимы». Картинный дидактический материал для занятий и игровой деятельности с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Пособие для педагогов и родителей. – М.: Гном, 2020 [9] и «Антонимы: иллюстрации». Демонстрационный материал для фронтальных занятий. Выпуск 2. – М.: Книголюб, 2008 [1].

Данный картинный материал содержит только анализируемые понятия и небольшой объём сопутствующей информации, что исключает возможность проявления трудностей анализирующего наблюдения, отмечающихся в других условиях у детей с ОНР (III уровень речевого развития) [4; 6].

Методика актуализации антонимического пласта глаголов

1 этап. Задание. Прослушать название первого члена антонимической пары и сказать, как может быть наоборот.

2 этап. Актуализация на основе анализа картинки, иллюстрирующей значение первого члена антонимической пары.

Задание. Рассмотреть картинку, иллюстрирующую значение первого члена антонимической пары, с помощью вопросов логопеда установить связь между словом и изображением и сказать, как может быть наоборот.

3 этап. Актуализация на основе анализа двух картинок, иллюстрирующих значения обоих членов антонимической пары.

Задание. Детям показывают картинку с изображением второго члена антонимической пары, просят посмотреть на эту картинку, затем на обе картинки вместе и снова сказать, как может быть наоборот [2; 3; 5; 7; 8].

Примечание. 2 и 3 этапы предлагаются детям, даже если они справляются с предыдущим этапом. На 1 этапе предъявляются требования к пониманию значения соответствующего антонима как самостоятельного явления. На 2 этапе значение первого антонима конкретизируют с помощью первой сюжетной картины. И на 3 этапе антоним опять обозначается как самостоятельное явление. Поэтому дети, давая верные ответы на более ранних этапах, могут затрудняться с ответами на последующих этапах [2; 7; 8].

Система разбора использованного картинного материала.

Представляем систему разбора актуализируемых понятий в соответствии с приведённой выше методикой.

Заходить – выходить

Описание картинного материала

Первая картинка. Мальчик заходит в автобус.

Вторая картинка. Мальчик выходит из автобуса.

Методика разбора

1. Логопед: заходить, а наоборот? Дети: ...

2. Показ первой картинки.

Логопед: кто это? Дети: ...

Логопед: что он делает? Дети: ...

Логопед: а наоборот, когда он приедет, что он будет делать? Дети: ... (Логопед: из автобуса ... ? Дети: ...)

3. Показ второй картинки.

Логопед: А теперь посмотрите на эту (вторую) картинку, теперь на обе картинки вместе и подумайте ещё раз: заходить, а наоборот ... ? Дети: ...

Встречать – провожать

Описание картинного материала

Первая картинка. На платформу прибыл поезд дальнего следования из Симферополя. Из поезда выходят бабушка и дедушка. Их встречают девочка, папа и мама. Все очень рады. Бабушка и девочка обнимаются. Папа и мама собираются подарить бабушке цветы. Дедушка выносит из вагона корзинки с помидорами и клубникой.

Вторая картинка. Поезд дальнего следования до Симферополя скоро отойдёт от платформы. Двери поезда уже закрыты. На этом поезде уезжают бабушка и дедушка. Они уже в вагоне и выглядывают из окна. На платформе стоят девочка, папа и мама. Они машут бабушке и дедушке. Все расстроены.

Методика разбора

1. Логопед: встречать, а наоборот? Дети: ...

2. Показ первой картинки.

Логопед: кто это? Дети: ...

Логопед: что они делают? Дети: ... Логопед: кого они встречают? Дети: ... Логопед: потому что бабушка и дедушка что сделали? Дети: ... (Логопед: приехали куда? Дети: ...) Логопед: на чём они приехали? Дети: ...

Логопед: а наоборот, когда бабушка и дедушка будут уезжать, что будут делать девочка, папа и мама? Дети: ... (Логопед: они будут бабушку и дедушку на поезд что делать ... ? Дети: ...)

3. Показ второй картинки.

А теперь посмотрите на эту (вторую) картинку, теперь на обе картинки вместе и подумайте ещё раз: встречать, а наоборот ... ? Дети: ...

Надевать – снимать

Описание картинного материала

Первая картинка. Мальчик и девочка дома и собираются на улицу. Они одеваются в прихожей. Девочка уже почти полностью оделась и сейчас одевает варежки. Мальчик пока ещё только обувается.

Вторая картинка. Мальчик и девочка вернулись домой. Они стали раздеваться. Мальчик снял одну варежку и теперь снимает ботинки. Девочка сняла варежки, шапку и начинает растёгивать пальто.

Методика разбора

1. Логопед: надевать, а наоборот? Дети:

2. Показ первой картинки.

Логопед: кто это? Дети: ...

Логопед: что они делают? Дети: ... Логопед: зачем они одеваются? Куда они собираются? Дети: ...

Логопед: А когда они вернутся с прогулки, наоборот, что они будут делать? Дети: ... (Логопед: с себя одежду ... ? Дети: ...)

3. Показ второй картинки.

Логопед: А теперь посмотрите на эту (вторую) картинку, теперь на обе картинки вместе и подумайте ещё раз: надевать, а наоборот? Дети: ...

Падать – подниматься

Описание картинного материала

Первая картинка. Мальчик вёл собаку на поводке. Собака неожиданно быстро побежала куда-то по луже. Мальчик, стараясь удержать собаку, упал в эту лужу.

Вторая картинка. Расстроенный мальчик поднимается из лужи. Он испачкался. У него грязные лицо, руки, брюки. С него капает вода. Рядом сидит его собака. Она жалеет мальчика и лижет ему лицо.

Методика разбора

1. Логопед: падать, а наоборот? Дети: ...

2. Показ первой картинки.

Логопед: кто это? Дети: ...

Логопед: что случилось с мальчиком? Дети: ... Логопед: почему он упал? Дети: ...

Логопед: а теперь он наоборот, что будет делать? Дети: ...

3. Показ второй картинки.

Логопед: а теперь посмотрите на эту (вторую) картинку, теперь на обе картинки вместе и подумайте ещё раз: падать, а наоборот ...? Дети: ...

Разжигать – ... (гасить)

Описание картинного материала

Первая картинка. Папа и мальчик на лесной поляне около речки. У них поход. И сейчас они расположились на привал. Положили рюкзаки. Закинули удочку в речку. Принесли палочки, поставили колышки для костра, вытащили котёл, спички и пытаются разжечь костёр. Они хотят сварить уху из рыбы, которую поймают в речке.

Вторая картинка. Папа и мальчик уже поймали рыбу. Сварили уху, покушали. А теперь заливают костёр: папа из котелка, мальчик из стакана.

Методика разбора

1. Логопед: разжигать, а наоборот? Дети: ...

2. Показ первой картинки.

Логопед: кто это? Дети: ...

Логопед: что они делают? Дети: ... Логопед: где они сейчас? Дети: ... Логопед: что они там делают? Дети: ... Логопед: зачем им нужен костёр? Дети: ...

Логопед: а наоборот, когда они (*идёт перечисление названных детьми вариантов*) закончат, что они будут делать с костром? Дети: ... (Логопед: они его будут ... ? Дети: ...)

3. Показ второй картинки.

Логопед: А теперь посмотрите на эту (вторую) картинку, теперь на обе картинки вместе и подумайте ещё раз: разжигать, а наоборот ... ? Дети:

Ругать – хвалить

Описание картинного материала

Первая картинка. Мальчик с собакой гуляли в парке. Собака увидела кошку и загнала её на дерево. Мальчик ругает за это собаку и показывает рукой на кошку, которая стоит на ветке дерева и испуганно прижалась к стволу. Собака сидит, опустив уши, и слушает мальчика.

Вторая картинка. Кошки уже нет. Собака держит в пасти палочку. Довольный мальчик гладит собаку по голове. Собака рада, что её гладят.

Методика разбора

1. Логопед: ругать, а наоборот? Дети: ...

2. Показ первой картинки.

Логопед: кто это? Дети: ...

Логопед: что здесь случилось? Дети: ... Логопед: можно сказать, что мальчик ругает собаку? Дети: ... Логопед: за что мальчик ругает собаку? Дети: ... Логопед: значит, как ведёт себя собака: хорошо или плохо? Дети: ...

Логопед: а если собака будет вести себя хорошо, то мальчик её наоборот будет не ругать, а ... ? Дети: ...

3. Показ второй картинки.

Логопед: а теперь посмотрите на эту (вторую) картинку, теперь на обе картинки вместе и подумайте ещё раз: ругать, а наоборот ... ? Дети: ...

Ссориться – мириться

Описание картинного материала

Первая картинка. Мальчик и девочка дома, уходят в свои комнаты и уже взялись за ручки своих дверей. Но они держат игрушечного зайца, которого недовольно тянут каждый к себе.

Вторая картинка. Мальчик и девочка довольные сидят на коврик в общей комнате, обнялись, и оба держат зайца, которого раньше не могли поделить. Сейчас они будут играть вместе с этим зайцем и с остальными игрушками, которые они в коробках вытащили из своих комнат.

Методика разбора

1. Логопед: ссориться, а наоборот? Дети: ...

2. Показ первой картинки.

Логопед: кто это? Дети: ...

Логопед: что у них случилось? Дети: ... Логопед: значит, можно сказать, что они поссорились? Дети: ...

Логопед: а если они не будут делить зайца, а будут играть с зайцем вместе, то это значит, что они теперь не поссорились, а наоборот что сделали ... ? Дети: ...

3. Показ второй картинки.

Логопед: А теперь посмотрите на эту (вторую) картинку, теперь на обе картинки вместе и подумайте ещё раз: ссориться, а наоборот ... ? Дети:

Строить – ... (разрушать)

Описание картинного материала

Первая картинка. Мальчик и девочка играют дома. У них конструктор, кубики, машина. Они строят башню.

Вторая картинка. Мальчик хочет разрушить башню. Он пальцем сдвигает некоторые кубики, и верхняя часть башни начинает рушиться. Девочка взялась за голову.

Методика разбора

1. Логопед: строить, а наоборот? Дети: ...

2. Показ первой картинки.

Логопед: кто это? Дети: ...

Логопед: что они делают? Дети: ...

Логопед: а если они потом захотят построить что-нибудь другое, то они сначала с этой башней что должны сделать? Дети: ... (Логопед: раньше они её строили, а теперь наоборот будут что делать? Дети: ...)

3. Показ второй картинки.

Логопед: А теперь посмотрите на эту (вторую) картинку, теперь на обе картинки вместе и подумайте ещё раз: строить, а наоборот ... ? Дети: ...

Терять – находить

Описание картинного материала

Первая картинка. Мальчик с собакой в парке. Они подошли к лотку с мороженым. Продащица протягивает мальчику мороженое. Мальчик опустил руки в карманы и удивлённо смотрит на собаку, которая сидит рядом. В карманах пусто, там нет денег, чтобы купить мороженое.

Вторая картинка. Недалеко от этого места, за кустами, собака нашла монетки, которые потерял мальчик. Мальчик очень рад. Он прыгает на одной ножке.

Методика разбора

1. Логопед: терять, а наоборот? Дети: ...

2. Показ первой картинки.

Логопед: кто здесь нарисован? Дети: ...

Логопед: что здесь случилось? Дети: ... Логопед: почему мальчик не может купить мороженое? Дети: ...

Логопед: а если собачка ему поможет, то мальчик сможет свои деньги что сделать? Дети: ...

3. Показ второй картинки.

Логопед: А теперь посмотрите на эту (вторую) картинку, теперь на обе картинки вместе и подумайте ещё раз: терять, а наоборот ... ? Дети: ...

Приведённая методика может быть использована для актуализации антонимического пласта глаголов (встречать – провожать, надевать – снимать, падать – подниматься, разжигать – ... (гасить), ругать – хвалить, ссориться – мириться, строить – ... (разрушать), терять – находить) у детей 6–7 лет с ОНР (III уровень речевого развития).

Список литературы

1. Антонимы: иллюстрации. Демонстрационный материал для фронтальных занятий. Вып. 2. – М.: Книголюб, 2008. – 10 с.
2. Коваленко О.М. Актуализация антонимического пласта прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) / О.М. Коваленко // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы II Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары, 2023. – С. 281–285. DOI 10.31483/r-108439. EDN KISXLO
3. Коваленко О.М. Антонимические связи и отношения в структуре лексики младших школьников с задержкой психического развития / О.М. Коваленко // Дефектология. – 2002. – №6. – С. 26–31. EDN FQPCDX
4. Коваленко О.М. Возрастные особенности анализирующего наблюдения у детей 6–7 лет с нормальным речевым развитием и с общим недоразвитием речи (III уровень) (сообщение 1) / О.М. Коваленко // Вестник практической психологии образования. – 2025. – Т. 22, №4–1. – С. 192–218. DOI 10.17759/bppe.2025220413. EDN HEDLRI
5. Коваленко О.М. Семантическая организация лексики младших школьников с задержкой психического развития и пути ее формирования: дис. ... канд. пед. наук / О.М. Коваленко. – М., 2003. EDN NMIZZB
6. Коваленко О.М. Особенности кратковременного анализирующего наблюдения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня / О.М. Коваленко // Детская и подростковая реабилитация. – 2007. – №1 (8). – С. 16–22. EDN OIFIAQ

7. Коваленко О.М. Особенности антонимического пласта наречий у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) / О.М. Коваленко, Е.В. Зверева // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2025. – № 2 (104). – С. 43–56. DOI 10.52252/26867222_2025_2_43. EDN WQIHNO

8. Коваленко О.М. Особенности антонимического пласта прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) / О.М. Коваленко, Е.В. Зверева // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы II Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары, 2023. – С. 286–301. DOI 10.31483/r-108576. EDN VTUONG

9. Коноваленко В.В. Антонимы. Картинный дидактический материал для занятий и игровой деятельности с детьми дошкольного и младшего школьного возраста: пособие для педагогов и родителей / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: Гном, 2020. – 96 с.

Кузнецова Мария Олеговна

магистрант

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

г. Липецк, Липецкая область

РОЛЬ ВУЗА И СТУДЕНЧЕСКОГО ПРОФКОМА В ОБЕСПЕЧЕНИИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ЛИПЕЦКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. П.П. СЕМЕНОВА-ТЯН-ШАНСКОГО

Аннотация: в статье исследуется роль вуза и студенческого профкома в адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшего образования на примере липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского. Рассматриваются понятия: обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, государственные гарантии для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приводятся примеры существующих на сегодняшний день мер поддержки студентов с ограниченными возможностями здоровья и уровень их реализации.

Ключевые слова: обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, меры поддержки, адаптация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, профсоюзная организация.

В настоящий момент в Российской Федерации значительное внимание посвящается теме важности осуществления для лиц с ограниченными возможностями здоровья права на получения образования, их поддержке как на уровне публичной власти, так и на локальных уровнях. По состоянию на 2025/2026 учебный год в Российской Федерации обучается 1 061 500 лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью [1], в то же время только 39 441 человек из них обучаются в высших учебных заведениях, что является очень маленьким показателем [2]. Причиной вышеуказанному, могут быть ряд причин, выделенных Министерством просвещения Российской Федерации, среди которых недостаточная готовность образовательных организаций к осуществлению инклюзивного образования, отсутствие квалифицированных педагогов для работы с данной категорией обучающихся, несоответствие системы профессиональной ориентации потребностям обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и рынка труда и другие проблемы [9].

Далее обратимся к понятию обучающегося с ограниченными возможностями здоровья. В Федеральном законе «Об образовании» приводится нормативное понятие обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, под которым необходимо понимать физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующих получению образования без создания специальных условий [3].

Законодательство Российской Федерации гарантирует получение обучающимися с ограниченными возможностями здоровья образования. Об этом свидетельствует ст. 19 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», в которой говорится, что государство поддерживает получение инвалидами образования и гарантирует создание инвалидам необходимых условий для его получения [4]. Поддержка государства в обучении инвалидов направлена на осуществление ими прав и свобод человека наравне с другими людьми, развитие личности, индивидуальных способностей и возможностей и интеграцию в общество.

С конца 2022 года в России разработаны приоритетные направления развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья до 2030 года, среди которых значатся такие, как обновление содержания и организации образовательного процесса, обеспечение взаимодействия участников образовательных отношений, реализация разнообразных организационных форм образования через совершенствование психолого-педагогической, методической, диагностической и информационной помощи, создание архитектурных, материально-технических, информационных, программно-дидактических, кадровых, организационных, образовательных условий и другие [9].

На момент написания настоящей статьи на государственном уровне существуют такие меры поддержки студентов с ограниченными возможностями здоровья, как право поступления в учреждения профессионального образования по квоте, право на получение социальной стипендии, гарантия создания особых условий в соответствии с рекомендациями индивидуальной программы реабилитации или абилитации инвалида и адаптированной общеобразовательной программы.

На базе Липецкого педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского также созданы специальные условия для обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья включающие специализированный учет лиц с ограниченными возможностями здоровья, разработку адаптивных образовательных программ и учебно-методического обеспечения, материально-техническое обеспечение оборудованием, необходимым для комфортного обучения данной категории студентов, реализацию беспрепятственной возможности перемещения по вузу, в том числе организационно-педагогическое, научное, психолого-педагогическое, медицинского-оздоровительное, социальное сопровождение таких студентов [6].

Огромную роль в социальной адаптации студенческих семей играет профсоюзная организация. Согласно уставу профессионального союза работников народного образования и науки Российской Федерации, основной целью профсоюза является защита социальных интересов его членов, в том числе достижение назначения справедливых стипендий, пособий, социальной и правовой защищенности обучающихся [11]. Приоритетными направлениями деятельности профессионального союза работников народного образования и науки Российской Федерации на 2025–2030 годы являются участие в разработке и реализации мер по совершенствованию социальной поддержки, медицинского обслуживания, жилищно-бытовых условий обучающихся и т.п. [8].

В Липецком государственном педагогическом университете им. П.П. Семенова-Тян-Шанского профсоюзная организация совместно с самим вузом активно оказывают помощь обучающимся с ограниченными возможностями здоровья. В настоящий момент в университете обучаются 72 студента с ограниченными возможностями здоровья, что составляет 1,97% от общего числа студентов [5]. В вузе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья доступен адаптированный библиотечный фонд, объекты для занятий спортом, объекты питания, специальные технические средства, а также право на получение материальной помощи.

В заключении статьи необходимо отметить, что в текущее время в России гарантируется получение образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. В то же

время создание условий для реализации большинства государственных гарантий в большей степени является прерогативой высших учебных заведений и профсоюзных организаций.

Список литературы

1. Дети с особыми образовательными потребностями. – URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/ (дата обращения: 01.07.2026).
2. Минобрнауки: число студентов вузов с инвалидностью за 5 лет выросло на 56%. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/23701249> (дата обращения: 01.07.2026).
3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ (ред. от 25.04.2026) // Собрание законодательства РФ. – 2012. – №31. – Ст. 3802.
4. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации: Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. №181-ФЗ (ред. от 29.12.2025) // Собрание законодательства РФ. – 1995. – №48. – Ст. 4563.
5. Отчет о результатах самообследования ФГБОУ ВО Липецкий государственный университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского за 2025 год. – URL: https://lspu-lipetsk.ru/uploads/Documents/Othet_o_samoobsledovanii_2025_03_27.pdf (дата обращения: 01.07.2026).
6. Положение об инклюзивном образовании инвалидов и лиц с ОВЗ в ФГБОУ ВО ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского. – URL: https://lspu-lipetsk.ru/uploads/OVZ/Polozhenie_ob_inkluzivnom_obrazovanii.pdf (дата обращения: 01.07.2026).
7. Попов В.Н. Студенты с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы карьерного становления / В.Н. Попов, М.Л. Хуторная, О.Н. Ожерельева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №75–2. EDN LQTZUL
8. Приоритетные направления деятельности Профсоюзного союза работников народного образования и науки Российской Федерации на 2025–2030 годы. – URL: https://www.esour.ru/Files/O_prioritetnih_napravleniyah_deyatelnosti_Profsouza77422.pdf (дата обращения: 01.07.2026).
9. Приоритетные направления развития образования обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья до 2030 года. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/2b0a9c8ee9a3ca41fee3c116e3a6be67/> (дата обращения: 01.07.2026).
10. Профком работников. – URL: <https://lspu-lipetsk.ru/modules.php?name=PrepProfkom> (дата обращения: 13.07.2026).
11. Устав профессионального союза работников народного образования и науки Российской Федерации. – URL: https://www.esour.ru/ustav_profsoyuza/ (дата обращения: 01.07.2026).

Магомедова Нушарап Магомедовна

магистрант

Научный руководитель

Бажукова Оксана Александровна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова»

г. Махачкала, Республика Дагестан

РОЛЬ СЕМЬИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ОБЩЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: в статье рассматривается проблема общего развития детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в условиях семейного воспитания. Анализируются современные представления о роли семьи в развитии ребенка с РАС, раскрываются особенности влияния семейной среды на формирование познавательной, эмоционально-волевой, коммуникативной и социальной сфер личности. Особое внимание уделяется значению детско-родительских отношений, психологического климата семьи и активного участия родителей в коррекционно-развивающем процессе. Сделан вывод о том, что семья является важнейшим фактором успешного развития ребенка с РАС и его социальной адаптации.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, семейное воспитание, общее развитие, дети с ОВЗ, социализация, детско-родительские отношения, инклюзия.

Введение.

В последние годы проблема воспитания и развития детей с расстройствами аутистического спектра приобретает особую актуальность. Это связано как с увеличением числа детей, имеющих данный диагноз, так и с расширением возможностей их включения в образовательную и социальную среду. Согласно современным представлениям, эффективность помощи ребенку с РАС зависит не только от работы специалистов, но и от условий семейного воспитания, поскольку именно семья является первым и наиболее значимым институтом социализации личности.

Для ребенка с расстройствами аутистического спектра семья становится тем пространством, где формируются базовые представления об окружающем мире, закладываются основы общения, поведения и эмоционального взаимодействия. От того, насколько родители понимают особенности развития своего ребенка и готовы участвовать в его сопровождении, во многом зависит успешность коррекционно-развивающей работы.

В связи с этим особый научный интерес представляет изучение общего развития детей с РАС именно в системе семейного воспитания.

Семья как ведущий фактор развития ребенка с РАС.

Развитие любого ребенка осуществляется под влиянием множества факторов, однако в раннем и дошкольном возрасте ведущая роль принадлежит семье. Для детей с расстройствами аутистического спектра значение семейной среды возрастает еще больше, поскольку именно родители чаще всего выступают посредниками между ребенком и окружающим миром.

Особенность развития детей с РАС заключается в наличии трудностей социального взаимодействия, коммуникации и эмоционального контакта. Многие дети испытывают сложности в понимании эмоций других людей, установлении отношений со сверстниками и использовании речи как средства общения. В подобных условиях семья становится основным источником социального опыта.

Исследователи отмечают, что эмоциональная поддержка родителей способствует снижению тревожности ребенка, формированию чувства безопасности и развитию доверительных отношений. В атмосфере принятия и поддержки ребенок легче осваивает новые навыки, активнее включается в совместную деятельность и демонстрирует большую готовность к взаимодействию.

Следует отметить, что воспитание ребенка с РАС нередко сопровождается значительными психологическими трудностями для семьи. Родители сталкиваются с эмоциональным напряжением, переживаниями по поводу будущего ребенка, необходимостью постоянного контроля и организации его деятельности. В связи с этим важным условием успешного развития ребенка становится психологическая устойчивость самих родителей и наличие системы поддержки семьи.

Особенности общего развития детей с РАС в условиях семейного воспитания.

Понятие общего развития включает в себя развитие познавательной деятельности, речи, эмоционально-волевой сферы, коммуникативных навыков и социальных компетенций.

Познавательное развитие ребенка с РАС во многом определяется тем, насколько родители вовлечены в образовательный процесс. Совместные игры, чтение книг, обсуждение происходящих событий, организация познавательной деятельности способствуют расширению представлений ребенка об окружающем мире. При этом родителям важно учитывать индивидуальные особенности восприятия информации и уровень развития ребенка.

Особое значение имеет развитие речи и коммуникации. Даже при наличии речевых нарушений постоянное общение взрослых с ребенком способствует формированию коммуникативной мотивации. Родители могут использовать различные способы поддержки общения: визуальные подсказки, карточки, жесты, альтернативную и дополнительную коммуникацию. Регулярное взаимодействие помогает ребенку постепенно осваивать новые способы выражения своих потребностей и эмоций.

Не менее важной является эмоционально-волевая сфера. Многие дети с РАС испытывают трудности в распознавании и выражении собственных эмоций. Семья играет ключевую роль в формировании эмоционального интеллекта ребенка. Через ежедневное общение родители помогают ему понимать эмоциональные состояния других людей, регулировать собственное поведение и справляться со стрессовыми ситуациями.

Социальное развитие ребенка также начинается в семье. Именно в процессе взаимодействия с близкими людьми ребенок получает первые представления о социальных правилах, нормах поведения и способах взаимодействия с окружающими. Чем активнее семья создает ситуации общения и сотрудничества, тем успешнее происходит социализация ребенка.

Роль детско-родительских отношений в развитии ребенка с РАС.

Одним из важнейших факторов развития детей с расстройствами аутистического спектра являются особенности детско-родительских отношений. Для полноценного развития ребенку необходимы эмоциональная близость, принятие и поддержка со стороны взрослых.

Практика показывает, что наиболее благоприятными являются отношения, основанные на уважении личности ребенка и понимании его особенностей. Родители, которые воспринимают диагноз не как препятствие, а как особенность развития, чаще демонстрируют более высокий уровень эффективности воспитательного воздействия.

Важным условием является сохранение баланса между помощью и самостоятельностью. Чрезмерная опека может ограничивать развитие инициативности и самостоятельности ребенка, тогда как недостаточная поддержка способна усиливать чувство тревоги и неуверенности. Поэтому задача родителей заключается в постепенном расширении самостоятельности ребенка при сохранении необходимого уровня помощи.

Кроме того, положительное влияние оказывает совместная деятельность. Совместные игры, прогулки, бытовые поручения и творческие занятия не только способствуют развитию различных навыков, но и укрепляют эмоциональную связь между ребенком и родителями.

Взаимодействие семьи и специалистов как условие успешного развития.

Современный подход к сопровождению детей с РАС предполагает активное сотрудничество семьи и специалистов. Эффективность коррекционно-развивающей работы значительно возрастает, когда родители становятся полноценными участниками образовательного процесса.

Специалисты помогают семье лучше понимать особенности развития ребенка, обучают эффективным стратегиям взаимодействия и предоставляют рекомендации по организации домашней среды. В свою очередь родители обладают уникальной информацией о поведении ребенка в повседневной жизни и могут использовать рекомендации специалистов в естественных жизненных ситуациях.

Особое значение имеет единый подход к воспитанию и обучению ребенка. Если требования семьи и специалистов согласованы между собой, ребенок быстрее усваивает новые навыки и переносит их в различные жизненные ситуации.

В современных условиях большое распространение получают программы родительского просвещения, консультационная поддержка и тренинги для семей, воспитывающих детей с РАС. Подобные формы работы позволяют повысить компетентность родителей и снизить уровень эмоционального напряжения в семье.

Заключение.

Таким образом, семья играет определяющую роль в общем развитии ребенка с расстройствами аутистического спектра. Именно в семейной среде формируются основы познавательного, речевого, эмоционального и социального развития личности. Благоприятный психологический климат, принятие ребенка, активное участие родителей в его воспитании и сотрудничество со специалистами создают условия для максимально полной реализации потенциала ребенка.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что система семейного воспитания должна рассматриваться не только как среда жизнедеятельности ребенка с РАС, но и как

важнейший ресурс его развития и социальной адаптации. В связи с этим дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение эффективных моделей психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра.

Список литературы

1. Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С. В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2015. – 528 с.
2. Баенская Е.Р. Аутичный ребенок. Пути помощи / Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская. – М.: Теревинф, 2021.
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003.
4. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2016.
5. Никольская О.С. Дети и подростки с аутизмом / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2019.
6. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы Международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011 г.) / под ред. О.Н. Смолина, С.В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.
7. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон №273-ФЗ: принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г.

Реутова Анна Витальевна,

ассистент

Оковитая Дарья Павловна

студентка

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

СИСТЕМА PECS КАК ИНСТРУМЕНТ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: в статье рассматривается система альтернативной и дополнительной коммуникации PECS как средство развития функционального общения у детей с расстройством аутистического спектра. Обобщены данные исследований о влиянии PECS на речевую активность, снижение нежелательного поведения, формирование социально-бытовых и учебных навыков. Показано, что результативность метода определяется поэтапным обучением, мотивацией ребенка, участием подготовленного специалиста и переносом навыков в естественную среду.

Ключевые слова: альтернативная коммуникация, PECS, функциональная коммуникация, расстройство аутистического спектра, речевое развитие, поведенческие нарушения.

Расстройства аутистического спектра (РАС) относятся к числу сложных нарушений развития, поскольку затрагивают социальное взаимодействие, коммуникацию, поведение и адаптацию ребенка. По данным Всемирной организации здравоохранения, частота случаев аутизма по состоянию на 2021 г. оценивается примерно как один случай на 127 человек населения [2]. Для дошкольного и младшего школьного возраста особую значимость имеет нарушение коммуникации: ребенок может не инициировать контакт, не использовать обращение к взрослому, не понимать обращенную речь или не владеть устной речью как средством общения.

При отсутствии доступного способа выразить просьбу, отказ, боль, страх или усталость у ребенка нередко формируются нежелательные формы поведения: крик, плач, агрессия, самоагрессия, разрушение предметов. В таких случаях поведение выполняет коммуникативную функцию и становится способом повлиять на окружающих. Поэтому коррекционная работа должна быть направлена не только на стимуляцию речи, но и на формирование

функциональной коммуникации – социально приемлемого способа передавать свои потребности и намерения.

Исследования показывают, что у значительной части дошкольников с РАС недостаточно сформированы навыки просьбы, комментирования, сообщения об эмоциях и ведения диалога [4]. Одним из средств помощи в таких ситуациях выступает PECS (Picture Exchange Communication System) – система общения посредством обмена изображениями, разработанная Л. Фрост и Э. Бонди. Цель статьи – обобщить данные о применении PECS для развития коммуникации, преодоления нежелательного поведения и повышения социальной адаптации детей с РАС.

PECS не является простым набором карточек. Это поэтапный протокол обучения, основанный на принципах прикладного анализа поведения и представлении о речи как о функциональном поведении. В центре метода находится обучение просьбе: ребенок осваивает действие, позволяющее самостоятельно обратиться к партнеру и получить значимый результат [1].

Классический протокол включает шесть этапов: физический обмен карточки на желаемый предмет; увеличение расстояния и настойчивости в поиске партнера; различение карточек; построение фразы на коммуникативной ленте; ответ на вопрос «Что ты хочешь?»; переход к комментированию и ответам на вопросы о происходящем [1]. Важной особенностью PECS является раннее формирование инициативы: ребенок не ожидает вопроса взрослого, а сам начинает коммуникативный акт.

На начальных этапах карточка служит внешней опорой, снижающей речевую и эмоциональную нагрузку. Ребенок видит понятный способ взаимодействия: выбрать изображение, подойти к партнеру, передать карточку и получить результат. Позднее система может расширяться до простых предложений, ответов на вопросы и спонтанных комментариев.

Одним из распространенных мифов является представление о том, что использование карточек тормозит появление устной речи. Однако эмпирические данные показывают обратное: PECS может становиться опорой для вокализации, поскольку уменьшает коммуникативную фрустрацию и дает ребенку понятную структуру высказывания.

В исследовании О. А. Поповой и Н. М. Филиной, проведенном с участием трех детей 2–4 лет с РАС и другими ментальными нарушениями, обучение PECS продолжалось три месяца. У всех участников сформировался навык просьбы с помощью карточек. У двух детей появились вокальные речевые реакции: у одного количество вокальных просьб увеличилось до 37 слов, у другого – до 77 слов и фразовой речи. У третьего ребенка устная речь не сформировалась, но появилась устойчивая коммуникация посредством карточек [5, с. 23–39].

Значимым результатом стало и снижение нежелательного поведения. В том же исследовании по мере освоения просьбы количество криков, плача и других проблемных реакций существенно уменьшилось: у одного ребенка – с 20 до 1 эпизода за занятие, у второго – с 17 до 0, у третьего – с 7 эпизодов до полного исчезновения [5, с. 35]. Это подтверждает, что поведенческая коррекция эффективнее, когда ребенку не только запрещают нежелательное действие, но и обучают альтернативному способу выразить ту же потребность.

Данные Л.А. Ястребовой и Е.В. Сидоренко также показывают положительное влияние PECS на эмоционально-волевую сферу детей с РАС: после коррекционной работы отмечались снижение агрессивности и тревожности, улучшение контакта и распознавания эмоциональных состояний [6]. Следовательно, система влияет не только на речевую сторону общения, но и на более широкую сферу саморегуляции.

PECS может использоваться не только для просьб, но и для формирования социально-бытовых и учебных навыков. Визуальные карточки помогают ребенку ориентироваться в последовательности действий, понимать правила, выбирать предметы, обращаться за помощью, выражать отказ и участвовать в совместной деятельности. В образовательной среде карточки применяются при обучении гигиене, приему пищи, поведению в группе, взаимодействию со сверстниками и выполнению учебных инструкций.

В обзоре Т.Г. Киселевой и А.Г. Бережной PECS рассматривается как средство социализации детей с РАС. Авторы связывают эффективность системы с расширением социальных контактов, развитием бытовых навыков, снижением частоты нежелательного поведения и повышением участия ребенка в образовательной и досуговой деятельности [3]. Практическая ценность метода определяется не количеством карточек, а тем, насколько ребенок переносит навык общения в разные ситуации: дома, в детском саду, школе, магазине, на прогулке.

Для устойчивого результата необходимы несколько условий: соблюдение этапов протокола, подбор мотивационно значимых стимулов, постепенное расширение словаря карточек, обучение разных коммуникативных партнеров и включение родителей. Недостаточная подготовка педагогов и родителей остается серьезным ограничением: при фрагментарном применении PECS карточки используются как подсказки, но не становятся полноценной системой общения [3].

PECS является научно обоснованным инструментом развития функциональной коммуникации у детей с РАС. Его ключевое значение состоит в том, что ребенок учится самостоятельно инициировать общение и получать понятный социальный результат, а крик, плач или агрессия постепенно замещаются социально приемлемой просьбой.

Обобщение исследований показывает, что PECS способствует развитию речевой активности, уменьшению нежелательного поведения, улучшению эмоциональной регуляции, формированию социально-бытовых и учебных навыков [3; 5; 6]. Наиболее устойчивый результат достигается при включении системы в комплексное психолого-педагогическое сопровождение ребенка и семьи.

Перспективным направлением является подготовка специалистов по альтернативной и дополнительной коммуникации, а также внедрение PECS в естественные образовательные и бытовые ситуации.

Список литературы

1. Bondy A.S. The Picture Exchange Communication System / A.S. Bondy, L.A. Frost // *Seminars in Speech and Language*. – 1998. – Vol. 19, No. 4. – P. 373–389. – DOI: 10.1055/s-2008-1064055.
2. Всемирная организация здравоохранения. Аутизм: информационный бюллетень: сайт. – URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders> (дата обращения: 06.07.2026).
3. Киселева Т.Г. Альтернативная и дополнительная коммуникация PECS для социализации детей с расстройствами аутистического спектра / Т.Г. Киселева, А.Г. Бережная // *Специальное и инклюзивное образование: проблемы и перспективы развития: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского»* (Ярославль, 3–4 марта 2022 г.). – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. – С. 155–164. EDN EXFUTM
4. Мясагутова А.Ф. Развитие речевой коммуникации у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра средствами PECS / А.Ф. Мясагутова, Г.В. Валиуллина, Ф.Г. Мухаметзянова // *Казанский вестник молодых ученых*. – 2019. – №4. – С. 25–36. EDN VMTJYF
5. Попова О.А. Влияние системы альтернативной коммуникации PECS на проявления вокальной речи у детей с аутизмом / О.А. Попова, Н.М. Филина // *Аутизм и нарушения развития*. – 2021. – Т. 19, №2. – С. 23–39. – DOI: 10.17759/autdd.2021710204. EDN LHXLMN
6. Ястребова Л.А. Исследование влияния системы коммуникации PECS на эмоционально-волевую сферу детей с расстройствами аутистического спектра / Л.А. Ястребова, Е.В. Сидоренко // *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. – 2016. – №6. – С. 108–112. EDN XIIXGV

Реутова Анна Витальевна,
ассистент

Шишло Вероника Евгеньевна
студентка

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

РАННЕЕ ВЫЯВЛЕНИЕ РЕЧЕВОГО НЕДОРАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается проблема раннего выявления речевого недоразвития у детей младшего дошкольного возраста. Проанализированы неврологические и социальные факторы возникновения задержки речевого развития. Подчеркивается необходимость комплексного подхода для предупреждения стойких речевых нарушений.

Ключевые слова: задержка речевого развития, ранняя диагностика, младший дошкольный возраст, социализация, игровая коррекция.

Проблема речевого развития детей младшего возраста в последние годы приобретает все большую остроту. По последним статистическим данным, во всем мире наблюдается рост случаев речевых нарушений, что требует особого внимания, поскольку речь играет ключевую роль в психическом развитии ребенка и его социализации. В России, по разным оценкам, от 5 до 10% детей имеют проблемы с речью, в то время как в некоторых странах этот показатель достигает 30%. Задержка речевого развития (ЗРР) – это ситуация, когда дети до 4 лет начинают говорить значительно позже, чем их сверстники. У таких детей речь развивается медленнее, и они не достигают таких же уровней речевого развития, что и другие. Специалисты, работающие с детьми, такие как дефектологи, психологи, неврологи и педагоги, выражают свою озабоченность по поводу растущего числа случаев ЗРР.

Дошкольный возраст является критическим периодом для становления коммуникативной функции. Во ФГОС ДО подчеркивается важность поддержания здоровья дошкольников, особенно в сложный период адаптации, что требует создания благоприятной атмосферы в образовательной организации. Адаптация к детскому саду – это трудный процесс для многих детей, и особенно для тех, кто имеет ограниченные возможности здоровья или задержку психического развития. По данным на 2019 год, таких детей стало почти половина – 48% от всего детского населения. У малышей в возрасте от одного до трех лет стресс, связанный с адаптацией, может оказать негативное влияние на их психическое и физическое здоровье. Это часто приводит к тому, что они начинают регрессировать в своих навыках и испытывают нарушения в эмоциональном состоянии. Когда детям исполняется 3–4 года, ситуация становится сложнее из-за так называемого кризиса трех лет. А у детей 5–6 лет, даже если они уже умеют заботиться о себе, смена коллектива так же вызывает трудности. В этот период они могут испытывать повышенную тревожность, проявлять агрессию или терять навыки, которые раньше успешно освоили. Особенно остро этот процесс ощущают дети с речевыми патологиями, для которых адаптация становится настоящим испытанием для всех систем организма.

Анализ причин речевого недоразвития показывает, что ключевую роль играют наследственные и перинатальные факторы, а также влияние социального окружения. Специалисты медицины все больше интересуются психоречевым развитием детей с самого рождения. Статистика говорит следующее: гипоксически-ишемическое повреждение мозга составляет 47% всех перинатальных поражений ЦНС, на аномалии и дисплазии мозга приходится 28%, а на нейроинфекции – 19%. Распространенность гипоксических поражений ЦНС напрямую связана с ухудшением здоровья матерей и ростом числа преждевременных родов. Исследования доказывают, что 95,5% детей с нарушениями речи имеют ту или иную неврологическую патологию. В специализированных логопедических садах у 14% воспитанников

регистрируются пароксизмальные состояния, у 18,7% – мышечная гипотония, у 20,4% – невротические расстройства, причем уже в ясельном возрасте у 15% детей наблюдаются нарушения речи, преимущественно в форме дислалии.

Формирование речевых нарушений связано с наследственными и перинатальными факторами, а также социальным окружением. Ослабление соматического здоровья и недостаток общения с матерью также могут приводить к задержкам в речевом развитии. Исследования показывают, что активная материнская речь является мощным стимулом для нормального речевого онтогенеза. Развитая и правильно сформированная речь необходима для полноценной коммуникации и гармоничного развития личности. Нарушения речи могут негативно сказаться на эмоциональном и социальном развитии, привести к трудностям в чтении и письме, что неизбежно повлияет на школьную успеваемость.

Речь является основным средством общения и важнейшей частью социализации. Через нее ребенок усваивает социальные нормы и развивает коммуникативные навыки. Дети с недоразвитием речи демонстрируют значительно меньшую инициативу и активность в общении по сравнению с нормотипичными сверстниками, что существенно повышает риск социальной изоляции. Без своевременной коррекционной работы им труднее усваивать социальные нормы, что увеличивает вероятность дезадаптации.

Цель данной статьи – раскрыть и систематизировать методы ранней диагностики речевого недоразвития у детей младшего дошкольного возраста. Проведение комплексного обследования, анализ полученных результатов, выявление факторов риска, а также разработка практических рекомендаций по профилактической и коррекционной работе, помогут нам добиться поставленной цели.

Особый интерес в психологии в последнее время вызывает взаимосвязь социализации и прогнозирования, рассматриваемого как важный когнитивный фактор, влияющий на обучение и поведение. Прогнозирование, или антиципация, позволяет ребенку предвосхищать события и строить свои действия на основе вероятностного анализа. В отечественной психологии это понятие тесно связано с регулятивными функциями. Практические исследования подтверждают, что у детей с недоразвитием речи когнитивный компонент прогнозирования сформирован на достоверно более низком уровне, чем у детей с нормотипичным развитием. Эти дети чаще используют простые, грамматически и некорректные предложения и испытывают трудности в построении диалога и гибком изменении его направления. Это говорит о том, что коррекционная работа должна быть направлена не только на звукопроизношение, но и на развитие антиципационной состоятельности.

Ранняя диагностика очень важна, но также стоит отметить, что существует риск гипердиагностики, поскольку до сих пор не хватает стандартных методов для оценки речи детей младше трех лет. Для обследования обычно используют следующие методы: анкетирование родителей, позволяющее оценить импрессивную и экспрессивную речь; наблюдение за поведением ребенка в естественных условиях; логопедическое обследование артикуляционного аппарата и слухового внимания; а также тестовые методы, такие как шкала Гриффитса, тест Рейнелла и др.

Для профилактики ЗРР крайне важно своевременно диагностировать объем активного и пассивного словаря, уровень развития мелкой моторики и звукопроизношение. В работах таких авторов, как Громова О.Е. и Стреблева Е.А. представлены эффективные методики обследования речи детей раннего возраста. Пособие Громовой, например, содержит конкретные задания для диагностики звукопроизношения, а Стреблева предлагает систему проб для определения моторики и понимания словесной инструкции. Анализ этих методик позволяет специалистам подбирать задания, соответствующие даже детям с отставанием на 2–3 эпикризных срока, таким как «Поймай шарик» (на понимание инструкции и жеста) или «Разбери и сложи матрешку» (на ориентировку на величину и подражание взрослым).

Родителям и педагогам важно знать тревожные сигналы речевого недоразвития на ранних этапах жизни ребенка. В первые месяцы жизни это отсутствие или позднее появление

гуления, недостаточная интонационная выразительность крика, отсутствие избирательного внимания к речи окружающих. К 7–10 месяцам должно насторожить отсутствие лепета и невыполнение простых словесных команд. К году важно оценить реакцию на имя и наличие лепетных слов. В возрасте от 1 до 2 лет особенно важно обратить внимание на то, если ребенок не подражает новым словам или использует нечеткие слова, например, говорит «дека» вместо «девочка». Если в 2,5 года малыш не может по просьбе показать знакомый предмет или составить фразу из двух слов, а в 3 года не понимает простые рассказы о событиях и общается только жестами и криками – это является серьезным основанием для углубленного обследования.

К счастью, раннее выявление открывает путь к эффективной коррекции. Игровые приемы остаются одними из самых действенных методов работы, поскольку игра – это среда, в которой ребенок познает мир и учится общаться. Игра создает комфортную обстановку, способствуя развитию правильного произношения, слухового восприятия, воображения и мелкой моторики. Сюжетно-ролевые игры особенно ценны тем, что дети взаимодействуют друг с другом, а значит, осваивают диалогическую речь не в теории, а на практике. Главное условие эффективности таких занятий, это их систематичность и регулярность. Игра должна по-настоящему увлекать ребенка, вызывать удовольствие, потому что без положительного эмоционального подкрепления мотивация к развитию быстро угасает.

Важно понимать, что ждать, пока ребенок сам заговорит, нельзя. Результаты проведенных экспериментов говорят о том, что игнорирование проблем чревато усугублением речевого дефекта. Всем детям с выявленной задержкой была рекомендована индивидуальная профилактическая работа для предупреждения закрепления отставания до четырехлетнего возраста. Необходим исключительно комплексный подход с активным участием родителей и специалистов (логопедов, психологов, неврологов). Проблема речевого недоразвития не решается усилиями одного специалиста. Логопед работает над звукопроизношением и словарем, невролог лечит основное заболевание, психолог помогает справиться с тревожностью и трудностями общения, а родители продолжают эту работу дома. Очень важно чтобы родители были участниками коррекционного процесса. Только так возможно предотвратить закрепление речевых недостатков и обеспечить ребенку успешное обучение в школе и полноценную социализацию в будущем. Очень важно также обращать внимание на протекание речевого онтогенеза у ребенка. Раннее выявление речевых нарушений действительно имеет решающее значение. Период до 3–4 лет – это то время, когда речевая система ребенка наиболее гибкая и восприимчивая к коррекции. В эти годы можно добиться хороших результатов, если вовремя заметить тревожные сигналы. Иногда причиной задержки могут быть биологические факторы, например, проблемы с нервной системой или наследственность, и здесь не обойтись без медицинского сопровождения. С другой стороны, простая нехватка активного общения с матерью, так же может затормозить развитие речи даже у здорового рожденного ребенка.

Раннее выявление, знание тревожных сигналов, комплексная диагностика с участием разных специалистов и своевременно начатая коррекционная работа с опорой на игровые методы – это то, что позволяет не просто исправить уже возникшие нарушения, но и предотвратить многие проблемы в дальнейшей жизни ребенка.

Список литературы

1. Магомедова З.З. Диагностика задержки речевого развития у детей младшего дошкольного возраста / З.З. Магомедова, В.М. Минозова // Научный журнал. – 2020. – Т. 33, №4. – С. 133–136.
2. Коваленко С.В. Проблема адаптации детей младшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития к дошкольной образовательной среде / С.В. Коваленко, В.Д. Самойлова, Е.Л. Самойлова // Архонт. – 2025. – №10 (61). – С. 173–178. EDN ZRUOAH
3. Ягунова К.В. Речевые нарушения у детей раннего и дошкольного возраста / К.В. Ягунова, Д.Д. Гайнетдинова // Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2018. – №63 (6). – С. 23–30. DOI 10.21508/1027-4065-2018-63-5-23-30. EDN YQZJLN

4. Игнатьева С.А. К проблеме диагностики состояния активного словаря детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / С.А. Игнатьева, Ю.Н. Кирпичева // Актуальные проблемы дефектологии и инклюзивного образования: сборник научных трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. С.А. Игнатьева. – Курск: ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», 2023. – С. 169–173.

5. Трухина В.А. Игровые приемы в профилактике речевых нарушений детей младшего дошкольного возраста / В.А. Трухина, Т.А. Дорофеева // Флагман науки. – 2024. – №4 (17), апрель. – С. 159–161. EDN DKZCDE

Самохвалова Ирина Юрьевна

канд. психол. наук, доцент

Маряхина Ольга Сергеевна

магистрант

Арзамасский филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»
г. Арзамас, Нижегородская область

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические и практические аспекты коррекционной работы по формированию активного словаря у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Анализируются ключевые направления логопедического воздействия, включая индивидуальный подход, системную работу над лексико-грамматическим строем, использование эффективных методик и взаимодействие с родителями.

Ключевые слова: дошкольники с тяжёлыми нарушениями речи, коррекционная работа, активный словарный запас.

Формирование активного словаря у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) представляет собой одну из наиболее значимых задач в области теории и практики коррекционной педагогики и психологии. С учетом этого возрастает значимость работы коррекционного педагога в этом направлении, анализу эффективных методов и приемов работы с детьми данной категории, выработке систематического подхода в развитии речевых умений у дошкольников с ТНР.

Ключевые аспекты работы с детьми с ТНР выделены в федеральной адаптированной образовательной программе для детей с ТНР:

- индивидуальный подход: необходимо учитывать уникальные потребности и возможности каждого ребенка, его уровень речевого развития, создавая индивидуальные образовательные маршруты;

- коррекция речевых нарушений: необходима систематическая работа над фонетико-фонематическими процессами, лексико-грамматическим строем и связной речью ребенка, на логопедических занятиях осуществляется развитие артикуляционной моторики и слухового восприятия;

- развитие когнитивных навыков: важно уделять внимание развитию внимания, памяти и мышления, поскольку эти процессы напрямую влияют на речевую деятельность;

- совместная работа специалистов: важно, чтобы в коррекционно-образовательной деятельности активно участвовали не только учитель-логопед, но и воспитатели. Это позволяет создать единую команду, работающую на достижение общих целей;

- создание комфортной и стимулирующей среды: педагогу важно обеспечить эмоционально положительную атмосферу для обучения, в которой ребенок чувствовал бы себя безопасно и уверенно (для этого педагог использует наглядные материалы, игры и технологии, которые делают обучение интересным и увлекательным);

– взаимодействие с родителями для обеспечения единства подходов к обучению и коррекции речевых нарушений (применение эффективных и современных форм сотрудничества с родителями для повышения их компетентности).

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что для повышения эффективности коррекционно-развивающей работы требуется соблюдать единый речевой режим в течение всего дня. Согласно методическим рекомендациям многих авторов (А.Н. Завьялова, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова и др.), речевой режим рассматривается как непрерывный контроль за речью каждого ребенка; неукоснительное соблюдение требований логопеда; исправление речевых ошибок у каждого ребенка; работу по единой лексико-грамматической теме в течение недели; отработку речевых клише в процессе всех режимных моментов; систематическую работу над произношением и речью в целом по заданию логопеда [2; 3].

В настоящее время существует большое количество эффективных методик, направленных на активизацию словаря дошкольников с речевыми нарушениями. Так, авторы методики логопедической работы по формированию лексики с детьми с ОНР Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова отмечают, что при работе необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерности формирования лексики в онтогенезе, специфику лексики у дошкольников с речевой патологией [3]. С учетом этих факторов формирование лексики у ребенка должно проводиться по следующим направлениям:

- 1) расширение объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающем, формированием познавательной деятельности;
- 2) уточнение значений слов;
- 3) формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов (денотативного, понятийного, коннотативного, контекстуального);
- 4) организация семантических полей, формирование лексической системы. Внутри каждой тематической группы (посуда, одежда, времена года, профессии и т. п.) необходимо формировать семантические поля;
- 5) активизация словаря, совершенствование процесса поиска слова, перевод слов из пассивного словаря в активный.

Для активизации словаря у дошкольников с ОНР авторы предлагают использовать различные приемы, такие как рассматривание игрушек, картин с известным содержанием, дидактические игры, чтение художественной литературы, словарные упражнения, работа над антонимами. При этом дети учатся сопоставлять предметы и явления по временным и пространственным отношениям (по величине, цвету, весу, качеству).

Образовательная деятельность по формированию активного словаря в группе с дошкольниками в ТНР существенно отличается от аналогичных занятий в группе детского сада с нормой речевого развития. Так, все виды деятельности при формировании активного словаря проводятся в рамках не более четырех лексических тем; виды работ планируются с учетом общедидактического принципа: от простого к сложному.

Анализ методических разработок разных авторов (И.В. Зотова, Л.В. Лопатина, Г.Г. Голубева, Л.Б. Боряева и др.) позволяет выделить наиболее эффективные направления и формы работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи.

1. Тщательный отбор и комбинирование методов и приемов обучения детей с ТНР (смена видов деятельности; изменение доминантного анализатора; включение в работу большинства анализаторов; использование опорных сигналов, алгоритмы, образцы для выполнения задания и др.).

2. Использование нетрадиционных форм работы (гимнастика с использованием ортопедических ковриков, арт терапия, пескотерапия и др.).

3. Комплексная оздоровительная и коррекционно-образовательная работа с данной группой детей для качественного и полноценного усвоения ими программы. Упражнения из

серии здоровьесберегающих технологий оказывают положительное влияние на активизацию словаря, моторику, способствуют активации коры головного мозга, помогают создать на занятиях положительный эмоциональный настрой, способствуют устранению замкнутости, снятию напряжения и усталости детей.

4. Взаимодействие с родителями по формированию активного словаря у дошкольников осуществляется параллельно с обычными целями и формами работы: разъяснение заданий логопеда в специальной тетради (для конкретного ребенка); объяснение терминов и др. Важно убеждать родителей в необходимости закрепления материала, который пройден на занятиях с логопедом. Системность и целенаправленность в овладении этими знаниями во всех сферах жизнедеятельности ребенка позволит ему продвинуться дальше в процессе формирования активного словаря.

Систематическая работа с ребенком по формированию пассивного и активного словаря, развитие у него осознанного восприятия речи дают возможность постепенно накапливать и систематизировать языковые наблюдения. Поэтому педагоги уделяют внимание различным аспектам речи: её смысловой составляющей, звуковой организации, морфологическим и синтаксическим особенностям. Чем богаче и точнее будет сформирован пассивный словарный запас, тем продуктивнее будут последующие этапы устной речевой практики.

Таким образом, анализ теоретических подходов и методических разработок позволяет констатировать, что эффективность коррекционной работы по формированию активного словаря у дошкольников с ТНР напрямую зависит от комплексного и системного подхода, интегрирующего индивидуальные образовательные маршруты, междисциплинарное взаимодействие специалистов и соблюдение единого речевого режима. Для коррекционного педагога принципиальное значение имеет не только владение приемами семантизации и расширения лексики, но и умение выстраивать образовательный процесс с опорой на сохраненные анализаторы, здоровьесберегающие технологии и последовательное усложнение речевого материала, от пассивного накопления к активному употреблению в коммуникативных ситуациях. Особую роль в данном контексте приобретает просветительская работа с родителями, обеспечивающая закрепление речевых навыков в домашней среде.

Список литературы

1. Зотова И.В. Особенности развития словаря дошкольников / И.В. Зотова // Наука, техника и образование. 2017. – №3. – С. 77–80. EDN ZGUOIL
2. Кони́на М.М. Некоторые вопросы обучения детей 3–5 лет грамматически правильной речи / М.М. Кони́на // Дошкольное воспитание. – 2008. – №11. – С. 28–31. EDN JUZWLR
3. Лалаева Р.Л. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р.Л. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – М.: Просвещение, 2004. – 224 с.

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Агамян Мери Мгеровна

студентка

Камнева Анастасия Сергеевна

студентка

Научный руководитель

Базаркина Ирина Николаевна

канд. психол. наук, заместитель директора

Филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный
гуманитарный университет»

г. Домодедово, Московская область

DOI 10.31483/r-168479

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЗЕРКАЛЬНЫХ НЕЙРОНОВ И ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СФЕР

Аннотация: на примере эмпирического исследования среди студентов изучена взаимосвязь между активностью зеркальных нейронов и способностью к эмпатии, а также выявлена роль этой взаимосвязи в профессиональной деятельности и социальном взаимодействии.

Ключевые слова: зеркальные нейроны, эмпатия, нейропсихология, социальная психология, межличностное взаимодействие.

В современном мире основу взаимодействия между людьми составляют эмоции. Возможность считывать эмоции позволяет лучше взаимодействовать с окружающими, в том числе понимать их и откликаться на переживания.

А.Р. Лурия: «Нейропсихология – это наука, изучающая мозговые механизмы высших психических функций (памяти, мышления, речи, восприятия) и их нарушения при локальных поражениях головного мозга».

Зеркальные нейроны – это нейроны подражания, они активируются как при наблюдении за поведением, так и при выполнении поведения [7].

Благодаря изучению зеркальных нейронов мы можем объяснить многие поведенческие реакции, понять механизмы обучения, эмпатии и социальной коммуникации.

В том числе зеркальные нейроны помогают считывать невербальные сигналы и распознавать эмоциональные состояния других людей. Это лежит в основе эмпатии – способности человека понимать и разделять чувства другого

Согласно К. Роджерсу, эмпатия – это «способность воспринимать внутренний мир другого человека точно, с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков. Это означает видеть мир глазами другого, ощущать его переживания как свои, но при этом не терять осознание, что это его переживания, а не мои»

Эмпатия необходима в различных сферах жизни для того, чтобы было легче выстраивать межличностные отношения, коммуникацию, понимать себя и свои потребности.

Е.А. Климов разработал классификацию профессий, основанную на объекте (предмете) труда. Согласно этому подходу, все профессии делятся на 5 основных типов: «Человек-человек», «Человек – художественный образ», «Человек – техника», «Человек – знаковая система» и «Человек – природа».

В эмпирической части работы проведено анкетирование 50 студентов филиала ФГАОУ ВО «РГГУ» в г. Домодедово. Анкета составлена на основе двух стандартизированных опросников.

Первый инструмент – Опросник эмоциональной эмпатии Мехрабиана (Emotional Empathy Scale, EETS/BEES), измеряющий склонность к эмоциональному сопереживанию и отклику на переживания других людей. По суммарному показателю респонденты относятся к зонам низкого, среднего или высокого уровня эмоциональной эмпатии.

Второй инструмент – методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, позволяющая оценить общий уровень эмпатии и её проявление по каналам:

- эмоциональный канал – отражает способность эмоционально откликаться на переживания другого человека, «заражаться» его настроением, испытывать схожие чувства;
- рациональный (когнитивный) канал – связан с осознанным, аналитическим пониманием состояния другого человека;
- интуитивный канал – проявляется в способности улавливать эмоциональное состояние другого без явных внешних признаков и без глубокого анализа.

Среди девушек разных профессионально-образовательных сфер по данным двух опросников отмечаются различия в уровне и структуре эмпатии:

В сфере «Человек – человек» и «Человек – художественный образ» у девушек по опроснику Мехрабиана чаще фиксировался высокий уровень эмпатии. По методике В. В. Бойко у них преобладали эмоциональный и интуитивный каналы. Рациональный канал также был развит, что отражает сочетание эмоционального отклика с пониманием состояния другого.

Среди девушек, обучающихся по направлениям «Человек – техника» и «Человек – знаковая система» встречался средний уровень эмпатии. По Бойко у них относительно выше был рациональный (когнитивный) канал по сравнению с эмоциональным.

В сфере «человек – природа» у девушек по обоим опросникам нередко фиксировался высокий общий уровень эмпатии. По Бойко в этой группе заметнее проявлялся рациональный канал, при этом эмоциональный канал был выражен слабее, чем в группах «Человек – человек» и «Человек – художественный образ».

Среди юношей разных профессионально-образовательных сфер по данным опросников выявлены следующие профили:

В сфере «Человек – человек» и «Человек – художественный образ» у юношей по Мехрабиану нередко отмечался высокий уровень эмпатии. По Бойко преобладали эмоциональный и интуитивный каналы.

Среди юношей направлений «Человек – техника» и «человек – знаковая система» по Мехрабиану чаще фиксировался средний уровень эмоциональной эмпатии. По Бойко у них преобладал рациональный канал, эмоциональный и интуитивный каналы были слабее выражены.

Согласно проведенному исследованию, наиболее уязвимы к эмпатическому истощению девушки и юноши в сферах «Человек – человек» и «Человек – художественный образ». Наиболее низкий уровень эмпатии и зеркального отклика на чужую боль характерен для юношей и девушек в технических профессиях. Полученные результаты свидетельствуют о том, что эмпатия представляет собой способность человека к сопереживанию, которая проявляется в умении понимать чувства и эмоции других людей, проявлять заботу и выстраивать на этой основе доверительные отношения с окружающими.

Практическое значение результатов связано с профессионально-образовательным контекстом: различия профилей эмпатии по типам профессий по Климову могут учитываться при профориентации, формировании коммуникативных компетенций и развитии эмпатии как навыка (в том числе за счёт развития когнитивного канала у респондентов со средними и умеренными показателями по шкале Мехрабиана).

Список литературы

1. Базаркина И.Н. Личностные ресурсы и паттерны поведения в критических ситуациях в юношеском и зрелом возрастах: в разных культурно-исторических условиях: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / И.Н. Базаркина. – М., 2013. – 250 с. – EDN SUQJZV.
2. Кондратьев М.Ю. Психология отношений межличностной значимости: учеб. пособие / М.Ю. Кондратьев, Ю.М. Кондратьев. – 3-е изд. – М.: ПЕР СЭ; Ай Пи Ар Медиа, 2024. – 272 с. – ISBN 5-9292-0154-4. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/140972.html> (дата обращения: 14.07.2026).

3. Королев Л.М. Социальная психология: учебник для бакалавров / Л.М. Королев. – 3-е изд. – М.: Дашков и К°, 2022. – 208 с.

4. Климов Е.А. Психология труда: учебник для вузов / Е.А. Климов, О.Г. Носкова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2026. – 308 с. – ISBN 978-5-534-16233-2. – URL: <https://urait.ru/bcode/585240> (дата обращения: 14.07.2026).

5. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования, обучающихся по направлению подготовки «Психология» / А.Р. Лурия. – 8-е изд., стер. – М.: Академия, 2013. – 384 с.

6. Базян А.С. Зеркальные нейроны, физиологическая роль, особенности функционирования и эмоционально насыщенная когнитивная карта мозга / А.С. Базян // Успехи физиологических наук. – 2019. – Т. 50, №2. – С. 42–62. DOI 10.1134/S0301179819020061. EDN ZDMARV

7. Успехи физиологических наук. – 2019. – Т. 50, №2. – С. 42–62. – DOI 10.1134/S0301179819020061. – EDN ZDMARV

Аиткулова Фарида Салиховна

ассистент

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет

им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

г. Казань, Республика Татарстан

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ И НАБЛЮДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИММЕРСИВНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация: в статье поднимается проблема разрыва между академической подготовкой студентов-психологов и их реальной готовностью к работе в школе. На материале опыта ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова» обосновывается эффективность рассредоточенной формы практики с еженедельными выходами на базу. Показано, что непрерывное иммерсивное погружение в среду общеобразовательной школы позволяет студентам не просто формально провести диагностику, но и совместно с педагогами разработать, реализовать и проверить эффективность коррекционно-развивающих программ. Делается вывод о том, что такой формат снижает профессиональную тревожность и способствует уверенному вхождению выпускников в профессию.

Ключевые слова: иммерсивное обучение, рассредоточенная практика, психологическая диагностика, педагог-психолог, коррекционно-развивающая программа, психолого-педагогическое сопровождение, профессиональная идентичность.

Одна из самых острых проблем в подготовке будущих педагогов-психологов кроется в страхе перед реальной работой с детьми. Студент может блестяще знать теорию психодиагностики, но, оказавшись один на один с классом или конкретным ребенком, теряется. Как справедливо отмечают в своих исследованиях Ахметова Д.З., Морозова И.Г. и Жаринов А.В., традиционные, часто эпизодические формы практики не обеспечивают полноценного включения обучающихся в реальные профессиональные ситуации, оставляя разрыв между знанием и умением [2].

Чтобы преодолеть этот барьер, нам потребовалось пересмотреть сам подход к организации практической подготовки. В совместных работах с Ф.А. Саглам мы уже обозначали, что иммерсивное погружение в профессиональную подготовку педагогов-психологов – это психофизиологическое состояние глубокой включенности субъекта в среду, характеризующееся эффектом присутствия и личной ответственностью [1]. Применительно к школе это означает отказ от кратковременных «блочных» выездов в пользу непрерывного, рассредоточенного погружения.

Специфика школьной иммерсии: еженедельное присутствие.

На базе общеобразовательных школ Казани студенты профиля «Психология образования» проходят практику в формате еженедельных выходов. Студент не «отбывает» часы, а

становится частью школьного организма на протяжении всего семестра. Исследователи Ситдикова Г.Р., Малахова Л.А. и Серова З.Н. подчеркивают, что создание насыщенной информационной и социальной среды позволяет транслировать глубинные смыслы и способствует гармоничному развитию личности обучающегося [4]. В нашем случае такой средой выступает реальное школьное пространство со всеми его сложностями, конфликтами и успехами.

Еженедельное присутствие кардинально меняет качество наблюдения. Студент видит детей не в стерильных условиях лабораторного практикума, а в естественной среде: на уроках, переменах, во внеурочной деятельности. Это позволяет уловить нюансы поведения, которые невозможно заметить при разовом визите.

От диагностики к совместному проектированию.

Алгоритм работы выстраивается следующим образом. Сначала студент проводит комплексную диагностику (когнитивной сферы, эмоционального фона, социометрии). Но главная ценность рассредоточенной практики в том, что на этом этапе работа не заканчивается.

Методическое сопровождение профессиональной деятельности, о котором пишет Костоглод Е.П., требует выхода за рамки узких ведомственных задач [3]. Поэтому полученные данные студент обсуждает не только с куратором из вуза, но и с педагогом-психологом школы и классным руководителем. Вместе они разрабатывают коррекционно-развивающую программу, адресованную конкретному классу или группе детей.

Здесь формируется важнейшая компетенция – умение работать в междисциплинарной команде. Студент учится доказывать учителям необходимость тех или иных психологических вмешательств, согласовывать графики, учитывать педагогическую целесообразность.

Наполнение программы: интерактив и проживание.

Разработанные программы включают самые разные форматы. Опираясь на идеи Тарасовой Н.В. и Хомутовой О.В. о сенсорной насыщенности и интерактивности среды [5], студенты активно внедряют в работу тренинги, сеансы арт-терапии, просмотры и последующий разбор фильмов (кинопедагогика), деловые и ролевые игры, проблемные беседы.

Поскольку практика рассредоточенная, у студента есть время провести серию занятий, выстроить логику от простого к сложному, увидеть, как группа реагирует на разные методы, и скорректировать свой подход. После завершения программы проводится повторная диагностика. Студент своими глазами видит причинно-следственную связь: «я применил вот эту методику, и вот эти показатели изменились».

Преодоление профессиональных барьеров и становление субъектной позиции.

Наблюдения за студентами, проходящими рассредоточенную практику, свидетельствуют о существенных изменениях в их профессиональном самосознании. Длительное пребывание в школьной среде, когда будущий специалист последовательно проходит все этапы психологического сопровождения – от первичной диагностики до повторных замеров, – способствует формированию устойчивой профессиональной идентичности. Исчезает характерный для начинающих психологов страх перед первым обращением клиента: школьная среда перестает восприниматься как место, где необходимо формально отчитаться за проведенные часы, и постепенно трансформируется в рабочее пространство, в котором студент ощущает собственную компетентность.

Опыт показывает, что иммерсивное моделирование профессиональной деятельности в формате еженедельного присутствия в школе позволяет решить комплекс взаимосвязанных задач. Студенты не только осваивают инструментарий психодиагностики, но и приобретают опыт проектирования коррекционно-развивающих программ, их практической реализации, учатся гибко реагировать на изменяющиеся условия образовательного процесса. Формируется способность к эмпатическому взаимодействию с обучающимися, понимание специфики детского развития в естественных условиях.

Выпускники, прошедшие подобную практику, приходят в профессию не с набором теоретических знаний, а с реальным опытом работы, пониманием того, как выстраивать взаимодействие с администрацией школы, учителями, родителями и детьми. Они оказываются

подготовленными к тем вызовам, которые неизбежно возникают в повседневной деятельности педагога-психолога общеобразовательного учреждения.

Список литературы

1. Аиткулова Ф.С. Комплексное освоение профессиональных компетенций будущими педагогами-психологами в формате иммерсивного обучения / Ф.С. Аиткулова, Ф.А. Саглам // Педагогическое образование и наука. – 2026. – №3. – С. 94–100. – DOI 10.56163/2072-2524-2026-3-94-101. – EDN QZZTSK.

2. Ахметова Д.З. Теоретико-методологическое обеспечение эффективной модели подготовки будущих педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии / Д.З. Ахметова, И.Г. Морозова, А.В. Жаринов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – №2 (175). – С. 20–26. – EDN LKKJID.

3. Костоглод Е.П. Иммерсивные технологии в методическом сопровождении профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования / Е.П. Костоглод // Менеджмент в образовании: от искусства возможного до науки будущего: материалы международной научно-практической конференции. – 2025. – С. 270. EDN BRIYOS

4. Ситдикова Г.Р. Иммерсивные технологии и культурный код: новый подход к воспитанию при обучении английскому языку / Г.Р. Ситдикова, Л.А. Малахова, З.Н. Серова // Технопарк универсальных педагогических компетенций: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Среда, 2026. – С. 423–425. – EDN TASYJV.

5. Тарасова Н.В. Методическое сопровождение педагогов ДОО в процессе иммерсивных подходов: игра, опыт, погружение / Н.В. Тарасова, О.В. Хомутова // Флагман науки. – 2025. – №4. – С. 226–228. EDN RHNIFK

Безручкина Анастасия Алексеевна

студентка

Научный руководитель

Забродина Татьяна Игоревна

канд. пед. наук, доцент

Волгоградский институт управления (филиал)
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Волгоград, Волгоградская область

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И УРОВЕНЬ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ

Аннотация: в статье исследуются особенности соотношения показателей учебной мотивации и самооценки студентов. Рассматриваются теоретические основы общей характеристики мотиваций и самооценки. Проводится анализ результатов исследования влияния мотивации учебной деятельности на уровень самооценки. Практические выводы свидетельствуют о необходимости создания программ, направленных на развитие учебной мотивации и уровень самооценки студентов.

Ключевые слова: учебная мотивация, самооценка личности, студенты.

Актуальность. Современное общество выдвигает высокие требования к качеству образования и профессиональной подготовке специалистов. Изменения в образовательной среде, высокая конкуренция, психологическая нестабильность и неопределенность будущего делают особенно важным поиск ресурсов, способствующих адаптации, самореализации и устойчивости обучающихся. Современное образование ориентировано не только на передачу знаний, но и на всестороннее развитие личности студента, его профессионального и личностного потенциала. В этом контексте особую значимость приобретают такие психологические характеристики, как учебная мотивация и самооценка, поскольку именно они во многом определяют успешность обучения, устойчивость к стрессу, уровень академической вовлеченности и способность к саморегуляции.

Мотивационная сфера – это одна из научных областей, интерес к которой не ослабевает на протяжении многих лет. Исследованием проблемы её формирования и развития на протяжении XX в. занимались многие ученые [6]. Мотивация – это система внутренних факторов, вызывающих и направляющих ориентированное на достижение цели поведения человека или животного, динамический психофизиологический процесс, который управляет поведением человека и определяет его направленность, устойчивость, организованность и активность [3].

Особый интерес представляет изучение мотивационной сферы студентов в период обучения в вузе, поскольку именно на этом этапе происходит становление профессионального самосознания, формирование системы ценностей и жизненных ориентиров.

Учебная деятельность приобретает осмысленный характер, и успешность в ней во многом зависит от внутренней мотивации, которая связана с личностными особенностями обучающегося, в том числе с уровнем его самооценки.

Самооценка – это центральный компонент самосознания личности, отражающий её отношение к себе, степень уверенности в собственных силах, ожидания успеха или неудачи. Адекватный уровень самооценки способствует развитию автономности, ответственности и стремлению к самореализации. В то же время заниженная или завышенная самооценка может тормозить учебную активность, снижать устойчивость к стрессам и ухудшать адаптацию в образовательной среде.

Анализ взаимосвязи между учебной мотивацией и уровнем самооценки позволяет выявить внутренние возможности студентов, что особенно важно в условиях изменений системы образования.

Обзор литературы. Большой вклад в изучение учебной мотивации, который внесли выдающиеся ученые и психологи, рассматривается в работах Л.И. Божович, А.К. Марковой, В.И. Моргуна, А.А. Реана как сложная система побуждений, определяющая активность и направленность учебной деятельности [1].

В частности, Л.И. Божович в сборнике «Проблемы формирования личности» подчеркивает значение социальных мотивов, связанных с потребностью в одобрении и самореализации, а А.К. Маркова в «Взаимосвязь учебной мотивации студентов с их академическими характеристиками и ценностными ориентациями» выделяет когнитивные и профессиональные мотивы как наиболее устойчивые в студенческом возрасте [5].

Самооценка, согласно исследованиям И.С. Кона, М.И. Дьяченко, В.В. Столина, выступает как регулятор поведения личности, влияя на уровень притязаний, эмоциональное состояние и способность к самоконтролю [2]. В студенческом возрасте самооценка особенно чувствительна к внешним оценкам, что может оказывать влияние на учебную мотивацию.

Также в современных исследованиях Н.Г. Лускановой и О.А. Карабановой акцентируется внимание на индивидуально-психологических различиях в мотивационно-самооценочных сферах студентов, что обуславливает необходимость личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе [4].

Проблематика учебной мотивации и самооценки студентов является одной из ключевых в современной психологии образования. Несмотря на значительный объем исследований, интерес к данной теме не ослабевает. Результаты исследования позволят не только углубить теоретические представления о особенностях соотношения показателей учебной мотивации и самооценки, но и разработать психолого-педагогические программы, направленные на развитие учебной мотивации студентов.

Цель исследования – выявление особенностей соотношения показателей учебной мотивации и самооценки.

Для достижения поставленной цели в работе ставились следующие задачи.

1. Раскрыть структуру и содержание различных видов учебной мотивации.
2. Описать виды учебной мотивации и определить причины её изменчивости.
3. Раскрыть сущность уровня самооценки студентов.

4. Исследовать взаимосвязь между учебной мотивацией и самооценкой.

5. Провести эмпирическое исследование и выяснить, как уровень самооценки связан с мотивацией.

Объект исследования: учебная мотивация.

Эмпирический объект: 30 респондентов, являющихся студентами 1 курса и 2 курса Волгоградского Института Управления филиала РАНХиГС, в возрасте от 18 до 24 лет.

Предмет исследования – самооценка студентов

Гипотеза исследования: существует взаимосвязь между учебной мотивацией и самооценкой у студентов: чем выше самооценка, тем выше учебная мотивация.

Методы исследования. Был использован следующий методический инструментарий: методика «Изучение мотивации учебной деятельности студентов» В.П. Симонова. Тест «Тест определения уровня самооценки» И.Д. Ладанов. Опросник «Долгосрочность и краткосрочность мотивации» М.И. Ясин, Ю.В. Бажданова; также были применены качественная и количественная обработка данных. Методика «Изучение мотивации учебной деятельности студентов» В. П. Симонова применялась для определения ведущих мотивов учебной деятельности студентов, выявления степени выраженности внутренней и внешней учебной мотивации, а также особенностей отношения обучающихся к образовательному процессу. Тест «Определения уровня самооценки» И. Д. Ладанова использовался для диагностики уровня самооценки личности студентов, позволяя определить степень адекватности представлений испытуемых о собственных возможностях, качествах и достижениях. Опросник «Долгосрочность и краткосрочность мотивации» М.И. Ясина и Ю.В. Баждановой был предназначен для оценки преобладающей временной направленности мотивации студентов, выявления ориентации на достижение ближайших либо отдалённых целей и определения особенностей мотивационной регуляции учебной деятельности. К полученным результатам были применены методы корреляционного анализа. Использован пакет программ IBM SPSS Statistics 22.0.

Анализ результатов. Для проверки гипотезы о том, существует взаимосвязь между учебной мотивацией и самооценкой у студентов: чем выше самооценка, тем выше учебная мотивация, был использован корреляционный анализ по Ч. Спермину. Были выявлены значимые корреляции между шкалами мотивации учебной деятельности студентов В. П. Симонова и уровнем самооценки И.Д. Ладанова.

Таблица 1

Корреляции между шкалами мотивации учебной деятельности студентов В. П. Симонова и уровнем самооценки И.Д. Ладанова

Шкала	Воздействие преподавателей	Отношение к обучению	Способности к обучению	Социальная желательность	Уровень самооценки
Воздействие преподават.	1,000	0,730**	0,304	0,380*	0,099
Отношение к обучению	0,730*	1,000	0,385*	0,332	0,100
Способности к обучению	0,304	0,385*	1,000	-0,024	0,223
Социальная желательность	0,380*	0,332	-0,024	1,000	0,023
Уровень самооценки	0,099	0,100	0,223	0,023	1,000

Примечание: * $p < 0.05$.

Проведённый корреляционный анализ позволил выявить значимые взаимосвязи между мотивацией учебной деятельности и уровнем самооценки.

Между воздействием преподавателей и уровнем самооценки у студентов $r = 0,099$ при $p < 0,05$. Это свидетельствует о том, что положительная связь очень слабая. Воздействие преподавателей практически не влияет на самооценку студентов.

Наблюдается слабая положительная связь между отношением к обучению и уровнем самооценки $r = 0,100$ при $p < 0,05$. По мере улучшения отношения к учебному процессу можно наблюдать лишь незначительное повышение уровня самооценки.

Между шкалой «Способности к обучению» и уровнем самооценки $r = 0,223$ при $p < 0,05$. Это говорит о слабой, но статистически значимой положительной связи. Студенты, обладающие более высокой самооценкой, чаще оценивают свои учебные способности более положительно.

Была установлена слабая положительная связь между социальной желательностью и уровнем самооценки $r = 0,023$ при $p < 0,05$. Склонность студентов демонстрировать социально одобряемое поведение практически не влияет на их самооценку или влияет опосредованно, через другие психологические факторы.

Таблица 2

Корреляция между шкалами долгосрочности и краткосрочности мотивации М.И. Ясина и Ю.В. Бажданова и уровнем самооценки И.Д. Ладанова

Шкалы	Долгосрочная мотивация	Краткосрочная мотивация	Уровень самооценки
Долгосрочная мотивация	1,000	-0,198	0,066
Краткосрочная мотивация	-0,198	1,000	-0,021
Уровень самооценки	0,066	-0,021	1,000

Примечание: * $p < 0,05$.

Корреляция между шкалами долгосрочности и краткосрочности мотивации М.И. Ясина и Ю.В. Бажданова и уровнем самооценки И.Д. Ладанова показала отсутствие положительной связи между шкалой «Долгосрочная мотивация» и уровнем самооценки ($r = 0,066$). Данный результат отрицает взаимосвязь долгосрочной мотивации и уровнем самооценки студентов. Также несущественной является связь между шкалой «Краткосрочная мотивация» и уровнем самооценки, где $r = -0,021$ при $p < 0,05$, это говорит о том, что влияние самооценки на краткосрочную учебную мотивацию незначительная.

Вывод. На основании проведённого исследования можем утверждать, что нами были достигнуты цель и все поставленные задачи. Полученные данные свидетельствуют о существовании взаимосвязи между учебной мотивацией и самооценкой у студентов, но она оказалась незначительной, что не подтвердило нашу гипотезу. Несмотря на наличие отдельных статистически значимых корреляций, выявленные взаимосвязи между показателями учебной мотивации и самооценки оказались слабыми.

Корреляционный анализ позволил установить, что наиболее тесные связи наблюдаются между отдельными компонентами учебной мотивации: воздействием преподавателей и отношением к обучению ($r = 0,730$; $p < 0,05$), а также между отношением к обучению и способностями к обучению ($r = 0,385$; $p < 0,05$). Вместе с тем взаимосвязи между уровнем самооценки и показателями учебной мотивации выражены незначительно. Наиболее высокая положительная связь выявлена между шкалой «Способности к обучению» и уровнем самооценки ($r = 0,223$), что свидетельствует о том, что студенты с более высокой самооценкой несколько чаще положительно оценивают собственные учебные возможности. Связи между воздействием преподавателей и самооценкой ($r = 0,099$), отношением к обучению и самооценкой ($r = 0,100$), а также социальной желательностью и самооценкой ($r = 0,023$) оказались очень слабыми.

Полученные результаты имеют практическую значимость. Они могут быть использованы в работе психологов и преподавателей образовательных организаций при разработке психолого-педагогических программ, направленных на развитие учебной мотивации студентов.

Список литературы

1. Джioева А.Р. О теоретических основах учебной мотивации / А.Р. Джioева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – №8–2. EDN STCURX
2. Мухина Ю.И. Самооценка как форма проявления самосознания / Ю.И. Мухина // Вопросы науки и образования. – 2018. – №3 (15).
3. Немов Р.С. Психология / Р.С. Немов. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2024. – С. 9–489.
4. Поскребышева Н.Н. Возрастно-психологический подход в исследовании личностной автономии подростка / Н.Н. Поскребышева, О.А. Карабанова // Национальный психологический журнал. – 2014. – №1 (13).
5. Просвирова И.Г. Особенности мотивации учебной деятельности у учащихся младшего подросткового возраста / И.Г. Просвирова // Вестник ТГПУ. – 2006. – № 10. EDN KKPQFD
6. Чуканова Т.В. Проблема мотивации в исследованиях отечественных и зарубежных психологов в конце XX века / Т.В. Чуканова, Е.В. Черная // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – №5. – С. 276–278. EDN TWFDMD

Веряскина Анна Николаевна

канд. филос. наук, доцент, доцент

Нижегородский институт управления (филиал)
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Нижний Новгород, Нижегородская область

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНЫХ И ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Аннотация: в статье раскрывается философское понимание самореализации как сущностной характеристики современной личности. Рассматривается проблема анализа и оценки степени личностной самореализованности для эффективного решения практических социальных задач.

Ключевые слова: личность, самореализация, жизненный путь, оценка степени самореализованности.

Глубокие сущностные изменения современного общества порождают множество вопросов, связанных с пониманием и осуществлением себя в мире, осознанием возможностей личностного развития. Исследование процессов самореализации современного человека актуально как в теоретическом, так и в практическом аспекте. Так, в Указе Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» одна из ключевых целей обозначена как «Возможности для самореализации и развития талантов» [1]. Обеспечение условий для раскрытия потенциала, развития и личностной самореализации человека в течение всей жизни объявляется приоритетом Стратегии социально-экономического развития Нижегородской области до 2035 года [2]. Актуальной задачей сегодня является, с одной стороны, философское осмысление самореализации как сущностной характеристики современного человека, а с другой стороны, измерение, анализ и оценка степени личностной самореализованности для эффективного решения практических социальных задач.

Термин «самореализация» является относительно новым (впервые упоминается в 1902 г.). Однако сам феномен самореализации традиционно находился в центре внимания ряда наук о человеке, выступая как процесс выстраивания уникального жизненного пути.

В философии формирование жизненного пути традиционно связано с понятиями о судьбе, цели и смысле жизни, предназначении человека, его выборе и поступке. Анализ философской литературы позволяет нам выделить следующие аспекты изучения проблемы

жизненного пути, раскрывающие его сущность в противоположных категориях: «разум» – «вера», «индивидуальное» – «надындивидуальное», «единичное» – «общее», «возможное» – «действительное» и других [3, с. 26–27]. В современной отечественной философии различные аспекты темы самореализации личности на жизненном пути рассматриваются в трудах Н.С. Бастраковой, А.В. Грибакина, С.А. Ермакова, Л.Н. Когана, М.А. Мануильского, Л.Е. Моториной, Л.В. Мезиной, Д.А. Мордовиной, В.С. Невелевой, Е.А. Рыбалки и других авторов.

В наибольшей степени вопросы самореализации концептуализированы и методически осмыслены в рамках психологической науки. Ощутимый вклад в разработку данной проблематики внесли К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Т.Н. Березина, Л.С. Выготский, Э.В. Галажинский, А.А. Деркач, В.Е. Ключко, Л.А. Коростылева, С.И. Кудinov, Д.А. Леонтьев, А. Маслоу, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, В. Франкл, К. Хорни, И. Ялом.

В отечественной и зарубежной социологии различные аспекты проблемы выстраивания жизненного пути исследовали: З. Бауман, К. Г. Герасимова, О. Н. Ежов, А. Г. Здравомыслов, Р. Инглхарт, Л. Н. Коган, В. С. Магун, Е.Ю. Мещеркина, Б. Ньюгартен, И.В. Солодникова, Л.В. Сохань, Ж.Т. Тощенко, Г. Элдер, В.А. Ядов и другие авторы.

Самореализация как целенаправленное выстраивание уникального жизненного пути под воздействием объективных условий (природных и социокультурных) на основе субъективных условий (собственных ресурсов индивида), осуществляется в следующих основных сферах жизнедеятельности: поддержание здоровья, образование, труд, семья, культурный досуг и других.

Как отмечает К.Г. Герасимова, разработавшая социологическую методику измерения степени самореализованности (как результата процесса самореализации) на базе индексного подхода, необходимо убедиться, что с одной стороны существует сама возможность самореализации (то есть аспект актуален для человека), а с другой – «подтвердить» наличие процесса самореализации как такового [4, с. 104].

В целях изучения степени самореализованности студентов Нижегородского института управления всех направлений подготовки мы обозначили пространство самореализации следующими аспектами: «Образование», «Здоровье» и «Хобби». Результаты проведенного анкетирования позволяют заключить, что аспекты «Образование» и «Здоровье» актуальны для всех опрошенных студентов (343 чел.). Аспект «Хобби» актуален для 94,5%. Для этих студентов существует сама возможность самореализации в данных сферах. Исследование наличия процесса самореализации показало следующие результаты. 98,7% опрошенных выразили согласие с утверждениями, отражающими стремление к саморазвитию в аспекте «Образование», 92,9% – в аспекте «Хобби». Большинство студентов демонстрирует среднюю степень самореализованности: в аспекте «Образование» доля таких студентов составляет 70,7%. Для 19,3% опрошенных характерна низкая степень самореализованности, для 10,0% – высокая. В аспекте «Здоровье» 55,4% студентов демонстрирует среднюю степень самореализованности, 16,6% – низкую, 28% – высокую. В аспекте «Хобби» доля студентов со средней степенью самореализованности составляет 45,8%, для 14,8% характерна низкая степень самореализованности, для 10,0% – высокая.

Достижению высокой степени самореализованности личности способствует ряд объективных и субъективных условий. При выделении этих условий мы исходим из диалектических противоречий современного общества – противоречий между стремлением человека к свободному познанию, практической деятельности, общению и необходимостью обеспечения единства действий людей ради сохранения человечества как единого целого. Представления о самореализации личности должны тем самым включать ценности разумного самоограничения, долга, ответственности. При выделении условий самореализации человека мы учитываем также структуру деятельности, как и то обстоятельство, что субъективные факторы самореализации в свою очередь оказывают влияние на общество [5, с.24–26].

Во-первых, общество должно обеспечить сохранение естественной среды обитания человека, в которой он сформировался как биологическое существо, включенное в природные процессы. Субъективным условием достижения высокой степени самореализованности представляется забота человека о телесной составляющей своего бытия, о сохранении и восстановлении здоровья.

Далее, высокой степени самореализованности индивида будет способствовать обеспечение обществом доступности научных знаний, информации и получения соответствующего образования каждым человеком. Субъективными условиями самореализации может считаться осознание индивидом своих потребностей, мотивов, целей и задач, способов и приемов контроля и самоконтроля, а также развития познавательной самостоятельности.

Следующим объективным условием самореализации человека является преодоление кризисных тенденций современной «культурной экологии», проявляющихся в разрушении системы высших, надличностных ценностей, определяющих главные цели, идеалы и смыслы общественного бытия. Объективной необходимостью сегодня является утверждение в духовной жизни общества высокой ценности самой жизни человека и его совести, чести и достоинства; уважения к государству как к самостоятельному установлению, реализующему данную систему ценностей; уважение к историческому прошлому народа; общественным устоям. В этом случае субъективным условием достижения высокой степени самореализации является воспитание и самовоспитание в процессе реализации моделей сотрудничества и сотворчества, предполагающих осознание отношений между людьми в качестве духовной ценности. Можно также выделить оценку через призму духовных ценностей материальных благ, достижений технологий, необходимость осознания труда как этической ценности.

Наконец, на современном этапе развития общества эффективное осуществление всех видов человеческой деятельности требует обеспечения ослабления конфронтации и гарантий безопасности в национальном, государственном и глобальном масштабе. К субъективным условиям достижения высокой степени личностной самореализованности в этой связи можно отнести формирование собственной культуры жизненного самоопределения, включающей систему отношений к другим людям, обществу в целом; знание о потенциальных рисках и способах обеспечения собственной безопасности; способность и готовность человека к диалогу и полилогу; формирование личной психологической устойчивости.

Перечисленные условия, с одной стороны, отражают наличие социального запроса на творческую личность, являются важнейшей основой творческой активности человека в процессе его движения по жизненному пути. С другой стороны, ряд перечисленных объективных и субъективных условий отражает необходимость разумного сочетания свободной самореализации и технологического и потребительского самоограничения, являющегося сегодня необходимым условием продолжения жизненного пути человечества как единого целого.

Наиболее перспективным представляется комплексный подход к характеристике самореализации человека, выводящей последнего за пределы биологической ограниченности, за рамки только здесь и сейчас существующих социальных и духовных отношений, ставящей человека в ситуацию выбора и осуществления себя.

Список литературы

1. Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» №474. – URL.: <http://government.ru/docs/all/128943/> (дата обращения: 02.07.2026).
2. Постановление Правительства Нижегородской области от 21 декабря 2018 г. №889 «Об утверждении Стратегии социально-экономического развития Нижегородской области до 2035 года». – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/5200201812250001?ysclid=mr3j8bb8j9894386633> (дата обращения: 02.07.2026).
3. Верякина А.Н. Проблема самореализации студентов вуза: философские и дидактические аспекты / А.Н. Верякина // Современная система образования: теория и практика: монография. – М.: Знание-М, 2020. – С. 23–37.

4. Герасимова К.Г. Самореализация в современном обществе: методологические и методические основания социологического измерения: дис. ... канд. соц. наук: 22.00.01 / К.Г. Герасимова. – Самара, 2018. – 182 с. EDN CENUFG

5. Веряскина А.Н. Самореализация человека в сфере образования как проблема социальных и гуманитарных наук / А.Н. Веряскина // Направления развития образования в год педагога и наставника: монография / А.Н. Веряскина, Е. П. Сабодина, З.М. Дзокаева [и др.]; гл. ред. Ж.В. Мурзина, Чувашский республиканский институт образования. – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 18–27.

Зачиняева Ольга Евгеньевна

магистрант

Научный руководитель

Елисеев Владимир Константинович

д-р пед. наук, профессор, профессор, заведующий кафедрой

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический

университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

г. Липецк, Липецкая область

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье представлен теоретико-прикладной анализ эволюции психолого-педагогического сопровождения в российской системе образования в контексте актуальных вызовов цифровизации, инклюзивной практики и обновления нормативно-правовой базы. Раскрываются методологические основания сопровождения как системной деятельности, направленной на создание психологически безопасной и развивающей образовательной среды. Особое внимание уделяется трансформации функций педагога-психолога, внедрению междисциплинарных командных форм работы, а также цифровым инструментам диагностики и профилактики. Обосновывается необходимость перехода от реактивной модели сопровождения (реагирование на проблемы) к проактивной – с акцентом на формирование жизнестойкости, эмоционального интеллекта и социальных компетенций обучающихся. Предложены практико-ориентированные направления совершенствования сопровождения на уровнях дошкольного, общего и высшего образования.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, цифровая образовательная среда, инклюзивное образование, междисциплинарный подход, психологическая безопасность, профилактика, субъектность обучающегося, профессиональный стандарт педагога-психолога.

Автор выражает глубокую признательность коллективу ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени Семёнова-Тян-Шанского» (г. Липецк) за многолетнюю поддержку научных исследований и создание условий для профессионального становления молодых учёных. Особая благодарность адресуется доктору педагогических наук, профессору Елисееву Владимиру Константиновичу – за мудрое научное руководство, принципиальные и вместе с тем доброжелательные рецензии, а также за ту педагогическую интуицию, которая помогала видеть главное в запутанном материале. Автор искренне ценит внимание и терпение всех преподавателей и сотрудников института, чьи лекции, семинары и неформальные беседы обогатили не только текст статьи, но и само понимание психолого-педагогической науки.

Современная образовательная политика Российской Федерации в качестве стратегического приоритета закрепляет создание условий для гармоничного развития личности каждого ребёнка и молодого человека. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», обновлённые Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС)

начального, основного и среднего общего образования, а также Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» определяют психолого-педагогическое сопровождение как неотъемлемый компонент образовательного процесса [8]. Вместе с тем практика показывает, что сложившиеся модели сопровождения не всегда отвечают новым запросам: растёт число обучающихся с тревожными и депрессивными состояниями, усиливаются риски кибербуллинга и цифровой зависимости, усложняются задачи адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей-инвалидов в общеобразовательной среде.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью переосмысления целей, содержания и организационных форм психолого-педагогического сопровождения в условиях стремительных социокультурных и технологических изменений. Традиционная модель, ориентированная преимущественно на коррекцию отклонений и устранение дефицитов, уступает место парадигме сопровождения как ресурсной поддержки, направленной на раскрытие внутреннего потенциала и формирование субъектной позиции обучающегося [12]. В этой связи целью статьи является системный анализ современных направлений развития психолого-педагогического сопровождения, выявление ключевых противоречий и обоснование практических рекомендаций для повышения его эффективности.

Методологические основания и нормативно-правовая база сопровождения

Теоретическим фундаментом психолого-педагогического сопровождения служат культурно-историческая теория Л.С. Выготского, деятельностный подход А.Н. Леонтьева, идеи гуманистической психологии К. Роджерса и А. Маслоу, а также концепция субъектности С.Л. Рубинштейна. В отечественной научной школе сопровождение трактуется как процесс создания комплекса условий, обеспечивающих успешное обучение, воспитание и социализацию ребёнка в ситуации взаимодействия с образовательной средой [2]. Как подчёркивает Т.Н. Семёнова, сущность сопровождения заключается не в прямом управлении развитием, а в фасилитации – создании пространства для самостоятельных проб, выбора и рефлексии [10, с. 45].

Нормативно-правовую основу составляют Приказ Минобрнауки России от 22.03.2021 №183 «Об утверждении Порядка оказания психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся» и Письмо Министерства просвещения от 27.03.2020 №07-2148 «О психолого-педагогическом сопровождении обучающихся в период дистанционного обучения». Эти документы фиксируют обязательность наличия педагога-психолога в штате каждой образовательной организации, регламентируют его функции (диагностическая, коррекционно-развивающая, консультативная, просветительская, профилактическая) и требуют межведомственного взаимодействия с учреждениями здравоохранения и социальной защиты [8]. Однако на практике сохраняется разрыв между предписанными нормами и кадровым, материально-техническим и методическим обеспечением, что снижает качество сопровождения, особенно в сельских и малокомплектных школах.

Современные вызовы и трансформация содержания сопровождения.

Цифровизация образования: риски и ресурсы.

Переход к цифровой образовательной среде, ускоренный пандемией COVID-19, поставил перед психолого-педагогической службой принципиально новые задачи. С одной стороны, цифровые платформы (электронные дневники, системы видеоконференцсвязи, платформы для психологического тестирования) открывают возможности для удалённой диагностики, консультирования и мониторинга психоэмоционального состояния обучающихся. С другой – возрастает нагрузка на нервную систему, снижается качество межличностного общения, усиливаются явления кибербуллинга и «цифровой анорексии» (потери чувства реальности) [1].

О.В. Ванновская в своей концепции антропоцентрического сопровождения цифровой трансформации вузовского образования обоснованно утверждает, что цифровизация не должна вести к дегуманизации: педагог-психолог обязан сохранять ценностно-смысловой контекст взаимодействия, помогать студентам и школьникам выстраивать здоровые границы

между виртуальным и реальным мирами [3]. А.В. Романова, исследуя специфику поддержки младших школьников, приходит к выводу, что цифровые инструменты могут быть эффективны лишь при условии их интеграции с очными формами работы – игровыми тренингами, арт-терапевтическими занятиями, психологическими гостиными [9]. В противном случае возникает эффект «экрана-посредника», снижающий эмпатийный контакт.

Особую тревогу вызывает рост тревожности и депрессивных проявлений у подростков, проводящих в интернете более 6 часов в сутки. По данным исследований Института образования НИУ ВШЭ, за последние пять лет число старшеклассников с высоким уровнем тревожности увеличилось на 18%, причём прямая корреляция прослеживается с частотой использования соцсетей и игровых платформ [7]. В этой связи в деятельность педагога-психолога необходимо включать регулярные скрининги цифрового поведения, просветительские занятия с родителями и разработку индивидуальных «цифровых гигиенических» маршрутов.

Инклюзивная практика: междисциплинарность как императив.

Развитие инклюзивного образования – ещё один мощный драйвер трансформации сопровождения. В соответствии с ФГОС для детей с ОВЗ, каждая школа должна создавать специальные образовательные условия, включая адаптированные программы, тьюторское сопровождение и работу психолого-педагогического консилиума (ППк). Однако, как отмечают Л.В. Егорова, М.В. Чупракова и Н.А. Орлова, на практике консилиумы нередко функционируют формально, а решение о сопровождении принимается без полноценного диагностического этапа [5, с. 43]. Авторы предлагают алгоритм разработки адресных программ, основанный на трёхуровневом анализе: 1) актуальный уровень развития ребёнка; 2) его образовательные возможности и ограничения; 3) ресурсная среда семьи и школы. Только такой комплексный подход позволяет выйти из ловушки «ярлыка» ОВЗ и сосредоточиться на зоне ближайшего развития.

Междисциплинарность становится центральным принципом: в состав команды сопровождения должны входить не только педагог-психолог и учитель-логопед, но и социальный педагог, тьютор, медицинский работник, а при необходимости – психиатр и юрист. Практика показывает, что регулярные (не реже раза в месяц) заседания консилиума с анализом динамики и корректировкой маршрута дают ощутимые результаты: снижается количество конфликтов между участниками образовательных отношений, повышается учебная мотивация у детей с трудностями в обучении [11].

Инновационные методы и активные формы работы.

Переход от «кабинетной» психологии к включённому сопровождению требует обновления методического арсенала. Всё большее распространение получают тренинги жизнестойкости, программы развития эмоционального интеллекта, коуч-сессии, психологические квесты и деловые игры. С.В. Юдин подчёркивает, что интерактивные методы позволяют не только передавать знания, но и моделировать реальные ситуации общения, формируя навыки конструктивного разрешения конфликтов и саморегуляции [14]. Эмпирические исследования показывают, что школьники, прошедшие тренинги коммуникативной компетентности, демонстрируют на 27% более низкий уровень конфликтности и на 34% – более высокий уровень учебной самостоятельности по сравнению с контрольными группами.

Важное место занимает арт-терапия, сказкотерапия и песочная терапия, особенно востребованные в работе с младшими школьниками и подростками с высоким уровнем тревожности. Эти методы не требуют от ребёнка вербализации сложных переживаний, действуют через метафору и образ, что снижает защитные механизмы и способствует эмоциональному отреагированию. В вузовской практике активно внедряются интерактивные лекции с элементами дебатов и кейс-стади, позволяющие студентам не только получать информацию, но и тренироваться в принятии психологически обоснованных решений в профессиональных ситуациях [6].

Направления совершенствования системы сопровождения.

На основе анализа теоретических источников и практического опыта можно выделить пять стратегических направлений модернизации психолого-педагогического сопровождения.

Первое направление – персонализация. Необходим отказ от унифицированных программ в пользу индивидуальных образовательных маршрутов, которые разрабатываются совместно с обучающимся и его родителями (законными представителями). Важно, чтобы сам подросток участвовал в постановке целей и оценке своего прогресса – это формирует субъектность и ответственность за собственное развитие [12].

Второе – цифровая трансформация инструментария. Создание единой региональной электронной платформы для психологического мониторинга позволит накапливать данные, отслеживать динамику в масштабах класса, школы и муниципалитета, оперативно выявлять группы риска. При этом необходимо обеспечить защиту персональных данных и этические ограничения, чтобы мониторинг не перерождался в тотальный надзор.

Третье – повышение психолого-педагогической компетентности всех педагогов. Один штатный психолог не может охватить сотни учеников. Поэтому каждый учитель должен владеть базовыми навыками распознавания эмоциональных состояний, оказания первой психологической помощи, конструктивного общения с родителями. В этой связи целесообразно включить соответствующие модули в программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров [4].

Четвёртое – развитие сетевого взаимодействия. Школы и вузы не могут функционировать изолированно; необходимы партнёрские отношения с муниципальными психологическими центрами, детскими поликлиниками, органами опеки и правоохранительными органами. Особенно это актуально для работы с семьями, находящимися в социально опасном положении, и детьми с девиантным поведением.

Пятое – усиление профилактической составляющей. Вместо «пожарной» реакции на уже случившийся кризис следует перейти к систематической профилактике: курсы по развитию стрессоустойчивости, программы по предотвращению буллинга, регулярные релаксационные паузы во время учебного дня, родительские университеты. Профилактика должна пронизывать все уровни – от дошкольного до высшего образования, формируя у обучающихся внутренние ресурсы для совладания с трудностями [13].

Заключение.

Психолого-педагогическое сопровождение в современном образовании переживает этап глубокой реконфигурации, обусловленной внешними вызовами (цифровизация, инклюзия, нестабильность социальной среды) и внутренними потребностями (гуманизация, индивидуализация, повышение качества жизни детей и молодёжи). Проведённый анализ позволяет сделать вывод, что традиционная модель, сфокусированная на дефицитах и коррекции, исчерпала себя. На смену приходит ресурсная, проактивная парадигма, где педагог-психолог выступает не «исправителем» проблем, а «проводником» в мир возможностей, помогая каждому обучающемуся находить и реализовывать свои сильные стороны.

Для успешной реализации этой парадигмы требуется комплекс мер: обновление нормативных документов в части нормативов нагрузки на психолога; финансирование оснащения психологических кабинетов современным оборудованием (включая аппаратные комплексы для биофидбека и релаксации); внедрение в вузовские программы подготовки педагогов-психологов курсов по цифровой психологии, инклюзивному образованию и кризисной интервенции. Кроме того, необходима масштабная просветительская работа с родителями и обществом, чтобы сопровождение воспринималось не как «клеймо», а как естественная помощь на пути взросления.

Дальнейшие научные исследования должны быть направлены на разработку критериев оценки эффективности сопровождения (не только количественных, но и качественных – субъективное благополучие, удовлетворённость образовательной средой), на изучение долгосрочных эффектов различных моделей, а также на создание алгоритмов работы с новыми

рисками, порождёнными искусственным интеллектом и виртуальной реальностью. Решение этих задач позволит вывести психолого-педагогическое сопровождение на уровень, соответствующий лучшим мировым практикам и национальным целям развития образования до 2030 года.

Список литературы

1. Вачков И.В. Основы психолого-педагогического сопровождения: методология и практика / И.В. Вачков. – М.: МГППУ, 2020. – 304 с.
2. Глазунова О.И. Повышение психолого-педагогической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования / О.И. Глазунова, Е.Ю. Никитина // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – №5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31245> (дата обращения: 20.06.2026).
3. Егорова Л.В. Программы психолого-педагогического сопровождения московских школьников: подходы к разработке и реализации / Л.В. Егорова, М.В. Чупракова, Н.А. Орлова // Вестник практической психологии образования. – 2025. – Т. 22, №3. – С. 41–54. – DOI: 10.17759/bppe.2025220303. EDN UDOGPT
4. Орехова С.Е. Развитие психолого-педагогического сопровождения в современном образовании в вузе / С.Е. Орехова, А.В. Шевцова // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 10 апр. 2025 г.) / редкол.: С.Н. Башинова [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 80–82. – ISBN 978-5-907965-46-1.
5. Поливанова К.Н. Цифровое детство: социальные риски и психологическое благополучие школьников / К.Н. Поливанова, И.Б. Смирнов. – М.: Изд. дом ВШЭ, 2023. – 192 с.
6. Приказ Минпросвещения России от 15.10.2021 №730 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального, основного и среднего общего образования» (вместе с Порядком оказания психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи). – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
7. Романова А.В. Развитие системы психолого-педагогической поддержки младших школьников в условиях цифровизации образования / А.В. Романова // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы II Всеросс. науч.-практ. конф. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 183–185. EDN GJQPXJ
8. Семёнова Т.Н. Психолого-педагогическое сопровождение в образовательной организации: учеб. пособие / Т.Н. Семёнова. – М.: Просвещение, 2019. – 256 с.
9. Савенков А.И. Психолого-педагогическая поддержка развития личности школьника / А.И. Савенков. – СПб.: КАРО, 2021. – 312 с.
10. Юдин С.В. Современное образование: психолого-педагогическое сопровождение и инновационные практики / С.В. Юдин // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участ. – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 211–214. EDN TWWSMN

Исакова Наталья Владиславовна
соискатель, старший преподаватель

Евдокимова Елизавета Андреевна
студентка

Паюл Дарья Юрьевна
студентка

Арбузова Дарья Геннадьевна
студентка

Седых Екатерина Александровна
студентка

ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет»
г. Тверь Тверская область

АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ВЫЯВЛЕНИЮ И КОРРЕКЦИИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПРОФЕССОРСКО- ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация: статья посвящена проблеме синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) у преподавателей высшей медицинской школы. Рассматриваются психологические и психофизические последствия СЭВ, трудности самостоятельного распознавания синдрома и негативное отношение педагогов к методам научной психологии. Представлена классификация психодиагностических методик, охарактеризованы их целевое назначение и содержательная направленность. Авторы подчёркивают, что своевременная диагностика позволяет разработать программы профилактики и коррекции, однако ключевым условием является осознание индивидом проблемы и его готовность к сотрудничеству со специалистом. Предложены практические рекомендации по профилактике СЭВ, направленные на включение желательных факторов. Делается вывод, что последствия выгорания могут привести к необратимым изменениям личности.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, преподаватели высшей медицинской школы, профессиональное выгорание, психодиагностика, депрессивные расстройства, деперсонализация, редукция профессиональных обязанностей.

В последние десятилетия в связи с глобальной модернизацией высшего медицинского образования проблема развития синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) преподавателей высшей медицинской школы встала особенно остро.

Педагогическая деятельность, несомненно, оказывает серьезное влияние на эмоциональную сферу педагога. Развитие СЭВ приводит к психологическим и психофизическим расстройствам, влекущим за собой развитие повышенной тревожности и стрессогенности [2]. У педагогов часто диагностируются депрессивные расстройства и эмоциональная ригидность, деперсонализация, редукция профессиональных обязанностей. Педагоги, подверженные развитию профессионального выгорания часто не признают существующую угрозу, а негативное отношение к методам научной психологии сильно затрудняет психодиагностическое исследование, коррекцию и профилактику СЭВ.

Людам с уже развитым синдромом эмоционального выгорания сложно самостоятельно распознать это состояние. Для быстрого выявления синдрома в современной психологии используются не только опросники, но и различные экспресс – методы, способствующие выявлению первых симптомов развития СЭВ у сотрудников.

Малоформализованные методики включают в себя процедуры наблюдения, опроса, анализа продуктов деятельности субъекта, обеспечивающие получение таких сведений об испытуемом, которые плохо поддаются объективизации. Такие методики достаточно трудоемки в использовании и требуют больших временных затрат [1].

Стандартизированные и высоко формализованные психодиагностические методики состоят из вербальных тестов, опросников. Это стандартизированные, краткие и ограниченные по времени задания, которые предназначены для выявления индивидуально-психологических особенностей индивида.

По целевому назначению психологи выделяют:

- индивидуальные тесты, диагностирующие психические состояния и качества личности.

Позволяют оптимизировать условия диагностики и снять напряженность;

- групповые тесты, используются при опросе большой группы испытуемых.

По характеру содержательной направленности выделяют тесты:

- отдельных психических процессов (познавательные, волевые, эмоциональные);

- психических состояний;

- свойств и типов личности (оценивается степень мотивации, установки, интересы личности, уровень притязаний, локусы контроля, типы темперамента);

- межличностных отношений (изучаются особенности стиля отношений в педагогическом коллективе, социального статуса педагогов, уровня совместимости сотрудников;

- групповых характеристик позволяют оценить психологический климат, степень сплоченности коллектива, единства ценностных ориентаций.

Грамотная и своевременная психодиагностика уровня развития СЭВ позволяет разработать программу профилактики и коррекции развития синдрома. Однако каждый индивид должен понимать, то протокола лечения СЭВ не существует [4]. Человек должен сам принять существование проблемы и только потом обратиться за помощью к специалисту, который поможет перерасти свои трудности и направить свое развитие в более конструктивное русло при условии, что сам индивид готов к сотрудничеству [3].

Проанализировав природу и значимость психических процессов и состояний индивида авторы статьи предлагают ряд рекомендаций по профилактике СЭВ основной задачей которых является не исключение нежелательных для преподавателя факторов, а включение желательных [5].

1. Участие в Баллинтовских группах.

2. Применение метода педагогической интервизии и супервизии.

3. Посещение спортивных клубов оказывает положительное влияние на эмоциональный фон индивида.

4. Посещение термального комплекса (оздоровительный центр для всей семьи).

5. Осуществление эмоционального общения, анализ своих чувств, эмоций.

6. Развитие навыков саморегуляции.

7. Обмен опытом среди коллег и возможность профессионального роста.

8. Рациональный расчет рабочей нагрузки.

9. Быстрое переключение вида деятельности.

10. Уход от конфликтных ситуаций.

В современных реалиях не существует единого мнения на структуру и динамику развития СЭВ. Однако важно понимать, что последствия выгорания могут перерасти в психосоматические и психологические нарушения, которые приведут к необратимым изменениям личности.

Список литературы

1. Иконникова Г.Ю. Психодиагностика: применение статистических методов: учебно-методическое пособие / Г.Ю. Иконникова, А.И. Худяков // СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – 144 с. – ISBN 978-5-8064-2599-8. EDN YYLABF

2. Мироненко И.А. Индивидуально-психологические детерминанты воздействия среды на человека / И.А. Мироненко, Е.А. Проскурякова // Психология XXI века: психология как наука, искусство и призвание / под научн. ред. А.В. Шаболтас, С.Д. Гуриевой. – В 2 т. Т. 1. – СПб.: ВВМ, 2018. – С. 136–141. EDN VPCZFO

3. Резник С.Д. Преподаватель вуза. Технологии и организация деятельности: учебное пособие для системы дополнительного образования повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений / С.Д. Резник, О.А. Вдовина; под общ. ред. С.Д. Резника. – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: Инфра-М, 2011. – 360 с. – ISBN 978-5-16-004478-1

4. Хорни К. Невроз и рост личности: борьба за самореализацию / Хорни Карен; пер. с англ. Е.И. Замфир. – М.: Акад. проект, 2008. – 398 с. – ISBN 978–5-8291-1033-8 (В пер.)

5. Юдин И.И. Проблема сохранения и укрепления здоровья педагогов (из опыта работы центра содействия и укрепления здоровья обучающихся) / И.И. Юдин, Н.В. Грейль, А.В. Мелентьева. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/560101> (дата обращения: 30.06.2026).

Искандаров Исрафил Ровшан оглы

студент

Научный руководитель

Козуб Марина Васильевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

г. Липецк, Липецкая область

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ- ПСИХОЛОГОВ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация: статья анализирует проблему эмоционального выгорания педагогов-психологов в коррекционно-развивающих учреждениях. Раскрываются специфические факторы риска (работа с детьми с ОВЗ, отсутствие быстрых результатов, высокая нагрузка), описываются симптомы и уровни выгорания, предлагаются практические рекомендации по диагностике, индивидуальной самопомощи и организационной профилактике. Делается вывод о необходимости системного подхода к сохранению профессионального здоровья специалистов.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, коррекционное учреждение, педагог-психолог, ОВЗ, профессиональная деформация, саморегуляция.

Профессиональная деятельность педагога-психолога в коррекционно-развивающем учреждении относится к числу наиболее сложных и эмоционально затратных видов труда в системе образования. Ежедневное взаимодействие с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), тяжелые множественные нарушения развития, расстройства аутистического спектра, умственную отсталость и другие отклонения в развитии, предъявляет повышенные требования не только к профессиональным компетенциям специалиста, но и к его личностным ресурсам, эмоциональной устойчивости и способности к саморегуляции.

Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) представляет собой процесс постепенной потери эмоциональной, умственной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального и умственного истощения, физического утомления, личностной отстранённости и снижения удовлетворения исполнением работы [5]. В.В. Бойко определяет эмоциональное выгорание как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия [4].

Актуальность исследования данной проблемы обусловлена несколькими факторами. Во-первых, в последние годы наблюдается рост числа детей с ОВЗ, что увеличивает нагрузку на специалистов коррекционных учреждений. Во-вторых, педагогическая профессия относится к числу наиболее «опасных» видов деятельности для психологического здоровья личности. Педагоги, чья профессиональная деятельность напрямую связана с обучением и воспитанием детей с ОВЗ, оказываются в особом профессиональном пространстве, усиливающем развитие профессионального выгорания специалиста. В-третьих, эмоциональное выгорание педагогов является существенным фактором риска, способным негативно влиять на учебную мотивацию, повышать тревожность и тормозить социализацию обучающихся с ОВЗ.

Особого внимания заслуживает положение педагога-психолога в коррекционно-развивающем учреждении. В отличие от учителей-предметников или воспитателей, психолог несет двойную ответственность: за качество психодиагностической работы, за эффективность коррекционно-развивающих занятий, а также за психологическое благополучие всех участников образовательного процесса – детей, родителей и педагогического коллектива. При этом сам специалист часто оказывается лишенным системной психологической поддержки, что создает парадоксальную ситуацию: помогая другим сохранять психическое здоровье, психолог рискует потерять собственное.

Проблема эмоционального выгорания связана с причиной выбора человеком профессии, так как за выбором «социальных» и «помогающих» специальностей может стоять стремление к реализации мотива власти, которое подтачивает нервную систему и психику человека. Эмоциональному выгоранию подвержены чаще молодые малоопытные сотрудники, так как они склонны иметь нереалистичные ожидания от своей профессиональной деятельности [7].

Термин «эмоциональное выгорание» (burnout) был введен в научный оборот американским психиатром Х. Фрейденбергером в 1974 году для описания состояния истощения у представителей помогающих профессий. Наиболее разработанной и признанной в научном сообществе является трехфакторная модель К. Маслач и С. Джексон [5]. Согласно этой модели, синдром эмоционального выгорания представляет собой комплексный феномен, включающий три основных компонента.

1. Эмоциональное истощение – чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное интенсивными эмоциональными контактами с людьми. Это центральный, базовый компонент выгорания, который проявляется в снижении эмоционального тонуса, потере интереса к работе и ощущении, что эмоциональные ресурсы исчерпаны.

2. Деперсонализация (цинизм) – формирование негативного, циничного, обесчеловеченного отношения к коллегам, воспитанникам и их родителям. Специалист начинает воспринимать людей как объекты, а не как субъектов взаимодействия, что проявляется в формальном, бездушном отношении к своим обязанностям.

3. Редукция профессиональных достижений – снижение чувства компетентности и успешности в профессиональной деятельности, ощущение неэффективности собственного труда, обесценивание результатов своей работы.

В отечественной психологии значительный вклад в изучение СЭВ внес В.В. Бойко, который выделил три фазы развития синдрома [1].

1. Фаза напряжения – характеризуется ощущением эмоционального истощения, усталости, вызванной профессиональной деятельностью. На этой стадии формируются такие симптомы, как переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, «загнанность в клетку» и тревога.

2. Фаза резистенции – стадия активного сопротивления нарастающему стрессу. Специалист пытается защитить себя от истощающих эмоциональных воздействий через неадекватное эмоциональное реагирование, экономию эмоций, редукцию профессиональных обязанностей и расширение сферы экономии эмоций.

3. Фаза истощения – завершающая стадия, характеризующаяся резким падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы. Проявляется в эмоциональном дефиците, эмоциональной отстраненности, личностной отстраненности (деперсонализации) и психосоматических нарушениях.

Капустина Т.В., Гайдай А.С., Горшкова О.В. и Кадыров Р.В. в своем исследовании приходят к выводу, что синдром эмоционального выгорания следует рассматривать как элемент профессиональной деформации, поскольку искажения личности и психики в целом, вызываемые в процессе рабочей деятельности, могут быть обусловлены длительным воздействием стрессогенных факторов [3].

Масштабы проблемы профессионального выгорания в педагогической среде впечатляют. В исследовании М.Э. Паатовой с соавторами [6], проведенном с использованием опросника

Maslach Burnout Inventory в русскоязычной адаптации Н.Е. Водопьяновой [2], в котором приняли участие 1863 педагога общеобразовательных организаций, было установлено, что 67,2% педагогов подвержены профессиональному выгоранию. В коррекционных учреждениях ситуация еще более тревожная. Исследование, проведенное Емельяновой Т.П. и Шуралевой Е.И. на базе 72 педагогов коррекционной школы Московской области, показало, что у 41,7% респондентов зафиксирован уровень эмоционального выгорания выше среднего. Высокие показатели эмоционального выгорания у педагогов коррекционных учреждений были также обнаружены Т.В. Рединой. Эти данные свидетельствуют о том, что эмоциональное выгорание является не индивидуальной проблемой отдельных специалистов, а системным вызовом для всей образовательной сферы.

Педагог-психолог в коррекционном учреждении сталкивается с интенсивным эмпатическим взаимодействием. Постоянное вчувствование в состояние ребенка с нарушениями развития требует значительных эмоциональных затрат. Высокая моральная ответственность, постоянное переживание эмоционального напряжения, ролевые конфликты, несовпадение затрат и получаемого вознаграждения приводят к психологическим перегрузкам и повышают уровень неудовлетворенности собственной жизнью. Поэтому специалисты вынуждены экономить личностные ресурсы, формируя разного рода барьеры между собой и другими участниками образовательного процесса.

Работа в коррекционной школе сопровождается высокими нагрузками и рисками профессионального выгорания, которое отражается не только на качестве образовательного процесса, но и на психологическом благополучии детей.

Основной фактор выгорания педагогов – ежедневная психическая перегрузка, самоотверженная помощь, высокая ответственность за детей, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением.

Синдром эмоционального выгорания проявляется на нескольких взаимосвязанных уровнях. На физиологическом уровне это хроническая усталость, не проходящая после отдыха, нарушения сна, снижение иммунитета, психосоматические расстройства и мышечные зажимы. Эмоциональная сфера страдает в виде апатии, раздражительности, тревожности, чувства беспомощности, утраты радости от успехов и притупления способности к сопереживанию. Когнитивные нарушения выражаются в снижении внимания и памяти, негативных мыслях о своей компетентности, ригидности мышления и пессимистичной оценке перспектив. Поведенчески выгорание проявляется в избегании сложных задач, формальном исполнении обязанностей, конфликтах, уходе в бюрократию, социальной изоляции и попытках искусственно поддерживать тонус с помощью психоактивных веществ. Профессиональные признаки включают стереотипизацию занятий, отказ от повышения квалификации, формальное отношение к диагностике и коррекции, цинизм по отношению к воспитанникам и родителям, а также ощущение собственной беспомощности. В итоге всё это ведёт к снижению работоспособности, потере удовлетворения от труда и в конечном счёте подрывает как личное благополучие специалиста, так и эффективность всей организации.

Для своевременного выявления признаков эмоционального выгорания у педагогов-психологов коррекционных учреждений рекомендуется использовать следующие диагностические методики.

1. Опросник Maslach Burnout Inventory (MBI). Наиболее распространенный и валидный инструмент диагностики СЭВ, разработанный К. Маслач и С. Джексоном. В российской психологии используется адаптация Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой. Опросник позволяет оценить выраженность трех компонентов выгорания: эмоционального истощения, деперсонализации и редукции личных достижений [5].

2. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко. Данная методика позволяет диагностировать ведущие симптомы эмоционального выгорания и определить, к какой фазе развития стресса они относятся: «напряжения», «резистенции» или

«истощения». Опросник предназначен для диагностики психологического феномена СЭВ, возникающего у человека в процессе выполнения различных видов деятельности [1].

3. Опросник «Профессиональное (эмоциональное) выгорание». Разработан на основе трехфакторной модели К. Маслач и С. Джексона и адаптирован Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой. Позволяет провести дифференцированную оценку различных аспектов выгорания [2].

4. Опросник «Экспресс-оценка выгорания» (В. Каппони, Т. Новак). Предназначен для быстрой скрининговой диагностики признаков эмоционального выгорания.

5. Методика «Колесо жизненного баланса» (Пол Дж. Майер). Позволяет оценить соотношение различных сфер жизни и выявить дисбаланс, способствующий развитию выгорания.

6. Дополнительные методы (оценка социально-психологического климата в коллективе, анализ профессиональной документации (для выявления формального отношения к обязанностям, наблюдение за поведением специалиста в процессе работы и т. п.).

Профилактика эмоционального выгорания рассматривается как вид деятельности, направленной на снижение уровня эмоционального напряжения, повышение стрессоустойчивости, обучение техникам эмоциональной саморегуляции и самоконтроля. Эффективная профилактика должна осуществляться на двух уровнях: индивидуальном (работа специалиста с самим собой) и организационном (деятельность администрации учреждения).

Таким образом, синдром эмоционального выгорания у педагогов-психологов, работающих в коррекционно-развивающих учреждениях, представляет собой серьезную профессиональную и личностную проблему, требующую системного подхода к решению. Специфика работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья – отсутствие быстрых результатов, высокая эмоциональная нагрузка, размытость профессиональных границ и организационные трудности – создает условия для быстрого истощения личностных ресурсов специалиста. Эффективная профилактика СЭВ возможна только при сочетании индивидуальных усилий специалиста и организационных мер со стороны администрации учреждения.

Список литературы

1. Бойко В.В. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания / В.В. Бойко // Психологическая диагностика: учебное пособие / под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. – М.: УРАО, 1997. – С. 45–67.
2. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2005. – 184 с. EDN QXMWID
3. Капустина Т.В. Эмоциональное выгорание как элемент профессиональной деформации у специалистов, работающих в коррекционных учреждениях / Т.В. Капустина, А.С. Гайдай, О.В. Горшкова, Р.В. Кадыров // Психолог. – 2023. – №3. – С. 1–16. – DOI: 10.25136/2409-8701.2023.3.40912. EDN JUHNSJ
4. Куприянова И.Е. Качество жизни и психическое здоровье педагогов, работающих в различных системах образования (общее, коррекционное, инклюзивное) / И.Е. Куприянова, Б.А. Дашиева, И.С. Карауш // Вестник ТГПУ. – 2013. – №11 (139). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-zhizni-i-psiicheskoe-zdorovie-pedagogov-rabotayuschih-v-razlichnyh-sistemah-obrazovaniya-obshchee-korreksionnoe> (дата обращения: 13.07.2026).
5. Маслач К. Профессиональное выгорание / К. Маслач, С. Джексон. – М.: Институт психологии РАН, 2005.
6. Редина Т.В. Высокие показатели эмоционального выгорания у педагогов коррекционных учреждений / Т.В. Редина // Горизонты гуманитарного знания. – 2010.
7. Семиздралова О. Феномен эмоционального выгорания учителя и его предупреждение / О. Семиздралова // Народное образование. – 2009. – №7. – С. 116–123. EDN LDLFRR

Качалов Вадим Юрьевич

канд. социол. наук, доцент, доцент
ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма»
г. Казань, Республика Татарстан
доцент
Казанского кооперативного института
Российского университета кооперации
г. Казань, Республика Татарстан
член-корреспондент
Академии экосоциальных технологий

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО МЕТОДУ М. ЛЮШЕРА

Аннотация: в статье представлены результаты эмпирического исследования эмоционального состояния учащихся 3-х классов МАОУ «Гимназия №19» Приволжского района г. Казани. На основе цветового теста М. Люшера выявлены уровни стрессоустойчивости, доминирующие потребности и степень психофизиологического напряжения детей. Предложены рекомендации по внедрению элементов цветотерапии в учебный процесс для повышения уровня психологического благополучия младших школьников.

Ключевые слова: младший школьный возраст, цветовой тест Люшера, психоэмоциональное состояние, стрессоустойчивость, саморегуляция, психогигиена.

Введение.

Актуальность выбранной тематики обусловлена быстрым и точным выявлением стресса, тревожности и дезадаптацией у детей, что не обходимо для их своевременной поддержки, успешной адаптации и профилактики психологических проблем в условиях своевременных образовательных нагрузок.

Цель статьи заключается в выявлении и научном обосновании психоэмоциональных особенностей младших школьников, на основе анализа их цветовых предпочтений.

Наша гипотеза заключается в предположении, что психоэмоциональные особенности обучающихся в младших классах, проявляющиеся в образовательном процессе, могут быть выявлены и описаны с помощью цветового теста М. Люшера, что позволит установить связь между эмоциональным состоянием обучающихся и их успешностью в учебной деятельности.

В работе были использованы такие методы, как теоретический анализ, эмпирическое исследование, наблюдение.

Мы полагаем, что наш материал имеет достаточно высокую значимость, так как:

1) предоставляет возможность применения полученных результатов школьными психологами и педагогами для ранней диагностики неприспособленности, а также коррекции учебного режима;

2) способствует внедрению элементов цветотипов, помогающих сохранению эмоционального здоровья обучающихся в школах в условиях интенсивных учебных нагрузок.

Обсуждение и полученные результаты.

Цветовой тест М. Люшера – одна из самых известных и широко используемых методик психодиагностики, позволяющая быстро и без языковых или интеллектуальных барьеров выявить эмоциональное состояние, личностные особенности и внутренние конфликты человека. Метод основан на предположении, что выбор цвета отражает актуальное психоэмоциональное состояние и внутренние потребности личности.

В ходе процедуры обследуемому необходимо выстроить ряд из восьми цветовых стимулов, опираясь исключительно на личные симпатии. Ключевым требованием является интуитивный характер выбора: испытуемому следует абстрагироваться от рациональных суждений, влияния актуальных трендов или привычных ассоциативных связей, сфокусировавшись на чистоте своего эмоционального восприятия. Интерпретация полученной цветовой последовательности осуществляется посредством строгого алгоритма, в котором значимость каждого оттенка напрямую зависит от его порядкового номера. В частности, начальная пара цветов характеризует целеполагание и поведенческие паттерны индивида. Следующая пара (третья и четвертая) отражает актуальное психоэмоциональное состояние учащегося. Пятая и шестая позиции маркируют аспекты, утратившие на данный момент свою актуальность, тогда как завершающие позиции (седьмая и восьмая) выявляют латентные или вытесненные переживания. Причём здесь необходимо понимать, что каждый из восьми цветов в тесте Люшера имеет своё абсолютно-уникальное значение.

Благодаря своей универсальности, тест Люшера стал на сегодня, по нашему убеждению, вполне необходимым и даже где-то незаменимым помощником в самых разных сферах: от HR-менеджмента и спорта до криминалистики и педагогики. Его используют как для личного самоанализа, так и для улучшения коммуникации в группах. С помощью этого метода узкопрофильные специалисты выявляют глубинные эмоциональные переживания, степень стрессовой нагрузки и тревожности, а также могут прогнозировать уровень работоспособности каждого индивида.

Анализ параметров теста доказывает его практическую ценность. Среди главных достоинств это, прежде всего, по нашему мнению, серьёзная экономия времени (максимально затрачивается около 7 минут на одну сессию), инклюзивность (применимость для любых возрастных категорий) и уникальный функционал, позволяющий распознавать неосознаваемые эмоциональные реакции, которые сложно зафиксировать другими методами.

Переходный этап от игровой к учебной деятельности требует временной адаптации, что делает диагностику психических состояний важным инструментом профилактики школьной дезадаптации. В современной психологии, как пишет Г.С. Абрамова, младший школьный возраст характеризуется высокой восприимчивостью к оценке окружающих и формированием внутреннего плана действий, что делает эмоциональную сферу ребёнка крайне уязвимой к внешним стрессорам [1]. Изучение данной проблемы невозможно без обращения к трудам Е.П. Ильина, который писал на то, что эмоциональные состояния не являются статичными и активно реагируют на изменение условий социальной среды [5]. Применяемый в нашем исследовании тест М. Люшера позволяет зафиксировать глубинные, неосознаваемые установки, так как выбор цвета происходит на интуитивном уровне, избегая логические фильтры сознания, что подтверждается работами Л.Н. Собчик, описывающей семантико-психологическую природу цветовых предпочтений [5].

В ходе проведения исследования на базе 3-го класса Гимназии №19 г. Казани была сформирована выборка из 30 учащихся. Процедура тестирования проводилась в индивидуальном формате, в условиях учебного кабинета, исключая воздействие яркого искусственного освещения, способного исказить восприятие цветовых карточек. Как отмечает Е. И. Николаева, в этот возрастной период у детей наблюдается оптимальный баланс между игровой деятельностью и потребностью в общении. Согласно данным её исследования [3], специфика обучения в гимназии способствует развитию у учащихся хронического утомления и формированию компенсаторных психологических механизмов. Анализ показателей цветового теста, проведенный с опорой на концепцию В. Ф. Петренко, позволяет констатировать: предпочтение темной палитры на начальных этапах тестирования свидетельствует о выраженном психоэмоциональном напряжении [4].

Ниже представлены данные о распределении приоритетных цветовых выборов у обследуемых детей (табл. 1).

Таблица 1

Распределение цветовых выборов на первых двух позициях

Цвет	Мальчики (15)	Девочки (15)	Общий итог	Процент
Синий	4	7	11	36,6%
Зеленый	3	4	7	23,3%
Красный	6	2	8	26,6%
Желтый	2	2	4	13,3%

Результаты проведенного исследования наглядно демонстрируют гендерные различия в цветовых предпочтениях детей. Так, мальчики склонны отдавать предпочтение красному цвету, что может свидетельствовать об их стремлении к лидерству и высокой двигательной активности. В то же время девочки чаще выбирают синие оттенки, что отражает их потребность в психологическом комфорте и защищенности. Согласно позиции И.В. Шаповаленко, подобные предпочтения являются возрастной нормой, однако в условиях образовательных учреждений с жесткой дисциплиной (например, гимназий) данные различия проявляются более отчетливо [6].

Таблица 2

Уровень психофизиологического напряжения в группе

Уровень	Описание	Кол-во учащихся
Низкий	Адаптивная норма	12
Средний	Потребность в отдыхе	11
Высокий	Выраженное переутомление	7

Как показывают результаты нашего исследования (табл. 2), 23% учащихся пребывают в состоянии ярко-выраженного стресса. Эта выявленная тенденция указывает на необходимость и первоочередность оптимизации учебного режима в гимназии №19, в частности, например, через внедрение дополнительных программ по увеличению двигательной активности детей. Визуализация показателей гендерной структуры, запросов и динамики тревожных состояний подтверждает гипотезу о том, что стресс в начальной школе не является кратковременным явлением. Напротив, мы полагаем, что он обладает накопительным эффектом, постепенно усугубляя психологическое состояние детей. Результаты исследования уровня тревожности очевидно свидетельствуют о наличии склонности к данному состоянию у 40% респондентов. Анализ же эмоционального профиля позволяет выявить, что у 15% участников группы наблюдаются индикаторы психологической дезадаптации, выражающиеся в предпочтении ахроматических (выбор чёрных и серых цветов) тонов в ходе проективного тестирования.

Заключение.

Результаты работы подтверждают влияние гендерного фактора на формирование стресса: у девочек он чаще всего проявляется через эмоциональную вовлеченность в процесс обучения, в то время как у мальчиков стресс детерминирован жесткими рамками дисциплинарного характера.

Для формирования позитивного психологического климата в гимназии №19, нами предлагается заменить политику снижения учебной нагрузки на внедрение методик цветовой коррекции. А также учитывая особенности эмоционального фона учащихся 3-х классов, необходимо, на наш взгляд, установить непрерывный педагогический контроль за их состоянием. Систематический контроль за состоянием учащихся поможет предотвратить развитие психосоматики и заметно усилить интерес к учёбе у обучающихся. Мы убеждены, что здоровая

психологическая среда – это та самая необходимая база, которая позволит сохранить состояние благополучия детей и их дальнейшего эффективного обучения.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебное пособие для вузов / Г.С. Абрамова. – М.: Юрайт, 2021. – 811 с.
2. Ильин Е.П. Психология эмоций / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2020. – 592 с.
3. Николаева Е.И. Психология детского развития / Е.И. Николаева. – М.: Эксмо, 2021. – 256 с.
4. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания / В.Ф. Петренко. – М.: МГУ, 2020. – 448 с.
5. Собчик Л.Н. Цветовой тест отношений. Методическое руководство / Л.Н. Собчик. – М.: Боргес, 2020. – 128 с.
6. Шаповаленко И.В. Возрастная психология: психология развития и возрастная психология / И.В. Шаповаленко. – учебник для вузов. – М.: Юрайт, 2022. – 349 с.

Мирза Мурат Юнусович

старший преподаватель

Сидоров Владимир Ильич

канд. пед. наук, доцент

Чувакин Анатолий Леонидович

канд. пед. наук, доцент

Уйхо Юрий Дамирович

преподаватель

Алиева Ламан Фаизовна

студентка

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп, Республика Адыгея

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ПОДРОСТКОВУЮ ПСИХИКУ И САМОВОСПРИЯТИЕ. ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Аннотация: в статье рассмотрены влияние социальных сетей и социальных медиа на образ жизни, взгляды, мышление подростков, а также механизмы воздействия онлайн-среды на подростковую самооценку, негативные последствия, с целью в дальнейшем определить стратегии по использованию медиаресурсов для поддержки и укрепления здорового психического состояния, саморазвития и самовыражения.

Ключевые слова: социальные сети, информационные перегрузки, самооценка, психическое состояние, саморазвитие, самосовершенствование, депрессия.

Наша жизнь находится под влиянием, а зачастую и зависит от постоянно совершенствующейся продукции развивающейся науки и техники, всевозможных разработок и гаджетов, очень крепко вошедших в нашу повседневную жизнь и зачастую мы физически не успеваем не то, что использовать их в жизнедеятельности, но даже успевать следить и быть в курсе последних разработок.

Научно-технический прогресс сегодня имеет очень большое влияние на условия жизни человека: это и экономические, бытовые и социальные вопросы, и трудовая сфера, и образование, а также развлечения, времяпровождения, досуг. Но недостаточно просто обладать и применять все предлагаемые «ноу хау», очень важно грамотно и правильно использовать их, осознавая возможные последствия и побочные эффекты таких разработок и систем.

Такой системой, в той или иной степени захватившей внимание большей части населения, являются социальные сети.

В идеале соцсети позволяют нам получать и делиться информацией, находить программы для обучения, развития и самовыражения, общаться используя все способы визуализации, передавать или фиксировать свои чувства и мысли. Также соцсети часто используются как

источник отвлечения от каких-то реалий сегодняшних проблем, в качестве реализации разнообразных интересов или просто любопытства.

Но если приглядеться внимательнее, то можно заметить некую «глянцевость» и успешность в демонстрируемых публикациях, идеальность сетевого мира, людей и их жизни. И мы невольно оказываемся втянутыми в созерцание этого образцового, успешного, «отцифрованного» мира, отмечаем количество подписчиков и тысячи лайков и постепенно начинаем сравнивать этот иллюзорный, безупречный и интересный сетевой мир со своей действительностью, пытаемся проводить аналогии и с этими безрезультатными попытками происходит страшный и разрушительный процесс разочарования, обесценивание своих достижений, жизни, друзей и себя самого. Все что окружает тебя меркнет и теряется на фоне предлагаемой социальными сетями виртуальности. Попытки подражать сетевым счастливчикам или придумывать сюжеты и эпизоды приводят к созданию собственной сказки, приукрашенной версии себя, что приводит к еще большему разочарованию и потере самооценки, погоня за иллюзорным одобрением в виде лайков и подписчиков все больше отдаляет от действительности.

Сегодняшние реалии таковы, что фактически ни один человек в той или иной мере не может находиться в изоляции от социальных сетей, продукции интернета и социальных медиа. В большей степени под влиянием онлайн-среды оказывается наша молодежь, которая проводит в социальных сетях в среднем от 1,5 до 3 часов в день, что не может не повлиять на их взгляды, интересы, мышление, а также на подростковую психику и самовосприятие, принятие решений и на образ жизни.

Актуальность данной проблемы во многом обуславливается возрастом молодых людей, а именно 12–20 лет, поскольку именно в этом возрасте происходит не только активное развитие личности подростков, их становление и самоидентификация, но и происходит формирование отрицательных позиций, как низкая самооценка, потеря своей индивидуальности, неуверенность. Более подробное рассмотрение данной проблемы может помочь при устранении негативных воздействий и последствий, оказывающих на подростков длительное пребывание в соцсетях, а также определить практические шаги по верному использованию онлайн-среды с целью использования с наибольшей пользой для воздействия и формирования надежного психического состояния и здоровой самооценки. Исследование возможностей влияния соцсетей на подростков позволит более надежно разбираться в вопросах правильности занимаемого места в своих социальных группах, уровня личной значимости и роли, способах и вариантах самореализации, в соответствии существующим правилам и нормам, в уровне как самоуважения, так и уважения со стороны других. Все это создаст возможность определить стороны социальных сетей, имеющих положительные и отрицательные влияния на формирование самооценки и определение путей определения методов и способов созидательного использования возможностей социальных медиа.

В те времена, когда социальные сети еще не существовали, внутренний мир подростков, как и самооценка формировались и совершенствовались под влиянием семейного воспитания, педагогического – в учебных заведениях, друзей и окружения, теперь «воспитателем номер один» стали социальные сети.

Являясь очень тонким и меняющимся механизмом, самооценка имеет свойство очень сильно поддаваться и изменяться в зависимости от существующих обстоятельств, которые и создают неуверенность в своем образе жизни, неправильности придерживаемых норм, мнений и подобными обстоятельствами на сегодняшний день выступают иллюзии чужого успеха, навязанные идеалы, стандарты, тысячи подписчиков, лайков, комментариев.

Самооценка подростков подвергается большому влиянию и в условиях существующей зависимости от социальных сетей через демонстрацию чрезмерно приукрашенной и оцифрованной «действительности». Ведь они видят лишь самые удачные, «витринные» эпизоды чьей-то жизни, не понимая, что много раз переделанные фото и видео служат лишь одной цели- создать красивую индивидуальную оболочку, яркую, вызывающую, контрастную, за

которой можно скрыть неудачи, проблемы, обыденность. И подобные иллюзии красивой жизни оставляет в сознании подростков противоречивые чувства «убогости» собственной жизни, ее неполноценности. Это и порождает чувство зависти, некоторой неполноценности, неудовлетворенности, что приводит к чрезмерно низкой самооценке. И это постепенно приводит к появлению тревожности, паническим атакам, депрессиям, к страху оказаться выброшенным из своего круга, существующего мира, к возникновению риска буллинга, и все это приводит к серьезным нарушениям ментального здоровья, справиться с которым, в силу своего возраста, отсутствия определенных знаний будет весьма непросто. И подросток, потеряв чувство реальности происходящего, становится заложником ситуации, пускается в бессмысленную погоню за мнимыми победами, лайками, хвалебными комментариями, подгоняет себя под «зашедшие» чужие видеоролики, копирует репортажи. Подобное поведение формируется под воздействием желания любой ценой выделиться из своего окружения. И подросток готов 24/7 придумывать новые сюжеты, приукрашая действительность, создавая все больше иллюзий, бороться за привлечение все большего внимания, реакций, одобрений, комментов, лайков, скринов, признаний, увлекаясь и теряя в этой гонке себя, свою индивидуальность. Но стоит в какой-то момент потерять набранный уровень признания, как возвращается и чувство зависти, и неполноценности, и все начинается сначала: поиск неординарных тем, красивых сюжетов, ярких видов и необычных историй для возвращения к воображаемой вершине успеха. Ведь главная проблема не создать успешный образ или найти нужные сюжеты, а удержаться на «мнимом Олимпе» славы. И подростки становятся заложниками соцсетей, бросать все дела от звука уведомлений, быть в сети «нон-стоп», бояться упустить что-то новое или не успеть первым реализовать подсмотренные идеи, и получают бессонницу, тревогу, нервозность.

Все перечисленные состояния не возникают одномоментно, происходит постепенное накопление и необходимо суметь распознать симптомы задолго до возникновения психологических проблем.

Какие признаки могут нас информировать об этом:

- заметное ухудшение настроения, недовольство или отрицательная реакция при просмотре чужих публикаций;
- волны раздражения при просмотре постов или роликов;
- постоянное критическое сравнение или отождествление себя с публикациями других и возникающее чувство зависти;
- постоянная неудовлетворенность количеством «друзей», лайков, реакций, содержанием комментариев, недостаточностью предложений от подписчиков;
- постоянное исправление, обработка, замена постов, фото и видео материала.

И все эти состояния проявляются от непонимания, что соцсети всего лишь картинка, введенная до иллюзорного идеала, а не часть существующей действительности.

- Как же избежать этих проблем, не причинив вреда психическому состоянию:
- самое главное правило – ограничение времени пребывания в соцсетях. И это позволит не только снизить уровень негативного воздействия, но и потратить больше времени на полезные дела;
- провести чистку по удалению «вредоносных» аккаунтов, подписчиков, которые вызывают наибольший уровень негативных проявлений;
- более критически относиться ко всем аккаунтам и контактам, пересмотрев свое отношение используя вопросы: важны ли они, зачем они мне, что мне это дает для личностного, профессионального, целевого роста и т. д.;
- провести границу между реальным и вымыслом, поверить в постановочность, в преукрашенность, в отсутствие реалистичности в подобных публикациях;
- работать над созданием собственного настоящего мира, над уровнем собственной самооценки, отличной от иллюзорного и надуманного, и в этом помогут друзья, спорт, искусство, увлечения и хобби, нацеленность на учебу и труд, все что даст чувство удовлетворенности,

саморазвитие, укрепления чувство значимости перед окружением и самим собой, чувство собственного достоинства и высокой самооценки.

Список литературы

1. Сидоров К.Р. Самооценка в психологии / К.Р. Сидоров // Мир психологии, 2006.
2. Емельянова Е.В. Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге / Е.В. Емельянова. – СПб.: Речь, 2008. EDN QXSXYP
3. Доклад «Влияние социальных сетей на развитие личности школьников-подростков». – URL: <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2017/06/07/issledovatel'skaya-rabota-vliyanie-sotsialnyh-setey-na-razvitie> (дата обращения: 10.07.2026).

Мирза Мурат Юнусович

старший преподаватель

Чувакин Анатолий Леонидович

канд. пед. наук, доцент

Ельникова Ольга Олеговна

старший преподаватель

Тутаришев Альберт Казбекович

старший преподаватель

Кононенко Владислава Васильевна

студентка

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»

г. Майкоп, Республика Адыгея

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ И ПОДРОСТОК. ВЛИЯНИЕ НА САМООЦЕНКУ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ

Аннотация: в статье рассмотрен уровень реакций подростков к возможным воздействиям соцсетей. Описаны практические шаги по созданию алгоритма действий, с целью избежать в будущем проблем, связанных с негативным влиянием потребления информации из социальных сетей, и направить их потенциал на формирование и изменение себя в лучшую сторону, сохранение своего психического здоровья.

Ключевые слова: онлайн-среда, социальные сети, образ жизни, зависимость от социальных медиа, психическое здоровье, развитие, самооценка и эмоциональное состояние, самосовершенствование.

Какие силы в этом мире управляют развитием человека? Можно привести множество доводов и все они будут по-своему верны, как и один, несколько перефразированный, афоризм, что «зависть – двигатель прогресса». Звучит необычно, но, если вдуматься, то есть в нем и доля правды, и немалая, ведь зависть очень сильный механизм и при верной трактовке причин и поводов, может быть использован во благо. Ведь зависть может сподвигнуть на определение и планирование как сиюминутных, так и долгосрочных программ по определению множества целей, определить, что в этой жизни важно и достижимо именно для тебя, например: по планированию и организации жизни, перспективы приобретения специальности, пути и способы к совершенствованию функциональных свойств организма, улучшению здоровья. Но такая позиция доступна не каждому, только тому, кто способен трезво мыслить, критически оценивать не только свое окружение, но, в первую очередь, себя, имеет высокую самооценку. Такие люди смогут, анализируя поступающую информацию, извлекать из нее перспективы, мотивации, определять цели, оценивать свои возможности для самосовершенствования.

Современное жизнеустройство немислимо без интернета, соцсетей. медиа продукции. Ни один вид деятельности не обходится без их участия. К сожалению, онлайн-среда стала одним из главных спутников жизни нашей молодежи, которая не просто проводит в ней по

несколько часов в день, но и под влиянием которой происходит формирование вкусов, интересов, жизненных позиций, мышления, восприятие действительности. Все это влияет на развитие личности детей, их индивидуальности, самоидентификации, накладывает отпечаток на самооценку, самовосприятие и психику и, зачастую, не в пользу подростка.

В статье «Влияния социальных сетей на подростковую психику и самовосприятие. Постановка проблемы», мы подробно рассмотрели механизм воздействия социальных медиа на образ жизни подростков, их мышление, о негативных последствиях воздействия медиа ресурсов на их самооценку, для определения способов использования соцсетей по сохранения психического здоровья и развития.

Мы провели исследование в ГБОУ РА «Адыгейская республиканская гимназия №1» и Адыгейском государственном университете среди респондентов с разделением на три возрастные группы: 48 ученика в возрасте 12–14 лет, 46 в возрасте 15–17 лет и 41 студентов в возрасте 18–20 лет.

Была предложена анкета, содержащая 12 вопросов, ответ на каждый вопрос выбирался из 3 предлагаемых вариантов.

Таблица 1

Вопросы/ответы	А	Б	В
Сколько времени в день вы пользуетесь интернетом (включая соцсети)?	до 1 часа	1–3 часа	свыше 3 часов
Чем чаще всего занимаетесь в интернете?	книги, учебные материалы, публикации	развлекательный контент	общение с друзьями
Часто ли вы сравниваете себя с людьми в интернете?	никогда	редко	часто
Часто ли вы встречаете «идеализированные» образы?	очень редко	иногда	часто
Каково ваше отношение к подобным «идеальным» публикациям?	постановка не отражающая реальность	иногда сравниваю с собой	как к нормальному уровню жизни
Насколько меняется ваше настроение при виде чужого успеха или внешнего лоска?	безразлично	иногда меняется	появляется чувство зависти
После подобных просмотров вы чаще чувствуете себя?	спокойнее и увереннее	без особых изменений	встревожено
Насколько имеют для вас ценность лайки, реакции, комментарии?	безразлично	слежу за количеством	очень важно
Насколько вас волнует то, как вас видят и воспринимают другие в интернете?	никогда	редко	сильно волнует
Влияет ли интернет на вашу уверенность в себе?	совсем не влияет	немного влияет	сильно влияет
Бывало ли, что после пребывания в соцсетях у вас страдала самооценка?	никогда	иногда	часто
Влияют ли социальные сети на ваше представление о «успешной жизни»?	нет, не влияют	частично влияют	очень сильно

В таблицу мы включили ответы респондентов по их возрастам, по предложенным вопросам и вариантам ответов в процентах от общего числа участников.

Таблица 2

Адыгейская Республиканская гимназия №1 52 респондента. Возраст 12–14 лет	Вариант А 8 чел. 16%	Вариант Б 20 чел. 38%	Вариант В 24 чел. 46%
Сколько времени в день вы пользуетесь интернетом (включая соцсети)?	7 13.4%	18 34.6%	27 52%
Чем чаще всего занимаетесь в интернете?	10 19.2%	35 67.3%	7 13.4%
Часто ли вы сравниваете себя с людьми в интернете?	9 17.3%	17 32.6%	26 50%
Часто ли вы встречаете «идеализированные» образы?	7 13.4%	13 25%	32 61.5%
Каково ваше отношение к подобным «идеальным» публикациям?	11 21.1%	26 50%	15 28.8%
Насколько меняется ваше настроение при виде чужого успеха или внешнего лоска?	7 13.4%	28 53.8%	17 32.6%
После подобных просмотров вы чаще чувствуете себя?	11 21.1%	19 36.5%	22 42.3%
Насколько имеют для вас ценность лайки, реакции, комментарии?	7 13.4%	10 19.2%	35 67.3%
Насколько вас волнует то, как вас видят и воспринимают другие в интернете?	10 19.2%	15 28.8%	27 52%
Влияет ли интернет на вашу уверенность в себе?	8 15.3%	28 53.8%	16 30.7%
Бывало ли, что после пребывания в соцсетях у вас страдала самооценка?	10 19.2%	19 36.5%	23 44.2%
Влияют ли социальные сети на ваше представление о «успешной жизни»?	9 17%	16 30.7%	27 51.9%
Адыгейская Республиканская гимназия №1 48 респондентов. Возраст 15–17 лет	1 ур. 9 чел. 19%	2 ур. 22 чел. 45%	3 ур. 17 чел. 34%
Сколько времени в день вы пользуетесь интернетом (включая соцсети)?	5 10.4%	12 25%	31 64.5%
Чем чаще всего занимаетесь в интернете?	4 8.3%	34 70.8%	10 20.8%
Часто ли вы сравниваете себя с людьми в интернете?	5 10.4%	18 37.5%	25 52%
Часто ли вы встречаете «идеализированные» образы?	4 8.3%	18 37.5%	26 54.1%
Каково ваше отношение к подобным «идеальным» публикациям?	16 33.3%	23 47.9%	9 18.7%
Насколько меняется ваше настроение при виде чужого успеха или внешнего лоска?	14 29.1%	21 43.7%	13 27%
После подобных просмотров вы чаще чувствуете себя?	8 16.6%	26 54.1%	14 29.1%
Насколько имеют для вас ценность лайки, реакции, комментарии?	5 10.4%	25 52%	17 35.4%
Насколько вас волнует то, как вас видят и воспринимают другие в интернете?	11 22.9%	21 43.7%	16 33.3%
Влияет ли интернет на вашу уверенность в себе?	16 33.3%	18 37.5%	14 29.1%
Бывало ли, что после пребывания в соцсетях у вас страдала самооценка?	14 29.1%	21 43.7%	12 25%
Влияют ли социальные сети на ваше представление о «успешной жизни»?	7 14.5%	24 50%	19 39.5%

Адыгейский государственный университет 46 респондент. Возраст 18–20 лет	1 уров. 12 чел. 26%	2 уров. 21 чел. 46%	3 уров. 13 чел. 28%
Сколько времени в день вы пользуетесь интернетом (включая соцсети)?	5 10.8%	19 41.3%	22 47.8%
Чем чаще всего занимаетесь в интернете?	15 32.6%	22 47.8%	9 19.5%
Часто ли вы сравниваете себя с людьми в интернете?	13 28,2%	22 47.8%	11 23,9%
Часто ли вы встречаете «идеализированные» образы?	12 26%	19 41.3%	15 32.6%
Каково ваше отношение к подобным «идеальным» публикациям?	15 32.6%	19 36.9%	12 26%
Насколько меняется ваше настроение при виде чужого успеха или внешнего лоска?	14 30.4%	17 36.9%	15 32.6%
После подобных просмотров вы чаще чувствуете себя?	15 32.6%	22 47.8%	9 19,5%
Насколько имеют для вас ценность лайки, реакции, комментарии?	13 28,2%	23 50%	10 21.7%
Насколько вас волнует то, как вас видят и воспринимают другие в интернете?	11 23,9%	19 41.3%	16 34.7%
Влияет ли интернет на вашу уверенность в себе?	14 30.4%	21 45.6%	11 23,9%
Бывало ли, что после пребывания в соцсетях у вас страдала самооценка?	8 17.3%	23 50%	15 32.6%
Влияют ли социальные сети на ваше представление об «успешной жизни»?	11 23,9%	22 47.8%	14 30.4%

В таблице ниже мы произвели разделение респондентов на 3 уровня по влиянию социальных сетей.

Таблица 3

Количество респондентов	1 уровень 12–20 баллов	2 уровень 21–28 баллов	3 уровень 29–36 баллов
из 52 респондентов 12–14 лет	8 чел. 16%	20 чел. 38%	24 чел. 46%
из 48 респондентов 15–17 лет	9 чел. 19%	22 чел. 45%	17 чел. 34%
из 46 респондента 18–20 лет	12 чел. 26%	19 чел. 46%	15 чел. 28%

Выводы по результатам проведенного опроса следующие:

– ответы на вопросы по уровню «А» во всех представленных возрастных группах показали невысокий уровень критического принятия интернет-контента, минимальное сравнение представленного контингента с собой, что говорит о довольно стабильной самооценке (с 16% в 12–14 лет, 19% в 15–17 лет и увеличивается до 26% к 18–20 годам)

– по уровню «Б» – этот процент несколько увеличился, что свидетельствует о изменениях уровня эмоционального состояния и самооценки с увеличением возраста респондентов (38% – 45% – 46%).

– по уровню «В» – процент подверженности к воздействию интернет-контента на самооценку и уверенность в себе значительно снижается (46% – 34% – 28%).

На основе полученных данных можно предположить, что у подростков со временем появляется более осмысленный взгляд на содержание контентов, позволяющий различать положительную и отрицательную информацию, меняется восприятие, а с ним меняются ценности и жизненные ориентиры, что заметно сказывается на изменении требований к себе, критериев для самоутверждения и самооценки. Все это приводит к изменению

перспективных целей, к необходимости более правильного подхода в применении социальных сетей и перспектив для личностного роста.

Вызывают проблему показатели уровня «А, Б», показывающие рост процента зависимых от продукции соцсетей.

Каким же образом можно избежать сложностей негативного влияния социальных сетей на самооценку и эмоциональное состояние подростков?

В первую очередь сокращение времени нахождения в сети:

- необходимо лимитировать время нахождения в сети, определить временные границы для использования интернета исходя из уровня решаемых задач, до возвращения в реальную, настоящую жизнь (принцип техники «Pomodoro»);

- игнорировать или выключать всевозможные уведомления или приглашения до выполнения основных запланированных задач, все что мешает – отключить;

- помнить, что главное в этой жизни живые люди;

- не давать зависти породить в себе сомнения в ценности своей жизни, во всех ее случаях, помнить, что все неудачи – временные, и они не должны обесценивать вас, ваших друзей, ваши интересы, ваше дело;

- понимать, что социальные сети, это прекрасная возможность для создания целей, преумножения достижений в учебе, познании, творчестве;

Полный отказ от интернет в наше время конечно же невозможно, но нужно суметь использовать его потенциал для достижения своих целей, а не погони или копирования чужих. От каждого зависит какое влияние на нас эти медиа системы будут оказывать, с какой целью будем использовать, станут ли они помощниками в работе над собой, помогут ли улучшить нашу жизнь, содействовать в сохранении и улучшении духовного мира, физического и психического здоровья.

Список литературы

1. Сидоров К.Р. Самооценка в психологии / К.Р. Сидоров // Мир психологии. – 2006.
2. Влияние социальных сетей на подростков. – URL: <https://kopilkaurokov.ru/vneurochka/prochee/uchiebnyi-proiekt-vliianiie-sotsial-nykh-sietiei-na-podrostkov> (дата обращения: 10.07.2026)

Мирза Мурат Юнусович

старший преподаватель

Шишхова Аминат Пиимафовна

ассистент

Тутаришев Альберт Казбекович

старший преподаватель

Алиева Ламан Фаизовна

студентка

Кононенко Владислава Васильевна

студентка

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»

г. Майкоп, Республика Адыгея

СОЦИАЛЬНАЯ ИНЖЕНЕРИЯ В ОНЛАЙН-ИГРАХ: КАК ПОДРОСТКОВ ВОВЛЕКАЮТ В МОШЕННИЧЕСТВО

Аннотация: в статье рассмотрена проблема широкого распространения киберпреступлений, связанных с подростками, которые, не имея достаточных знаний в области цифровой грамотности и распознавании манипуляции, попадают под большой риск вовлеченности в преступные схемы мошенниками, использующих их интересы к онлайн-играм и атрибутам.

Ключевые слова: онлайн-игра, психологическое воздействие, преступные схемы, игровые бонусы, виртуальное общение, «прокачка» аккаунтов, игровые валюты, цифровая грамотность.

На сегодняшний день развитие научно-технического прогресса коснулось буквально всех слоев общества. Невозможно себе представить любое направление деятельности человека без использования компьютеров, интернета, всевозможных мессенджеров. Онлайн-среда стала вполне привычным явлением и даже некой обыденностью: здесь происходят знакомства, люди общаются, обмениваются информацией, проводят деловые встречи, обучаются, проводят досуг и все это происходит в сети и занимает значительную часть времени. Дети так же, как и взрослые, являются завсегдатаями онлайн-среды, и даже в большей степени, и одной из причин длительного времяпровождения у детей являются онлайн-игры, которые с легкой руки взрослых с ранних лет входят в их жизнь, при этом не отдавая себе отчет в том, что вместе с безграничными возможностями приобретаются и серьезные риски. В последние годы очень широкое распространение получили киберпреступления, поскольку злоумышленники нашли довольно малозатратный путь к обогащению используя детей, их интересы к онлайн-играм и всем атрибутам, присущим играм: игровые бонусы, редкие дополнения, бесплатные обновления, «прокачки» аккаунтов. При этом они используют довольно простые и незамысловатые схемы, что и позволяет добиваться успеха не вызывая подозрений, входя в доверие через всевозможные комплименты и похвалу, красивые слова, поддержку в ведении игры, в некоторых случаях помогая проходить сложные для детей уровни. Дальше в обмен на обещания дальнейшего игрового развития, мошенники получают у детей доступ к личным данным, аккаунтам и, самое главное, пытаются получить банковские средства родителей и довольно часто это им удается. Подростки попадают под психологическое воздействие поскольку не осознают возможных проблем от общения с незнакомыми людьми в интернете, в силу недостаточности знаний в области цифровой грамотности и неумения распознавать манипуляции.

Очень часто подростки рассказывали о случаях, когда им приходили сообщения с различными предложениями, например перейти в другие мессенджеры, двигаться дальше используя ссылки, получить дополнительные бонусы в обмен на личные данные, получение игровых валют, что при отсутствии прямой угрозы или опасности, они воспринимали их как часть игрового общения или стратегию командной игры. В понимании подростков виртуальное общение не вызывает опасений, поскольку есть «кнопка», которой всегда можно прервать общение, отключить, выйти. Дети в силу своей неопытности слишком доверчивы и легко поддаются внушению, чем злоумышленники и пользуются, маскируясь под таких же игроков, «друзей в чатах», членов команды в играх.

В связи с этим важной частью работы с подростками является не только формирование знаний в области цифровой грамотности, но и навыков безопасного поведения в интернете, вооружить детей знаниями по цифровой и финансовой грамотности, познакомить с часто используемыми схемами мошенничества в онлайн-играх.

В данной работе мы обозначили ряд задач:

- описать и показать одну из самых распространенных схем мошенничества в онлайн-играх;
- объяснить детям, почему опасно доверять незнакомым людям в интернете;
- обратить внимание на важность не передавать никому и держать в сохранности свои личные данные и личные данные других;
- рассказать о возможных последствиях, наступающих после передачи информации посторонним лицам;
- выделить, как важно обращаться к взрослым в случае, если заметили подозрительные действия и манипуляции;
- повысить внимательность и разборчивость при общении в социальной среде.

В рамках данного проекта нами был создан видеоролик продолжительностью 3 минуты, ссылка: <https://rutube.ru/video/3509ad0bf24df06d88ff0d6573b7baa2/?r=a/>

В основе сюжета видеоролика лежит переписка, максимально приближенная к реальным ситуациям, с которыми могут столкнуться дети. Главный герой играет в ROBLOX, где он

знакомится с другим игроком. Этот игрок дружелюбен в общении и помогает ребенку. Почувствовав более открытое отношение к себе, он предлагает перейти в стороннюю социальную сеть для «удобного общения». Мошенник входит в доверие ребенка постоянно расхваливая, подбадривая его, говоря ему, что он очень продвинутый, особенный и хорошо играет, предлагает ребенку игровую валюту «робуксы». Но для получения доступа к ним, мошеннику, якобы, нужно подтверждение аккаунта, и чтобы осуществить перевод «робуксов» необходимо произвести привязку банковской карты родителя и просит прислать ее фотографию. Он приводит «убедительные» аргументы о баснословных бонусах, высоком рейтинге и прочих благах, но при этом предупреждает, чтобы ребенок не сообщал родителям, по крайней мере пока не получит высокий статус или огромную прибыль, тогда это будет сюрпризом для них. Кульминацией становится момент, когда ребёнок передаёт данные и его блокируют. После этого показываются последствия подобных действий: эмоциональное переживание героя, чувство страха и осознание ошибки. При создании ролика мы старались использовать понятный детям формат, реалистичность переписки, простой язык и ситуацию.

Целевой аудиторией нашего проекта выступают дети и подростки 10–12 лет, которые активно пользуются онлайн-играми, игровыми платформами и мессенджерами.

После завершения всех подготовительных работ, мы посетили две учебные организации: ГБОУ РА «Адыгейская республиканская гимназия №1» и в МБОУ «Эколого-биологический лицей №35». В реализации проекта приняло участие 74 ребёнка из 4 классов: 42 школьника в возрасте 10 лет, 29 школьников в возрасте 11 лет и 3 школьника 12 лет.

Перед тем, как показать видеоролик, с детьми была проведена ознакомительная беседа, в которой мы поинтересовались: в какие игры они играют, сталкивались ли они или их друзья с подозрительными сообщениями и знают ли о случаях обмана в интернете.

Многие из детей активно включались в процесс и рассказывали свои истории: кому-то предлагали бесплатные «робуксы», кого-то просили перейти по ссылке, а нескольким детям уже писали незнакомцы в игровых чатах. Также приводились случаи, когда предлагали бесплатные «скины» за пароль от аккаунта, в следствии чего остались без них.

До просмотра видеоролика участникам было задано 5 вопросов на определение уровня знаний и подготовленности о способах ведения онлайн игр, с односложным ответом «да» или «нет».

1. Считаете ли вы безопасным тот факт, что во время игры приходится общаться, объединяться в команды с совершенно незнакомыми людьми?

2. Возможна ли в ходе игры ситуация, когда возникает необходимость переходить в другой чат по просьбе партнера по игре или команды?

3. Насколько достоверна возможность приобретения в процессе игры за какие-нибудь дополнительные действия бесплатных бонусов или игровой валюты?

4. Возможны ли ситуации в играх, когда для успешного прохождения уровня, приобретения дополнительных усовершенствований или какого-либо сохранения необходимо внести денежные средства используя для этого данные аккаунта или банковской карты?

5. Существует ли вероятность возникновения ситуаций во время игр, когда вам будет необходима помощь или вмешательство взрослых?

После просмотра и обсуждения сюжета и проблемы, затронутой в видеоролике, детям были повторно заданы те же вопросы. До просмотра видеоролика часть детей воспринимала общение с незнакомцами в игре как обычную ситуацию, одним из способов комплектации команд или отбора соперников и не считала переход в сторонние мессенджеры чем-то опасным. Некоторые участники были уверены, что бесплатные игровые бонусы действительно можно получать от других игроков или за дополнительный игровой прогресс. После просмотра ролика и обсуждения, мы обратили внимание, что дети стали заметно осторожнее в ответах. Во время повторной беседы многие уже самостоятельно объясняли, почему нельзя сообщать личные данные и переходить по подозрительным ссылкам.

Результаты анкетирования показали следующие изменения в ответах детей до и после предшествующих разъяснений:

- количество детей, понимающих опасность общения с незнакомцами в игре, увеличилось с 44% до 59%;
- осведомлённость о рисках перехода в сторонние мессенджеры выросла с 42% до 64%;
- число участников, понимающих опасность «бесплатных бонусов», увеличилось с 48% до 70%;
- понимание недопустимости передачи данных аккаунта и банковской карты выросло с 63% до 92%;
- готовых обратиться за помощью к взрослым увеличилось с 58% до 80%.

Во время обсуждения, после просмотра видео, дети стали задавать больше вопросов о защите аккаунтов и способах распознавания обмана. Многие эмоционально реагировали на финал видеоролика, обсуждали поступки героя и говорили, что будут внимательнее относиться к подобным сообщениям в играх.

В результате проведенной работы, мы обратили внимание, что тема киберпреступлений и интернет-безопасности вызывает у детей интерес и требует регулярного обсуждения. Несмотря на активное пользование цифровыми технологиями, мы отметили, что многие школьники еще недостаточно понимают каким образом действуют мошенники, какие последствия могут нести передача личных данных, какие действия предпринимать при обнаружении манипуляций со стороны злоумышленников. Созданный видеоролик позволил в доступной форме объяснить детям основные правила безопасного поведения в интернете и показать возможные реальные риски от общения с незнакомыми в онлайн-играх.

Практическая часть нашего проекта подтвердила эффективность донесения информации через визуальный формат. Интерес детей к возможным проблемам и рискам, связанным с онлайн-играми и онлайн-средой значительно вырос, что позволит им в дальнейшем внимательнее относиться к вопросам цифровой безопасности.

Список литературы

1. Собкин В.С. Подросток в социальных сетях: к вопросу о социально-психологическом самочувствии / В.С. Собкин, А.В. Федотова // Национальный психологический журнал. – 2018. – №3 (31). – С. 23–36. DOI 10.11621/npj.2018.0303. EDN YPELJR
2. Влияние социальных сетей на подростков. – URL: <https://kopilkaurokov.ru/vneurochka/prochee/uchebnyi-proiekt-vliianiie-sotsial-nykh-sietiei-na-podrostkov> (дата обращения: 10.07.2026).

Новоженкина Алина Андреевна

студентка

Научный руководитель

Забродина Татьяна Игоревна

канд. пед. наук, доцент

Волгоградский институт управления (филиал)
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Волгоград, Волгоградская область

ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ПРЕДИКТОР РАЗВИТИЯ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА У СТУДЕНТОВ

Аннотация: в статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи тревожности и перфекционизма студентов. Используются методики: Шкала тревоги Ч. Спилбергера – Ю. Л. Ханина (STAI), Шкала проявлений тревоги Дж. Тейлор (TMAS), Трёх-факторный опросник перфекционизма Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогоровой. Проводится анализ результатов исследования влияния особенностей проявления тревожности на уровень перфекционизма. Полученные данные обосновывают значимость разработки программ, направленных на психологическую профилактику и коррекцию тревожных расстройств и предотвращение формирования патологического перфекционизма у студентов.

Ключевые слова: тревожность, перфекционизм, предиктор, студенты, учебная деятельность.

Актуальность. В современных условиях высшего образования студенты сталкиваются с возрастающими требованиями к академической успеваемости, большими когнитивными нагрузками, связанными с освоением учебной программы и различными стрессовыми факторами. Это может способствовать как адаптивной реакции учащихся и успешному решению поставленных задач, так и возникновению отрицательных эмоциональных состояний и паттернов поведения, в том числе развитию тревожности и патологического перфекционизма.

Тревожность является чертой личности, заключающейся в частом переживании беспокойства, субъективном ощущении угрозы по отношению к ряду ситуаций [1]. Высокий уровень тревожности может негативно сказываться на учебной деятельности, межличностных отношениях и общем качестве жизни студентов, а также приводить к эмоциональному выгоранию и даже развитию депрессии.

Стремление молодых людей к учебным и профессиональным достижениям укрепляет их веру в себя, формирует представления о собственных способностях и закладывает базу для успешной самореализации в выбранной сфере. Однако, при предъявлении к себе чрезмерно высоких требований и нереалистичных целей может сформироваться патологический перфекционизм, который негативно влияет на эффективность учебной деятельности, снижает мотивацию и ухудшает эмоциональное состояние.

Несмотря на значительное количество исследований, посвящённых изучению взаимосвязи данных феноменов, проблема рассмотрения тревожности как предиктора – фактора, способствующего развитию других психологических конструктов, а именно перфекционизма, остаётся недостаточно изученной. Проведённое исследование расширяет теоретические представления о механизмах влияния тревожности на формирование перфекционизма. Полученные эмпирические данные могут быть полезны в работе психологов при разработке программ, направленных на снижение как уровня тревожности, так и уровня перфекционизма, учитывая их взаимосвязь.

Обзор литературы. В психологической науке существует множество подходов к определениям «тревожность» и «перфекционизм». Изучением данных феноменов занимались как зарубежные, так и отечественные учёные.

В 90-е гг. XIX в. З. Фрейд впервые описал тревогу как состояние нарастающего психического напряжения, которое является результатом внутреннего конфликта личности между бессознательными влечениями «Ид» и социальными запретами «Супер – Эго» [6]. Он выделил три основных типа тревоги: реалистическую, невротическую и моральную.

Ч. Спилбергер классифицировал тревожность на ситуативную и личностную [5]. Под ситуативной тревожностью автор подразумевал кратковременную реакцию человека на определённую текущую ситуацию, а личностная понималась как устойчивая склонность к оценке множества обстоятельств как угрожающих.

Значимый вклад в понимание тревожности внесла отечественная психолог А. М. Прихожан. Она разграничила понятия «тревога» и «тревожность»: первое рассматривалось как эмоциональное состояние, второе – как стабильное личностное образование, имеющее сложную структуру, включающую когнитивный, эмоциональный и операционный компоненты.

Термин «перфекционизм» впервые ввёл в научный оборот американский психолог М. Холлендер в 1965 году. Он характеризовал данное понятие как личностную черту, связанную с чрезмерной самокритичностью и высокими стандартами.

Д. Хамачек предложил типологический подход к изучению перфекционизма, разделив его на здоровый (адаптивный) и невротический (дезадаптивный) перфекционизм [3]. Нормальный перфекционизм характеризуется нацеленностью на успех, способностью получать удовлетворение от достигнутого, концентрацией на собственных ресурсах и эффективных способах выполнения задач, разумное стремление к совершенству. Невротический перфекционизм, наоборот, предполагает предъявление завышенных требований к самому себе, самокритику, боязнь ошибиться, неудовлетворённость результатом своей деятельности, выраженное стремление к избеганию неудач.

В начале 1990-х годов П. Хьюитт и Г. Флетт [7] разработали многомерную модель перфекционизма, выделив три типа: самоориентированный, ориентированный на других и социально предписанный. На данный момент эта модель широко используется в клинической и научной практике.

Отечественные психологи Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, Т. Ю. Юдеева и В. А. Ясная создали оригинальную модель перфекционизма [2], включающую такие параметры, как завышенные стандарты, чрезмерные требования к другим, постоянное сравнение себя с другими, дихотомическую оценку результатов, селектирование неудач.

Работы указанных учёных внесли ценный вклад в изучение тревожности и перфекционизма. Анализ теорий отечественных и зарубежных психологов позволяет раскрыть содержание понятий «тревожность» и «перфекционизм», рассмотреть классификации и типологию данных феноменов. Однако, для изучения взаимосвязи между особенностями проявления тревожности и уровнем перфекционизма у студентов необходимо провести исследование, состоящее из трёх выбранных нами методик и анализе полученных результатов.

Цель исследования – выявление взаимосвязи между особенностями проявления тревожности и уровнем перфекционизма у студентов.

Для достижения поставленной цели в работе ставились следующие задачи.

1. На основе теоретического анализа литературы раскрыть содержание понятий «тревожность» и «перфекционизм».
2. Проанализировать и обобщить подходы к изучению тревожности и перфекционизма в отечественной и зарубежной психологии.
3. Провести эмпирическое исследование взаимосвязи особенностей проявления тревожности и уровня перфекционизма студентов.
4. Провести качественный и количественный анализ полученных данных.

Объект теоретического исследования – тревожность студентов.

Объект эмпирического исследования – 40 респондентов, являющихся студентами 1–4 курса Волгоградского Института Управления филиала РАНХиГС в возрасте от 18 до 22 лет.

Предмет исследования – взаимосвязь между уровнем тревожности и уровнем перфекционизма у студентов.

Гипотеза исследования: существует статистически значимая связь между особенностями проявления тревожности и уровнем перфекционизма у студентов.

Методы исследования. Был использован следующий методический инструментарий: опросник «Шкала тревоги Ч. Спилбергера – Ю. Л. Ханина (STAI)» в адаптации Ю.Л. Ханина; тест «Шкала проявлений тревоги Дж. Тейлор (TMA5)» в адаптации Т. А. Немчина; «Трёхфакторный опросник перфекционизма» Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогоровой. Методика «Шкала тревоги Ч. Спилбергера – Ю.Л. Ханина (STAI)» позволила определить уровень как ситуативной, так и личностной тревожности у студентов, а «Шкала проявления тревоги Дж. Тейлор (TMA5)» применялась для измерения тревожности как устойчивой черты личности. Психологический инструмент «Трёхфакторный опросник перфекционизма» был предназначен для выявления уровня и изучения структуры перфекционизма у студентов (позволяет выявить уровень перфекционизма по общей шкале – «Шкала перфекционизма», а также оценить выраженность субшкал: «Озабоченность оценками», «Высокие стандарты» и «Негативное селективное»). К полученным результатам были применены методы математической статистики: коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена для выявления взаимосвязей между показателями тревожности и перфекционизма. Обработка данных выполнена с помощью пакета программ IBM SPSS Statistics 27.

Анализ результатов. Для проверки гипотезы о том, существует ли статистически значимая связь между особенностями проявления тревожности и уровнем перфекционизма у студентов, использовался корреляционный анализ по Ч. Спирмену. Были выявлены значимые корреляции между шкалами тревожности и шкалами перфекционизма (табл. 1).

Таблица 1

Значимые корреляции между шкалами тревожности и шкалами перфекционизма.

Шкалы	Негативное селективное	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность	Шкала тревоги Тейлор	Шкала перфекционизма	Озабоченность оценками
Негативное селективное	1,000	0,662**	0,678**	0,766*	0,702**	0,518**
Ситуативная тревожность	0,662**	1,000	0,728**	0,800**	0,734**	0,500**
Личностная тревожность	0,678**	0,728**	1,000	0,612**	0,643**	0,375*
Шкала тревоги Тейлор	0,766**	0,800**	0,919**	1,000	0,639**	0,390*
Шкала перфекционизма	0,702**	0,734**	0,605**	0,639**	1,000	-0,856**
Озабоченность оценками	0,518**	0,479**	0,375*	0,390*	0,856**	1,000

Примечание: * $p > 0,05$, ** $p < 0,01$.

Анализ данных выявил наиболее значимую корреляцию между «Шкалой проявления тревоги Тейлор» и шкалой «Негативное селективное» ($r = 0,766$; $p < 0,01$). Это свидетельствует о наличии очень сильной и значимой связи между уровнем тревожности и одного из

аспектов перфекционизма. Следовательно, чем выше тревожность, тем сильнее склонность студентов фиксироваться на собственных ошибках и неудачах.

Наблюдается также высокая тесная связь между общей «Шкалой перфекционизма» и шкалой «Ситуативная тревожность» ($r = 0,734$; $p < 0,01$). Данный результат указывает на то, что высокий уровень перфекционистских установок молодых людей сопровождается значительным повышением тревожности в конкретных жизненных ситуациях.

Были установлены сильные корреляции между шкалами «Личностная тревожность» и «Негативное селективное» ($r = 0,678$; $p < 0,01$), а также между шкалами «Ситуативная тревожность» и «Негативное селективное»

($r = 0,662$; $p < 0,01$). Эти данные позволяют заключить, что тревожность как устойчивая черта личности, так и временное состояние в текущих обстоятельствах тесно связана с перфекционистскими установками, проявляющимися в застревании на прошлых ошибках, обесценивании своих успехов в какой-либо деятельности.

Средней тесноты связи были зафиксированы между «Шкалой тревоги Тейлор» и «Шкалой перфекционизма» ($r = 0,639$; $p < 0,01$), а также между «Шкалой перфекционизма» и «Личностной тревожностью» ($r = 0,643$; $p < 0,01$). Это подтверждает взаимное влияние данных конструкторов: повышение уровня тревожности сопряжено с ростом перфекционизма, а стремление к совершенству, в свою очередь, способствует формированию тревожности как устойчивой черты личности.

Наконец, была обнаружена связь средней силы между шкалой «Озабоченность оценками» и «Ситуативной тревожностью» ($r = 0,479$; $p < 0,01$). Это говорит о том, что значимость внешних оценок для студентов является фактором, повышающим уровень тревоги в конкретных обстоятельствах.

Таким образом, все выявленные корреляционные связи являются статистически значимыми (при $p < 0,01$) и подтверждают, что различные аспекты тревожности выступают предиктором развития перфекционизма у студентов. Полученные результаты свидетельствуют о том, что, чем сильнее выражена ситуативная и личностная тревожность, тем выше уровень перфекционизма.

Вывод. На основании проведенного исследования можем утверждать, что нами были достигнуты цель и все поставленные задачи. Подтвердилась гипотеза исследования о том, что существует статистически значимая связь между особенностями проявления тревожности и уровнем перфекционизма у студентов.

Были выявлены наиболее тесные корреляционные связи между «Шкалой проявления тревоги Тейлор» и шкалой перфекционизма «Негативное селективное» ($r = 0,766$; $p < 0,01$), а также между «Шкалой перфекционизма» и шкалой «Ситуативная тревожность» ($r = 0,734$; $p < 0,01$). Чем выше у студентов уровни личностной и ситуативной тревожности, тем сильнее их озабоченность оценками. Личности со средним уровнем перфекционизма склонны применять адаптивные стратегии при достижении целей, проще относятся к неудачам, что способствует их эффективности в деятельности. В то же время люди с высоким уровнем перфекционизма, наоборот, фокусируются на достижении идеального результата, а несовпадение желаемого результата с действительным может привести к самообвинениям и общему ухудшению эмоционального состояния.

Полученные результаты имеют большую практическую ценность. Результаты исследования могут быть полезны в работе психологов при разработке методов профилактики и создании программ коррекции тревожных расстройств. Понимание причин развития патологического перфекционизма у студентов и его последствий может помочь образовательным учреждениям создать благоприятные психологические условия для обучения, которые могут впоследствии положительно повлиять на академическую успеваемость.

Список литературы

1. Астапов В.М. Тревога и тревожность: хрестоматия / В.М. Астапов. – М.: Per Se, 2008. – 239 с.
2. Гаранян Н.Г. Перфекционизм, депрессия и тревога / Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова, Т.Ю. Юдева // Консультативная психология и психотерапия. – 2001. – №9 (4). – С. 18–48. EDN QZCFER

3. Зеленцова Ю.В. Типологический подход к исследованию перфекционизма в работах зарубежных и отечественных психологов / Ю.В. Зеленцова // Приволжский научный вестник. – 2015. – №6–2 (46). – С. 87–90. EDN TZNHVM
4. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 133 с.
5. Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Ч. Спилбергер. – М.: Per Se, 2008. – С. 85–99.
6. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции / З. Фрейд. – СПб.: Азбука, 2022. – 477 с.
7. Хьюитт П.Л. Перфекционизм. Концепт, ассессмент и лечение / П.Л. Хьюитт, Л.Г. Флетт, С.Ф. Микаил. – СПб.: Общество любителей интеллектуальной книги, 2024. – 416 с.

Пысенков Юрий Николаевич

магистрант

Научный руководитель

Елисеев Владимир Константинович

д-р пед. наук, профессор, профессор, заведующий кафедрой

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

г. Липецк, Липецкая область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ: МОДЕЛЬ СКРЫТОЙ ПОДДЕРЖКИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема организации психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в условиях общеобразовательной школы. Обосновывается переход от селективного подхода, усиливающего стигматизацию и социальную изоляцию, к инклюзивной модели «скрытой поддержки». Представлены ее концептуальные основания, ключевые принципы и технологические компоненты. Модель направлена на создание насыщенной образовательной среды, позволяющей развивать высокую мотивацию и способности ребенка без маркировки «одаренный» и без отрыва от коллектива в классе.

Ключевые слова: одаренные дети, психолого-педагогическое сопровождение, скрытая поддержка, инклюзия, стигматизация, образовательная среда, мотивация.

Традиционно работа с одаренными детьми в общеобразовательных учреждениях строилась по селективному принципу: выделялись профильные классы, группы углубленного изучения предметов, проводились олимпиады и конкурсы, на основе которых формировался «элитный» контингент. При всех достоинствах такого подхода он имеет и существенные риски: с раннего возраста ребенок получает ярлык «одаренного», что может вести к завышенным ожиданиям, перфекционизму, а также к социальной изоляции от сверстников, которые воспринимают его как «чужака». Стигматизация, в свою очередь, снижает эмоциональное благополучие одаренного ученика и может тормозить развитие его личности.

Одаренных учеников, как правило, характеризуют выдающаяся память, умение систематизировать и обобщать полученные знания и опыт. Они эффективно применяют свои знания, обладают богатым словарным запасом и используют сложную речь. Важной чертой является их способность к глубокой концентрации и целеустремленность в тех областях, которые их по-настоящему увлекают [2, с. 7].

Согласно современным представлениям в психологии, одаренность не существует в вакууме; ее становление неразрывно связано с личностью и социальным окружением. Особое значение придается школьному обучению как фактору, способствующему раскрытию потенциала одаренных детей. Для эффективной поддержки одаренных учащихся необходимо: грамотно выявлять их индивидуальные особенности, наблюдать за динамикой в процессе

взросления под воздействием различных условий, и оказывать им помощь в преодолении возникающих проблем.

Современная психология образования все чаще обращается к идее инклюзивного сопровождения, в рамках которого особые образовательные потребности удовлетворяются не через сегрегацию, а через гибкую адаптацию среды. Для одаренных детей это означает создание условий, в которых высокие познавательные потребности могут быть реализованы без навешивания ярлыков и без выведения ребенка из естественной социальной ситуации развития. Такую форму работы мы обозначаем как модель скрытой поддержки. Ее цель – обеспечить психолого-педагогические условия для развития потенциала, сохраняя инклюзивную среду и предупреждая стигматизацию.

Прямое выделение одаренных учащихся (отдельные классы, публичное награждение, прикрепление менторов с громким статусом) часто порождает три группы негативных эффектов. Во-первых, формируется искаженная академическая Я-концепция: ребенок начинает оценивать себя исключительно через призму достижений, что ведет к тревожности и страху ошибки. Во-вторых, возникает социальная дистанция: сверстники могут относиться к такому ученику предвзято, завистливо или, напротив, заискивающе, а сам он может терять навыки равноправного общения. В-третьих, обедняется опыт преодоления неудач, так как учебные задания часто подбираются под высокий уровень, и ребенок не учится справляться с ситуациями, где он не сразу успешен.

Исследования показывают, что одаренные дети нередко стремятся «быть как все», маскируя свои способности, чтобы избежать отвержения. Следовательно, явная, институционализированная поддержка может парадоксально снижать мотивацию и актуализировать защитные стратегии избегания [4]. Выходом является модель, при которой поддержка встроена в общую образовательную среду и не требует вычленения ученика из коллектива.

Модель скрытой поддержки опирается на несколько теоретических подходов.

1. Концепция обогащенной образовательной среды (Дж. Рензулли). Вместо отбора детей предлагается создавать такую среду, в которой каждый ученик может проявить высокий уровень способностей. Обогащение учебного материала, доступ к проектным и исследовательским форматам делают развивающее обучение нормой для всех, а не привилегией избранных [3, с. 216].

2. Теория самодетерминации (Э. Деси, Р. Райан). Внутренняя мотивация поддерживается через удовлетворение базовых потребностей в автономии, компетентности и связанности. Скрытая поддержка предлагает одаренному ученику выбор уровня сложности, право на индивидуальный темп и формат работы, но в рамках общей деятельности класса, сохраняя социальные связи [1].

3. Инклюзивный подход. Инклюзия понимается не только как включение детей с ограниченными возможностями здоровья, но и как учет любых особых образовательных потребностей. Для одаренных инклюзия означает, что различия в темпе, глубине и стиле учения не ведут к исключению из общего пространства.

Модель скрытой поддержки строится на четырех основных принципах.

Принцип нормализации. Поддержка осуществляется без вычленения ученика из общего контекста. Например, дифференцированные задания предлагаются всему классу с правом выбора уровня; исследовательские лаборатории открыты для всех желающих, а не только для «отличников».

Принцип вариативности. Образовательная среда предоставляет множественные варианты: по уровню сложности, темпу, форме представления результата. Это позволяет одаренному ученику выбирать углубленный вариант, не будучи единственным, кто «делает иначе».

Принцип опосредованного наставничества. Взрослый (педагог, психолог, приглашенный эксперт) выступает скорее фасилитатором и навигатором, а не «тренером одаренных». Он помогает ученику формулировать собственные цели и находить ресурсы, не афишируя его особый статус.

Принцип социальной интеграции. Акцент делается на кооперативных форматах (групповые проекты, перекрестное обучение, наставничество «ученик – ученику»), где одаренный ребенок учится взаимодействовать, брать на себя разные роли и видеть ценность вклада каждого.

Технологически модель включает следующее.

Гибкое планирование уроков с выделением обязательного и обогащенного компонента, доступных всем ученикам.

Открытые образовательные пространства: внутришкольные лаборатории, клубы по интересам, исследовательские марафоны, в которых участвуют смешанные группы.

Проектную деятельность с индивидуальными ролями, где одаренный ученик может выполнять функции аналитика, генератора идей, но не изолируется в отдельную «звездную» роль.

Психологическое тьюторство в латентной форме. Психолог не объявляет особого сопровождения, а проводит групповые тренинги по развитию креативности, эмоционального интеллекта, навыков саморегуляции, в которых участвуют все желающие. При необходимости проводятся индивидуальные консультации, позиционируемые как общие для всех учеников с вопросом профессионального или учебного самоопределения.

Мониторинг состояния без стигматизации. Педагог-психолог отслеживает динамику учебной мотивации, тревожности и социального статуса через встроенное наблюдение и проективные методики в рамках обычной диагностики класса, не выделяя одаренных детей в отдельную группу.

Например, в школе, реализующей модель скрытой поддержки, вводится «Час выбора»: раз в неделю учащиеся 5–9 классов могут записаться на одну из параллельных мастерских – от олимпиадной математики до творческой журналистики. Мастерские открыты для всех, темы анонсируются заранее. Ученик с выраженными математическими способностями посещает углубленный курс, но рядом с ним занимаются и просто любознательные одноклассники. Это снимает исключительность. Кроме того, в классе на уроках используется прием «трехуровневых карточек»: все получают одинаковый набор заданий разного цвета (соответствующего уровню сложности), и ученик сам выбирает, с какого начать. Педагог комментирует выбор не с позиции «ты способный», а с позиции «ты сегодня готов к более сложной задаче». Результаты обсуждаются в терминах прогресса, а не статуса.

Таким образом педагог-психолог в модели скрытой поддержки выполняет роль архитектора среды и модератора отношений. Он участвует в проектировании гибких учебных модулей вместе с учителями; обучает педагогов приемам дифференциации, не создающей стигматизации; проводит групповые занятия, направленные на развитие эмоционального интеллекта и креативности; в индивидуальной работе с одаренным ребенком фокусируется на проблемах, общих для многих подростков (тревога, самоопределение, коммуникация), без акцента на одаренность.

Классный руководитель и учителя-предметники обеспечивают ровный, уважительный климат, пресекают насмешки как в адрес тех, кто делает что-то быстрее, так и в адрес тех, кто ошибается. Родителям одаренного ребенка рекомендации даются в контексте возрастных задач, а не исключительности их сына или дочери.

Можно сделать вывод, что модель скрытой поддержки представляет собой альтернативу селективным стратегиям сопровождения одаренных детей. Она исходит из того, что лучшая помощь – это создание насыщенной, вариативной и психологически безопасной среды, в которой каждый ученик может проявить и развить свои сильные стороны, не опасаясь ярлыков и социальной изоляции. Реализация такой модели требует перехода школы от философии «отбора и обучения избранных» к философии «обогащения возможностей для всех», а от педагога-психолога – умения действовать тонко, опосредованно и системно. В перспективе необходима эмпирическая проверка эффективности модели по критериям академической

успешности, учебной мотивации, психологического благополучия и социометрического статуса одаренных учащихся.

Список литературы

1. Лабзова И.Ю. Теория самоопределения и её применение в зарубежной образовательной практике / И.Ю. Лабзова // ЧиО. – 2017. – №3 (52). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-samoopredeleniya-i-eyo-primeneniye-v-zarubezhnoy-obrazovatelnoy-praktike> (дата обращения: 10.06.2026).
2. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей / под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Воронеж, 2004. – 190 с.
3. Рензулли Дж. Модель обогащающего школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренных детей / Дж. Рензулли, С.М. Рис // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 214–241.
4. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.И. Савенков. – М.: Академия, 2000. – 232 с. – ISBN 5-7695-0608-3. EDN VREZUH

Савилова Екатерина Александровна

магистрант

Научный руководитель

Елисеев Владимир Константинович

д-р пед. наук, профессор, профессор, заведующий кафедрой

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

г. Липецк, Липецкая область

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И ЕЁ ОСНОВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: статья посвящена рассмотрению взаимосвязи развития психики человека с его деятельностью. Рассмотрены основные положения культурно-исторического и деятельностного подхода на развитие психики через активную деятельность личности в социуме и по отношению к вещам внешнего мира. Обращается особое внимание к категории ведущей деятельности, ее функции в различные возрастные периоды; рассматриваются вопросы о том, как деятельность воздействует на формирование познавательных процессов, мотивации, эмоционально волевых состояний и личности человека. Изучены работы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, зарубежных исследователей. Показано, что развитие идет не во время деятельности – оно идет параллельно с деятельностью – изменяется структура личности (мотивы, ценности).

Ключевые слова: психическое развитие, личность, деятельность, ведущая деятельность, деятельностный подход, культурно-исторический подход, развитие личности, мотивация, самосознание, идентификация, саморегуляция, возрастная психология, деятельность, социализация.

Взаимосвязь психического развития человека с его деятельностью – одна из самых значимых проблем для психологии развития как отечественной, так и зарубежной науки. Проблема заключается не столько в определении того, как развивается человек, сколько в природе той или иной форме активности – источники, механизмы, предпосылки развития психики. В отечественной психологии эта проблема представлена прежде всего культурно-исторической и деятельностной теориями (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин и др.) [1]. Современный взгляд на психику как систему – многоступенчатая социальная структура (когнитивная, эмоциональная, мотивационно-волевая, личностная) развития личности [1].

Деятельность выступает для нас не только активностью человека, которой он занимается большую часть времени, но еще и способом его включения в мир через выработку у него психических процессов, отношений, ценностей, самопознания [5].

В статье предпринята попытка определить, что представляет собой связь между основным видом деятельности человека и его психическим развитием; рассмотреть механизмы этой связи; выявить отношение к проблеме в различных школах классической психологии и современной теории развития. Психическое развитие человека – наукообразная проблема.

Психическое развитие – процесс закономерного, безвозвратного и качественно нового развития психики по мере изменения условий ее существования (биологические, социальные условия жизни, деятельность). В узком смысле – формирование высших психических функций, структуры личности, самосознания и индивидуальных стилей поведения. В современной терминологии близкие понятия развития, саморегуляции и идентичности также связываются с изменением способов поведения и внутренней организации личности [10] (Выготский Л.С.). Психическое развитие – это социальное происхождение высших психических функций. В основе подхода лежат положения о том, что любая высшая психическая функция сначала существует в форме коллективной (интерпсихической) функции, а лишь после этого превращается во внутреннюю функцию человека (интрапсихическую). Следовательно, можно сделать вывод – это развитие не только биологическое, оно происходит посредством культуры, знаковости, речи и общения с другими людьми.

Основным принципом культурно-исторической теории выступает положение о том, что развитие идет по спирали (непрерывные смены социальной ситуации развития, возрастные новообразования и кризисы) в зависимости от того, какими видами деятельности занимается человек, каково его положение в обществе.

Эту линию развивал А.Н. Леонтьев – он показал возникновение и развитие психики именно в деятельности. Деятельность для него – не просто поведение и не всякая активность; это система с мотивом, целью, действиями и операциями [5]. В процессе овладения деятельностью человек присваивает себе общественные формы деятельности и вместе с тем трансформирует свои психические функции.

Психическое развитие личности – это становление, реорганизация психических процессов и личностных образований при включении индивида в общественные отношения и деятельность.

Понятие о ведущей и основной деятельности.

Для пояснения данной проблемы необходимо провести разграничение понятий «основная деятельность» и «ведущая».

В отечественной возрастной психологии, прежде всего в работах Д. Б. Эльконина, используется понятие ведущей деятельности. Это не та деятельность, которая занимает у человека больше всего времени, а та, в которой возникают главные психические новообразования определённого возрастного этапа [8, с. 6–20].

Доминирующая функция:

- обуславливают появление главных психических новообразований этого возраста.
- определяет основные трансформации личности;
- подготовка перехода на новый уровень развития.

Другими словами, ведущая деятельность – это та деятельность, где происходит активное становление новых форм психики.

Если использовать более широкое понятие основной деятельности личности, то оно может включать ту сферу активности, которая на определённом этапе жизни является центральной для самореализации человека, определяет систему его мотивов, жизненных целей, самооценку и социальный статус. У ребёнка и подростка основная деятельность чаще всего совпадает с ведущей возрастной деятельностью. У взрослых это может являться работа (профессиональное), учебное и профессиональное занятие, семья, творчество, общественная деятельность.

Следовательно, основную деятельность можно рассматривать с двух точек зрения:

- возрастно-психологический – по ведущей деятельности развития.
- личностно-социальная – в качестве жизнедеятельности человека, на базе которой формируется его личность.

3. Деятельностный подход как теоретическая основа анализа.

С.Л. Рубинштейн утверждал: «Психика – это не просто проявление, а формирование самой себя в деятельности» [7], то есть сознание – явление не закрытое для нас изнутри. Оно возникает через деятельность человека по отношению к окружающему миру.

Принцип единства сознания и деятельности позволяет избежать двух крайностей:

- Сведений психического лишь во внешнем поведении.
- Представлений об автономном внутреннем мире психики – не связанном ни с какой действительностью.

Для осмысления личности это очень актуально. Мотивация, установки, ценностные ориентации, отношение к себе и саморегуляция – все они проявляются только через реальную социальную активность человека [7].

А.Н. Леонтьев разделил уровни рассмотрения деятельности на 3:

- деятельность – мотивированное действие;
- действия по целям осознанным;
- условиям их выполнения операций [5].

Схема имеет значение для раскрытия процесса психического развития, так как развитие личности происходит не столько за счет участия человека в какой-либо деятельности, сколько благодаря трансформации его мотивов. Разные мотивы приводят к разным результатам у одних и тех же видов деятельности. Так, учебно-познавательная активность по мотиву оценки будет развивать иные черты характера, чем учебная деятельность, направленная на получение знаний.

Одним из ключевых механизмов взаимодействия деятельность – психическое развитие выступает интериоризация – перенесение предметной, социальной деятельности в плоскость внутренней психической. Данная концепция рассмотрена у Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина [1; 3; 5].

По мнению П.Я. Гальперина – формирование умственных действий идет по этапам: от материальных и внешне речевых до внутренних, сжатых, автоматических [3]. То есть развитие познавательных функций идет не спонтанно. Развитие познавательных процессов осуществляется через организацию деятельности, обучения и овладения способами действия.

Возрастная динамика – ведущая деятельность и психическое развитие.

Наиболее последовательно взаимосвязь психического развития и ведущей деятельности описана в возрастной периодизации Д.Б. Эльконина, разработанной на основе идей Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева [2; 5; 8].

В раннем возрасте ведущей выступает предметно-манипулятивная деятельность. Ребёнок осваивает общественно выработанные способы использования предметов. Через взаимодействие со взрослым формируются:

- восприятие материального мира.
- наглядно-практическое мышление.
- речь – инструмент коммуникации, управления.
- первые виды независимости.

Здесь важно, что предмет выступает не просто физическим объектом, а носителем общественного способа действия. Освоение ложки, игрушки, одежды, простейших инструментов означает постепенное вхождение ребёнка в мир культуры [2; 8].

Для дошкольника ведущей является сюжетно-ролевая игра. Её значение заключается не только в развлечении, а прежде всего в моделировании социальных отношений. В игре ребёнок осваивает:

- система социальных ролей.
- правила поведения.
- символическая функция сознания.

- произвол в поведении.
- воображение.

Д.Б. Эльконин писал о том, что в игре формируются предпосылки таких новообразований личности как – соподчинение мотивов; произвольность; внутренний план действия [9]. Один из самых показательных случаев того, как та или иная активность выступает источником развития психики человека.

В младшем школьном возрасте ведущей становится учебная деятельность. В работах Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова показано, что её специфика состоит в усвоении не отдельных знаний, а обобщённых способов действия [4; 8]. В процессе правильно организованного обучения формируются:

- рефлексия.
- внутренняя стратегия.
- произвольная память, внимание.
- теоретический тип мышления.
- мотивация учебная.

Деятельностный подход к школьному образованию позволяет качественно изменить психическое и личностное развитие ребенка. А формальное образование лишь для того чтобы запоминать материал – это не всегда развивает личность [4].

У подростка центральное значение приобретает общение со сверстниками, в рамках которого формируются самосознание, самооценка, чувство взрослости, моральные нормы и идентичность [8]. В ряде интерпретаций также подчёркивается роль общественно полезной деятельности, через которую подросток осваивает социальную ответственность.

На этом этапе пространство интенсивного психического развития – это межличностные отношения. У подростка формируется отношение к правилам не как к чему-то абстрактному, а в связи со своим Я, своими ценностями, запросами.

В юношеском возрасте особую роль играет учебно-профессиональная деятельность, связанная с жизненным самоопределением. В этот период происходят:

- формирование картины мира.
- формирование профессионального самосознания.
- развитие рефлексии;
- формирование планов жизни.
- интегрирование ценности и цели.

Следовательно, изменение доминирующих деятельностей является показателем не только внешней смены видов деятельности, но и внутренней динамики психики и личности человека [8].

Механизмы воздействия основной деятельности по развитию психики человека.

Связь деятельность – развитие осуществляется не само по себе, а через определенные психологические механизмы.

Каждая значимая деятельность перестраивает систему мотивов личности. Через неё человек осваивает, ради чего стоит действовать, какие цели являются значимыми, что приносит смысл и удовлетворение. Особенно отчётливо это заметно в учебной и профессиональной деятельности [5].

Если работа удовлетворяет внутренние потребности человека и имеет общественное значение развивает устойчивую мотивацию к достижению, ответственность, автономию, чувство компетентности.

Здесь деятельностный подход может быть приведен в параллель с актуальной теорией самодетерминации Э. Деси и Р. Райан. Она выделяет необходимость обеспечения трех основных психологических потребностей – потребность в автономии, компетентности, связанности [13; 15, с. 68–78]. Все эти показатели напрямую связаны со структурой жизнедеятельности личности.

Основная деятельность задаёт тип задач, которые должен решать субъект, а значит – стимулирует развитие определённых познавательных процессов. Например:

- игра способствует развитию символики, фантазии.
- учебный процесс – анализ, синтез и рефлексия.
- профессия – профессиональное мышление, решение задач и регуляция по воле.
- исследование – критическое мышление, метакогнция.

Классические психологические наблюдения показывают, что особенности памяти, мышления и регуляции поведения тесно связаны с тем, какими способами действия пользуется человек. В этом отношении показательна работа А. Р. Лурии «Ум мнемониста», где описывается своеобразие памяти и способов её организации у человека с исключительными мнемическими способностями [6].

Современные работы показывают еще одно важное свойство сложной, умственной работы – развитие исполнительных функций, когний и самоконтроля [11; 14].

Личность развивается не в изоляции, а в системе общественных отношений. Основная деятельность вводит человека в определённую сеть ролей: ученик, друг, студент, специалист, родитель, гражданин. Освоение ролей сопровождается формированием:

- моральной осознанности.
- ответственности.
- идентичности;
- коммуникативной компетенции.

В процессе совместной деятельности человек осваивает не просто правила, а их связь со своим мировоззрением. Социокультурная теория в современном понимании тоже указывает на то, что развитие идет при участии человека в культурах и не сводится к усвоению знаний индивидом [12; 14].

Ведущая деятельность – один из основных факторов формирования ответа на вопрос «Кто я?». От успеха или неудачи в ведущей деятельности зависит самооценка, уровень притязаний, стабильность Я-концепции.

На этапе юности и взрослости профессиональная деятельность часто становится стержнем идентичности. Именно поэтому её деформация, утрата или невозможность самореализации могут вести к кризисам личности, тревоге, эмоциональному выгоранию и снижению субъективного благополучия. В современной психологии благополучие личности также связывается с возможностью автономного, компетентного и социально включённого действия [13; 15].

Любое действие предполагает наличие плана, его осуществления, оценку выполненной работы, корректировку дальнейшего поведения. Именно эти моменты определяют развитие произвольности и волевых процессов. С ростом уровня субъектности в деятельности увеличивается пространство саморегуляции [3; 7].

Взаимодействие – это не просто то, что деятельность создает человека; человек тоже меняет деятельность.

Важно избежать одностороннего понимания. Деятельность действительно является фактором психического развития, но и сама она зависит от уже сложившихся особенностей личности. Эта связь носит двусторонний характер [5; 7].

Личность влияет на деятельность через:

- система ценностей.
- уровень амбиций.
- мотивация.
- способности.
- эмоциональная стойкость.
- стиль самоконтроля.

Например, двое обучающихся в одном образовательном пространстве обладают разной траекторией развития. Для одного обучающегося учебная работа является инструментом для его профессионального и личностного развития; у второго она носит чисто формальный

характер. Поэтому развивающая функция деятельности проявляется лишь на определенном уровне вовлеченности, осмысленности и субъектности.

Данное утверждение соответствует принципам деятельностного подхода – человек выступает активным участником процесса, трансформирующим и окружающую его действительность и себя самого [5; 7].

7. Деятельность в зрелом возрасте.

Классическая возрастная психология рассматривает детство и юность очень тщательно, но вопрос о ведущей деятельности важен также для возраста взрослого человека. В нем главенствуют трудовая, семейно-бытовая, общественная, художественная деятельность.

Пространство профессиональной деятельности во взрослом возрасте является основным:

- реализация способностей.
- социальной признанности.
- формирование статуса.
- поддержки самооффективности.
- выстраивать свою идентичность.

Работу можно считать фактором развития интеллекта и личности в том случае, когда:

- задачи оптимальной сложности включает.
- предполагает автономию;
- имеет личностный смысл;
- обеспечить обратную связь.
- обеспечивает развитие компетентностного подхода.

Данные принципы отвечают требованиям теории самодетерминации – о поддержании внутренней мотивации и психологического здоровья через обеспечение потребности человека в автономии, компетентности, связанности [13; 15].

В ином случае – стагнация, отчуждение работы, проф. выгорание.

Семья – еще одна форма основной деятельности. Родительство, отношения с партнером, уход за членами семьи способствуют развитию:

- эмпатии.
- ответственности.
- эмоциональной зрелости.
- децентрализации способности.
- долгосрочного контроля за поведением.

Психическое развитие в зрелом возрасте не ограничивается лишь успехами карьеры. Гармонизация различных сфер жизни – условие сохранения психической целостности человека. Интегральная модель развития личности включает в себя семью, образование, работу, культуру и социум в целом [11].

Изменение ведущей деятельности (поступление в вуз, начало трудовой деятельности, смена работы, появление ребенка, выход на пенсию) нередко приводит к кризису. Кризисы обусловлены реорганизацией мотивационной системы, образа Я, установок и форм поведения.

Следовательно работа взрослого человека – это не просто закрепление достигнутого уровня развития, а фактор качественного изменения личности.

8. Актуальные исследования и межпредметные связи.

Современная психология во многом подтверждает базовые положения деятельностного подхода, хотя нередко использует иной понятийный аппарат.

Согласно исследованиям по науке о развитии (developmental science), формирование когнитивных и регуляторных способностей происходит через вовлеченность субъекта в многоуровневые социальные действия. То есть речь идет о формировании психики именно в деятельном процессе, а не посредством пассивного усвоения знаний [11; 14].

Теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана показывает, что качество деятельности определяет глубину личностного развития. Деятельность, поддерживающая автономию, компетентность и связанность, способствует внутренней мотивации, устойчивости, психологическому благополучию и личностному росту [13; 15].

В современной социокультурной парадигме, основанной на работах Л. С. Выготского, развитие рассматривается как результат включения индивида в систему культурных действий и взаимодействие с другими людьми – это актуально для детей и взрослых (в учебном процессе, работе или жизни) [1; 12; 14].

9. Критический анализ

Несмотря на большую эвристическую ценность идеи ведущей деятельности, в современной психологии существуют и ограничения её применения.

Человек обычно вовлечен во множество важных видов деятельности. Ситуация современного подростка/взрослого не позволяет говорить о какой-то единственной ведущей сфере – ведь одновременно развиваются образование, информационно-коммуникативная деятельность, трудовая деятельность, семейная жизнь, медиасфера, культура и т. д.

Классическая схема возрастного деления характеризуется универсальностью, однако она не в полной мере фиксирует многообразие траекторий жизни, специфику культуры и индивидов [8, 11, 14].

Психика развивается не просто благодаря деятельности. Есть еще ряд факторов:

- биологические факторы.
- темперамент.
- состояний здоровья.
- семейной атмосферы.
- травмы, пережитого опыта.
- макросоциальной ситуации.

Биоэкологический подход к развитию У. Бронфенбреннер и П. Морриса акцентирует внимание на том, что развитие индивида – это процесс многоуровневого взаимодействия сред (от микросреды до макрокосмоса) [11].

Но тем не менее и в этом случае деятельностный подход обладает большой силой объяснения – он дает возможность увидеть механизмы превращения социальных факторов в психические [5; 7].

Заключение.

Взаимодействие между психическим развитием человека и деятельностью его жизни – это базовая закономерность развития человека. Отечественная психология доказала, что деятельность – источник, механизм и условие развития личности, а не просто дополнение к ней. С помощью деятельности человек усваивает формы культуры поведения, становится участником социальных связей, развивает потребности, мышление, самопознание и свою индивидуальность [1; 5; 7].

На разных возрастных этапах различные виды деятельности приобретают статус ведущих, поскольку именно в них возникают ключевые психические новообразования. В детстве это предметные действия, игра и учение; в подростковом возрасте – общение и социально значимая активность; в юности и зрелости – учебно-профессиональная, профессиональная, семейная и иные формы основной деятельности [4; 8; 9].

Взаимодействие деятельности с личностью – это взаимодействие двустороннее. С одной стороны деятельность определяет развитие психики, с другой же – личность в качестве субъекта наделяет деятельность смыслом, направлением и стилем выполнения. Отсюда при рассмотрении психического развития необходимо обращать внимание на объективную форму активности вместе с ее мотивационным наполнением, уровнем субъектности включенности, социальной ситуацией [5; 13; 15].

Практическое значение работы – выделение организационной формы развития как одного из основных средств обеспечения личностного и психологического здоровья личности (в сфере образования, труда, семьи, общества).

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – URL: <https://www.psychology-online.net/articles/doc-1565.html> (дата обращения: 20.06.2026).
2. Выготский Л.С. Проблема возраста / Л.С. Выготский // Выготский Л.С. Собрание сочинений / под ред. Д.Б. Эльконина. – В 6 т. – Т. 4. Детская психология – М.: Педагогика, 1984. – С. 244–268.

3. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учеб. пособие / П.Я. Гальперин. – М.: Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – URL: <https://www.psychology-online.net/articles/doc-1392.html> (дата обращения: 19.06.2026).
6. Лурия А.Р. Ум мнемониста / А.Р. Лурия. – URL: <https://www.psychology-online.net/> (дата обращения: 17.06.2026).
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с. EDN TDWNDE
8. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – №4. – С. 6–20.
9. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
10. APA Dictionary of Psychology / American Psychological Association. – URL: <https://dictionary.apa.org/> (accessed: 21.06.2026).
11. Bronfenbrenner U. The Bioecological Model of Human Development / U. Bronfenbrenner, P.A. Morris // Handbook of Child Psychology. Vol. 1. Theoretical Models of Human Development / ed. by R.M. Lerner. – 6th ed. – Hoboken, NJ: Wiley, 2006. – P. 793–828.
12. Bruner J. The Culture of Education / J. Bruner. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. – 224 p.
13. Deci E.L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness / E.L. Deci, R.M. Ryan. – New York: Guilford Press, 2017. – 756 p.
14. Rogoff B. The Cultural Nature of Human Development / B. Rogoff. – Oxford: Oxford University Press, 2003. – 448 p.
15. Ryan R.M. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being / R.M. Ryan, E.L. Deci // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55, No. 1. – P. 68–78. – DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68. EDN GSHHWJ

Садикова Екатерина Павловна
студентка

Научный руководитель

Оренбурова Лиана Владимировна

канд. пед. наук, старший преподаватель

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
г. Казань, Республика Татарстан

КИНОТЕРАПИЯ КАК АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Аннотация: в статье рассматривается научно-методическое обоснование применения кинотерапии как специализированного направления арт-терапии, нацеленного на развитие социального интеллекта у несовершеннолетних с девиантным поведением. Описываются психологические механизмы преодоления коммуникативного сопротивления, преодоления алекситимии и дефицита конструктивных социальных моделей через проективный анализ кинематографического материала. Особое внимание уделено критериям подбора отечественных кинопроизведений в работе с подростками, исключаящих риск героизации деструктивных проявлений.

Ключевые слова: социальный интеллект, кинотерапия, арт-терапия, девиантное поведение, несовершеннолетние, ресоциализация, эмпатия, групповая рефлексия.

Актуальность исследования проблемы девиантного поведения в современном обществе обусловлена необходимостью поиска и внедрения инновационных психолого-педагогических технологий коррекции и ресоциализации деструктивных проявлений в подростковой среде. Традиционные директивные методы (лекции, профилактические беседы) зачастую

демонстрируют низкую эффективность в работе с несовершеннолетними из-за высокой психологической ригидности (сверхнормативной фиксации на собственных деструктивных установках), выраженного негативизма и изначального недоверия к институциональным субъектам воспитательного и педагогического воздействия.

Одним из ключевых факторов, детерминирующих склонность несовершеннолетних к девиациям, выступает дефицит социального интеллекта – комплексной способности понимать ментальные состояния других людей (их намерения, чувства, мотивы), прогнозировать последствия межличностных взаимодействий и гибко адаптировать собственное поведение к социальным и правовым нормам. В связи с этим возникает научно-практическая потребность в использовании опосредованных, проективных методов воздействия. В качестве такого инструмента в рамках интегративного подхода выступает кинотерапия, рассматриваемая как высокотехнологичная субмодальность арт-терапии.

В отечественном академическом поле теоретические основы легитимизации кинотерапии как строгого метода психокоррекции заложены в работах С. В. Березина (Самарский университет), который вывел данную технологию из плоскости досуговой деятельности в плоскость целенаправленного терапевтического воздействия [1]. Методологически кинотерапия неразрывно связана с классической арт-терапией [2], поскольку задействует механизмы художественного опосредования, символизации и экстернализации (вынесения вовне) внутренних конфликтов личности. В контексте казанской психологической школы значимый вклад в развитие методов групповой рефлексии и «резонансного консультирования» посредством арт-технологий внесен С. В. Петрушиным [4].

Современная зарубежная доказательная база также подтверждает высокую валидность метода в клинической и психолого-педагогической практике. В масштабном мета-анализе E. Sacilotto и G. Salvato в 2022 году, охватившем 38 исследований, в 95% случаев (36 исследований) был зафиксирован статистически значимый положительный терапевтический эффект применения кино- и видеотерапии [8]. Работы A. Pannu и R. K. Goyal детально раскрывают когнитивные механизмы воздействия экранных образов на дезадаптивные когнитивные схемы человека, демонстрируя возможности их системной перестройки посредством направленного анализа [7].

Развитие социального интеллекта у несовершеннолетних с девиантным поведением в процессе кинотерапии реализуется через систему специфических психологических механизмов.

1. Преодоление коммуникативных барьеров и сопротивления. Для несовершеннолетних с девиациями характерно выраженное защитное поведение при попытках прямого анализа их проступков или аддикций. Кинотерапия выполняет функцию «метафорического моста» [6]. Перенос фокуса внимания с собственной личности на экранного персонажа позволяет участникам обсуждать табуированные, деструктивные или травматические паттерны поведения на безопасной психологической дистанции, эффективно минуя эго-защиты.

2. Коррекция алекситимии и развитие эмпатии. Неспособность подростков дифференцировать и вербализовать собственные и чужие эмоции часто выступает триггером агрессивного и делинквентного поведения. Структурированный просмотр кинокартин стимулирует сопереживание (викарный эмоциональный опыт). Пилотные исследования с группой контроля эмпирически доказывают, что структурированные сеансы кинотерапии приводят к достоверному росту показателей эмпатии, эмоциональной саморегуляции и снижению реактивной агрессии (при уровне значимости $p < 0.001$) [5].

3. Викарное научение и ресоциализация. Девиации у несовершеннолетних нередко коренятся в дефиците конструктивных поведенческих и социальных моделей в первичном окружении. Наблюдая за динамикой и личностной трансформацией героев фильма, девиантная личность получает доступ к альтернативным, социально одобряемым стратегиям совладания с кризисными ситуациями. Фильм в данном контексте функционирует как «социальный тренажер» в безопасном пространстве терапевтической группы [1].

С точки зрения психодиагностики интерпретация фильма несовершеннолетним выступает мощным проективным материалом, позволяющим выявить его скрытые ценностные ориентации, аттитуды (социальные установки) и уровень критичности мышления, что подтверждается классическими трудами D. Wedding и R. M. Niemiec [9].

Проектирование программы кинотерапии для лиц с девиантным поведением требует строгого соблюдения принципа безопасности и целенаправленности при формировании фильмотеки. В соответствии с задачами социально-педагогической реабилитации и требованиями отечественной педагогической практики, приоритет должен отдаваться произведениям отечественного кинематографа и мультипликации, характеризующимся глубоким психологизмом и выраженным просоциальным вектором.

Критически важно избегать демонстрации кинокартин, способных спровоцировать «эффект Вертера» или вторичную героизацию деструктивного образа жизни (например, романтизацию криминальных субкультур среди несовершеннолетних). Отбор фильмов должен базироваться на следующих критериях:

- наличие явного внутриличностного конфликта героя и демонстрация деструктивных последствий его девиантного выбора (например, х/ф «Чучело», реж. Р. Быков; х/ф «Класс коррекции», реж. И. Твердовский);
- наличие динамики персонажа – перехода от дезадаптивных форм поведения к рефлексии, раскаянию и ресоциализации;
- доступность визуального, эмоционального и смыслового ряда для восприятия конкретной возрастной группой несовершеннолетних.

В контексте развития социального интеллекта сам кинопоказ является лишь стимулом. Основной развивающий и коррекционный эффект достигается на этапе модулируемой групповой дискуссии (синемалогии) [3], в ходе которой участники обучаются дешифровать невербальное поведение героев, прогнозировать их поступки, аргументировать свою позицию и принимать альтернативные точки зрения.

Таким образом, кинотерапия представляет собой научно обоснованный, валидный арт-терапевтический метод, обладающий высоким потенциалом в сфере профилактики и коррекции девиантного поведения несовершеннолетних посредством целенаправленного развития их социального интеллекта. Опосредованный характер воздействия, опора на проективные механизмы и структурированная групповая рефлексия позволяют эффективно преодолевать психологическое сопротивление подростков, развивать их эмпатийный потенциал и формировать устойчивые навыки конструктивного социального взаимодействия.

Список литературы

1. Березин С.В. Кинотерапия и кинотренинг: практическое пособие / С.В. Березин. – Самара: Универс-групп, 2003. – 112 с.
2. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б.Д. Карвасарский. – СПб.: Питер, 2002. – 1024 с.
3. Менегетти А. Кино, театр, бессознательное / А. Менегетти. – Т. 1. – М.: ННБФ «Онтопсихология», 2001. – 384 с.
4. Петрушин С.В. Использование резонансного подхода в консультировании и психотерапии / С.В. Петрушин // Медицинская психология в России. – 2013. – Т. 5, № 1 (18). – С. 6.
5. Chieffo D.P.R. Medi-Cinema: A Pilot Study on Cinematherapy / D.P.R. Chieffo [et al.] // Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry. – 2023. – Vol. 120. – P. 110–115.
6. Hesley J.W. Rent Two Films and Let's Talk in the Morning: Using Popular Movies in Psychotherapy / J.W. Hesley, J.G. Hesley. – 2nd ed. – New York: John Wiley & Sons, 2001. – 304 p.
7. Pannu A. Cinematherapy for Depression: Exploring the Therapeutic Potential of Films / A. Pannu, R.K. Goyal // Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy. – 2024. – Vol. 42, No. 1. – P. 78–94.
8. Through the Looking Glass: A Scoping Review of Cinema and Video Therapy / E. Sacilotto, G. Salvato [et al.] // Frontiers in Psychology. – 2022. – Vol. 13. – Article 893204.
9. Wedding D. Movies and Mental Illness: Using Films to Understand Psychopathology / D. Wedding, R.M. Niemiec. – 4th ed. – Hogrefe Publishing, 2014. – 464 p.

Сенникова Екатерина Александровна

диспетчер факультета

Педагогический институт

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

г. Иркутск, Иркутская область

ВОЗМОЖНОСТИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме социально-педагогической адаптации первоклассников к обучению в школе. Описываются возможности внеурочной деятельности, которые выступают ключевыми инструментами для успешной социально-педагогической адаптации. Рассматривается ряд факторов, которые влияют на поступление первоклассника в школу.

Ключевые слова: адаптация, социально-педагогическая адаптация, внеурочная деятельность, обучение.

Поступление ребенка в школу кардинально меняет привычный уклад жизни – его ведущая деятельность меняется с игровой на учебную. Не всегда первоклассникам легко и быстро перестроится в новый режим жизни. Важно отметить, что процесс обучения и воспитания первоклассников в начальной школе, является неотъемлемой частью образовательного процесса.

Такие исследователи, как А.Б. Белинская, С.А. Беличева считают проблему социально-педагогической адаптации первоклассника актуальной на современном этапе. Возможные варианты решения данной проблемы – организация системной и комплексной работы специалистов, направленной на постепенное вхождение первоклассника в новый школьный режим и освоение новой для него образовательной деятельности. Успешная социально-педагогическая адаптация первоклассников возможна во внеурочной деятельности в условиях общеобразовательной организации [1].

С.В. Пилюгина в своих исследованиях утверждает: первоклассник к обучению в школе довольно длительно адаптируется, так как необходимо значительное напряжение всех систем организма, потому что множество задач еще не связаны с их опытом, поэтому требуется максимальная мобилизация интеллектуальных и физических сил. К тому же дети, которые посещали детский сад, оказываются в более выигрышном положении, так как элементы готовности к обучению в школе уже формировались педагогическим воздействием [2].

Важно включать в решение вопроса адаптации ребенка и его родителей, так ученые Т.Ф. Ушева и А. К. Кузьминых считают, что «задачей социального педагога при работе с семьей является активизация педагогической, воспитательной деятельности семьи, ориентация родителей на общественные правила и устои, общественно значимые цели и задачи воспитания» [7].

Л.И. Божович в своих работах отмечала, что появление новых форм поведения связано с учебной деятельностью, которая заставляет его соблюдать целый ряд норм и правил [2]. Однако поступление ребёнка в школу само по себе не обеспечивает проявление качеств, необходимых для этого. Здесь возникает противоречие: с порога школы от ребёнка требуют того, что только ещё должно быть сформировано в школе. Специфика младшего школьного возраста состоит в том, что цели деятельности задаются детям в основном взрослым. Учителя и родители определяют, что можно и что нельзя делать ребёнку. Даже если ребёнок охотно берётся за поручения взрослого, он не всегда справляется с ними, так как не улавливает его сути, быстро утрачивает первоначальный интерес к заданию или просто забывает выполнить его в срок. При поступлении ребенка в школу на ребенка влияет ряд факторов: изменения

режима жизнедеятельности; классный коллектив; ограничение двигательной активности; появление новых обязанностей.

Организм ребенка со временем приспособится к данным факторам, мобилизуя для этого систему адаптивных реакций, а взрослые помогут ему в этом.

По мнению И.М. Капустиной и С.С. Игнатович социально-педагогическая адаптация является многоуровневым активным процессом, где ребенок входит в новую социально-образовательную среду и учится осваивать нормы, правила, ценности школьной жизни, а также вырабатывает адекватные формы поведения и взаимодействия. Такой процесс включает в себя следующие основные аспекты [3]:

- социально-психологический аспект – ребенок принимает новую социальную роль «ученик», учится строить конструктивные взаимоотношения с учителем и одноклассниками и входит в систему коллективных отношений;

- педагогический аспект – ребенок приспосабливается к новой организации учебного процесса, а именно: выстраивается режим, появляются требования, повышается нагрузка, при этом идет активное развитие познавательной активности и формирование позитивного отношения к учебной деятельности;

- эмоционально-личностный аспект – ребенок благодаря этому достигает психологический комфорт, у него формируется чувство защищенности, он активно и адекватно старается участвовать в учебной и социальной жизни класса.

И.И. Магомедова выделяет следующие эффективными средствами внеурочной деятельности, конкретно направленные на решения задач адаптации [4]:

- словесно-логические формы. Основным средством воздействия является слово (убеждение словом), которое вызывает ответные эмоции у обучающихся. К этому типу форм относятся беседы на разные темы, дискуссии, собрания, конференции, лекции, семинары. Главное здесь – обмен информацией, обсуждение проблем;

- образно-художественные формы. Главным средством воздействия является совместное, преимущественно эстетическое переживание. К таким формам относятся концерты, спектакли, праздники, коллективные творческие дела (КТД). Цель – вызвать сильные, глубокие и облагораживающие коллективные эмоции;

- трудовые формы. Средствам воздействия здесь выступает труд. Это работа на пришкольном участке, субботники, уборка в классе, дежурство в столовой, уход за растениями, летняя трудовая практика, работа на учебно-опытном участке и т. п.;

- игровые (досуговые) формы. Средствам воздействия является активность. К ним относятся совместные праздники, подготовка к выступлениям, концертам, неделя театра, вокальные занятия и т. д. Игры могут быть спортивными, познавательными, соревновательными, конкурсными. Такие формы помогают сплотить коллектив, приобщить учеников к соблюдению правил, умению контролировать свои поступки [4].

Т.Ф. Ушева добавляет к реализации внеурочной деятельности еще и рефлексивные формы: средствами воздействия являются методы самоанализа и развития самооценки. К ним относятся рефлексивные дневники, групповые дискуссии, индивидуальные рефлексивные анализы деятельности [6].

Рассмотренные нами формы организации внеурочной деятельности задают общий формат. Однако, эффективность проведения внеурочного занятия будет зависеть от того какие конкретные формы педагогического взаимодействия наполняют каждое занятие. Для первоклассников целесообразно использовать следующие формы работы, опираясь на возрастные особенности [8]:

- работа в парах – такая форма позволяет выстраивать межличностные связи, учит детей слышать и слушать друг друга, учит договориться и приходиться к единому решению с собеседником.

– работа в группах – эффективный способ поиска какого-либо решения где педагог выступает в роли консультанта, а внутри группы рождаются споры, которые объединяют детей и содвигают искать компромиссы и приходиться к единому мнению.

– индивидуальная работа – как правило предполагает выполнение задания по пройденному материалу и учит ребенка самостоятельно искать решения.

– моделирующая форма работы – подразумевает использования на занятиях схемы, модели звуков, геометрических форм, разных объектов и тд. при этом стоит отметить, что раздаточный материал должен совпадать с демонстрационным.

– игровые формы работы включают в себя проведение физических минуток, пальчиковой гимнастики, игровые разминки, подвижные игры.

Таким образом, социально-педагогическая адаптация первоклассников к обучению в школе будет успешна, если организована внеурочная деятельность с первоклассниками, которая носит целенаправленный, системный характер; отобраны средства внеурочной деятельности с учётом возрастных психологических особенностей первоклассников (словесно-логические формы, образно-художественные формы, трудовые формы, игровые (досуговые) формы и психологические формы). Успешность внеурочной деятельности, направленная на социально-педагогическую адаптацию первоклассников обусловлена целостной моделью триединого партнерства: ребенок – семья – школа. При таком подходе внеурочная деятельность выступает связующим звеном и психологически безопасным местом для освоения новой социальной роли школьника.

Список литературы

1. Беличева С.А. Социально-педагогическая диагностика и сопровождение социализации несовершеннолетних: учебное пособие для среднего профессионального образования / С.А. Беличева, А.Б. Белинская. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2020. – 304 с.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М.; Воронеж, 1995. – 349 с.
3. Капустина И.М. К вопросу о социально-психологической адаптации первоклассников / И.М. Капустина, С.С. Игнатович // Педагогика: история, перспективы. – 2022. – №2. – С. 26–38. DOI 10.17748/2686-9969-2022-5-3-26-38. EDN YFIGUF
4. Магомедова И.И. Использование педагогами интерактивных средств обучения во внеурочной деятельности младших школьников / И.И. Магомедова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №77. – С. 250–252. EDN LWYPAT
5. Пилюгина С.В. Возрастные особенности детей 7–8 лет / С.В. Пилюгина // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – №47. – С. 33–39.
6. Ушева Т.Ф. Формирование рефлексивных умений школьников / Т.Ф. Ушева // Школьные технологии. – 2012. – №2. – С. 121–125. EDN OYHFVDV
7. Ушева Т.Ф. Сопровождение родителей по вопросам семейного воспитания на основе рефлексивного подхода / Т.Ф. Ушева, А.К. Кузьминых // Начальная школа. – 2017. – №6. – С. 14–17. EDN ZITLIN
8. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов вузов по направлению и спец. «Психология» / Д.Б. Эльконин; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – М.: Академия, 2004. – 384 с. EDN QXHVYD

Сергунцова Елизавета Валерьевна

учитель-логопед

МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад №204»

г. Краснодар, Краснодарский край

соискатель

АНО ВО «Северо-Кавказский социальный институт»

г. Ставрополь, Ставропольский край

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПО РАЗВИТИЮ АНАЛИТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема развития аналитических способностей у детей старшего дошкольного возраста. Обосновывается ведущая роль педагога как организатора и наставника совместной деятельности, направленной на формирование аналитического мышления в целом. Описаны технологии и представлены принципы организации совместной деятельности, позволяющие педагогу целенаправленно развивать аналитические способности в условиях игрового и познавательного взаимодействия.

Ключевые слова: аналитические способности, старший дошкольный возраст, совместная деятельность, педагог-наставник.

Современное образование направлено на развитие гармоничной личности и интеллектуального потенциала ребенка. В связи с чем целевые ориентиры современного дошкольного образования меняются, выдвигая на первый план развитие у детей способности к анализу различных ситуаций и явлений. Переход российского дошкольного образования на Федеральную образовательную программу (далее ФОП) актуализирует проблему подготовки детей к систематическому школьному обучению не через формирование конкретных учебных навыков, а через создание психологической основы для формирования метапредметных умений, среди которых одно из ведущих мест занимают аналитические способности.

В этой связи особую значимость приобретает вопрос о том, какую позицию занимает педагог в процессе развития аналитических способностей дошкольников и какие формы организации совместной деятельности являются наиболее эффективными.

Повышение когнитивного потенциала ребенка опирается на аналитические способности, выступающие в качестве фундамента логического мышления. Аналитические способности в общем смысле представляют собой способность к логическому анализу поступающей информации с целью принятия решения. Алгоритм аналитического мышления включает: разделение информации на составные части, всестороннее логическое осмысление этих частей, получение недостающей информации путем умозаключений, продумывание вариантов решения и выбор оптимального [1]. В дошкольном возрасте данный алгоритм реализуется в упрощенной, доступной ребенку форме: осознание проблемы, поиск ее решения и применение результата на практике.

Развитие аналитических способностей у детей дошкольного возраста осуществляется в процессе образовательного процесса с опорой на закономерности развития мыслительных процессов и индивидуальных психофизиологических особенностей [6]. При этом особое внимание в данном процессе уделяется целенаправленному научению со стороны взрослого использованию конкретных умений, например, анализ природных явлений во время весенней/осенней прогулки, сопоставление элементов живой природы (листья, цветы и т. д.).

Согласно теории Л.С. Выготского, высшие психические функции и аналитическое мышление в том числе, формируются в совместной деятельности со взрослым, и лишь позже становятся самостоятельными внутренними процессами ребенка [2]. Следовательно, наиболее эффективным пространством для становления аналитического аппарата является совместная

деятельность, где ребенок занимает активную позицию субъекта познания, а педагог/воспитатель выступает наставником этого процесса.

Педагог организует специальные условия в рамках совместной деятельности, которые способствуют развитию у ребенка познавательной активности: дошкольник задает вопрос, к ответу на который ему необходимо прийти самостоятельно и осознать свои достижения. Поначалу педагог направляет ход мыслей дошкольников: вместе обсуждают идею, намечают способы решения; но постепенно инициативу все больше берут сами дети – кто-то подбирает материалы для выполнения действий, кто-то решает проверить идею необычным способом. В процессе взаимодействия педагог реализует функцию эмоционального сопровождения – поддерживает познавательный интерес ребенка, стимулирует мотивацию и обеспечивает условия для достижения положительного результата.

Педагог в совместной деятельности должен ненавязчиво стимулировать обсуждение, помогать дошкольникам увидеть разные стороны проблемы, а также создавать условия для благоприятной атмосферы при совместной работе детей. В процессе совместной деятельности дети дошкольного возраста учатся договариваться, слушать других, задавать вопросы и работать в команде. Педагог организует совместное обсуждение в форме доброжелательной атмосферы, так чтобы каждый ребенок смог проявить себя, и тактично анализирует ошибки, не подавляя инициативу. Через такие коллективные обсуждения у детей развивается познавательный интерес, стимулируется самостоятельность в изучении объектов и явлений. В дошкольном возрасте эмоциональное сопровождение познавательной деятельности является необходимым условием ее эффективности.

А.Н. Леонтьев подчеркивал роль деятельности как основы психического развития [4]. Для дошкольников ведущей деятельностью является игра, поэтому использование настольных игр, загадок, ребусов, головоломок, кроссвордов благоприятно влияют на формирование аналитических способностей.

Важно подчеркнуть, что педагог выступает как организатор развивающей среды и образовательного процесса. Создание условий для самостоятельного и совместного поиска, подбор дидактических материалов, продумывание проблемных ситуаций – все это составляет организационную функцию педагога. В работах Ю.А. Дмитриева и Т.В. Калининой подчеркивается, что формирование у старших дошкольников умений анализировать и оценивать информацию требует создания специальных педагогических условий, включающих организацию различных видов деятельности [3]. Это могут быть наборы для экспериментирования, логические игры, схемы и модели, позволяющие ребенку визуализировать связи между объектами.

Организация совместной деятельности с детьми дошкольного возраста требует соблюдения ряда принципов. Прежде всего, это принцип доступности – материалы и задания должны соответствовать возрастным и психофизиологическим особенностям детей, а сложность экспериментов должна строиться от простого к сложному [5]. Принцип безопасности предполагает тщательный отбор материалов и контроль за действиями детей. Принцип интерактивности означает активное включение каждого ребенка в процесс, а не пассивное наблюдение за действиями взрослого. Принцип систематичности требует регулярного как прямого обучения, так и косвенного руководства познавательной деятельности.

Особое внимание следует уделить интеграции заданий/упражнений аналитического характера в повседневную деятельность дошкольников. Аналитические способности можно развивать не только на специально организованных занятиях, но и в бытовых ситуациях: при сервировке стола, уборке игрушек, подготовке материалов для творчества. Например, дошкольник может анализировать, сколько нужно тарелок поставить, если за столом будет сидеть пять человек, или сортировать карандаши по цвету перед началом рисования. После прочтения художественного произведения педагог организует анализ поступков героев, предлагая старшим дошкольникам обосновать свою точку зрения. Эффективным приемом является постановка ребенка на место героя, позволяющая понимать взаимосвязь поступка

и ситуации, видеть причину и следствие. Совместное обсуждение ситуаций из повседневной жизни, или моделирование педагогом проблемных задач, с выбором вариантов решения и определением наиболее правильного, также будет способствовать развитию аналитического мышления и освоению социальных норм. Указанные примеры показывают, что аналитические способности можно развивать в различных видах деятельности, адаптируя их к особенностям возраста детей. Положительный эффект будет зависеть от активного участия педагога в организации и сопровождении познавательной деятельности, а также создание атмосферы сотрудничества и взаимного уважения.

Таким образом, деятельность педагога по развитию аналитических способностей у старших дошкольников представляет собой процесс, включающий следующие компоненты: организацию развивающей среды, демонстрацию способов аналитической деятельности, эмоциональную поддержку и рефлексивное сопровождение. Правильно организованная совместная деятельность становится эффективным инструментом психолого-педагогического сопровождения, которое помогает ребенку не только познать окружающий мир, но и эффективно развивать такие важные способности, как аналитические, которые закладывают основы для успешного дальнейшего обучения.

Список литературы

1. Анищенко Е.А. Развитие аналитического мышления у детей старшего дошкольного возраста / Е.А. Анищенко, С.А. Белокопытова, И.В. Ковалева // Молодой учёный. – 2019. – №45. – С. 321–323. EDN AVPGVN
2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2007. – 349 с.
3. Дмитриев Ю.А. Формирование у старших дошкольников умений анализировать и оценивать информацию / Ю.А. Дмитриев, Т.В. Калинина // Педагогика и психология образования. – 2024. – №1. – С. 49–60. DOI 10.31862/2500-297X-2024-1-49-60. EDN THXCTW
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005.
5. Минакова А.А. Развитие познавательной деятельности дошкольников посредством экспериментирования / А.А. Минакова // Учительский журнал. – 2025.
6. Сергунцова Е.В. Игровые методы развития аналитических умений у детей дошкольного возраста / Е.В. Сергунцова // МНКО. – 2023. – №3 (100).

Трункина Елена Владимировна

старший преподаватель

БУ ВО «Сургутский государственный университет»

г. Сургут, ХМАО – Югра

соискатель

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный

лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова»

г. Нижний Новгород, Нижегородская область

КОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ПАМЯТИ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ: АКТИВНОЕ ИЗВЛЕЧЕНИЕ, ИНТЕРВАЛЬНОЕ ПОВТОРЕНИЕ И ЧЕРЕДОВАНИЕ

Аннотация: в статье обосновываются три когнитивных механизма памяти, а именно активное извлечение (тестовый эффект), интервальное (распределённое) повторение и чередование (интерливинг), рассматриваемые в приложении к освоению иероглифики и тоновой системы русскоязычными учащимися. Проблема исследования вытекает из противоречия между высокой когнитивной нагрузкой начального этапа обучения китайскому языку и нехваткой доказательно обоснованных приёмов её регуляции. Проверка проведена на материале формирующего эксперимента ($N = 35$) по квазиэкспериментальной схеме со статистическим контролем исходных различий. Установлено, что систематическое включение названных механизмов даёт экспериментальной группе значимое преимущество по когнитивному критерию (точность распознавания иероглифов $d = 1,38$; когнитивный контроль

$d = 1,26$), причём достигнутый эффект сохраняется и на отсроченном срезе. Полученные результаты объясняются положениями теории когнитивной нагрузки и модели рабочей памяти.

Ключевые слова: когнитивная психология, память, активное извлечение, тестовый эффект, интервальное повторение, чередование, рабочая память, когнитивная нагрузка, иероглифика, тоны, китайский язык, нейродидактика.

Введение. Расширение российско-китайского сотрудничества сформировало устойчивый заказ на специалистов со знанием китайского языка. Показательна и динамика: число изучающих его в России выросло приблизительно до 90 тысяч человек более чем в двухстах университетах. Одновременно реформа международного стандарта HSK 3.0 ужесточила требования к иероглифическому письму и ввела его уже с первых занятий [4; 5]. На фоне растущего спроса практика обучения упирается в типологическую дистанцию между языками, потому что иероглифическая письменность, смыслоразличительная тоновая система и классификаторы не находят опоры в родном языке учащегося.

Природа этой дистанции носит прежде всего когнитивный характер. Осваивая одну лексическую единицу, учащийся вынужден одновременно удерживать в рабочей памяти сразу четыре слоя информации: графический облик знака, его звучание, тон и значение. Поскольку объём рабочей памяти конечен, а перечисленные связи на старте ещё не автоматизированы, их удержание поглощает тот ресурс, которого затем не хватает на само высказывание. Так возникает состояние повышенной когнитивной нагрузки. Теория J. Sweller описывает этот сбой достаточно точно: когда внешние (extraneous) требования вытесняют релевантный (germane) ресурс, продуктивная переработка материала блокируется [10]. К когнитивному давлению добавляется и аффективный фактор, ведь иноязычная тревожность занимает рабочую память посторонними переживаниями и тем самым мешает извлечь уже усвоенное.

Казалось бы, ответ должна дать нейродидактика, теория которой в целом разработана. Однако конкретные приёмы, обращённые именно к механизмам памяти при обучении китайскому языку, изучены пока слабо. Большинство имеющихся рекомендаций рассчитано на алфавитные языки, где форма слова подсказывает звучание и тем облегчает запоминание [1; 2]. Для иероглифического письма такая опора отсутствует, поэтому переносить эти рекомендации напрямую нельзя. Отсюда вытекает исследовательская задача: опереться на те механизмы памяти, которые обладают наиболее прочной доказательной базой, и проверить их действенность на конкретном языковом материале.

Исходя из сказанного, цель статьи состоит в том, чтобы теоретически обосновать и эмпирически подтвердить эффективность активного извлечения, интервального повторения и чередования как когнитивных механизмов запоминания при обучении китайскому языку на уровне HSK 1. Соответственно, гипотезу можно сформулировать так: систематическое включение этих механизмов в учебный процесс даёт более выраженный прирост когнитивных и языковых показателей, чем традиционное обучение.

Теоретические основания. Прежде чем обратиться к отдельным приёмам, стоит определить угол зрения. Все три механизма, положенные в основу нашей методики, относятся к когнитивно-ориентированным средствам обучения, то есть к тем, что нацелены на работу базовых систем памяти, внимания и на автоматизацию навыка. Их объединяет общий принцип: не облегчать учащемуся запоминание любой ценой, а разумно распределять познавательное усилие во времени и по содержанию, чтобы оно давало наиболее прочный след. Различаются же эти механизмы тем, на какой вопрос отвечает каждый из них. Первый уточняет, каким должно быть само повторение, второй определяет, когда его проводить, третий задаёт порядок, в котором предъявляется материал. Рассмотрим их последовательно.

Первый механизм, известный в психологии обучения как активное извлечение (англ. Retrieval practice), состоит в том, что учащийся не перечитывает материал заново, а стремится воспроизвести его по памяти. Ценность подобной работы объясняется механизмом её

действия: сама попытка припоминания перестраивает и упрочивает мнемический след заметно сильнее, чем пассивное повторное чтение. Этот эффект получил название тестового (англ. test-enhanced learning), и его надёжность подтверждена не только экспериментально, но и количественно, поскольку метаанализ O. Adesope с коллегами, обобщивший сотни сравнений, зафиксировал устойчивое преимущество припоминания над перечитыванием [6; 8]. Существенно и то, что извлечение остаётся продуктивным даже при ошибке: неудачная попытка, за которой следует обратная связь, оставляет более прочный след, чем безошибочное узнавание готового знака. В обучении иероглифике этот принцип воплощается в припоминании знака по значению или звучанию, в воздушном письме и в сборке иероглифа из графических ключей.

Если активное извлечение отвечает на вопрос, каким должно быть повторение, то второй механизм, интервальное повторение (англ. spaced repetition), уточняет, когда его проводить. Он предполагает возвращение к материалу через постепенно возрастающие промежутки времени, а не отработку его единым массивированным блоком. В основе такого распределения лежит консолидация памяти: каждое повторное извлечение следа через увеличивающийся интервал переводит информацию из кратковременного хранилища в долговременное [7]. Эффективность распределённой практики принадлежит к числу наиболее воспроизводимых результатов психологии обучения и прослеживается на протяжении более чем столетия, от классических работ Н. Ebbinghaus до современных цифровых систем. Убедительное обобщение даёт метаанализ S. Kim и S. Webb, который свёл воедино 98 размеров эффекта из 48 экспериментов по усвоению второго языка и подтвердил преимущество распределённого повторения над массивированным. Именно этот механизм объясняет знакомую преподавателям картину, когда изолированно заученный накануне иероглиф легко воспроизводится сразу, но быстро стирается, если его не поддержать повторениями через осмысленные интервалы.

Наконец, третий механизм, чередование (англ. interleaving), касается уже не времени, а порядка предъявления материала. При чередовании учащийся меняет типы задач и языковых явлений внутри одного занятия, вместо того чтобы отрабатывать однотипный материал длинными сериями. Такая смена не случайна по своему эффекту: она запускает процессы сравнения, противопоставления и различения, поскольку при каждом новом предъявлении приходится заново определять, какой признак или какое правило здесь уместны. Для китайского языка приём особенно ценен на минимальных тоновых парах и графически близких иероглифах, где успех решает именно способность различать сходные единицы, а не воспроизводить их поодиночке. Чередование закономерно повышает трудность прямо в ходе обучения, однако эта трудность продуктивна, ведь она вкладывается в построение гибких и дифференцированных репрезентаций, которые впоследствии обеспечивают перенос навыка в новые условия.

Рассмотренные механизмы не только обоснованы теоретически, но и обладают согласованной эмпирической опорой. Сопоставление опубликованных метаанализов даёт здесь важный ориентир: ни один из трёх приёмов не опускается ниже среднего порога (0,5 по шкале Дж. Коэна), а активное извлечение и распределённое повторение и вовсе входят в число самых доказательно обоснованных средств психологии обучения. Это обстоятельство и оправдывает их размещение в концептуальном ядре методики, поскольку опора на проверенные механизмы снижает риск воспроизводства нейромифов.

Материалы и методы. Исследование проводилось на базе Сургутского государственного университета. В нём приняли участие 35 студентов первого курса направления «Лингвистика» (профиль «Перевод и переводоведение»), которых распределили на экспериментальную (17 человек) и контрольную (18 человек) группы. Группы были сопоставимы по возрасту, полу, уровню общей иноязычной подготовки и базовым когнитивным показателям. Работа строилась как квазиэксперимент с неэквивалентными группами, а исходное неравенство составов выравнивалось средствами статистического контроля. Различие между группами заключалось в способе обучения. В экспериментальной группе оно опиралось на

нейродидактическую модель, концептуальным ядром которой служили активное извлечение, интервальное повторение и чередование; при этом распределённое повторение поддерживала электронная система (SRS) с карточками мультимодального кодирования. Контрольная группа занималась по традиционной методике. Формирующий цикл в обоих случаях длился шестнадцать недель.

Результативность оценивалась по четырём критериям, каждому из которых соответствовал свой инструмент. Языковой критерий измерялся контрольными заданиями формата HSK 1 в рецептивном и продуктивном блоках. Когнитивный оценивался адаптированным для иероглифов и тонов тестом Струпа, а также аппаратурной пробой на время реакции. Аффективный фиксировался шкалой языковой тревожности FLCAS и шкалой самооффективности GSE, тогда как метакогнитивный определялся опросником MAI-32 и рефлексивными дневниками. Обработка данных велась ковариационным анализом (ANCOVA) с контролем предтеста, при нарушении нормальности привлекались непараметрические критерии Манна и Уитни, а также Уилкоксона. Для оценки практической значимости различий дополнительно рассчитывался размер эффекта (Cohen's d, частная η^2), а при множественных сравнениях вводилась поправка Холма и Бонферрони.

Результаты исследования и их обсуждение. Обобщённая картина результатов представлена в таблице 1, и наиболее выраженные, устойчивые к статистической поправке эффекты обнаружили по когнитивному, языковому и метакогнитивному критериям. Так, точность распознавания иероглифов в экспериментальной группе достигла 92,8% против 83,6% в контрольной ($F = 17,37$; $p < 0,001$; $d = 1,38$), а время реакции сократилось до 799 мс против 869 мс ($F = 8,65$; $p = 0,006$; $d = 1,00$). Ещё показательнее динамика в тесте Струпа: эффект интерференции снизился заметно сильнее именно в экспериментальной группе (125,9 против 147,3 мс; $F = 13,67$; $p < 0,001$; $d = 1,26$), что прямо указывает на укрепление когнитивного контроля.

Таблица 1

Результаты сравнения групп по показателям результативного блока

Показатель	ЭГ (после)	КГ (после)	F	p	d
Точность распознавания иероглифов, %	92,8	83,6	17,37	<0,001	1,38
Время реакции (иероглифы), мс	799	869	8,65	0,006	1,00
Эффект интерференции (Струп), мс	125,9	147,3	13,67	<0,001	1,26
HSK 1, рецептивный блок, %	н/п	н/п	26,05	<0,001	0,79
HSK 1, продуктивный блок, %	н/п	н/п	н/п	<0,001	0,47
Метакогнитивная включённость (MAI-32), Δ балл	18,3	9,1	9,24	0,005	0,87
Языковая тревожность (FLCAS), Δ балл	13,9	8,0	1,31	0,260	0,30
Самооффективность (GSE), Δ балл	3,8	н/п	3,97	0,055	0,75

Примечание. ЭГ обозначает экспериментальную группу, КГ контрольную; F и p получены ковариационным анализом; d есть коэффициент Коэна по приростам (границы 0,2 / 0,5 / 0,8 соответствуют малому, среднему и большому эффекту); Δ есть прирост от «до» к «после»; сокращение «н/п» – значит «не применимо». По тревожности и самооффективности приведены абсолютные значения сдвига (тревожность снижается, самооффективность растёт).

Отдельного внимания заслуживают объективные лог-данные системы интервального повторения, поскольку они не зависят от самоотчёта и напрямую характеризуют интенсивность самостоятельной работы. Собранные автоматически, они подтвердили высокую регулярность распределённой практики в экспериментальной группе: средняя доля удержания материала составила 86,8%, то есть почти девять из десяти единиц воспроизводились верно при очередной проверке, средний интервал между повторениями достиг 9,5 дня, а среднее число

повторений за семестр составило 557 на одного обучающегося. Эти цифры связывают процесс с результатом и во многом объясняют, почему экспериментальная группа откатилась меньше на отсроченном срезе.

Устойчивость достигнутого эффекта хорошо видна как раз по данным отсроченного среза. Доля выполнения рецептивного блока HSK 1 в экспериментальной группе просела лишь на 4,8 процентного пункта против 6,3 в контрольной, а в продуктивном блоке на 3,9 против 6,8 пункта, так что контрольная группа теряла усвоенное почти вдвое быстрее. Не менее содержательна и обнаруженная корреляция между снижением языковой тревожности и ростом когнитивного контроля в тесте Струпа ($\rho = 0,50$; $p = 0,041$). Эта связь эмпирически подтверждает механизм аффективно-когнитивной интеграции: по мере того как тревожность спадает, ресурс рабочей памяти высвобождается и направляется на переработку языкового материала.

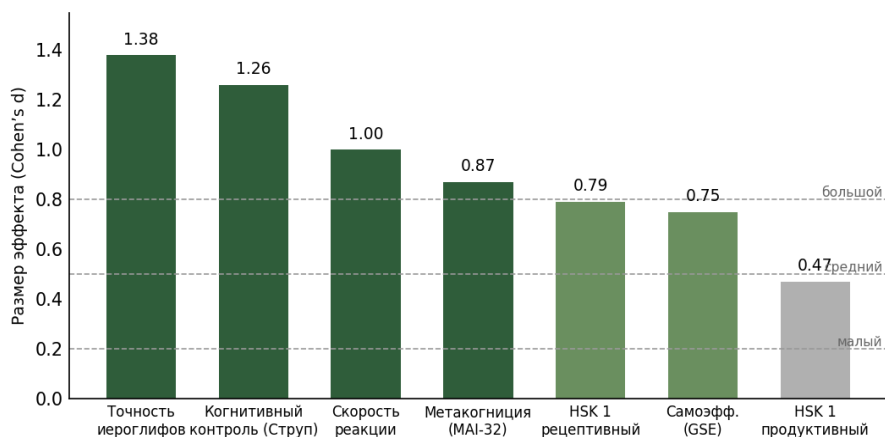


Рис. 1. Размеры эффекта экспериментального воздействия (Cohen's d) по показателям результативного блока (составлено автором)

Полученные данные согласуются с исходным теоретическим ожиданием: приёмы, прицельно обращённые к механизмам памяти и внимания, дают наибольший прирост именно по когнитивным показателям. Очень большой эффект по точности распознавания иероглифов ($d = 1,38$) и по когнитивному контролю ($d = 1,26$) складывается из совместной работы всех трёх механизмов. Активное извлечение переводит пассивное узнавание знака в активное припоминание и упрочивает связь его формы со значением; распределённое повторение, подержанное высокой долей удержания (86,8%), закрепляет эти репрезентации в долговременной памяти; наконец, чередование тоновых пар и графически близких иероглифов вырабатывает способность их различать, а её и фиксирует тест Струпа.

Языковой результат в этой логике оказывается производным от когнитивного. Значимое преимущество по рецептивному блоку HSK 1 ($\eta^2 = 0,449$, то есть принадлежностью к группе объясняется почти 45% различий) выросло из звуковой разведки и активного извлечения. Более скромный эффект по продуктивному блоку ($d = 0,47$) объясним тем, что говорение и письмо закономерно дают больший разброс индивидуальных траекторий. Что касается метакогнитивного прироста ($d = 0,87$), то его достоверность подкреплена совпадением двух независимых источников, а именно формализованного опросника MAI-32 и экспертной оценки рефлексивных дневников.

Особого и честного комментария требует аффективный критерий. Внутри самих групп сдвиги оказались значимыми: тревожность снизилась в среднем на 13,9 балла ($p = 0,003$), а самооффективность выросла на 3,8 балла ($p < 0,001$). Однако ключевое для проверки гипотезы межгрупповое различие порога значимости не достигло ($p = 0,260$ и $p = 0,055$). Вероятнее всего, при небольшой выборке аффективные изменения разворачиваются медленнее

когнитивных и требуют более длительного наблюдения. При этом обнаруженная ранее корреляция тревожности с когнитивным контролем показывает, что оба плана всё же работают согласованно.

Наконец, следует признать и ограничения работы. Выборка невелика, а сама схема носит квазиэкспериментальный характер. Эти слабые места отчасти уравновешены статистическим контролем исходных различий, приоритетом размера эффекта над одним лишь уровнем значимости и триангуляцией самоотчётных и объективных данных. Логичным продолжением исследования станет воспроизведение результатов на большей выборке и с более длительным отсроченным срезом.

Выводы. Активное извлечение, интервальное повторение и чередование образуют не разрозненный набор приёмов, а систему взаимодополняющих механизмов работы памяти, каждый из которых прочно обоснован в когнитивной психологии и подтверждён метааналитическими данными. Их общее назначение состоит в том, чтобы согласовать подачу сложного иероглифического и тонового материала с ограниченными возможностями рабочей памяти и высвободить ресурс для собственно речевой деятельности. Проведённая эмпирическая проверка это назначение подтвердила, поскольку систематическое включение названных механизмов в методику обучения китайскому языку на начальном этапе обеспечило значимое и устойчивое преимущество по когнитивным, языковым и метакогнитивным показателям. Полученный результат позволяет рассматривать эти три механизма как доказательное ядро нейродидактического подхода к обучению языкам, типологически далёким от родного.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Нейродидактика – инновационный тренд персонализированного образования / Э.Ф. Зеер // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – №4. – С. 30–38. DOI 10.52944/PORT.2021.47.4.002. EDN CSPPYE
2. Костромина С.Н. Нейронаука, психология и образование: проблемы и перспективы междисциплинарных исследований / С.Н. Костромина, Н.В. Бордовская, Н.Н. Искра // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36, №4. – С. 61–72. EDN UFFWRP
3. Кочергин И. В. Очерки лингводидактики китайского языка: учебное пособие / И. В. Кочергин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Восточная книга, 2012. – 184 с. EDN QXIRVT
4. Международный стандарт градации уровней владения китайским языком для международного китайского языкового образования (GF0025–2021): принят Министерством образования КНР, введён в действие 01.07.2021. – URL: <http://www.moe.gov.cn> (дата обращения: 14.07.2026).
5. Стандарт уровней владения китайским языком для международного образования (HSK 3.0): утверждён Министерством образования КНР, март 2021 г., введён в действие 01.07.2021. – URL: <http://www.chinesetest.cn> (дата обращения: 14.07.2026).
6. Adesope O. O. Rethinking the use of tests: a meta-analysis of practice testing / O.O. Adesope, D.A. Trevisan, N. Sundararajan // Review of Educational Research. – 2017. – Vol. 87, №3. – P. 659–701.
7. Carpenter S. K. The science of effective learning with spacing and retrieval practice / S.K. Carpenter, S.C. Pan, A.C. Butler // Nature Reviews Psychology. – 2022. – Vol. 1, №9. – P. 496–511. DOI 10.1038/s44159-022-00089-1. EDN RNTTRC
8. Roediger H.L. Test-enhanced learning: taking memory tests improves long-term retention / H.L. Roediger, J.D. Karpicke // Psychological Science. – 2006. – Vol. 17, №3. – P. 249–255.
9. Sabitzer B. Neurodidactics: a new approach to teaching and learning / B. Sabitzer // Proceedings of ICERI 2011. – Madrid: IATED, 2011. – P. 3792–3801.
10. Sweller J. Cognitive architecture and instructional design: 20 years later / J. Sweller, J.J.G. van Merriënboer, F. Paas // Educational Psychology Review. – 2019. – Vol. 31, №2. – P. 261–292. DOI 10.1007/s10648-019-09465-5. EDN TTSPQZ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ БАЗОВЫХ КОМПОНЕНТОВ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматриваются психологические характеристики базовых компонентов теоретического мышления младших школьников. Описана структура теоретического мышления, показана неравномерность развития базовых компонентов теоретического мышления. Выделены особенности мыслительных операций младших школьников.

Ключевые слова: теоретическое мышление, содержательный анализ, планирование, обобщение, рефлексия.

Проблема развития теоретического мышления, в особенности его базовых компонентов – содержательного анализа, планирования, обобщения и рефлексии, является одной из актуальных проблем современной педагогики и психологии. Это подтверждается тем, что эффективное усвоение знаний, формирование универсальных учебных действий и подготовка детей к решению нестандартных задач в быстро меняющемся мире невозможны без глубокого анализа механизмов теоретического мышления [2, с. 111–127].

Согласно теории учебной деятельности (В.В. Давыдов [3], Д.Б. Эльконин [7]), полноценное усвоение знаний в начальной школе требует перехода от эмпирического, описательного мышления к теоретическому, основанному на содержательном анализе и рефлексии [3, с. 186–192]. Однако, как показывает анализ образовательной практики, традиционная система обучения преимущественно ориентирована на передачу готовых алгоритмов и не создаёт в полной мере условий для формирования данных компонентов [4, с. 34–36].

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для становления базовых компонентов теоретического мышления, что обусловлено сменой ведущей деятельности с игровой на учебную, развитием произвольности психических процессов и переходом к словесно-логическому мышлению [8, с. 89]. Это подтверждается и современными исследованиями: к 8–10 годам дети способны успешно справляться с решением формально-логических задач, однако диалектические мыслительные операции продолжают формироваться и после 10 лет [2, с. 111–117].

В этой многокомпонентной картине психического развития теоретическое мышление выступает не просто как один из элементов познавательной сферы, а как интегративный механизм, связывающий воедино когнитивные, эмоциональные и регулятивные процессы. Именно развитие теоретического мышления позволяет младшему школьнику осознать основания собственных действий и выстраивать осознанные стратегии решения учебных задач [1, с. 45–58]. Современные исследования показывают, что сформированность компонентов теоретического мышления является важным предиктором академической успешности, познавательной мотивации и психологического благополучия учащихся начальной школы [2, с. 111–127].

Вместе с тем, как подчеркивает Н.Ф. Талызина [6, с. 53], недостаточное развитие базовых компонентов теоретического мышления может приводить к формализму знаний, трудностям в обучении, снижению познавательной активности и школьной тревожности. Своевременная диагностика и целенаправленное развитие данных компонентов у младших школьников может служить эффективной мерой профилактики неуспеваемости и когнитивных дефицитов [5, с. 186–192].

Для выявления и описания психологических характеристик базовых компонентов теоретического мышления у детей младшего школьного возраста было осуществлено эмпирическое исследование.

В качестве *объекта исследования* определена познавательная сфера ребенка младшего школьного возраста. *Предмет исследования* – особенности развития базовых компонентов теоретического мышления (анализа, планирования, содержательного обобщения, рефлексии) у детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования: опираясь на положение возрастной психологии и теории развивающего обучения, предположили, что у большинства детей младшего школьного возраста базовые компоненты теоретического мышления (содержательный анализ, содержательное планирование, содержательное обобщение, рефлексия) могут быть сформированы на различном уровне, а именно: у большинства испытуемых преобладают средний и низкий уровни. Наиболее развитым компонентом является содержательное обобщение, а наименее развитым рефлексия.

Эксперимент проводился на базе БУ ХМАО-Югры «Нижневартовский многопрофильный реабилитационный центр для инвалидов» г. Нижневартовска. Выборку составили 20 учащихся начальных классов, получающих социальные услуги в данном учреждении. Возраст испытуемых 8–9 лет. Все дети обучаются в общеобразовательных организациях по традиционной образовательной программе, не имеют диагностированных психических или речевых расстройств.

Для проведения экспериментального исследования были использованы методики: методика «Схематизация» (автор – А.З. Зак); методика «Выделение существенных признаков» (в модификации В.В. Давыдова и Е.В. Чудиновой); методика «Рефлексивная самооценка» (на основе заданий Г.А. Цукерман и К.Н. Поливановой).

Для достижения цели исследования и реализации его задач использовалась методика «Схематизация» (автор – А.З. Зак), позволяющая изучить уровень сформированности содержательного анализа и планирования у младших школьников (табл. 1).

Как показали результаты данной методики, у 45% (это составило 9 человек) младших школьников обнаруживается средний уровень сформированности содержательного анализа и планирования. У этих испытуемых анализ условия задачи вызывал затруднения: они часто начинали выполнение без предварительного анализа, действовали методом «проб и ошибок». После наводящих вопросов экспериментатора часть детей могла выделить существенное отношение, но планирование оставалось неполным.

Таблица 1

*Характеристика показателя «Содержательный анализ и планирование»
(методика «Схематизация», автор – А.З. Зак)*

№ п.п.	Уровни сформированности содержательного обобщения	Показатели	
		абс. (кол-во чел.)	относит. (%)
1.	Высокий	3	15%
2.	Средний	9	45%
3.	Низкий	8	40%

У 40% (это составило 8 человек от общего числа испытуемых) младших школьников отмечается низкий уровень сформированности содержательного анализа и планирования. Это подтверждают такие поведенческие характеристики, как хаотичный перебор вариантов, отсутствие выделения существенных связей между элементами, неспособность объяснить свои действия.

У трёх испытуемых (это составило 15% от общего числа) отмечается высокий уровень сформированности содержательного анализа и планирования. Эти дети самостоятельно анализировали условие, выделяли ключевое отношение и строили план действий, действовали целенаправленно, иногда проговаривая свои действия вслух.

Методика «Выделение существенных признаков» (в модификации В.В. Давыдова и Е.В. Чудиновой) позволяет вывить способность младших школьников к содержательному обобщению (табл. 2).

Таблица 2

Характеристика показателя «Содержательное обобщение» (методика «Выделение существенных признаков», модификация В.В. Давыдова и Е.В. Чудиновой)

№ п.п.	Уровни сформированности содержательного обобщения	Показатели	
		абс. (кол-во чел.)	относит. (%)
1.	Высокий	3	15%
2.	Средний	10	50%
3.	Низкий	7	35%

Высокий уровень содержательного обобщения отмечается у 15% (это составило 3 человека) младших школьников. Эти дети не только правильно выделяли обобщающее понятие, но и аргументировали свой выбор с опорой на существенные признаки. В их ответах прослеживалась способность к абстрагированию.

Низкий уровень содержательного обобщения выявлен у 35% (7 испытуемых) младших школьников. Эти дети не могли установить общий признак, объединяли объекты по случайному совпадению или отказывались от выполнения задания. Многие не понимали самой задачи: они пытались дать характеристику каждому предмету отдельно, а не найти общее.

Методика «Рефлексивная самооценка» (на основе заданий Г.А. Цукерман и К.Н. Поливановой) нацелена на диагностику рефлексии (табл. 3).

Таблица 3

Характеристика показателя «Рефлексия» (методика «Рефлексивная самооценка» (на основе заданий Г.А. Цукерман и К.Н. Поливановой))

№ п.п.	Уровни сформированности рефлексии	Показатели	
		абс. (кол-во чел.)	относит. (%)
1.	Высокий	2	10%
2.	Средний	8	40%
3.	Низкий	10	50%

Как видно из таблицы, у большинства испытуемых – 50% (это составило 10 человек) – обнаруживается низкий уровень развития рефлексии. Дети не проявляли способности к анализу собственной деятельности. На вопрос о трудностях отвечали «ничего трудного», «всё просто», но при этом выполняли задания с ошибками или не выполняли вовсе. При попытке объяснить способ решения говорили «не знаю», «так надо». Некоторые демонстрировали неадекватную самооценку.

Средний уровень рефлексии отмечается у 40% (8 человек) младших школьников. Дети оценивали свои успехи в общих словах («трудно», «легко»), но не могли указать, что именно вызвало затруднение. При объяснении способа решения они либо повторяли последовательность действий, не выделяя существенных операций, либо ограничивались односложными ответами.

Высокий уровень рефлексии выявлен только у 10% (2 человека) испытуемых. Эти дети были способны не только констатировать факт успеха или неуспеха, но и указать конкретные операции, которые вызвали трудность, а также объяснить способ решения другому человеку.

Таким образом, на основании полученных психодиагностических данных можно сделать следующие *выводы*.

1. Наиболее сформированным компонентом у обследованных младших школьников является содержательное обобщение (суммарно высокий и средний уровень – 65% (13 человек)), хотя преобладает эмпирический тип обобщения (ориентация на внешние признаки). Содержательный анализ и планирование сформированы на высоком и среднем уровне у 60% (12 человек) детей, при этом низкий уровень составляет 40% (8 человек). Наиболее низкие показатели зафиксированы по компоненту рефлексии: лишь 10% (2 человека) детей имеют высокий уровень, а половина испытуемых (50%) (10 человек) – низкий уровень.

2. Общая картина свидетельствует о неравномерном развитии базовых компонентов теоретического мышления. У большинства детей отсутствует целостная структура

теоретического мышления: отдельные компоненты (например, обобщение) могут быть развиты на среднем уровне, но без рефлексии и планирования они не обеспечивают полноценного решения теоретических задач.

3. Типичными особенностями являются: преобладание эмпирических обобщений, недостаточное развитие рефлексии, трудности самостоятельного анализа условий задачи и планирования действий. Эти особенности подтверждают гипотезу о том, что в условиях традиционного обучения базовые компоненты теоретического мышления у младших школьников сформированы преимущественно на среднем и низком уровнях, а их развитие носит неравномерный характер.

Полученные данные не претендуют на исчерпывающее решение проблемы развития теоретического мышления у детей младшего школьного возраста, напротив, проведённое исследование показало необходимость дальнейшего изучения ее различных аспектов.

Список литературы

1. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование / А.В. Брушлинский. – М.: Наука, 1979. – 230 с. EDN VYUCPX
2. Лонгитюдное исследование понимания смешанных эмоций детьми 5–6 и 7–8 лет: когнитивный аспект / Н.Е. Веракса, З.В. Айрапетян, О.В. Алмазова, К.С. Тарасова // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. – 2023. – Т. 46, №1. – С. 152–174. – DOI 10.11621/vsp.2023.01.07.. EDN QEVSVZV
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с. EDN YQOMCU
4. Дубровина И.В. Психическое здоровье школьников / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Т.В. Вохмянина. – М.: Академия, 2000. – 256 с.
5. Зак А.З. Сравнение особенностей теоретического мышления учащихся 3 классов с разными программами обучения / А.З. Зак // Экспериментальные исследования. – 2023. – №4 (22). – С. 186–192.
6. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. Практикум: учебное пособие для вузов / Н.Ф. Талызина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2021. – URL: <https://urait.ru/bcode/472619> (дата обращения: 09.07.2026).
7. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 416 с.

Эйнер Денис Арнольдович

магистрант

Научный руководитель

Елисеев Владимир Константинович

д-р пед. наук, профессор, профессор, заведующий кафедрой

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

г. Липецк, Липецкая область

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ПЕДАГОГА ПРИ ВХОЖДЕНИИ В ИНКЛЮЗИВНУЮ ПРАКТИКУ: ДИАГНОСТИКА И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются психологические барьеры, возникающие у педагога на этапе перехода к работе в условиях инклюзивного образования. Анализируются виды барьеров: личностные (страхи, стереотипы, неуверенность), профессиональные (дефицит компетенций, ролевая неопределённость) и организационные (отсутствие поддержки, ресурсный дефицит). Предлагаются подходы к диагностике и пути преодоления барьеров через рефлексивные практики, супервизию и создание поддерживающей профессиональной среды. Делается вывод о необходимости системной работы с личностной готовностью педагога как условия успешной реализации инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психологические барьеры, педагог, диагностика, рефлексия, супервизия.

Внедрение инклюзивного образования в современную школу предполагает не только обновление нормативной базы и методического обеспечения, но и серьёзную трансформацию профессионального мировоззрения учителя. Согласно исследованиям С.В. Алёхиной, решающим фактором успешности инклюзивной практики становится не столько наличие ресурсов, сколько внутренняя позиция педагога, его готовность принимать новые вызовы. Технические условия – оборудованные кабинеты, адаптированные программы, тьюторская поддержка – могут быть созданы, однако без глубокого личностного принятия инклюзивных принципов они остаются пустой формальностью. В.В. Хитрюк также акцентирует внимание на том, что ценностные ориентации учителя лежат в основе формирования инклюзивной образовательной среды и требуют систематической рефлексии профессиональных убеждений. В связи с этим изучение психологических препятствий, с которыми сталкивается педагог на начальном этапе инклюзивной деятельности, приобретает особую актуальность.

Под психологическим барьером в профессиональной деятельности понимается внутреннее препятствие, ограничивающее эффективность профессионального поведения и вызывающее состояние эмоционального дискомфорта. В условиях инклюзии такие барьеры возникают на стыке сложившихся профессиональных стереотипов и новых требований, предъявляемых к педагогу. Как отмечает Э.Ф. Зеер, профессиональные деформации и ригидность установок являются серьёзным ограничением для развития личности специалиста в изменяющихся условиях. Барьеры могут проявляться по-разному: от явного сопротивления до скрытого избегания, от эмоционального истощения до формального выполнения обязанностей. При этом, как показывает практика, большинство педагогов не осознают собственные барьеры, что делает их особенно опасными.

На личностном уровне наиболее распространёнными препятствиями для педагога выступают страх и сомнение в собственных силах. Учителя с большим стажем, привыкшие действовать по отработанной схеме, оказываются в ситуации, где старые приёмы перестают давать результат, а новые ещё не опробованы. Возникающее чувство растерянности нередко перерастает в стойкое нежелание включаться в инклюзивные формы работы. Серьёзным тормозом служат и укоренившиеся стереотипы: убеждения, что дети с ментальными нарушениями должны обучаться изолированно, что инклюзия ухудшает качество обучения для всех, что «с такими детьми нужно специальное образование». Подобные установки закрывают путь к поиску альтернативных стратегий и новым педагогическим решениям. Неуверенность усиливается и от того, что у педагога часто нет опыта общения с детьми с ОВЗ, он плохо представляет их психологические и физические особенности. Прибавляется страх перед неизвестным и опасение осуждения со стороны родителей или коллег – всё это делает внутреннее сопротивление особенно сильным.

Профессиональные барьеры связаны с дефицитом конкретных знаний и умений. Педагог понимает необходимость дифференцированного подхода, но не владеет технологиями адаптации учебного материала, не знает особенностей работы с детьми различных нозологических групп. Ролевая неопределённость, возникающая в инклюзивном классе, также усиливает напряжение: учитель перестаёт быть только транслятором знаний, превращаясь в организатора взаимодействия, координатора команды специалистов и посредника между ребёнком, родителями и другими участниками образовательного процесса. В этой ситуации, как подчёркивает А.К. Маркова, нарушается привычная профессиональная идентичность, что всегда болезненно переживается и может приводить к профессиональным кризисам. Отсутствие чётких критериев успешности в инклюзивной практике также дезориентирует педагога: успех измеряется не только академическими достижениями, но и социальной адаптацией ребёнка, его эмоциональным благополучием, прогрессом в коммуникации.

Организационные барьеры, в свою очередь, создаются внешними условиями. Отсутствие методической и психологической поддержки, избыточная нагрузка, неясность требований и противоречивость позиций участников образовательного процесса усиливают личностные и профессиональные трудности. Как показывают исследования, педагоги, работающие в

инклюзивной среде, часто оказываются в ситуации профессиональной изоляции, что ведёт к эмоциональному истощению и снижению эффективности деятельности. По мнению Н.В. Кузьминой, профессиональное развитие педагога невозможно без внешней поддержки и создания условий для личностно-профессионального роста. В этом контексте организационные барьеры выступают не просто внешним фоном, а активным фактором, усиливающим внутреннее сопротивление и тормозящим профессиональную адаптацию.

Преодоление психологических барьеров невозможно без учёта индивидуально-типологических особенностей личности педагога. Как отмечает Э.Ф. Зеер, одни учителя более склонны к ригидности установок и сопротивлению изменениям, другие – более гибки и открыты новому опыту. В связи с этим диагностика барьеров должна учитывать не только уровень профессиональной компетентности, но и такие личностные характеристики, как тревожность, самооценка, локус контроля и способность к саморегуляции. Педагоги с высоким уровнем тревожности чаще испытывают страх перед новыми ситуациями и нуждаются в более мягких формах сопровождения. Педагоги же с завышенной самооценкой могут не осознавать собственных дефицитов, что требует особой тактики в работе с ними. Таким образом, индивидуализация подходов к диагностике и преодолению барьеров становится необходимым условием эффективной работы с педагогом. Без учёта личностных особенностей любые программы поддержки будут носить общий, формальный характер и не достигнут цели.

Диагностика психологических барьеров является важным этапом работы по их преодолению. Однако, как отмечает А.К. Маркова, многие барьеры не осознаются педагогом и проявляются косвенно – через сопротивление, избегание или раздражение. В связи с этим диагностика должна включать не только опросные методы, но и наблюдение за профессиональным поведением, включение педагога в рефлексивные практики и беседы, позволяющие выявить скрытые установки. Важным принципом такой работы является безоценочность: цель диагностики – не выявление «неготового» педагога, а помощь в осознании собственных ограничений и поиске путей профессионального развития. Рефлексивные практики, описанные в исследованиях В.К. Елисеева, позволяют педагогу осознавать свои автоматические реакции, видеть альтернативные способы действия в сложных ситуациях и переживать неудачу как материал для профессионального роста.

Важным аспектом преодоления психологических барьеров является формирование у педагога позитивной профессиональной мотивации. Как подчёркивает А.К. Маркова, мотивационная сфера личности определяет не только направленность профессиональной деятельности, но и готовность к профессиональному развитию. В инклюзивном контексте это означает, что педагог должен не просто «принимать» новые требования, а видеть в них смысл, возможность профессионального роста и личностной самореализации. Создание ситуаций успеха в инклюзивной практике, демонстрация положительных результатов работы с детьми с ОВЗ, обмен успешным опытом с коллегами – всё это способствует формированию устойчивой положительной мотивации. В свою очередь, поддержка со стороны администрации, признание труда педагога и создание условий для профессионального общения укрепляют его уверенность в собственных силах и снижают эмоциональное напряжение. Именно мотивационный компонент становится тем внутренним ресурсом, который позволяет педагогу не только преодолевать возникающие барьеры, но и воспринимать их как естественную часть профессионального пути.

Важным ресурсом преодоления психологических барьеров является профессиональное сообщество, в котором педагог может получать обратную связь, делиться трудностями и находить поддержку. Как показывает практика, педагоги, работающие в изоляции, значительно чаще испытывают эмоциональное истощение и теряют профессиональную уверенность, чем те, кто включён в систему регулярных профессиональных контактов. Формы такой поддержки могут быть различными: методические объединения, супервизионные группы, наставничество, участие в профессиональных конкурсах и конференциях. Особое значение имеет супервизия, которая позволяет педагогу не только обсудить сложные случаи,

но и увидеть их с новой точки зрения, обнаружить собственные «слепые зоны» и скорректировать профессиональное поведение. Как отмечает В.К. Елисеев, рефлексивная культура педагога формируется именно в процессе совместного анализа профессиональных ситуаций, когда педагог учится видеть себя со стороны и оценивать свои действия не как личностный успех или неудачу, а как профессиональный выбор, подлежащий осмыслению и корректровке. В этом контексте профессиональное сообщество становится не просто местом обмена опытом, а пространством, где педагог может безопасно проживать трудности и находить новые смыслы своей деятельности.

Итак, психологические барьеры, с которыми сталкивается педагог на старте инклюзивной практики, – это не признак его профессиональной слабости, а естественный этап вхождения в новую для него реальность. Их возникновение говорит не о неготовности учителя, а о масштабе и глубине тех изменений, которые несёт с собой инклюзия. Вместо того чтобы жёстко преодолевать эти барьеры, система образования должна поддерживать педагога в их осознании и переработке, помогая превращать внутренние препятствия в точку роста. Без выстроенной системы психолого-педагогического сопровождения любые нормативные и организационные шаги по внедрению инклюзии так и останутся на бумаге. Ключевая задача – не разовые акции поддержки, а постоянная, последовательная работа образовательной организации по укреплению личностного фундамента педагога, который остаётся главным действующим лицом всех инклюзивных преобразований.

Список литературы

1. Алёхина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С.В. Алёхина // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21, №1. – С. 136–145. DOI 10.17759/pse.2016210112. EDN VSEQJB
2. Елисеев В.К. Становление и развитие рефлексивной культуры учителя как субъекта педагогической деятельности: автореф. дис. ... докт. пед. наук / В.К. Елисеев. – М., 2005. – 44 с. EDN NICNIZ
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический Проект, 2019. – 336 с.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с. EDN JXXRWO
5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 312 с. EDN YQCSKT
6. Хитрюк В.В. Готовность педагогов к инклюзивному образованию: ценностный аспект / В.В. Хитрюк // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2013. – №4. – С. 102–111.

Яковлева Татьяна Владимировна

педагог-психолог

МБДОУ «Д/С «Колосок»

с/п Красноармейское, Чувашская Республика

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В АДАПТАЦИОННЫЙ ПЕРИОД: ОПЫТ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОГО ДЕТСКОГО САДА

Аннотация: в статье представлен опыт организации поддержки детей 1,5–3 лет при поступлении в дошкольное учреждение на базе МБДОУ «Детский сад «Колосок» Красноармейского муниципального округа Чувашской Республики (2025–2026 учебный год). Объект наблюдения – 20 воспитанников группы раннего возраста. Предложена и апробирована модель сопровождения, включающая мониторинг эмоционального состояния, коррекционные занятия и адресную работу с семьёй. Зафиксировано снижение тяжёлых форм адаптации у детей, отнесённых к группе риска, отмечена устойчивая положительная динамика.

Ключевые слова: адаптация, ранний возраст, дошкольное учреждение, эмоциональное благополучие, тревожность, игровая терапия, консультирование родителей.

Введение. Сентябрь 2025 года в группе раннего возраста МБДОУ «Колосок» начался с привычной картины: 20 вновь поступивших детей демонстрировали полярные реакции на новую среду. Одни малыши уже на второй день уверенно осваивали игровое пространство, другие – подолгу стояли у входа, отказывались от еды и не подпускали к себе воспитателей. Перед педагогом-психологом стояла задача обеспечить каждому ребёнку переходный период с минимальными потерями для его нервной системы.

Цель работы – разработка и апробация компактной, но результативной модели сопровождения, охватывающей диагностику, коррекцию и просвещение родителей. В статье поэтапно описано, как строилась эта работа, какие тактические решения оказались наиболее действенными и с какими трудностями мы столкнулись.

Этап 1. Первичный мониторинг: как мы оценивали стартовые условия. Первые две недели сентября ежедневно фиксировались три поведенческих маркера: характер расставания с родителем, включённость в игровую деятельность в течение первого часа и вегетативные реакции (отказ от еды, нарушения сна). Воспитатели вели адаптационные листы.

Одновременно было проведено анкетирование семей. Нас интересовали поведенческие паттерны ребёнка дома: реакция на новых взрослых, режим дня, наличие «ритуальных» действий. Все 20 семей предоставили заполненные анкеты, что позволило сопоставить домашнее и групповое поведение.

Для оценки эмоционального фона использовалось включённое наблюдение за спонтанной игрой и продуктивной деятельностью (рисование пальчиковыми красками, игры с песком). В раннем возрасте стандартизированные тесты неинформативны, поэтому акцент делался на качественных характеристиках: длительность сосредоточения, наличие страхов, агрессивных или регрессивных реакций.

К середине октября мы получили следующее распределение: лёгкая адаптация наблюдалась у 10 респондентов (50%), средняя адаптация у 7 воспитанников (35%), и тяжёлая адаптация у 3 детей (15%).

Десять детей (средняя и тяжёлая степень) были объединены в группу риска. У них доминировали: стойкая тревога и немотивированный плач (8 чел.), избегание контактов (5 чел.), соматические сбои (6 чел.), негативистические или агрессивные вспышки (4 чел.).

Особого внимания заслуживали трое детей с тяжёлой адаптацией. У каждого из них потребовалась индивидуальная тактика: девочка не расставалась с игрушкой и отвергала любые предложения; мальчик ежедневно истерил при расставании до 40–60 минут; третий ребёнок проявлял физическую агрессию.

Этап 2. Содержательное наполнение программы «Первые шаги».

На основе диагностических данных была выстроена трёхкомпонентная программа, охватывающая работу с детьми, консультирование родителей и обучение воспитателей. Мы исходили из того, что изменения возможны только при согласованных действиях всех взрослых.

2.1. Групповые занятия с детьми. Групповые встречи проводились дважды в месяц (всего 12 занятий по 20 минут). Важной особенностью стало введение устойчивых ритуалов начала и завершения. Каждое занятие открывалось приветствием в кругу с колокольчиком (звуковой сигнал – переключение внимания), затем поочерёдно назывались имена детей с хлопками – это помогало даже замкнутым малышам чувствовать себя частью общности.

В основную часть включались упражнения для снижения мышечного напряжения и формирования положительного фона. Пальчиковые игры применялись на каждом занятии – их ритмический рисунок оказывает успокаивающее действие. Игры с кинетическим песком использовались для тревожных детей (расслабление уже через 3–4 минуты). Активные игры включались дозированно, в дни двигательного беспокойства. Завершающим элементом было дыхательное упражнение с мягкой игрушкой на животе – переход в спокойное состояние.

Ритуал прощания повторял приветствие, создавая ощущение завершённости. 18 из 20 детей регулярно посещали занятия.

2.2. Индивидуальная работа с детьми группы риска. С тремя детьми с тяжёлой адаптацией проведены циклы индивидуальных встреч (по 8 занятий, всего 24 сессии). Тактика строилась на ведущем канале восприятия и актуальной потребности. Для девочки с плаксивостью выбрали рисование пальцами на влажной бумаге – как медитативная практика, позволившая постепенно вербализовать переживания через цвет. Для мальчика с истериками эффективной оказалась песочница – монотонное пересыпание песка работало как регулятор тревоги; через 6 встреч утренний плач снизился, к декабрю он начал отпускать маму без слёз. Третий ребёнок с агрессией был включён в игровые сценки с куклами – разыгрывали конфликты и примирение, осваивали способы выражения гнева. Постепенно он начал использовать простые фразы («я злюсь», «дай») вместо физических действий.

2.3. Родительское направление. Проведено 15 индивидуальных консультаций, тематика которых определялась актуальным запросом семьи (чаще всего – утренние расставания и чувство вины). В декабре организован практический тренинг для 12 родителей – отработывали тактильные игры, дыхательные техники для дома. Разработаны 5 памяток с алгоритмами («Утро без слёз», «Как говорить с ребёнком о саде», «Игры перед сном»). Родители отмечали, что краткие пошаговые инструкции проще применять, чем общие рекомендации.

2.4. Взаимодействие с воспитателями. Воспитатели рассматривались как ключевые агенты изменений. Проводились регулярные индивидуальные консультации и один семинар-практикум в ноябре. На консультациях обсуждались конкретные дети: как реагировать на плач, как вовлечь замкнутого ребёнка, как хвалить тревожного, чтобы не усилить зависимость от оценки. На семинаре моделировались сложные ситуации («Ребёнок не ест», «Прорывается с криком», «Провоцирует конфликты»). Воспитатели предлагали свои способы, затем мы совместно анализировали их эффективность. Это повысило профессиональную уверенность и позволило действовать гибче.

Этап 3. Итоговая диагностика и анализ эффективности. Повторный срез проведён в мае 2026 года по тем же параметрам. Данные свидетельствуют о выраженном сдвиге: лёгкая адаптация отмечается у 17 воспитанников (85%), средняя адаптация у 2 респондентов (10%) и тяжёлая адаптация у 1 ребенка (5%).

17 из 20 детей посещают группу без дискомфорта, охотно вступают в игровые отношения и легко переносят расставание. Двое детей со средней адаптацией показывают постепенное улучшение – прогнозируется выход на нормативный уровень к следующему году. Один ребёнок по-прежнему испытывает значительные трудности – его случай требует углублённого медицинского обследования, что подтверждает границы возможностей психолого-педагогической модели.

Выводы. Таким образом, проведена полная диагностика 20 детей с выделением мишеней коррекции; коррекционно-развивающая работа охватила 100% группы риска; доля тяжёлой адаптации сократилась втрое (с 15% до 5%); показатель лёгкой адаптации вырос с 50% до 85%; положительная динамика зафиксирована у 80% проблемных детей.

Ключевым условием успеха мы считаем не объём занятий, а их системность и адресность. Мы сосредоточились на методах с быстрым наблюдаемым эффектом: ритуализация, тактильная стимуляция, работа с родительскими установками.

Список литературы

1. Белкина В.Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста в период адаптации / В.Н. Белкина, Н.Н. Васильева. – Ярославль: Академия, 2020. – 148 с.
2. Зайцева О.Ю. Работа с родителями в адаптационный период / О.Ю. Зайцева, Н.В. Смирнова // Справочник педагога-психолога. Детский сад. – 2020. – №5. – С. 22–28.
3. Лазарева Е.А. Диагностика и коррекция эмоционального состояния детей раннего возраста / Е.А. Лазарева. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2021. – 98 с.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

Краснова Олеся Юрьевна

педагог дополнительного образования

МБДОУ «Д/С №203 «Непоседы»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

РЕЧЕВОЕ ТВОРЧЕСТВО ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ С САМОБЫТНОЙ КУЛЬТУРОЙ ЧУВАШСКОГО НАРОДА

Аннотация: автор статьи делится опытом работы по освоению детьми чувашского языка в условиях дошкольного образовательного учреждения и семьи. Представлена дополнительная общеразвивающая общеобразовательная программа «Таван Ен», направленная на формирование интереса к чувашскому языку и культуре через игровые методы и приёмы. Раскрываются цели, задачи, структура и методическое обеспечение программы, включающей 16 тематических разделов и использующей ростовых кукол в качестве мотивирующих персонажей. Делается вывод об эффективности комплексного подхода к обучению чувашскому языку в дошкольной образовательной организации и в условиях семьи.

Ключевые слова: творчество, речь, язык, народ, природа, культура, чувашский край.

Речевое творчество – создание собственных речевых конструкций, самостоятельная речевая деятельность детей по построению связных высказываний, использование детьми разнообразных выразительных языковых средств, передающих впечатления ребенка от восприятия окружающего мира. Речь неразрывно связана с реальной жизнью и наполняет мир ребенка особым смыслом, она является средством выражения его эмоционального состояния, возможностью проявления вербальной креативности, воображения, фантазии и творчества [7, с. 5].

Специфика обучения чувашскому языку, особенности языка является уникальным средством воспитания, обучения и развития подрастающего поколения, воспитания толерантного отношения к людям. Изучение чувашского языка помогает человеку глубже понять свою собственную культуру. В основе речевого творчества лежит восприятие произведений художественной литературы, устного народного творчества, в том числе и малых фольклорных форм в единстве содержания и художественной формы. Дошкольный возраст является наиболее благоприятным для усвоения русскоязычными детьми неродного языка.

Обучение детей чувашскому языку с дошкольного возраста является необходимым условием формирования продуктивного чувашско-русского билингвизма, ведущее средство полноценной реализации закона «О языках в Чувашской Республике», в соответствии со статьей 7.1. п. 3: «Преподавание и изучение чувашского и русского языков как государственных языков Чувашской Республики в рамках имеющих государственную аккредитацию образовательных программ осуществляются в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, образовательными стандартами» [1].

Основной целью обучения чувашскому языку в детском саду является развитие личности ребенка, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации на чувашском языке. В нашей дошкольной образовательной организации родной язык дети осваивают в процессе занимательных образовательных ситуаций, направленных на формирование ценностных представлений об истории и культуре чувашского народа.

Созданная нами дополнительная общеразвивающая общеобразовательная программа «Таван Ен» («Мой край») имеет прочную методическую основу и практическая ее реализация эффективна благодаря научным трудам чувашских ученых Васильевой Л.Г., Михайловой С.Г., Кузнецовой Л.В. [3–5].

Основная цель данной программы заключается в формировании интереса, положительного отношения к изучаемому языку и к культуре родного народа, раскрывается в единстве трех задач:

- 1) познакомить с историей и современностью чувашского народа;
- 2) развить интерес к духовной культуре чувашского народа (такие, как фольклорные песни, танцы, традиции);
- 3) формировать представление о национальных традициях чувашского народа (национальная одежда, культура быта).

Программа по обучению дошкольников чувашскому языку «Таван Ен» («Мой край») имеет социально-педагогическую направленность и ориентирована на работу с детьми 6–7 лет. Срок реализации программы – 1 год. Занятия проходят раз в неделю с продолжительностью 30–35 мин в кабинете чувашской национальной культуры, предметно-пространственная среда которого отличается содержательной насыщенностью.

Новизна программы «Таван Ен» («Мой край») состоит в комплексности содержания по введению детей в мир чувашской культуры средствами игровых методов и приемов, с учетом наглядно-действенного способа мышления детей дошкольного возраста. Весь процесс постижения родного языка выстраивается как процесс удовлетворения личностных, познавательных, игровых потребностей ребенка в интересном общении со взрослым и сверстниками.

Занятия проводятся в форме игры-путешествия, сюжетно-ролевой игры, проблемно-поисковой ситуации или игровых дидактических заданий. Каждое занятие начинается и заканчивается своеобразным ритуалом. Если в начале занятия ритуал позволяет настроить детей на совместную деятельность и общение, то в конце занятия он способствует завершению коммуникативной деятельности и обобщению осваиваемого материала.

Дошкольник хорошо и быстро запоминает то, что интересно и вызывает эмоциональный отклик. Поэтому занятия строятся на основе увлекательных историй, происходящих с игровыми персонажами – бабушкой Улькой и ее внуками Илемби и Тимук. Это ростовые напольные куклы в национальных костюмах чувашского народа. Игровые персонажи мотивируют речь детей на чувашском языке, стимулируют к аудированию, например, через такие ситуации, как «Помоги бабушке Ульке собрать урожай», «Выучи с Илемби стихотворение», «Придумай вместе с Тимук сказку» и другие. Они могут дать задание, поиграть вместе с детьми, рассказать увлекательную историю, оценить результаты деятельности ребят.

Смена видов совместной деятельности в виде чередования прослушивания сказки, разучивания рифм и песен, драматизации, игры, лепки, рисования, аппликации позволяет поддерживать внимание, которое у детей дошкольного возраста носит неустойчивый характер. В образовательных ситуациях активно используются игровые методы и приемы, повышающие интерес детей к коммуникативной деятельности, обеспечивающие лучшее усвоение материала.

На занятиях применяется наглядный материал, характеризующийся яркостью, реалистичностью, эмоциональностью, который способствует формированию на основе национальных традиций родного края познавательного интереса и начал этноэкологической культуры. На основе живых наблюдений чувашских народных примет о погоде, воспитания уважения к традициям чувашского края, через познавательно-исследовательское общение с природой ближайшего окружения занятия по программе можно объединить «в виде образных циклов: «Народное погодоведение», «В гармонии с природой чувств», «Краски природы – народные коды», «Матушка природа – речетворчество народа» [6, с. 4].

Программа «Таван Ен» («Мой край») включает 16 тематических разделов, в том числе: «Знакомство с чувашскими сказками и легендами», «Мир чувашских национальных игрушек», «Путешествие в край ста тысяч песен», «Чувашский национальный костюм: история и колорит». Как утверждает Андреева Н.Н. «Созданные предками чувашей сказочные и мифические образы, которые живут тысячелетия, доносят таким способом до нашего сердца и

разума могучий дух трудового человека. Заветное слово чувашского народа, сохранённое в веках и завещанное потомкам, мы можем открывать ещё и ещё раз в этих произведениях устного народного творчества» [2, с. 16].

Результаты целенаправленной плодотворной работы мы видим в счастливых лицах детей и их родителей, которые стали нашими единомышленниками, понимающими важность изучения и возрождения традиций самобытного чувашского народа не только в дошкольном образовательном учреждении, но и в условиях семьи.

Список литературы

1. Закон Чувашской Республики от 25 ноября 2003 года №36 «О языках в Чувашской Республике» (с изм. и доп.). – URL: <https://base.garant.ru/17600436/?ysclid=luc35x6v54645050572> (дата обращения: 29.03.2024).
2. Андреева Н.Н. Чувашские народные легенды, мифы и сказки о земледелии (этнопедагогические и этнопсихологические аспекты) / Н.Н. Андреева. – Чебоксары: Перфектум, 2011. – 93 с.
3. Васильева Л.Г. Загадки народных узоров. Развитие у детей 5–7 лет способностей к созданию образов-символов чувашских узоров в рисовании и аппликации: учебно-методическое пособие / Л.Г. Васильева. – Чебоксары: Новое время, 2005. – 88 с.
4. Михайлова С.Г. Примерная программа обучения чувашскому языку русскоязычных дошкольников / С.Г. Михайлова. – Чебоксары: Чуваш. Гос. пед. ун-т, 2016. – 71 с.
5. Программа образования ребенка-дошкольника / М-во образования и молодежной политики Чувашской Республики; авт.-сост. Л.В. Кузнецова [и др.]. – Чебоксары: Мин-во образования и молодежной политики ЧР, 2006. – 290 с.
6. Мурашкина Т.В. Программа этноэкологического развития детей 5–6 «Загадки родной природы»: примерная парциальная образовательная программа / Т.В. Мурашкина. – Чебоксары: Чувашское кн. изд-во, 2015. – 62.
7. Тимофеева Н.В. Развитие речевого творчества дошкольника: учеб.-метод. пособие / Н.В. Тимофеева. – СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2020. – 123 с.

Сивкина Наталья Юрьевна

д-р ист. наук, доцент, профессор

Ревина Юлия Николаевна

студентка

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»
г. Нижний Новгород, Нижегородская область

РИТОРИКА ДЕМОСФЕНА: УРОКИ АНТИЧНОГО КРАСНОРЕЧИЯ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о значимости критического мышления и умения аргументированно отстаивать свою точку зрения для обучающихся в современном мире. Авторы показывают, что изучение изменений в жизни общества и государства невозможно без понимания мотивов политиков и использованных ими приемов и методов аргументации. Еще в Древней Греции ораторы с помощью слова имели возможность оказывать влияние на мнение и настроение народа через выступления в общественных местах. Анализ речей Демосфена позволяет увидеть, каких результатов добивается оратор, применяющий в своей деятельности тщательно подобранные аргументы и приемы.

Ключевые слова: культурологический подход, аргументация, речи Демосфена, Афины, ораторское искусство.

В современном цифровом мире критическое мышление и умение аргументированно отстаивать свою точку зрения становятся важными составляющими успешного человека. Подобные навыки, влияющие и на учебу, и на социализацию детей, и на карьеру следует развивать как можно раньше. Цифровизация образования имеет как положительные, так и отрицательные стороны. К последним следует отнести обилие информации, в которой трудно

отличить правду от вымысла, тем более, когда речь идет об исторических деятелях и событиях [9]. Аргументация позволяет выстраивать логические цепочки, определяет сильные и слабые стороны вопросы. Написание доклада, эссе, курсовой работы или проекта всегда содержит связную композицию, необходимый подбор аргументов и вывод. При подготовке к ЕГЭ по русскому языку старшеклассники активно тренируются в поиске и выборе аргументов для сочинения.

Однако уроки истории позволяют отрабатывать эти навыки не менее эффективно. С одной стороны, обучающийся должен не только знать даты и имена исторических деятелей, но и выстраивать причинно-следственные связи, пояснять ход событий, извлекать уроки прошлого. С другой стороны, история любой страны и эпохи связана с ее политическими лидерами, принятие решений которых меняло ход истории. Поэтому изучение изменений в жизни общества и государства невозможно без понимания мотивов политиков и использованных ими приемов и методов аргументации. Культурологический подход как раз и предполагает выстраивать процесс обучения с опорой на развитие способности понимать разные точки зрения, видеть контекст и качественно обосновывать свою позицию. На примере изучения риторики Демосфена можно показать, каких результатов добивается оратор, применяющий тщательно подобранные аргументы.

В античном мире живая речь имела большое значение. Благоприятные условия для развития красноречия сложились в Афинах, где оратор с помощью слова имел возможность непосредственно оказывать влияние на мнение и настроение народа через выступления в общественных местах. По общему признанию, вершины ораторского искусства в своей деятельности достиг Демосфен [8, с. 334]. Демосфен (384–322 гг. до н.э.) – оратор и политический деятель, живший в Афинах в IV в. до н.э. [5, с. 5], оставил после себя значительный корпус разнообразных речей [2, с. 203]. Его интересовали политика, экономика, социальные отношения, устройство судебной системы, состояние военных сил, быт, нравы и ценности современного ему афинского общества.

С.И. Радциг делит корпус речей Демосфена на три основные группы: политические речи, которые оратор произносил по вопросам внешней и внутренней политики Афин; судебные речи, которые Демосфен писал для осуществления процесса против опекунов, а также в качестве логографа для клиентов; судебно-политические речи, часть из которых оратор писал для клиентов, а часть произносил лично [7, с. 452]. Большинство речей Демосфена относятся к судебным, например, «Против Афоба», «Против Спудия о приданом» и др. Это связано не только с личным стремлением Демосфена добиться через выступления в суде возвращения присвоенных опекунами денег, но и с традицией судебного порядка в Афинах, которая предписывала гражданину самостоятельно отвечать на суде, защищая свои права [1, с. 273]. Поэтому в конце V в. до н.э. возникла необходимость в людях, способных написать для выступающего соответствующую речь, учитывая особенности сложившейся ситуации и характер клиента. Так возникла профессия «логографов», которые писали речи за плату.

Судебные речи способствовали становлению Демосфена в качестве оратора. Цель их – убедить судей в своей правоте, поэтому оратор прибегал к различным приемам и использовал развернутую аргументацию [4, с. 111], которую впоследствии применял и в других выступлениях.

Так, в начале речи Демосфен описывает сущность спора. Например, в речи «За Ктесифонта о венке» оратор говорит о положении в Афинах при известии о захвате Филиппом II Македонским Эллатии и о последовавших затем событиях (Dem., XVIII, 169–179) и др. Это давало Демосфену возможность представить перед судьями обстоятельства дела так, как было выгодно ему.

Когда Демосфен произносил речь первым, для него было важно предугадать и наперед опровергнуть возражения, которые могут возникнуть у оппонента. Поэтому оратору приходилось анализировать слова противника, которые он произносил на предыдущих собраниях, наблюдать за его действиями и манерой поведения, собирать сведения о его жизни,

разговоры о нем в обществе (Dem., XVIII, 252–255). Это позволяло Демосфену продумать все возможные варианты рассуждений противника. Так, в речи «О преступном посольстве» он говорит, что Эсхин в случае обвинительного приговора будет ссылаться на вероятность ухудшения отношений с Филиппом II Македонским. Демосфен стремится обратить это предположение в свою пользу, показывая, что Филипп II Македонский придает большое значение предателям Афин (Dem., XIX, 134). Также он догадывается, что на поддержку Эсхину выступят его братья и Эвбул (Dem., XIX, 237–239, 290–294), что он станет перекладывать ответственность на стратега Харета (Dem., XIX, 332) и т. п.

Известно также, что мастерство Демосфена отражается в развернутой аргументации. Он прибегает к простым доказательствам: фактическим данным, документам, цитатам из законов и постановлений (псефисм), договорам, завещаниям, свидетельским показаниям и др. Эти тексты заранее передавались секретарю, который читал их по требованию оратора. Так, в речах Демосфена содержится большое количество подобных обращений: «Возьми и прочитай» (Dem., XVIII, 53), «Читай» (Dem., XVIII, 75) и др. С их помощью Демосфен стремился придать описываемым событиям нужное ему освещение в соответствии со своими интересами [4]. Он подкреплял их распространенным среди народа мнением и примерами из прошлого Афин (Dem., XIX, 268–270).

Кроме того, оратор обращается и к искусственным доказательствам, написание которых требует наблюдательности и остроумия. Так, чтобы доказать злой умысел Филиппа II Македонского в отношении греков и, в особенности афинян, Демосфен приводит доказательства, как Филипп II Македонский подкупает афинских государственных и политических деятелей, захватывает города, подрывает демократию, имеет своих агентов в большинстве полисов, ведет интриги в Пелопоннесе, в Мегарах, в Элиде, захватил Фокиду, действует во Фракии и на Херсонесе и т. д. На основе приведенных примеров Демосфен провозглашает следующий тезис: можно ли считать при таких условиях, что он соблюдает мир, заключенный с афинянами? (Dem., VIII, 4–8; IX, 15–20). Этот вопрос несколько раз повторяется в его речах, направленных против политики Филиппа II Македонского. Кроме того, в качестве доказательства враждебности македонского царя Демосфен приводит особенности его характера. Оратор называет Филиппа II Македонского человеком, способным на все ради достижения цели и умеющим пользоваться сложившимися условиями (Dem., I, 3). По мнению Демосфена, македонский царь не умеет довольствоваться тем, что имеет, ему постоянно нужно захватывать что-нибудь новое (Dem., IV, 9).

С другой стороны, Демосфен прибегает и к софистическим доказательствам. Так, если бы, например, афиняне прежних времен побии камнями Эсхина и ему подобных предателей, они не почувствовали бы себя оскверненными (Dem., XIX, 66) и др.

Таким образом, приведенные примеры свидетельствуют в пользу того, что Демосфен в качестве доказательств опирался не только на фактические данные, но и создавал косвенную аргументацию, что давало ему возможность привлечь внимание слушателей и воздействовать на их эмоции.

Чтобы речь была воспринята народом и понята им с заложенным в нее оратором смыслом, Демосфен преподносит ее в определенной последовательности. Так, в речах Демосфена выделяются три основные части: вступление, главная часть и заключение [3, с. 108].

Во вступлении Демосфен произносит перед слушателями предварительный набор вопросов, которые он будет раскрывать в дальнейшем. Так, в «Олинфской второй» речи оратор ставит своей целью объяснить причину усиления Филиппа II Македонского и разоблачить мысль о его непобедимости (Dem., II, 3–5). Начиная новые разделы, Демосфен также обозначает их последующее содержание (Dem., I, 16, 21; II, 11, 22, 27; III, 4; IV, 13, 33). В больших речах оратор в ходе повествования подводит промежуточные итоги сказанному или обозначает основные тезисы своих рассуждений (Dem., IX, 21; XVIII, 24, 42, 58). Это позволяет слушателям не терять суть повествования [7, с. 471].

Кроме того, Демосфен выделяет выгодные для него идеи, чтобы они захватывали внимание слушателей, а проигрышные для оратора детали терялись на их фоне [10]. Этот прием Демосфен применил в речи «За Ктесифонта о венке», когда «на кону» стояла его политическая карьера, и оратору было необходимо одержать победу над Эсхином, его политическим оппонентом [11, с. 15]. Основная часть обвинения Эсхина строилась на недопустимости публичных награждений для лиц, еще не сдавших отчета. Демосфену было необходимо обойти эту формальность, поэтому оратор отводит внимание слушателей от основного пункта обвинения. Демосфен описывает захватническую политику Филиппа II Македонского, побуждает афинян встать на защиту своей свободы, приводя в пример их удачные действия на Эвбее, на Херсонесе, в Византии (Dem., XVIII, 80–100) и героизм предков (Dem., XVIII, 63, 68, 98, 184, 200). На этом фоне он описывает свои многочисленные заслуги перед государством и борьбу против Филиппа II Македонского (Dem., XVIII, 160–168). Также оратор обращается к противопоставлению: Демосфен противопоставляет судьбу Эсхина своей судьбе. Демосфен упрекает и высмеивает Эсхина за то, что тот с детства рос «в большой нужде» (Dem., XVIII, 258). В бедности, которая преследует Эсхина с самого рождения, оратор видит причину его предательского поведения (Dem., XVIII, 263). Сам Демосфен же с детства получал все необходимое, и ему не приходилось из-за нужды делать ничего унижительного. По выходе из детского возраста он смог вести соответствующий образ жизни – исполнять хорегии, триерархии, делать взносы, быть полезным государству и друзьям (Dem., XVIII, 257). Таким образом, Демосфен из обвиняемого становится обвинителем. Формальный мотив, составляющий основу обвинения Эсхина, теряется среди доказательств заслуг Демосфена перед афинянами.

В «заключении» судебных речей Демосфен подводит итог своему изложению, а также обращается к судьям и напоминает им о законах и клятвах (Dem., XXVII, 68).

Подводя итоги, можно сказать, что Демосфен был прекрасным оратором [6, с. 140], который при помощи слов мог повернуть любую ситуацию так, как было выгодно ему. Чтобы убедить народ и судей в своей правоте, он прибегал к различным приемам и развернутой системе доказательств, иногда казуистического характера. Он иллюстрировал свою речь примерами из славного прошлого афинян, а также рисовал образ счастливого будущего, которое наступит при условии, если афиняне будут следовать его советам [12, с. 22]. То есть, он воздействовал не только на разум, но и на чувства слушателей и этим склонял их на свою сторону, поэтому его речи отличаются большой эмоциональностью.

Изучение его ораторского искусства оказывается весьма актуальным в наши дни. Навык работы с аргументацией, умение видеть логические ошибки и скрытые мотивы в речах других людей становится инструментом защиты в эпоху фейков и «постправды».

Список литературы

1. Борухович В.Г. История древнегреческой литературы / В.Г. Борухович. – М.: Высшая школа, 1962. – 275 с.
2. Денисова А.Л. Защита родного государства и идеалов свободы в речах Демосфена / А.Л. Денисова // Аллея науки. – 2024. – Т. 1, №5 (92). – С. 200–204. EDN RSQKDS
3. Дилите Д. Античная литература / Д. Дилите. – М.: Греко-латинский кабинет, 2003. – 488 с. EDN QQWGWR
4. Маринович Л.П. Античная и современная демократия: новые вопросы к сопоставлению / Л.П. Маринович. – М.: КДУ, 2007. – 212 с. EDN QPFRDX
5. Маринович Л.П. Греческое наемничество IV в. до н.э. и кризис полиса / Л.П. Маринович. – М.: Наука, 1975. – 274 с.
6. Поплавская Л.Б. Нравственные ориентиры в юридической практике античного ратора / Л.Б. Поплавская // Гуманистические ориентиры профессионального и нравственно-правового воспитания будущих юристов. – СПб.: Петрополис, 2019. – С. 134–142. EDN ZFBFWX
7. Радциг С.И. Демосфен – оратор и политический деятель / С.И. Радциг // Демосфен. Речи. – М., 1954. – С. 405–484.
8. Радциг С.И. История древнегреческой литературы / С.И. Радциг. – М.: Высшая школа, 1982. – 487 с.

9. Сивкина Н.Ю. Восприятие исторической личности в цифровую эпоху / Н.Ю. Сивкина // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике. – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 97–99. EDN NAHDEG
10. Сивкина Н.Ю. Образ идеального гражданина в речах Демосфена: между идеалом и политикой / Н.Ю. Сивкина, Ю.Н. Ревина // История – сокровищница наших деяний. – Н. Новгород: Гладкова О.В., 2026. – С. 118–124.
11. Хабиخت Х. Афины. История города в эллинистическую эпоху / Х. Хабиخت; пер. с нем. Ю.В. Виноградова. – М: Ладомир, 1999. – 416 с.
12. Pickard-Cambridge A.W. Demosthenes and the last days of Greek freedom, 384–322 B.C. / A.W. Pickard-Cambridge. – New York; London: G. P. Putnam's sons, 1914. – 512 p.

Шайдуллина Чулпан Камиловна
учитель
МАОУ «Токаевская СОШ»
с. Токаево, Чувашская Республика

DOI 10.31483/r-168535

ОСВОЕНИЕ НАРОДНОГО КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье анализируется проблема включения детей младшего школьного возраста в пространство национальной культуры через организацию внеучебных занятий. Объект исследования – воспитательный процесс в начальном звене; предмет – комплекс внеклассных мероприятий, направленных на знакомство учащихся с обычаями и обрядами своего народа. Автор ставит целью раскрыть педагогический потенциал внеурочной работы в контексте передачи культурных ценностей и предложить перечень практических форм её реализации. В работе использованы методы теоретического анализа педагогической и этнографической литературы, обобщения практического опыта и классификации воспитательных подходов. Результаты показывают, что целенаправленное включение фольклорного материала, элементов обрядовости и народных ремёсел во внешкольную деятельность активизирует эмоциональную сферу детей, углубляет их интерес к историческим корням и укрепляет ценностное отношение к культурному достоянию.

Ключевые слова: национальные обычаи, внеурочная занятость, начальное обучение, воспитательный процесс, устное творчество, культурные ценности, нравственное становление.

Введение.

В эпоху глобализации и нивелирования национальных особенностей всё более остро звучит вопрос о сохранении самобытных культурных кодов. Утрата преемственности между поколениями, ослабление интереса к родной истории и традиционным укладам жизни представляют собой серьёзную угрозу для формирования здорового общественного сознания. В этой связи образовательные учреждения берут на себя особую ответственность за трансляцию духовных скреп, на которых веками держалась российская идентичность.

Наиболее восприимчивым к такому воздействию является младший школьный возраст. Именно в этот период у ребёнка активно складывается эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру, закладываются первичные нравственные ориентиры. Однако рамки учебного расписания и жёсткая регламентация содержания уроков часто не позволяют учителю в должной мере развернуть перед детьми многогранную картину народной жизни. Компенсировать этот недостаток призвана внеклассная работа, которая благодаря своей гибкости и свободной организации создаёт условия для глубокого, неформального приобщения к истокам.

Цель настоящей публикации – обоснование значимости внеучебной деятельности как инструмента воспитания у младших школьников интереса к национальным традициям и характеристика действенных форм этой работы.

В рамках достижения цели решаются следующие задачи.

1. Определить педагогическую ценность народных обычаев в контексте развития личности младшеклассника.

2. Охарактеризовать разнообразные формы внеклассных занятий, применимые для знакомства с культурным прошлым.

3. Предложить практические ориентиры для планирования мероприятий, направленных на изучение обрядовых и бытовых традиций.

1. Теоретическое осмысление роли народных традиций в развитии младших школьников.

Народные традиции аккумулируют в себе многовековой опыт совместного бытия людей, закрепляют нравственные нормы, эстетические предпочтения и мировоззренческие установки этноса. С педагогической точки зрения они выступают тем фундаментом, на котором выстраивается система ценностных ориентаций подрастающего поколения. Обращение к традиционным формам культуры позволяет ребёнку ощутить свою включённость в длинную цепочку предков, осознать себя частью большого целого.

Младший школьник воспринимает традицию не через отвлечённые дефиниции, а через конкретные, чувственно воспринимаемые образы: яркий костюм, мелодичную песню, занимательную игру, таинственный обряд. Возрастная склонность к подражанию, доверие к значимому взрослому и открытость новым впечатлениям делают этот период исключительно благоприятным для усвоения культурных образцов.

Систематическое обращение к народным истокам позволяет решить широкий круг воспитательных задач:

- пробуждение чувства сопричастности к судьбе своей страны и своего народа;
- возвращение почтительного отношения к старшим и их жизненному опыту;
- обогащение внутреннего мира ребёнка через прикосновение к красоте народного слова и творчества;
- расширение представлений о быте, труде и искусстве предков;
- облегчение процесса социализации через освоение общепринятых культурных кодов.

2. Воспитательные возможности внеурочной работы в контексте культурной преемственности.

Внеклассная работа представляет собой особый вид педагогической деятельности, реализуемой за пределами урока. Её отличительными чертами являются добровольность участия, многообразие организационных форм, приоритет эмоционально-образного воздействия и акцент на коллективном сотворчестве. Именно эти качества делают внеурочную деятельность наиболее адекватным каналом для передачи традиционных культурных смыслов.

Применительно к задаче приобщения к народным обычаям внеучебная работа предоставляет педагогу следующие возможности:

- создание атмосферы непосредственного «проживания» культурного события (через реальное участие в обрядовом действе или народной забаве);
- использование синкретической природы фольклора, где музыка, слово, пластика и игровой элемент слиты воедино;
- ориентация на сам процесс переживания, а не на формальный результат, что снимает тревожность и повышает вовлечённость;
- вовлечение родителей и старшего поколения, благодаря чему восстанавливается естественная цепочка передачи опыта от старших к младшим.

Таким образом, внеклассная работа трансформирует процесс знакомства с традициями из простого информирования в личностно окрашенное действо, где знание становится переживанием.

3. Разнообразие форм внеклассных занятий по изучению народных обычаев.

На основе анализа практического опыта можно выделить следующие наиболее продуктивные формы внеурочной работы в данном направлении:

3.1. Празднично-обрядовые мероприятия. Здесь центральное место занимают события, приуроченные к народному календарю: святочные вечёрки, масленичные гулянья, пасхальные встречи, осенние посиделки, посвящённые сбору урожая. В ходе подготовки дети разучивают обрядовые песни, танцы, стихи, знакомятся со значением символов и атрибутов. Важно, что ребёнок выступает не созерцателем, а активным участником действия, что многократно усиливает воспитательный эффект.

3.2. Кружковые занятия по народным ремёслам. Практическое освоение доступных видов рукоделия – гончарного дела, росписи по дереву, ткачества, вышивки, лоскутной пластики – даёт ребёнку уникальный тактильный опыт соприкосновения с традицией. Через работу руками, изучение орнаментальной символики и технологических приёмов формируется уважение к мастерству предков и понимание ценности ручного труда.

3.3. Встречи с мастерами и хранителями народной памяти. Приглашение на занятия местных умельцев, фольклорных исполнителей, людей преклонного возраста создаёт эффект «живой истории». Дети получают возможность услышать подлинные рассказы о быте, обычаях, поверьях, увидеть старинные предметы и получить практические советы от тех, для кого традиции были не книжной темой, а повседневной реальностью.

3.4. Исследовательские и творческие проекты. Темы таких проектов могут касаться истории семьи, происхождения названий местных рек и деревень, старинных ремёсел своего края, забытых праздников. Работа над проектом развивает аналитические способности и формирует устойчивый познавательный интерес к культурному наследию малой родины.

3.5. Экскурсионные маршруты. Посещение краеведческих музеев, этнографических центров, архитектурных памятников и восстановленных усадеб при грамотной подготовке и последующем обсуждении позволяет сложить разрозненные факты в целостную картину народной жизни в её историческом развитии.

4. Методические основы проведения внеклассных мероприятий.

Достижение устойчивых воспитательных результатов в рамках внеурочных занятий предполагает соблюдение ряда методических принципов:

Принцип деятельностного включения. Каждое мероприятие должно строиться так, чтобы каждый ребёнок мог проявить себя – пропеть, протанцевать, смастерить, обыграть роль. Пассивное наблюдение в вопросах народной культуры малоэффективно.

Принцип образно-эмоциональной подачи. Богатство народной культуры изначально эмоционально заряжено. Педагогу важно не обесценить эту энергию, а напротив – усилить её через костюмы, декорации, музыкальное оформление, ароматы и даже вкусовые ощущения (например, угощение блинами или пряниками).

Принцип интеграции видов творчества. В народной традиции слово, музыка, движение и изображение существуют не раздельно, а в единстве. Соответственно, и внеклассное занятие должно объединять пение, игру на музыкальных инструментах, рисование, театрализацию и хореографию.

Принцип связи с личным опытом. Знакомство с традициями не должно быть оторвано от жизни ребёнка. Важно проводить параллели с семейными праздниками, бабушкиными сказками, пословицами, которые ребёнок слышит дома.

Принцип диалога поколений. Включение в мероприятие представителей старшего поколения придаёт процессу глубокую подлинность и восстанавливает утраченную связь времён.

5. Содержательные блоки работы по освоению традиций.

Практика внеклассной работы в рассматриваемом направлении может быть выстроена вокруг нескольких тематических линий:

Блок устной словесности. Пословицы, поговорки, сказки, былины, колыбельные, обрядовые и лирические песни. Разучивание дразнилок, закличек и скороговорок помогает не только обогатить речь, но и почувствовать стихию народного слова.

Блок народного календаря. Изучение круговорота земледельческих и семейно-бытовых праздников, привязанных к определённым датам. Проведение тематических занятий, приуроченных к конкретным сезонным событиям.

Блок бытовой культуры. Знакомство с устройством крестьянского жилища, предметами обихода, кухонной утварью, одеждой и обувью. Создание в школе уголка старинного быта позволяет сделать эту тему зримой и осязаемой.

Блок народных игр. Разучивание подвижных и хороводных игр, которые бытовали в русской деревне. Игра – это та естественная среда, где традиция не консервируется, а живёт и воспроизводится.

Блок декоративно-прикладного искусства. Освоение доступных техник: лепка из глины, вышивка, аппликация по мотивам народных орнаментов, изготовление кукол-закруток.

6. Включение семьи в воспитательную работу

Традиционная культура всегда передавалась в кругу семьи – от старших к младшим через совместный труд, праздники и повседневное общение. Поэтому школьные мероприятия не должны подменять семейное воспитание, но призваны стать его продолжением и поддержкой. Педагогу необходимо активно привлекать родителей к подготовке и проведению праздников: совместное разучивание песен, изготовление костюмов и атрибутов, приготовление традиционных кушаний.

Особой формой сотрудничества становятся «семейные вечера», где дети вместе с родителями, бабушками и дедушками демонстрируют семейные реликвии, рассказывают истории, исполняют запомнившиеся народные песни. Подобные события не только обогащают знания детей, но и скрепляют семейные узы, возвращая ощущение общей родовой памяти.

Заключение.

Систематическое обращение к национальным традициям через внеклассную деятельность является мощным фактором воспитания младшего школьника. Грамотно организованная внешкольная работа позволяет ребёнку не просто получить сведения о культурном прошлом, но эмоционально пережить его, стать не сторонним наблюдателем, а активным участником в сохранении народного достояния.

Важнейшими условиями успеха выступают: регулярность занятий, приоритет деятельностных и интерактивных методик, опора на эмоциональную восприимчивость детей и тесное партнёрство с родительским сообществом. Фольклорные праздники, кружки ремёсел, экскурсионные поездки и встречи с хранителями народной мудрости создают ту живую среду, в которой культурные ценности не изучаются формально, а проживаются как личный опыт.

В конечном итоге именно такая работа закладывает фундамент устойчивой эмоциональной привязанности к родной культуре, формирует у ребёнка законную гордость за предков и бережное отношение к созданному ими наследию. Учитель, владеющий арсеналом средств внеурочной воспитательной работы, закладывает прочную основу для полноценного нравственного развития личности, способной хранить прошлое, ответственно жить в настоящем и передавать будущим поколениям всё лучшее из опыта своего народа.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 №373 (в ред. от 31.05.2021). – М.: Просвещение, 2022. – 47 с.
2. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский // Собрание сочинений. – В 11 т. Т. 2. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – С. 69–166.
3. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с. – ISBN 5-7155-0019-2.

4. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников: методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с. – ISBN 978-5-09-019950-2. EDN QYEEET
5. Куприянов Б.В. Формы воспитательной работы с детским коллективом / Б.В. Куприянов, М.И. Рожков, И.И. Фришман. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2009. – 170 с.
6. Некрылова А.Ф. Русские народные праздники, обряды и обычаи / А.Ф. Некрылова. – М.: АСТ, 2014. – 480 с. – ISBN 978-5-17-086222-5.
7. Князева О.Л. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: программа / О.Л. Князева, М.Д. Маханева. – СПб.: Детство-Пресс, 2019. – 304 с. – ISBN 978-5-906937-34-8.

Ян Сяюй

аспирант

ФГБОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»

г. Екатеринбург, Свердловская область

О ПРАКТИЧЕСКОМ ЗНАЧЕНИИ СВОБОДНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА В СОВРЕМЕННОЙ КИТАЙСКОЙ МУЗЫКЕ

Аннотация: свободное исполнительство, тяга к которому заложена в природе человеческой натуры, является важным направлением в современной культуре Китая. В статье через описание концепций свободного исполнительства и современной китайской музыки, проясняется связь между ними. Представлен обзор многообразных форм практики свободного исполнительства в современной китайской музыке (сольная и ансамблевая импровизации, кросс-жанровые музыкальные эксперименты, концертные импровизации на темы инди-музыки, евро-азиатские инструментальные миксы в коллективной импровизации и др.). На основе изучения этих форм выявлена развивающая роль свободного исполнительского творчества. С точки зрения модернизации музыкальных инструментов и построения дискурсивной системы разъясняется практическое значение свободного исполнительства в музыкальной культуре современного Китая.

Ключевые слова: свободное исполнительство, импровизация, современная китайская музыка, практика, музицирование, творчество.

Свободное исполнительство, то есть импровизация, относится к спонтанному музицированию, предполагающем одновременно и сочинение музыки, и её исполнение. Этот вид творческой деятельности прямо противоположен игре по нотам, с её продуманной аппликатурой, отработанными пассажами – игре, основанной на воплощении художественного замысла композитора, то есть интерпретации. Свободное исполнительство не имеет фиксированных форм музыкального выражения, не ограничено определенными стилистическими рамками и строгими формами [1]. При импровизации музыкант полагается на собственное воображение и свои исполнительские возможности. Можно сказать, что успех импровизации полностью зависит от творческого потенциала музыканта и степени его исполнительской свободы [2]. А в основе импровизации лежит способность человека к творческому самовыражению и переработке музыкального материала.

Современная китайская музыка – это совокупность всех видов и форм музыкального творчества и исполнительства, достижения музыкальной науки, изучающей традиции и новации национальной и мировой музыки, западные композиторские техники и идеи, а главное, – специфику китайской народной музыки. Ее отличительная черта – национальная идентичность. Она достигается благодаря уникальному творчеству китайских композиторов, которые талантливо соединяют универсальные композиторские техники с ладовой природой китайского фольклора и убедительно рассказывают «китайскую историю» на интернациональном музыкальном языке [3]. Не отказываясь от мелодии и тональности, композиторы современного Китая балансируют между «антитрадиционностью» и «приемлемостью».

Развитие современной китайской музыки неразрывно связано с эстетикой свободного исполнительства, напоминающего нам о том, что изначально музыка и возникла как импровизация. На практике формы и виды свободного исполнительства в современной китайской музыке разнообразны – например, кросс-жанровый синтез, концертная импровизация и др. Однако все они основаны на инновационном подходе, который подразумевает интеграцию стилей и музыкальную открытость при выходе за рамки фиксированных парадигм.

Соло – это исполнение одного музыканта, ансамбль – исполнение музыкального коллектива из двух или более человек. Особенность соло в том, что независимый исполнитель творчески самовыражается в импровизации в меру своего таланта, а главное – максимально естественно и искренне, не сдерживая эмоции во время живого выступления. Особенность ансамбля – в объединении индивидуальностей разных исполнителей, в необходимости слаженного их сотворчества [4]. Особенно это актуально тогда, когда музыкальный материал располагает к коллективной импровизации. Например, Ли Сянтин в сочинении «Прогулка по ароматной тропинке в маленьком саду», предлагает пофантазировать на основе ладов традиционной китайской музыки, одобряет вольности, ломающие стереотипы мелодии, ритма, темпа – дает простор исполнителям для смелого поиска и обновления звучания в режиме коллективной импровизации. В практике свободного музицирования в современном Китае практикуется как сольная, так ансамблевая импровизации. В любом формате и составе музыканты, выходя за рамки фиксированных нот и композиционных структур, «вольны предаются вдохновению».

Кросс-жанровые музыкальные эксперименты отличаются большей креативностью, они подчеркивают, как различные стили и виды искусства вдохновляют музыкантов на художественный поиск с позиции свободного исполнительства. Например, соединение музыки с инсталляцией, театром, танцем трансформирует восприятие музыки от исключительно слухового – к многомерному чувственному, помогая исполнителям передавать художественные образы «в сплетении дружных муз». Примером может служить сотрудничество китайской музыкантки Сюй Фэнся с французскими артистами Дельфин Цегле и Орелем Грюэлем: «Плыть по течению» (или аналогичный проект – импровизация, объединяющий музыку, танец и видео).

Еще одна форма практики свободного исполнительства – концертные импровизации на темы инди-музыки, которые часто можно услышать на уличных выступлениях или камерных музыкальных фестивалях. Создатели инди-музыки в процессе творчества и исполнения доводят свободную импровизацию до крайности, привнося дух повседневности и одновременно выходя за рамки фиксированных форм аранжировки и вокала, что делает инди-музыку более современной, гибкой, энергичной, самобытной. Вдохновенное и непосредственное творческое самовыражение музыкантов в такой импровизации производит колоссальный эмоциональный эффект, уводя слушателя в особое пространство, формируя эстетику свободного исполнительства как «играю – значит творю», подчеркивая характерную черту современной китайской музыки: исполнение и есть творчество. Группа «Wa Wei» является ярким отражением этой истины. Нередко соло-гитарист инициирует импровизацию, слегка постукивая медиатором по струнам и создавая атмосферу дробного шума. Бас-гитарист добавляет низкий, продолжительный басовый звук в вольном ритме. Барабанщик вручную стучит по пластику и ободу барабана, извлекая нерегулярные ритмы. Вместе с поддержкой вокалиста постепенно формируется объемное звучание музыки, напоминающее уличный шум.

Евро-азиатский колорит ансамблевым импровизациям придает сочетание тембров китайских и западных музыкальных инструментов. Традиционные национальные инструменты Китая за свою многовековую историю, конечно, совершенствовались, но сохранили свое неповторимое звучание. Оно придает интернациональным разнотембровым ансамблям экзотический колорит и повышают «градус» коллективной импровизации. В 1992 году У Мань, известная своими экспериментами с музыкальными традициями, сотрудничая с Kronos Quartet в проекте «Душа», впервые осуществила кросс-жанровый синтез пипы и западных

струнных. В 2022 году на выступлении в Консерватории Новой Англии в Бостоне (США) она также поразила всех вдохновенной импровизацией с участием разнонациональных и разнотембровых инструментов (пипа, виолончель, скрипка).

В своих разных формах – будь то импровизация соло или в ансамбле, кросс-жанровые музыкальные эксперименты, сочетание инди-музыки и концертной импровизации, евро-азиатские инструментальные миксы в коллективной импровизации – все это в итоге способствует прогрессу современной китайской музыки. Возможно, в будущем появятся и другие типы импровизационных практик, способные придать китайской музыке мощный импульс к развитию.

Применение свободного исполнительства в современной музыкальной практике Китая способствует модернизации традиционных инструментов. Прорыв в содержании и форме музицирования дают традиционным инструментам шанс стать актуальными и востребованными в современную эпоху. Для того, чтобы обеспечить этот процесс «возрождения» музыканты изобретают и применяют новые исполнительские техники и приёмы, способы звукоизвлечения, экспериментируют с тембровыми сочетаниями [5].

Свободное исполнительство как вид творчества раскрывает разные грани личности и таланта музыканта. Состояние музыкальной культуры и образования современного Китая свидетельствуют о большой заинтересованности государства в создании эффективной системы музыкального образования, способной воспитать высокопрофессиональных музыкантов-профессионалов, успешно освоивших искусство как интерпретации, так и импровизации.

Как показывает практика XXI века, китайский музыкант больше не является просто догматиком или интерпретатором западных произведений. Он способен стать «свободным исполнителем», который, опираясь на свое мировосприятие, культурный код, творческое кредо, художественный вкус и эстетические предпочтения, преобразует традиции и занимается творческой самореализацией в разных её видах и формах. Поэтому практика современной китайской музыки, основанная на свободном исполнительстве, способствует построению современной дискурсивной системы китайской музыки в этой области, подчеркивая её художественную автономию.

Итак, свободное исполнительство и практика современной китайской музыки очень созвучны и актуальны. Формы импровизационной практики весьма разнообразны, включая свободное выражение в соло и ансамбле, свободное исполнительство в китайско-западном синтезе и другие. В будущем свободное исполнительство, возможно, «подружится» с цифровыми технологиями. Во всяком случае этот парадоксальный союз уже прогнозируют современные ученые [6].

Список литературы

1. Ши Бинцин. Исследование мышления в импровизационном исполнительстве / Ши Бинцин. – Фуцзянь: Фуцзяньский педагогический университет, 2022.
2. Чжао Нин. От нормы к свободе: воспитание и развитие навыков фортепианной импровизации / Чжао Нин // Цилу Ююань (Художественный вестник Цилу). – 2025. – №02. – С. 68–72.
3. Ли Шиюань. Современная китайская музыка: новый способ существования – размышления о семинаре «Современное китайское музыкальное творчество» в Цзинганшане / Ли Шиюань // Музыковедение. – 2019. – №06. – С. 115–128.
4. Verneert F. Collective free improvisation in the Flemish general music classroom: Probing student's lived experience through flow / F. Verneert, L. Nijs, D.T. Baets // International Journal of Music Education. – 2026. – Vol. 44, No. 1. – P. 205–221.
5. Li T. Analysis of Electric Guitar Improvisation Techniques / T. Li // Journal of Contemporary Educational Research. – 2023. – Vol. 7, No. 9.
6. Barros F. Nonhuman Companionship: Practicing Free Improvisation Through Interaction with Machines / F. Barros, S. Freire, L. Costalonga // Leonardo. – 2026. – Vol. 59, No. 1. – P. 10–16.

Научное электронное издание

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ
ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

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

Главный редактор *Ж. В. Мурзина*
Компьютерная вёрстка *Е. В. Кузнецова*

Подписано к использованию 24.07.2026 г.
Объем 6,47 Мб. Тираж 20 экз.
Уч. изд. л. 39,55.

ООО «Издательский дом «Среда»
428023, Чебоксары, ул. Гражданская, д. 75, оф. 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
<https://phsreda.com>